

Aileen Wosniak
Em😊s

**Entwicklung und Evaluation
eines Emotionswissen-Trainings „Em☺s“
für Kindergartenfachkräfte**

Von der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktorin der Philosophie
- Dr. phil.-

genehmigte Dissertation von Aileen Wosniak

geboren am 12.12.1983 in Schwerin

Eingereicht am: 29.09.2021

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 02.06.2022

Erstbetreuerin und -gutachterin: Prof. Dr. Maria von Salisch

Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus Pietsch

Drittgutachter: Prof. Dr. Roland Weierstall-Pust

Erschienen unter dem Titel: Entwicklung und Evaluation eines Emotionswissen-Trainings
„Em😊s“ für Kindergartenfachkräfte

Druckjahr: 2023

Impressum

Texte: © 2023 Copyright by Aileen Wosniak

Umschlag: © 2022 Copyright by Susann Geltmeier

Verantwortlich

für den Inhalt: Aileen Wosniak

Felshaldenweg 23

CH-3004 Bern

aileenwosniak@gmail.com

Druck: epubli – ein Service der Neopubli GmbH, Berlin

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| DANKSAGUNG | 9 |
| 1. THEORETISCHER HINTERGRUND..... | 10 |
| 1.1 EINLEITUNG..... | 10 |
| 1.2 UNTERSCHIEDUNG VON EMOTION, GEFÜHL UND AFFEKT | 12 |
| 1.3 EMOTIONSWISSEN..... | 14 |
| 1.3.1 Emotionswissen- Eine Arbeitsdefinition | 14 |
| 1.3.2 Theorien zum Emotionswissen..... | 14 |
| 1.3.3 Die wesentlichen Komponenten des Emotionswissens | 15 |
| 1.3.4 Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter..... | 17 |
| 1.3.3 Einfluss verschiedener Faktoren auf das Emotionswissen bei Kindergartenkindern | 21 |
| 1.3.4 Warum ist die Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern wichtig?..... | 25 |
| 1.3.5 Förderung des Emotionswissens im Kindergarten..... | 26 |
| 1.3.5.1 Förderungsmöglichkeiten beim Einnehmen von Mahlzeiten und bei der Bilderbuchbetrachtung | 29 |
| 1.4 EMOTIONSBEZOGENE GESPRÄCHSFORMEN ZWISCHEN BEZUGSPERSONEN UND KINDERN..... | 31 |
| 1.5 EMOTION COACHING | 33 |
| 1.5.1 Was bedeuten Emotion Coaching und Emotion Dismissing? | 33 |
| 1.5.2 Warum ist die Förderung durch Emotion Coaching wichtig?..... | 33 |
| 1.5.3 Training von Emotion Coaching..... | 34 |
| 1.6 EMOTION TALK | 35 |
| 1.6.1 Was bedeutet Emotion Talk? | 36 |
| 1.6.2 Warum ist die Förderung durch Emotion Talk wichtig? | 36 |
| 1.6.3 Training von Emotion Talk..... | 37 |
| 1.7 REMINISCING | 38 |
| 1.7.1 Was bedeutet Reminiscing? | 39 |
| 1.7.2 Warum ist die Förderung durch Reminiscing wichtig? | 40 |
| 1.7.3 Training von Reminiscing..... | 42 |
| 1.8 ZUSAMMENFASSUNG | 43 |
| 2. FÖRDERMÖGLICHKEITEN UND AUSWIRKUNGEN FEHLENDER FÖRDERUNG BEI KINDERGARTENKINDERN | 44 |
| 2.1 EINLEITUNG..... | 44 |
| 2.2 EMOTIONALE ENTWICKLUNGSDEFIZITE BEI KINDERGARTENKINDERN..... | 45 |
| 2.3 THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN ZUR ABLEITUNG EINER PRÄVENTIONSMAßNAHME | 47 |
| 2.3.1 Prävention und Intervention | 49 |
| 2.3.2 Kriterien für die Wirksamkeit einer Prävention | 50 |
| 2.3.3 Kriterien für den Erfolg einer Prävention..... | 51 |
| 2.4 PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSPROGRAMME ZUR FÖRDERUNG DES EMOTIONSWISSENS BEI KINDERGARTENKINDERN | 52 |
| 2.4.1 Programme für Kinder..... | 52 |
| 2.4.1.1 Programme für Kinder: Vor- und Nachteile..... | 56 |
| 2.4.2 Programme für Eltern..... | 57 |
| 2.4.2.1 Programme für Eltern: Vor- und Nachteile | 58 |
| 2.4.3 Programme für Kindergartenfachkräfte | 59 |
| 2.4.3.1 Programme für Kindergartenfachkräfte: Vor- und Nachteile | 60 |
| 2.5 ZUSAMMENFASSUNG | 61 |
| 3. ENTWICKLUNG UND UMSETZUNG DES TRAININGS EM©S FÜR KINDERGARTENFACHKRÄFTE | 64 |
| 3.1 EINLEITUNG..... | 65 |
| 3.2 THEORY OF CHANGE- DAS WIRKUNGSMODELL FÜR EM©S | 66 |
| 3.3 ÜBERSICHT ÜBER DAS TRAINING | 67 |
| 3.4 TRAININGSINHALTE UND –METHODEN | 69 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.1 Einführung | 70 |
| 3.4.2 Die Entwicklung des Emotionswissens | 71 |
| 3.4.2.1 (Grund-) Emotionen entdecken | 72 |
| 3.4.2.2 Die Entwicklung des Emotionswissens..... | 73 |
| 3.4.3 Zugang zu Emotionen und Reflexion | 74 |
| 3.4.3.1 Lifeline- Emotionale berufsbezogene Ereignisse im Kindergarten | 74 |
| 3.4.3.2 Über Emotionen sprechen: Chancen und Risiken..... | 75 |
| 3.4.4 Emotion Talk- Das Sprechen über Gefühle | 76 |
| 3.4.4.1 Die Bilderbuchbetrachtung..... | 76 |
| 3.4.4.2 Die Arbeit mit Vignetten..... | 77 |
| 3.4.4.3 Adaptive Sprachlehrstrategien nutzen..... | 78 |
| 3.4.4.4 Die Videoanalyse | 79 |
| 3.4.5 Reminiscing- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern..... | 80 |
| 3.4.5.1 Emotionsbezogene Gesprächsanlässe schaffen..... | 81 |
| 3.4.5.2 Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken..... | 82 |
| 3.4.5.3 Das Rollenspiel..... | 83 |
| 3.4.6 Die weiterführende Praxisaufgabe | 85 |
| 3.4.6.1 Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung..... | 85 |
| 3.4.7 Abschlussrunde und Feedback..... | 87 |
| 3.5 KURZVERSION DES TRAININGS | 88 |
| 3.6 ZUSAMMENFASSUNG | 90 |
| 4. EVALUATION DER FORTBILDUNG FÜR KINDERGARTENFACHKRÄFTE | 91 |
| 4.1 EINLEITUNG..... | 92 |
| 4.2 THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN ZUR EVALUATION DES TRAININGS..... | 93 |
| 4.2.1 DAS ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELL..... | 94 |
| 4.2.2 DIE VIER EBENEN DES FORTBILDUNGSERFOLGS..... | 95 |
| 4.2.3 ERGÄNZENDE KRITERIEN BEI PILOTSTUDIEN (FEASIBILITY STUDIES)..... | 97 |
| 4.2.4 DURCHFÜHRUNGSTREUE | 98 |
| 4.3 WIRKMECHANISMEN- EVALUATION AUF VIER EBENEN..... | 99 |
| 4.3.1 1. Evaluationsebene: Reaktion der Kindergartenfachkräfte | 99 |
| 4.3.2 2. Evaluationsebene: Wissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräfte..... | 100 |
| 4.3.3 3. Evaluationsebene: Veränderung im Handeln der Kindergartenfachkräfte..... | 100 |
| 4.3.4 4. Evaluationsebene: Wissenszuwachs bei den Kindern..... | 100 |
| 4.4 ZIELSETZUNGEN UND FRAGESTELLUNGEN ZUM FORTBILDUNGSERFOLG | 101 |
| 4.4.1 Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität | 101 |
| 4.4.2 Wissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräften..... | 102 |
| 4.4.3 Einsatz der erlernten Methoden im Kindergartenalltag..... | 103 |
| 4.4.4 Wissenszuwachs bei den Kindergartenkindern..... | 103 |
| 4.4.5 Durchführungstreue an den drei Standorten..... | 103 |
| 4.5 ZUSAMMENFASSUNG | 104 |
| 5. METHODE | 105 |
| 5.1 DESIGN | 105 |
| 5.2 DURCHFÜHRUNG | 106 |
| 5.3 STICHPROBE..... | 107 |
| 5.3.1 Zusammensetzung der Stichprobe..... | 108 |
| 5.3.2 Analyse der Stichprobe nach Standort..... | 109 |
| 5.3.3 Fehlende Werte und Dropouts..... | 110 |
| 5.4 MESSINSTRUMENTE..... | 115 |
| 5.4.1 Messinstrumente für die soziodemographischen Merkmale | 116 |
| 5.4.2 Messinstrumente der 1. Evaluationsebene..... | 116 |
| 5.4.3 Messinstrumente der 2. Evaluationsebene..... | 118 |
| 5.4.4 Messinstrumente der 3. Evaluationsebene..... | 119 |
| 5.4.5 Messinstrumente der 4. Evaluationsebene..... | 119 |
| 5.4.6 Net Promotor Score für die Erhebung der Teilnehmendenzufriedenheit | 120 |
| 5.5 AUSWERTUNG..... | 120 |

| | |
|--|------------|
| 5.5.1 Dateneingabe und –aufbereitung..... | 120 |
| 5.5.1.1 Codierung der soziodemographischen Daten..... | 120 |
| 5.5.1.2 Codierung der Antwortmöglichkeiten für die verschiedenen Evaluationsebenen..... | 122 |
| 5.5.1.3 Codierung der Teilnehmendenzufriedenheit..... | 123 |
| 5.5.1.4 Codierung der fehlenden Werte..... | 124 |
| 5.5.2 Methodenbezogene Auswertung und statistische Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen..... | 124 |
| 5.5.2.1 Deskriptive Analysen..... | 124 |
| 5.5.2.2 Reliabilitäten..... | 125 |
| 5.5.2.3 Dependenzanalysen..... | 125 |
| 5.6 ZUSAMMENFASSUNG..... | 129 |
| 6. ERGEBNISSE..... | 131 |
| 6.1 MUSTER DER FEHLENDEN WERTEN..... | 131 |
| 6.1.1 Umgang mit den fehlenden Werten..... | 132 |
| 6.1.3 Zusammenfassung..... | 134 |
| 6.2 METHODENBEZOGENE ERGEBNISSE..... | 134 |
| 6.2.1 Soziodemographische Merkmale nach der MI..... | 135 |
| 6.2.1 Zusammenfassung..... | 135 |
| 6.2.2 Reliabilitäten für PHQ-2, Wissenstest und SEW..... | 135 |
| 6.3 ERWARTUNGSBEZOGENE ERGEBNISSE..... | 142 |
| 6.3.1 Ergebnisse der 1. Evaluationsebene..... | 142 |
| 6.3.1.1 Ergebnisse zu T2..... | 142 |
| 6.3.1.2 Ergebnisse zu T3..... | 146 |
| 6.3.1.3 Zusammenfassung..... | 147 |
| 6.3.2 Ergebnisse der 2. Evaluationsebene..... | 148 |
| 6.3.2.1 Zusammenfassung..... | 151 |
| 6.3.3 Ergebnisse der 3. Evaluationsebene..... | 151 |
| 6.3.3.1 Zusammenfassung..... | 154 |
| 6.3.4 Ergebnisse der 4. Evaluationsebene..... | 154 |
| 6.3.4.1 Zusammenfassung..... | 156 |
| 6.3.5 Ergebnisse zur Durchführungstreu..... | 156 |
| 6.3.5.1 Zusammenfassung..... | 158 |
| 6.4 ZUSAMMENFASSUNG..... | 158 |
| 7. DISKUSSION..... | 160 |
| 7.1 INTERPRETATION DER FEHLENDEN WERTE..... | 161 |
| 7.2 INTERPRETATION DER METHODENBEZOGENEN ERGEBNISSE..... | 163 |
| 7.2.1 Interpretation der Reliabilitäten zum PHQ-2..... | 163 |
| 7.2.2 Interpretation der Reliabilitäten zum (Emotions-)Wissenstest der Fachkräfte..... | 163 |
| 7.2.3 Interpretation der Reliabilitäten zur SEW..... | 164 |
| 7.3 INTERPRETATION DER ERWARTUNGSBEZOGENEN ERGEBNISSE..... | 165 |
| 7.3.1 Interpretation der Ergebnisse der 1. Evaluationsebene..... | 165 |
| 7.3.2 Interpretation der Ergebnisse der 2. Evaluationsebene..... | 168 |
| 7.3.3 Interpretation der Ergebnisse der 3. Evaluationsebene..... | 170 |
| 7.3.4 Interpretation der Ergebnisse der 4. Evaluationsebene..... | 170 |
| 7.3.5 Interpretation der Ergebnisse zur Durchführungstreu..... | 172 |
| 7.4 VERGLEICH VON EM [©] S, PAPILO, KINDERGARTEN PLUS UND RESt..... | 173 |
| 7.5 MÖGLICHE EINSCHRÄNKUNGEN VON EM [©] S..... | 178 |
| 7.5.1 Design und Durchführung..... | 178 |
| 7.5.2 Stichprobe..... | 179 |
| 7.5.3 Messinstrumente..... | 180 |
| 7.5.4 Auswertung..... | 181 |
| 7.6 IMPLIKATION UND AUSBLICK..... | 182 |
| 7.6.1 Einschränkungen der Interpretierbarkeit..... | 182 |
| 7.6.2 Anregungen und Ausblick für zukünftige Evaluationsstudien in der frühkindlichen Förderung..... | 182 |
| 7.6.4 Fazit..... | 187 |
| 8. LITERATURVERZEICHNIS..... | 188 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| 9. TABELLENVERZEICHNIS | 226 |
| 10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS..... | 227 |
| 11. ANHANG | 228 |
| 11.1 TABELLEN..... | 228 |
| 11.2 MATERIALIEN..... | 229 |

Danksagung

Zuallererst möchte ich meinen Freunden, Freundinnen und meiner Familie danken. Sie haben mich in den letzten fünf Jahren durch die vorliegende Arbeit begleitet und mir Kraft gegeben bis zum Ende durchzuhalten.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Maria von Salisch und meiner ehemaligen Kollegin Dr. Katharina Voltmer, denn durch ihre tatkräftige Unterstützung und Mithilfe ist die Entwicklung und Evaluation der vorliegenden Arbeit gelungen.

Darüber hinaus möchte ich den Kolleginnen und Kollegen aus dem Projekt: „Fühlen, Denken, Sprechen (FDS)- Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung“ danken. Zu ihnen gehörten: Prof. Dr. Claudia Mähler, Prof. Dr. Katja Koch, Prof. Dr. Peter Cloos, Prof. Dr. Oliver Hormann, Dr. Jeanette Piekny, Merle Skrowronek und Anika Göbel, Anna-Victoria Dieter, Bianca Hoffmann und Marieke Wübker, sowie den studentischen Hilfskräften. Dank der interdisziplinären Zusammenarbeit konnte „Em☺s“ entwickelt werden.

*„Euer Bericht zeigt uns, wieviel
Nötig ist, die Welt zu verändern:
Zorn und Zähigkeit, Wissen und Empörung
Schnelles Eingreifen, tiefes Bedenken
Kaltes Dulden, endloses Beharren
Begreifen des Einzelnen und Begreifen des Ganzen:
Nur belehrt von der Wirklichkeit, können wir
Die Wirklichkeit ändern.“
(Brecht, 1978, S. 268)*

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Einleitung

Kinder sind unsere Zukunft! Diese allgemeingültige Aussage ist in Deutschland von enormer gesellschaftlicher Relevanz geprägt. Denn alle Kinder sollen in den „Genuss“ von Förderung kommen. Doch, wie soll dieses hochpolitische Thema alltagsintegriert und kontextsensibel in den verschiedenen Institutionen (u.a. Kinderkrippe, Kindergarten, Schule) implementiert werden?

Bereits Ende der 1990er Jahre diskutierte man die Bildungsfunktion des Kindergartens für die „ganz Kleinen“. Es wurde von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern festgestellt, dass Kleinkinder dort zu wenig Bildung erfahren würden (Beckh et al., 2014; Textor, 2005).

Studien konnten zeigen, dass sich Entwicklungsunterschiede bei Kindern u.a. auf mangelnde pädagogische Qualität zurückzuführen lassen (u.a. Becker-Stoll, 2015; Tietze, 1998; Tietze, 2013). Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Beziehungsqualität der Fachkraft-Kind-Interaktion einen positiven Einfluss auf die emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen bei den Kindern haben kann (Perren, Frei & Hermann, 2016). Zu betonen ist aber, dass Kinder in den ersten Lebensjahren besonders auf eine hohe Qualität der Betreuungseinrichtung angewiesen sind, da diese den Rahmen für eine optimale Entwicklung bildet (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2014).

Inzwischen fordern „alle“ mehr Bildung in deutschen Kindergärten. Nicht zuletzt, da Kindergärten eine kompensatorische Wirkung haben können, wenn in der Herkunftsfamilie keine idealen Betreuungsverhältnisse (z.B. für ein lernförderliches Klima) vorliegen (Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney & Bub, 2011).

Studien machen deutlich, dass sich die Förderung von Kindergartenkindern vielversprechend auswirken kann. Positive Outcomes lassen sich nicht nur bei der Förderung von Sprache und anderen kognitiven Funktionen abbilden, sondern auch bei der Förderung der emotionalen Entwicklung

(u.a. Denham, 1998; Voltmer & von Salisch, 2017; von Salisch, Denham & Koch, 2017).

So geht ein umfangreicheres Emotionswissen mit einer besseren Selbstregulation und dem späteren Schulerfolg einher (Voltmer & von Salisch, 2017; von Salisch, Denham & Koch, 2017).

Im deutschsprachigen Raum fehlt es an gezielten präventiven Maßnahmen für Kindergartenfachkräfte, um das Emotionswissen von Kindern kontextsensibel und alltagsintegriert über die Sprache in Routinesituationen zu fördern. Diese Lücke soll durch die Entwicklung und Evaluation eines Emotionswissen-Trainings („Em☺s“) für Kindergartenfachkräfte geschlossen werden.

Die Einbettung der Evaluationsstudie erfolgte in das Entwicklungsprojekt im Rahmen von Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS): „Fühlen, Denken, Sprechen (FDS)- Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung.“

Hierbei handelt es sich um ein drittmittelgefördertes Entwicklungsprojekt der Bundesinitiative Bildung in Sprache und Schrift, das von den Professorinnen Dr. Maria von Salisch, Dr. Claudia Mähler, Dr. Katja Koch und dem Professor Dr. Peter Cloos der Universitäten Braunschweig, Hildesheim und Lüneburg mit einem längsschnittlichen Studiendesign realisiert wurde (von Salisch, Hormann, Cloos, Koch & Mähler, 2021).

In diesem Projekt wurde eine Fortbildung für Kindergartenfachkräfte entwickelt und evaluiert, die aus sechs modularisierten Trainings für die Förderung von Sprache, Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken bei drei- bis fünfjährigen Kindern besteht.

Ziel des interdisziplinären Längsschnittprojekt war es, die kindliche Entwicklung relevanter thematischer Bereiche (Emotionswissen und wissenschaftliches Denken) über den Einsatz bestimmter Sprachlehrstrategien (SLS) im Alltag zu verknüpfen (von Salisch et al. 2021).

Der Sprache wird hierbei eine Schlüsselfunktion zugeschrieben, denn über sie lassen sich Emotionen, Gedanken und Denkprozesse versprachlichen und werden so anderen Personen zugänglich. Durch die Verknüpfung der drei Bereiche sollen Synergien begünstigt werden, um die Entwicklung im Kindergartenalter zu fördern und ggf. den Schulerfolg zu erhöhen (von Salisch et al. 2021).

Im Rahmen der Dissertation wird im Folgenden näher auf die Entwicklung und Evaluation von „Modul 3“, nämlich des Emotionswissen-Trainings (Em☺s), eingegangen.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Im 1. Teil soll auf den theoretischen Hintergrund des Konstrukts „Emotionswissen“ eingegangen werden. Darüber hinaus wird erklärt, wie sich das Emotionswissen im Kindergartenalter entwickelt, welche Rolle die Sprache bei der emotionalen Entwicklung spielt, warum die Förderung des Emotionswissens wichtig ist und welche aktuellen kommunikationsbasierten Tools („Emotional Coaching“, „Emotion Talk“, „Reminiscing“) geeignet sind, um das Emotionswissen bei Kinder zu fördern und bereits in internationalen Studien zu positiven Effekten führten (u.a. Fivush, Marin, McWilliams & Bohanek, 2009; Sales & Fivush, 2005; van Bergen & Salmon, 2010). Da Kinder viel Wachzeit im Kindergarten verbringen, wird hier auf Routinesituationen eingegangen (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Einnahme einer Mahlzeit), die besonders geeignet sind, um über Emotionen mit Kindern im Alltag ins Gespräch zu kommen (u.a. Brown & Dunn, 1996; Martin & Green, 2005; Textor, 2010).

Der folgende Abschnitt dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen fehlender Förderung des Emotionswissens sowie den Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Dabei wird auf bereits existierende Präventions- und Interventionsprogramme eingegangen. Hier werden aktuelle Programme, die die emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern in den Fokus stellen, für Kinder, Eltern und Kindergartenfachkräfte beschrieben und eingeordnet.

Im Anschluss folgt die theoretische Einbettung anhand des Modells der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham & Dunsmore (2001; zitiert nach von Salisch, 2002) sowie die Entwicklung und Umsetzung des vorliegenden Trainings Em☺s für Kindergartenfachkräfte.

Die verschiedenen Trainingsinhalte (Einführung, Emotion Talk, Reminiscing, Praxisaufgabe, Abschluss und Feedbackrunde) sowie die angewendeten Methoden werden vorgestellt.

Dann folgen theoretische Vorüberlegungen (u.a. Angebots-Nutzungs-Modell, „Theory of Change“) sowie die Evaluation von Em[©]s auf vier verschiedenen Ebenen. Orientiert wird sich hierbei an den Kriterien für den Erfolg von Weiterbildungen nach Lipowsky und Rzejak (2012; modifiziert nach Kirkpatrick, 1994). Es werden die Ebenen: Reaktion der Fachkräfte, Wissenszuwachs bei den Fachkräften, Veränderung im Handeln bei den Fachkräften und Wissenszuwachs bei den Kindern unterschieden. Abschließend werden in diesem Abschnitt Zielsetzungen und Fragestellungen der Evaluation formuliert.

Im folgenden Abschnitt werden dann die verwendeten Methoden näher vorgestellt. Hierzu zählen: Design, Durchführung, Stichprobe, Messinstrumente und die Datenauswertung.

Im Ergebnisteil erfolgt zuerst die Analyse der fehlenden Werte. Da in der vorliegenden Arbeit eine hohe Anzahl an fehlenden Werten vorlag, wurden die Daten imputiert und anschließend separat (originale und gepoolte Daten) dargestellt. Es folgt im Anschluss eine Darstellung der methoden- und erwartungsbezogenen Ergebnisse.

Im letzten Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der Evaluationsstudie interpretiert und in die aktuelle Forschung eingeordnet. Darüber hinaus wird Em[©]s mit drei anderen deutschsprachigen Präventionsprogrammen („Kindergarten plus“, „Papilio“, „ReSi“) verglichen. Abschließend werden die Limitationen der Evaluationsstudie besprochen. Es wird auf Anregungen und einen Ausblick für zukünftige Studien eingegangen.

1.2 Unterscheidung von Emotion, Gefühl und Affekt

Emotionen begleiten uns von früh bis spät durch den Alltag. Sie beeinflussen die Wahrnehmung, das Handeln und die Interaktionen mit anderen Personen (Meyer, Schützwohl & Reizenzein, 2001).

Emotion

Der Begriff „Emotion“ wird mitunter sehr unscharf verwendet. Es gibt keine einheitliche Definition über die verschiedenen Forschungsdisziplinen hinweg (Glasenapp, 2013).

So sind Emotionen nach Janke (2002) vorübergehende subjektive, psychische Zustände, die durch verschiedene Reize hervorgerufen werden und geprägt sind von einer speziellen Erlebnisqualität sowie einem konkreten Verlauf. Dabei können sich Emotionen auf verschiedenen Ebenen ausdrücken. Sie involvieren nicht nur hormonelle, körperliche und physiologische Prozesse, sondern auch kognitive, motivationale sowie Lernprozesse (Glasenapp, 2013).

Unterschieden werden können physische (im Körper) und qualitative Anteile (z.B. die Intensität) einer Emotion. Der formale Anteil einer Emotion differenziert zwischen beobachtbaren und nicht

beobachtbaren Phänomenen. Emotionen können für andere sichtbar sein oder aber sie sind nur der Person selbst zugänglich (Glasenapp, 2013).

Emotionen können je nach Theorieansatz unterschiedliche Funktionen innehaben.

Ein Ansatz stellt beispielsweise die Vermittlung zwischen dem inneren Erleben einer Person und seiner Umwelt in den funktionellen Fokus (Glasenapp, 2013). Darüber hinaus haben Emotionen einen regulativen Anteil inne, denn sie stehen in Wechselwirkung mit anderen psychischen Prozessen. Diese Wechselwirkung ist dynamisch und beinhaltet z.B. Rückkopplungsprozesse und Feedbackschleifen (Glasenapp, 2013).

In der Alltagssprache werden Emotionen häufig mit „negativ“ oder „positiv“ gleichgesetzt. Hierbei sollte in der emotionsfokussierten Arbeit beachtet werden, dass nicht die Emotion per se positiv oder negativ ist, sondern die Bewertung des emotionsauslösenden Anlasses. Andernfalls kann das Potential als Ressource, die eine Emotion grundsätzlich hat, nicht im vollen Maß genutzt werden (Glasenapp, 2013).

Es wird darauf verwiesen, dass nicht nur Laien, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Emotionen in „negativ“ und „positiv“ kategorisieren (Glasenapp, 2013). Das wird auch aus der zitierten (vorzugsweise englischsprachigen) Literatur in den folgenden Abschnitten deutlich.

Für die Bewertung von Emotionen schlägt Greenberg (2006) eine gelungene Taxonomie vor. Er unterscheidet adaptive von maladaptiven Emotionen. Adaptive Emotionen sind demnach hilfreich und für unser Handeln funktional. Im Gegensatz dazu sind maladaptive Emotionen eher „ungesund“, dysfunktional und stehen mit kritischen biographischen Lebensereignissen in Verbindung. Aufgrund dieser Verknüpfung können sie zur psychischen Belastung und zwischenmenschlichen Konflikten führen. Sie werden deshalb eher vermieden und sind für die Person schwerer zu regulieren und auszuhalten (Glasenapp, 2013).

Emotion, Gefühl und Affekt

Die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt werden im Alltag häufig gleichgesetzt, weshalb auf die Abgrenzung von Emotion zu den Begriffen Gefühl und Affekt kurz eingegangen werden soll, auch wenn einige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diese Unterscheidung grundsätzlich in Frage stellen (u.a. Otto, Euler & Mandl, 2000).

Nach Glasenapp (2013) ist das Gefühl nicht nur die Emotion im engeren Sinn, sondern umfasst auch subjektive Anteile einer Emotion. Merten (2003) definiert das Gefühl nur als einen Teilaspekt einer Emotion, denn der emotionale Ausdruck und die Handlungstendenzen werden hierbei nicht berücksichtigt. Das „Fühlen“ bzw. „Empfinden“ steht bei dieser Definition im Mittelpunkt.

Affekte stellen nach Glasenapp (2013) im deutschsprachigen Raum eine Untergruppe von Emotionen dar. In der englischsprachigen Literatur wird der Begriff als eine Art Überbegriff für eine Reihe von emotionalen Prozessen benutzt (Gross & Thompson, 2007).

Nach Merten (2003) ist der Affekt vor allem durch eine kurze Dauer, einer intensiven Qualität und einer reduzierten Handlungssteuerung gekennzeichnet. Aufgrund der Unschärfe in der Definition der Begrifflichkeiten werden Emotion und Gefühl im Folgenden simultan verwendet.

1.3 Emotionswissen

Zuerst wird versucht das Emotionswissen anhand von verschiedenen psychologischen Theorieansätzen zu definieren. Außerdem soll in diesem Abschnitt beschrieben werden, wie sich das Emotionswissen im Kindergartenalter entwickelt. Darüber hinaus wird auf verschiedene Faktoren (u.a. Sprache) eingegangen, die die Entwicklung des Emotionswissens beeinflussen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, warum es wichtig ist, dass Emotionswissen im Kindergartenalter zu fördern und wie die Förderung alltagsintegriert in Routinesituationen über die Sprache aussehen könnte.

1.3.1 Emotionswissen- Eine Arbeitsdefinition

Das Emotionswissen bezeichnet die Fähigkeit, Emotionen und ihre inneren und äußeren Antezedenzen (Ursachen) bei sich selbst und anderen zu erkennen, diese zu benennen sowie das Wissen über die Steuerung des eigenen emotionalen Ausdruckverhaltens (von Salisch, Hänel & Denham, 2015). Außerdem beinhaltet es, das Erkennen von sozialen und kulturellen Normen und anderen Regeln des Emotionsausdrucks sowie des Emotionserlebens. Das Emotionswissen ist ein Teilaspekt der emotionalen Kompetenz (Klinkhammer & von Salisch, 2015).

In der Entwicklungspsychologie gehören folgende Fragestellungen in den Bereich der Erforschung des Emotionsverständnisses und des naiven Emotionswissens bei Kindern: „Wann lernen Kinder Emotionen als solche zu bezeichnen?“, „Woran erkennen Kindern, ob sie traurig, wütend, fröhlich oder ängstlich sind und wie erkennen sie diese Emotionen bei anderen Personen?“, „Wissen Kinder, dass man mehrere Emotionen gleichzeitig fühlen kann?“, „Wann können Kinder verschiedene emotionale Reaktionen anderer Personen unterscheiden?“, „Wissen Kinder, wie sie emotionale Zustände bewältigen können?“

Die Fragen zum Emotionswissen sind vielfältig, was sich auch in den theoretischen Ansätzen widerspiegelt.

1.3.2 Theorien zum Emotionswissen

Die Erforschung des kindlichen Emotionswissens ist eine vergleichsweise junge Disziplin. Seit ca. 30 Jahren wird das Emotionswissen intensiv beforscht und speist sich aus den Bereichen der Emotions- und Kognitionsentwicklung (Janke, 2007). Die wesentlichen Inhalte des Emotionswissens entstammen der Emotionsentwicklung, der Kognitiven Entwicklungspsychologie und der „Theory of Mind“ (ToM) (Janke, 2002).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler versuchten anfangs Piagets (1977) Entwicklungstheorie auf die des Emotionswissens zu übertragen und diese miteinander zu verknüpfen. So wurde postuliert, dass kognitive Entwicklung und die Entwicklung des Emotionswissens parallel verlaufen (Janke, 2002). Andere Entwicklungstheorien sehen das Emotionswissen als Teil der ToM und somit als Bestandteil der mentalen Alltagspsychologie (Flavell & Miller, 1998).

Unter ToM wird demnach die Fähigkeit einer Person verstanden, dass sie weiß, dass andere Personen andere Wünsche, Gefühle, Meinungen haben, die sich von den eigenen unterscheiden können (Hormann, Koch & Neugebauer, 2021).

Betrachtet man das Emotionswissen als Teil von ToM, so wird die Bedeutung einer Emotion mit mentalen Zuständen des Erlebens und Handelns in Beziehung gesetzt. Hier lassen sich auch Annahmen der attributionalen Emotionstheorien („Appraisaltheorien“) wiederfinden. Demnach ist die Einschätzung einer bestimmten Situation für eine bestimmte Emotionen entscheidend, und nicht die Situation per se (Janke, 2002).

Die attributionalen Emotionstheorien besagen, dass Emotionen das Ergebnis von subjektiven Bewertungen von Reizen sind (Lazarus, 1991). Kognitionen stellen also eine wichtige Komponente von Emotionen dar. Erst die subjektive Bewertung führt zu einer Emotion. Außerdem wird in diesen Theorien deutlich, welche Folgen Attributionen für das Erleben und Handeln haben können (Janke, 2002).

Eine weitere Theorie, nämlich das Konzept der Emotionsskripte besagt, dass Emotionen aus situativen Auslösern abgeleitet werden können (Janke, 2002). Dementsprechend hängen Emotionen mit ihrer Umgebung zusammen. Das Emotionswissen wird durch Emotionsskripte repräsentiert, die Informationen über Situationen, Ursachen, Konsequenzen und die damit verbundene Emotion enthalten (Saarni, 1997).

Die Bedeutsamkeit des Emotionswissens kann über- wie auch unterschätzt werden.

So wird die Komplexität eines emotionalen Ereignisses unterschätzt, wenn man davon ausgeht, dass das Erkennen von Emotionen in Gesichtern oder Situationen bereits den vollen Umfang des Emotionswissens abbildet. Nach Janke (2002) sind Emotionen selbst nicht immer für Erwachsene eindeutig im Gesichtsausdruck zu erkennen, auch weil Qualität oder Intensität schwanken können. Darüber hinaus sollten emotionale Ausdrücke in Gesichtern nicht mit emotionalen Zuständen gleichgesetzt werden und eher als psychischer Zustand interpretiert werden. Außerdem sollte es vermieden werden das Emotionswissen mit Situationswissen zu verwechseln oder gleichzusetzen (Janke, 2002).

1.3.3 Die wesentlichen Komponenten des Emotionswissens

Verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben versucht empirische Modelle über die Entwicklung des Emotionswissens (Komponenten des Emotionswissens) herzuleiten (Tabelle 1). Denham (1998), Pons, Harris und de Rosnay (2004) postulieren neun verschiedenen Stufen.

Inhaltlich unterscheiden sich die verschiedenen Modelle nur geringfügig. Hadwin, Baron-Cohen, Howlin und Hill (1996) beschreiben hingegen nur fünf Stufen.

Tabelle 1: Modelle zu den einzelnen Entwicklungsstufen des Emotionswissens modifiziert nach Bassett, Denham, Mincic und Graling (2012, S. 261)

| Fähigkeit | Denham (1998) | Pons, Harris und de Rosnay (2004) | Hadwin, Baron-Cohen, Howlin und Hill (1996) |
|--|----------------------|--|--|
| Erkennen von Emotionen in der Mimik | Stufe 1 | Stufe 1 | Stufe 1 und Stufe 2 |
| Erkennen von stereotypischen emotionsauslösenden Situationen | Stufe 2 | Stufe 2 | Stufe 3 |
| Verstehen der Gründe und Konsequenzen von Emotionen | Stufe 3 | - | - |
| Benutzen von Emotionsvokabular | Stufe 4 | - | - |
| Erkennen von nicht-stereotypischen emotionsauslösenden Situationen | Stufe 5 | - | - |
| Verständnis für wunschbasierte Emotionen | - | Stufe 3 | Stufe 4 |
| Verständnis für überzeugungsbasierte Emotionen | - | Stufe 4 | Stufe 5 |
| Erinnerungsfähigkeit für Emotionen | - | Stufe 5 | - |
| Wissen über emotionsregulierende Strategien | Stufe 6 | Stufe 6 | - |
| Wissen über Darbietungsregeln für den Ausdruck von Emotionen | Stufe 7 | Stufe 7 | - |
| Wissen über gemischte Emotionen | Stufe 8 | Stufe 9 | - |
| Wissen über moralische Emotionen | Stufe 9 | Stufe 9 | - |

In allen drei postulierten Modellen werden die ersten beiden Entwicklungsstufen im Kindergartenalter erreicht. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind sich einig, dass Emotionen erkannt werden müssen, bevor sich das Verständnis für Emotionen entwickeln kann.

Es wird also ein hierarchisches, theoretisches Entwicklungsmodell postuliert, in dem höhere Fähigkeiten des Emotionswissens auf niedrigen bzw. zuvor erlernten Fähigkeiten aufbauen (u.a. Denham, 1998).

Die wichtigsten Meilensteine sollten die Kinder bereits im Vor- und Grundschulalter erreicht haben. Aber es kann in der Entwicklung des Emotionswissens interindividuelle Unterschiede geben (Denham, 1998). Am Ende sollten die Kinder in der Lage sein, komplexe Dimensionen von emotionalen Erfahrungen zu begreifen und zu verstehen (Denham, 1998).

1.3.4 Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter

Die emotionalen Fähigkeiten entwickeln sich auf unterschiedlichen Altersstufen, verlaufen dann aber zeitlich parallel und beeinflussen sich gegenseitig (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Entwicklung des Emotionswissens bis zum Eintritt in das Schulalter. Dabei wird sich an dem Modell nach Denham (1998) orientiert. Es handelt sich um grob geschätzte Altersangaben, die auf die meisten Kinder zutreffen. Aber auch hier kann es interindividuelle Unterschiede geben (Denham, 1998).

Tabelle 2: Die Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter (modifiziert nach Denham, 1998)

| Alter in Monaten | Fähigkeit | Beispiel |
|-------------------------|--|---|
| 4-7 | Erkennen des Emotionsausdrucks in der Mimik | Verhaltensbezogene Unterscheidung von positiven und negativen Emotionen (Zufriedenheit vs. Distress) im mimischen und stimmlichen Emotionsausdruck bei anderen Personen |
| 18-24 | Benutzen von Emotionsvokabular | Verbalisierung von primären Emotionen (z.B. Freude) bei sich selbst und anderen Personen |
| Ab 24 | Erkennen von stereotypischen emotionsauslösenden Emotionen | Zuschreibung Situationen-Emotionen und Emotionen-Situationen möglich (z.B. Geburtstag-Freude; Freude-Geburtstag) |
| Ab 36 | Verstehen der Gründe und Konsequenzen von Emotionen | Anpassung des Emotionsausdrucks an die Situation z.B. Freude bei einem Geschenk |
| 36-48 | Erkennen von nicht-stereotypischen emotionsauslösenden Situationen | Personen erleben aufgrund ihrer eigenen individuellen Bewertungen der gleichen Situation (z.B. große, schwarze Hunde) verschiedene Emotionen |
| Ab 36 | Wissen über emotionsregulierende Strategien | Steuern von Handlungsimpulsen in sozialen Interaktionen durch Unterstützung (z.B. Beruhigung bei Trauer durch Trösten der Bezugsperson) |

| Alter in Monaten | Fähigkeit | Beispiel |
|-------------------------|--|--|
| Ab 72 | Wissen über Darbietungsregeln für den Ausdruck von Emotionen | z.B. Umgang mit Ärger im jeweiligen Kulturkreis mit der Berücksichtigung von Emotionsausdruck, gesellschaftlichen Normen für den Ausdruck und das Ausleben |
| Ab 72 | Wissen über gemischte (multiple) Emotionen | z.B. Freude und Angst, wenn das Geschenk zum Geburtstag ein Fahrrad ist, das Kind aber noch nicht Fahrradfahren kann |

Erkennen des Emotionsausdrucks

Die nonverbale, emotionale Kommunikation beginnt bereits direkt nach der Geburt (Tabelle 2). Der Säugling versucht durch die Mimik Unterstützung durch die Bezugsperson zu erhalten. Außerdem sind Neugeborene in der Lage, verschiedene Gesichtsausdrücke ihres Gegenübers zu reproduzieren (Cole & Moore, 2015). Sie erleben Emotionen zuerst bipolar („Zufriedenheit“ vs. „Distress“) (Lewis, 2008), d.h. sie können positive und negative Emotionen in mimischen und verbalen Emotionsausdrücken unterscheiden (Saarni, 1999) und sind in der Lage differenziert auf den Gesichtsausdruck der Bezugsperson zu reagieren (Kusch & Petermann, 2014).

Kinder in diesem Alter bevorzugen positive Emotionsausdrücke, haben eine Präferenz für glückliche Gesichter und schauen diese auch länger an (Kahana-Kalman & Walker-Andrews, 2001; Soken & Pick, 1999). Die Sehschärfe nimmt in den ersten sechs Monaten rapide zu, so dass die Kinder den Gesichtsausdruck des Gegenübers immer besser wahrnehmen können. Primäre Emotionen erkennen sie bereits zwischen dem dritten und vierten Monat (Walker-Andrews, 1997).

Basisemotionen

Zu den primären Emotionen, auch Basisemotionen genannt, werden von den meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vier (Freude, Trauer, Angst, Ärger) gezählt. Sie sind angeboren und kulturunabhängig, d.h. Emotionen werden von jeder Person erlebt, unabhängig davon, wo sie geboren ist (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Dabei wird Freude im Kindesalter vor Trauer, Ärger und Angst erkannt. Nach Janke (1999) können Kinder erst später zwischen den Emotionen Trauer und Ärger zuverlässig differenzieren.

Benennen von Emotionen

Kinder lernen Emotionen nicht nur zu erkennen, sondern auch zu benennen. Bereits Kleinkinder besitzen ein rudimentäres Emotionsvokabular. Zwischen dem 18. und 20. Monat beginnt eine Zunahme der Gefühlsbenennungen und Mitteilungen über eigene Befindlichkeiten (Underwood, 1997). Kinder versuchen die primären Emotionen zu verbalisieren und können eigene Emotionen und die Emotionen anderer Personen benennen. Allerdings gibt es hierbei große intraindividuelle Unterschiede zwischen den Kindern (Janke, 1999). Ab 24 Monaten wird das Wortverständnis und

das Emotionslexikon immer komplexer (Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Die Sprache ermöglicht es den Kindern, die eigenen und fremden Emotionen aus der unmittelbaren Situation zu erkennen und zu benennen. Sie fangen an über Vergangenes oder Hypothetisches zu sprechen (Hascher, 1994).

Emotionsverständnis

Das Emotionsverständnis wird den Kindern in erster Linie über die Sprache vermittelt. Die Entwicklung des aktiven Emotionswortschatzes leistet einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung von Emotionen (Janke, 1999).

Bereits zwischen dem 24. und 36. Monat können Kinder Situationen Emotionen und Emotionen Situationen zuschreiben (z.B. Geburtstag-Freude; Freude-Geburtstag) (Wellman et al., 2000). Kinder können interindividuelle Unterschiede beim Ausdruck und Verhalten bei unterschiedlichen Emotionen ausmachen (Denham, 1998). Sie verstehen in dem Alter aber noch nicht, dass nicht die Situation die Ursache für eine bestimmte Emotion ist, sondern die Bewertung der Situation.

Diesen wichtigen Entwicklungsschritt vollziehen Kinder zwischen dem 36. und 48. Monat. Denn auch die ToM muss sich bei den Kindern erst entwickeln und hat auf diesen Meilenstein einen wichtigen Einfluss. Im Alter von 36 bis 72 Monaten erwerben sie die wesentlichen Fähigkeiten der emotionsbezogenen ToM (Terwogt & Stegge, 2001). Darunter ist zu verstehen, dass es sich zum einen um die Entwicklung von inneren Bewertungen, also Wünsche und Überzeugungen als Grundlage für Emotionen handelt und zum anderen um die Entwicklung von interindividuellen Unterschieden zwischen den Kindern (Terwogt & Stegge, 2001).

Sekundäre Emotionen

Im Alter von 24 Monaten entwickeln sich zunehmend die sekundären Emotionen. Dazu gehören die selbstbezogenen und sozialen Emotionen, wie z.B. Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie (Petermann & Wiedebusch, 2016). Kinder erlangen in dem Alter zunehmend das Bewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstreflexion (Saarni et al., 1998). Sie lernen allmählich Verhaltensstandards und -regeln kennen, sowie Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Dabei nehmen die Eltern eine wichtige und prägende Rolle ein (Denham, 1998).

Emotionsausdruck

Mit 36 Monaten sind Kinder dann in der Lage ihren Emotionsausdruck an die Situation anzupassen. Die Fähigkeit zur Nachahmung von Gesichtsbewegungen nimmt, wie auch die Kontrolle über ihre eigene Gesichtsmuskulatur, zu. Außerdem können Kinder nun zwischen subjektivem Erleben und dem sichtbaren Emotionsausdruck, den sie zeigen, unterscheiden (Petermann & Wiedebusch, 2016). Sie lernen somit ihren Emotionsausdruck in verschiedenen Situationen zu variieren, vorzutäuschen und ggf. auch strategisch einzusetzen. Ihr eigenes Ausdrucksverhalten entspricht also nicht unbedingt ihren verbalen Aussagen (Denham, 1998). Kinder sind in der Lage den Emotionsausdruck und das Emotionserleben voneinander zu trennen (Hascher, 1994). Sie erlernen in diesem Alter bereits ein Grundverständnis für Regeln, Normen und Standards.

Kinder bewerten das eigene Verhalten in diesem Alter eher als Misserfolg oder Regelübertretung und können so Scham erleben (Lewis, 1993). Bis zum Schuleintritt können die meisten Kinder unterscheiden, ob eine Person mit Absicht oder aus Versehen gehandelt hat und der Person somit bestimmte Absichten zuschreiben (von Salisch, 2000).

Perspektivenübernahme

Ein sehr wichtiger Schritt folgt nun, nämlich die Ausbildung der Perspektivenübernahme, die auch in der Interaktion mit anderen Personen zunehmend wichtiger wird, denn Kinder verstehen im Verlauf der Entwicklung, dass ihre Emotionen mit Wünschen, Erwartungen, Überzeugungen und Bewertungen zusammenhängen (Saarni et al., 1998). Die Perspektivenübernahme gelingt den Kindern zunehmend besser ab 60 Monaten. Sie verstehen, dass andere Personen möglicherweise nicht die gleichen Wünsche, Überzeugungen und das Wissen haben, wie sie selbst (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Außerdem ist das Benennen und Verstehen von inneren Emotionsursachen für die meisten Kinder nun möglich (Denham, Zoller & Couchoud, 1994). Kinder begreifen jetzt, dass gleiche Emotionen durch unterschiedliche Situationen hervorgerufen werden können (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Bis zum Schuleintritt sind Kinder dann in der Lage soziale Darbietungsregeln (Emotionsausdruck, Normen für den Ausdruck von Emotionen, Ausleben von Emotionen) zu berücksichtigen. Sie können physiologische Begleiterscheinungen von Emotionen benennen (z.B. Herzrasen bei Angst), sowie sichtbare und nicht sichtbare Körperempfindungen Emotionen zuordnen (z.B. im Gesicht rot werden bei Wut; Janke, 1998).

Emotionsregulation

Bei physiologischen Körperempfindungen in Verbindung mit Emotionen spielen auch die Emotionsstrategien eine wichtige Rolle. Kinder eignen sich zunehmendes Wissen über emotionsregulierende Strategien an. Hierunter sind sämtliche Strategien zu verstehen, bei denen Kinder versuchen Emotionen zu erzeugen, aufrechtzuerhalten, sie zu modulieren und zu kontrollieren (Petermann & Wiedebusch, 2016). Durch die Emotionsregulation versuchen die Kinder interne oder externe Prozesse zu steuern. Nach Gross und Thompson (2007) werden automatische und kontrollierte Prozesse, sowie bewusste und unbewusste Prozesse der Emotionsregulation unterschieden.

Die interpersonelle Regulation von Emotionen verschiebt sich im Alter zunehmend zur intrapersonellen Regulation. Interpersonell bedeutet in diesem Zusammenhang die Entstehung und Regulierung von Emotionen aufgrund von Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen. Intrapersonell hingegen die kognitive, moralische und neurobiologische Entwicklung der Person selbst (von Salisch, 2000).

Gemischte Emotionen

Ab dem Vorschulalter beginnen Kinder ein Bewusstsein für gemischte Emotionen zu entwickeln. Diese können die gleiche oder entgegengesetzte emotionale Valenz haben (z.B. Freude/Überraschung, Freude/ Angst) (Petermann & Wiedebusch, 2016). Darunter ist zu verstehen, dass

mehrere Emotionen zur gleichen Zeit in einer bestimmten Situation gefühlt werden können. Ein Kind bekommt z.B. ein Fahrrad, nun freut es sich wahrscheinlich über das Geschenk. Vielleicht kann das Kind aber noch kein Fahrrad fahren und fühlt auch Angst. Mit 72 Monaten können die gemischten Emotionen mit gleicher Valenz zunehmend verstanden und interpretiert werden (Brown & Dunn, 1996). Das Erleben der gemischten Emotionen ist hierbei als sequenzieller Prozess zu verstehen. Das bedeutet, dass die Kinder sich zuerst auf die eine und dann auf die andere Emotion fokussieren (Saarni et al., 1998).

Kinder durchlaufen von der Geburt bis zum Schuleintritt wichtige Meilensteine in der Entwicklung des Emotionswissens. Sie können am Ende des Kindergartenalters Emotionsausdruck und Emotionserleben bewusst voneinander unterscheiden. In der Kinderkrippe und im Kindergarten eignen sich Kinder bereits viel Emotionswissen an. Im Schulalter wird dieses Wissen dann weiter verfestigt und sie lernen zunehmend ihr Wissen auf komplexere Emotionen, wie z.B. Schuld und Scham anzuwenden (Klinkhammer & von Salisch, 2015; von Salisch, 2000).

1.3.3 Einfluss verschiedener Faktoren auf das Emotionswissen bei Kindergartenkindern

Die Förderung des Emotionswissens geht mit vielerlei Vorzügen einher. Verfügen Kinder über ein ausgeprägtes Emotionswissen, sind sie besser in der Lage Emotionen zu regulieren, sich anzupassen, haben mehr Freunde und sind außerdem erfolgreicher in der Schule (Voltmer & von Salisch, 2017). Denn Kinder, die ihre eigenen Emotionen und die Emotionen von anderen Personen verstehen, zeigen eine gesündere Entwicklung und weniger Verhaltensprobleme (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003). Darüber hinaus sind die sozialen Fähigkeiten besser ausgeprägt (Ornaghi & Grazzani, 2013).

Das Emotionswissen und der Emotionsausdruck sind eng mit der sprachlichen und kognitiven Entwicklung verknüpft (von Salisch, Klinkhammer & Hänel, 2015). So können verschiedene Faktoren das Emotionswissen beeinflussen. Im Folgenden soll auf einige Faktoren eingegangen werden, die die Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter beeinflussen können.

Einfluss des Modelllernens

Kinder können durch die Interaktion mit den Bezugspersonen verschiedene Dinge erlernen. Bandura (1978) prägte in diesem Kontext den Begriff des „Modelllernens“ oder auch „Beobachtungslernen“. Kinder erlernen Emotionswissen durch die Beobachtung ihrer Bezugspersonen. Sie lernen, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten können. Wenn z.B. Bezugspersonen gegenüber ihren Kindern in frustrierenden Situationen ein hohes Maß an Wut zum Ausdruck bringen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Kinder weniger funktionale Emotionsregulationsstrategien (z.B. schreien, schlagen) beobachten und diese auch lernen (Morris et al., 2007).

Personen können durch Emotionen andere auch unmittelbar „angesteckt“ werden. Hierunter ist die emotionale Ansteckung zu verstehen (Saarni et al., 1998). In Studien konnte gezeigt werden, dass die emotionale Ansteckung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen zur emotionalen Sozialisierung beiträgt (Morris et al., 2007).

Einfluss des emotionalen Klimas

Das emotionale Klima, welches Kinder täglich durch die Familie und auch im Kindergarten erfahren, hat einen wichtigen Einfluss auf die emotionale Entwicklung (Morris et al., 2007).

Hierunter wird die Beziehungsqualität zwischen dem Kind und der Bezugsperson verstanden, aber auch wie die Personen innerhalb dieser Einheit emotional miteinander umgehen (Darling & Steinberg, 1993). In einem negativen, emotionalen Klima besteht die Gefahr, dass Kinder dysfunktionale Emotionsregulationsstrategien entwickeln und sich weniger sicher und geborgen fühlen (Cummings & Davies, 1996). Im Gegensatz dazu fühlen sich Kinder in einem positiven, emotionalen Klima sicher, akzeptiert und trauen sich ihre Emotionen zu zeigen (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998).

Einfluss von Sprache, Temperament und Bindungssicherheit bei den Kindern

Die Merkmale von Kindern (z.B. sprachliche und kognitive Fähigkeiten, Temperament, Bindungssicherheit) haben Einfluss auf die Entwicklung des Emotionswissens (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Tatsächlich sind die Entwicklung von Sprache und Emotionswissen sehr eng miteinander verknüpft. Durch die Sprache werden Kinder befähigt, Emotionen zu benennen, mit anderen Personen über sie zu reden und sie im Inneren zu repräsentieren. Außerdem verbessert sich der Zugang zu den eigenen Emotionen (u.a. Petermann & Wiedebusch, 2016; von Salisch, Klinkhammer & Hänel, 2015; von Salisch, 2000).

Über Gefühle sprechen wird im Laufe der Entwicklung immer wichtiger für die Kinder, aber auch der nonverbale Emotionsausdruck bleibt weiterhin wichtig für die Kommunikation (von Salisch, 2000). Darüber hinaus steht das Sprachverständnis im engen Zusammenhang mit dem Lerntempo bei der Ausweitung und Verfeinerung des Emotionswissens (von Salisch, Klinkhammer & Hänel, 2015). Neuere Studien haben gezeigt, dass Sprachlehrstrategien die Emotionsregulation von Kindern positiv beeinflussen können (von Salisch & Wübker, 2021).

Nach Voltmer et al. (2021) ist die Sprache ein wichtiger Prädiktor für die Entwicklung des Emotionswissens. Darüber hinaus kann über die Sprache die Perspektivenübernahme erleichtert werden (von Salisch & Wübker, 2021).

Die emotionalen Fähigkeiten werden nicht nur durch u.a. kognitive und sprachliche Fähigkeiten beeinflusst, sondern auch durch das Temperament (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Es spielt eine wesentliche Rolle bei Interaktionen im sozialen Umfeld z.B. bei Auseinandersetzungen zwischen Geschwistern oder Peers im Kindergarten. Darüber hinaus hat das Temperament einen Einfluss auf die Entwicklung der Verhaltenskontrolle.

Nach von Salisch (2000) gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Temperament, der sozialen Kompetenz, dem Umgang mit Problemen, dem sozioökonomischen Status unter Gleichaltrigen und dem geschlechtsspezifischen Umgang mit Ärger bei Kindern.

Neben den sprachlichen Fähigkeiten und dem Temperament hat die Bindungssicherheit einen Einfluss auf die Entwicklung des emotionalen Wortschatzes im Kindergartenalter (Lemche, Klann-Delius, Koch & Joraschky, 2004). So sprechen sicher gebundene Kinder häufiger und früher über positive Emotionen als unsicher gebundene Kinder. Außerdem nehmen die negativen Emotionswörter bei sicher gebundenen Kindern eher ab, während sie bei unsicher gebundenen Kindern in dem Alter eher zunehmen (Lemche et al., 2004).

Einfluss von sozioökonomischen Status, psychischer Gesundheit und emotionsbezogenen Gesprächsstilen der Bezugspersonen

Von den Bezugspersonen lernen Kinder Sprache zu gebrauchen, Bindungserfahrungen zu machen und sich Wissen über Emotionen sowie Emotionsregulationsstrategien anzueignen (Morris et al., 2007). Dabei haben auch die Merkmale der Bezugspersonen (z.B. sprachliche und kognitive Fähigkeiten, Ausbildung, sozioökonomischer Status, psychische Gesundheit) Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes.

Der sozioökonomische Status (SoS) lässt sich durch die Kombination aus Beruf, sowie Einkommen und Bildung abbilden. Der Bildungsabschluss der Bezugspersonen spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf das kulturelle Kapital der Familie. Dazu gehören außerdem die Einstellungen und Werte, die die Personen vertreten, sowie die kulturellen Besitztümer. Bezugspersonen haben dabei eine Vorbildfunktion inne (Ehmke & Siegle, 2005).

So können sozialer und ökonomischer Status Ressourcen für eine Familie darstellen. Allerdings unterscheiden sich die Herkunftsfamilien hinsichtlich dieser Ressourcen häufig, was wiederum Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben kann (Ehmke & Siegle, 2005). Wenn Kompetenzerwerb unter sozialen ungleichen Bedingungen stattfindet, können Potenziale und Ressourcen weniger ausgeschöpft werden. Das kann die Benachteiligung in der Entwicklung von Kindern zur Folge haben (Ehmke & Siegle, 2005).

Auch die psychische Gesundheit der Bezugspersonen kann Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben. Studien haben gezeigt, dass depressive Personen eher größere berufliche Schwierigkeiten haben (Rao, Hammen & Daley, 1999), eher suizidgefährdet sind (Harrington et al., 1997) und eher Probleme in späteren Beziehungen haben (Kandel & Davies, 1986).

Das gilt nicht nur für die Bezugspersonen in der Herkunftsfamilie, sondern auch im Kindergarten. Unter den Kindergartenfachkräften findet sich ein beachtlicher Anteil an Personen, die ein deutlich erhöhtes Stressrisiko und somit auch ein erhöhtes Depressionsrisiko aufweisen (Jungbauer & Ehlen, 2015). In Studien variiert dieser Anteil zwischen ca. 8-33 % der Befragten (u.a. Buch, 2002; Rudow, 2004; Seibt, Malbrich & Dutschle, 2006). Das Stressrisiko kann erhöht sein, denn die Arbeit mit Kindern stellt psychisch durch kontinuierliche Beziehungs- und Gefühlsarbeit eine

Herausforderung dar (Korczak & Huber, 2012). Der Teufelskreis kann sich dann wiederum negativ auf die Kinder auswirken, denn depressive Personen zeigen eher eine negativ getönte Stimmung, geprägt von Bedrücktheit, Traurigkeit oder einem gedrückten Gemütszustand (Schöpf, 2006).

So zeigte sich in Studien, dass hoher Stress häufig mit negativen Emotionen verbunden ist (Feldman et al., 1999), was wiederum dazu führen kann, dass sich Kinder aggressiver verhalten und ihre Emotionen weniger regulieren können (Ramsden & Hubbard, 2002).

Studien haben auch gezeigt, dass Fachkräfte, die eher intensive, negative Gefühle im Kindergarten zeigen, den emotionalen Ausdruck von Kindern eher bestrafen. Sie beachten auch weniger aufmerksam ihre eigenen Emotionen und schätzen die Emotionen bei Kindern weniger wert (Ersay, 2007). Abwertende oder bestrafende emotionale Antworten von Bezugspersonen stehen im Zusammenhang mit weniger Emotionsverständnis und Emotionsregulationsfähigkeit bei den Kindern. Die Kinder zeigen außerdem eine höhere physiologische Angespanntheit und schlechtere Anpassungsleistungen (Gottman, Katz & Hooven, 1997).

Im Gegensatz dazu, steht eine positive, emotionale Ausdrucksweise, das Sprechen über Gefühle und das Akzeptieren von gezeigten Emotionen im Zusammenhang mit einem besseren Emotionsverständnis und einer stärker ausgeprägten emotionalen Kompetenz (Denham et al., 1997).

Einfluss der Emotionsregulation

Emotionsausdruck, Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation hängen miteinander zusammen (Klinkhammer & von Salisch, 2015). Im Vorschulalter können schnelle Fortschritte beim Emotionswissen und bei den Emotionsregulationsstrategien sowie den Verhaltensaspekten der Selbstregulation erzielt werden, da die Selbstregulation eine Komponente der exekutiven Funktionen darstellt und in dem Alter wichtige Meilensteine erreicht werden (Köckeritz, Klinkhammer & von Salisch, 2010).

Einfluss von Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität des Kindergartens

Der Kindergarten als elementare Bildungseinrichtung steht in Deutschland grundlegend allen Kindern offen (Textor, 2010). So gehört z.B. die Orientierungsqualität zu den Qualitätsstandards, die Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben können. Neben der Orientierungsqualität (z.B. Konzept, Rollenverständnis, Reflexion) gibt es noch die Prozessqualität (z.B. Elternarbeit, Betreuung und Pflege, Tagesablauf) und die Strukturqualität (z.B. Betreuungsverhältnis, Gruppengröße, Raumausstattung, Ausbildung der Kindergartenfachkräfte), die Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben können. Durch diese Qualitätsstandards ist die Qualität der Kinderbetreuung in Kindergärten abbildbar (Tietze, 2008; Tietze et al., 2012). Sie stellen die Rahmenbedingungen dar.

So konnte in verschiedenen Studien 20-55 % der Varianz der Qualität pädagogischer Prozesse durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen aufgeklärt werden (Cryer et al., 1999).

Einige der Strukturmerkmale (z.B. Betreuungsschlüssel, Gruppengröße, Ausbildung der Kindergartenfachkräfte) weisen besonders stabile Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer

Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen auf (vgl. „Eisernes Dreieck der Strukturqualität“; Phillips, 1987).

Auch die Anzahl der anwesenden Kinder hat einen Einfluss auf die Prozessqualität im Kindergarten. Je weniger Kinder anwesend sind, desto besser können die Fachkräfte die Kinder emotional unterstützen und aktiv ihre Entwicklung fördern (Perren, Reying & Frei, 2016).

Nach Vandell et al. (2010) hat neben dem Betreuungsschlüssel auch die Ausbildung der Fachkräfte einen Einfluss auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Kinder.

Tatsächlich erreicht kaum ein Bundesland in Deutschland die aus wissenschaftlicher Sicht zu empfehlenden Mindeststandards bzgl. der Rahmenbedingungen im Kindergarten (Viernickel, Zenker & Weßels, 2014). So haben andere Länder z.B. Norwegen einen besseren Betreuungsschlüssel im Kindergarten, die Fachkräfte sind besser ausgebildet und es wird mehr Geld (vgl. Bruttoinlandsprodukt) in die frühkindliche Bildung investiert (vgl. Kinkhammer & Erhard, 2018).

Die NUBBEK-Studie hat die Brisanz des Themas in Deutschland noch stärker zum Vorschein gebracht. So konnten Tietze et al. (2012) zeigen, dass die Qualität der Einrichtung in Deutschland häufig nur mittelmäßig war. Außerdem zeigte die Studie, dass Kinder aus weniger guten Einrichtungen bis zu einem Jahr in ihrer Entwicklung zurück geblieben waren im Gegensatz zu Kindern aus Einrichtungen mit vergleichsweise hohen Qualitätsstandards.

1.3.4 Warum ist die Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern wichtig?

Die Förderung des Emotionswissens bei Kindern stellt eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe dar. Nach Denham, Bassett und Zinsser (2012) geht ein umfangreiches Emotionswissen bei Kindergartenkindern mit einer besseren Selbstregulation und dem späteren Schulerfolg einher.

In einer Metaanalyse konnten kleine bis mittlere Effektstärken ($r = .19-.32$) für den Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen, dem akademischen Schulerfolg, der Akzeptanz unter Peers sowie der Anpassungsleistung in der Schule gefunden werden (Voltmer & von Salisch, 2017).

Nach Denham (1998) ist das Emotionswissen ein wichtiger Prädiktor für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus können Defizite im Emotionswissen zu spezifischen internalisierenden Problemen führen. Wahrscheinlich führt ein geringes Emotionswissen in sozialen Interaktionen zu dysfunktionalen Bewertungen und Verhalten und zunehmend zu einer maladaptiven Beziehung zwischen Kognitionen, Emotionen und Verhalten (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Dadurch werden die Schwierigkeiten in sozialen Situationen und unerwünschte emotionale Zustände zunehmen, welche zu einer Depression oder Angststörung führen können (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003). Außerdem kann ein defizitäres Emotionswissen höchstwahrscheinlich dazu führen, dass Emotionen maladaptiv reguliert werden und so mit hoher negativer Emotionalität einhergehen, was wiederum mit einer Dysregulation von Ärger und Frustration verbunden ist und mit aggressivem Verhalten in sozialer

Interaktion einhergeht (Trentacosta & Fine, 2010). In klinischen Stichproben konnte gezeigt werden, dass emotionale Wissensdefizite bei Kindern mit Verhaltensproblemen in Zusammenhang stehen (u.a. Cadesky, Mota & Schachar, 2000).

1.3.5 Förderung des Emotionswissens im Kindergarten

Die Förderung des Emotionswissens im Kindergarten kann sich auf viele Bereiche (u.a. soziale Kompetenzen, internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten) positiv auswirken (Trentacosta & Fine, 2010). Zuerst kann die Förderung eine kompensatorische Wirkung haben. Wenn es in der Herkunftsfamilie verpasst wird, das Emotionswissen der Kinder zu fördern, können die Kindergartenfachkräfte versuchen diese „Lücke“ bei den Kindern zu schließen, bevor es z.B. zu Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Störungen kommt.

Kinder verbringen für gewöhnlich viel Wachzeit im Kindergarten. Häufig werden in den Kindergärten in Deutschland Halb- bzw. Ganztagsplätze für Kinder angeboten, d.h. dass sie für gewöhnlich mindestens sechs Stunden an den Werktagen im Kindergarten verbringen (Textor, 2010). Das hat auch zur Folge, dass durch die zunehmende Vergesellschaftung der Erziehung und Bildung sowie der zunehmende Anzahl Vollzeit beschäftigter Eltern die Familienerziehung an Bedeutung verliert (Textor, 2010). Die „Familienzeit“ beträgt bei drei- bis fünfjährigen Kindern drei bis vier Stunden in der Herkunftsfamilie, während das Kind bei einer Ganztagsbetreuung acht Stunden pro Tag im Kindergarten ist. Umso länger Eltern am Tag erwerbstätig sind, umso weniger Zeit bleibt ihnen für die Familie und dementsprechend für die Erziehung der Kinder (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2008). Nach Textor (2010) verbringen Kleinkinder mehr Wachzeit in Bildungseinrichtungen als bei ihren Eltern, d.h. Kindergärten sind zunehmend für die kindliche Entwicklung mitverantwortlich. Der Kindergarten ist eine elementare Bildungseinrichtung, die grundsätzlich allen Kindern in Deutschland offensteht (Textor, 2010).

Die „kostbare“ Wachzeit eines Kindes bietet eine gute Chance, um die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung zu fördern, denn Studien belegen, dass das Gehirn in einer besonders „sensiblen Phase“ in diesem Alter ist. Das Gehirn ist für Lernerfahrungen sehr empfänglich, es besteht die größte Lernkapazität (u.a. Textor, 2010), es verfügt über eine enorme Anpassungs- und Leistungsfähigkeit (Johnston, 2009), sowie neurokognitive Plastizität (Hasselhorn, 2010). Zwar ist die individuelle kognitive Leistungsfähigkeit genetisch determiniert, jedoch sind Restriktionen durchaus veränderbar (Asendorf & Hasselhorn, 2004). Nicht zuletzt kann bei drohender Entwicklungsverzögerung frühzeitig interveniert werden (Textor, 2010).

Die Förderung der kindlichen Entwicklung kann alltagsintegriert in Routinesituationen geschehen, denn Studien zeigen, dass das Emotionswissen sowie die sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten bereits bei alltäglichen Situationen z.B. beim Bilderbuchlesen, gemeinsamen Einnehmen von

Mahlzeiten und Geschichten erzählen, gefördert werden kann (Brown & Dunn, 1996; Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014; Martin & Green, 2005).

Förderung des Emotionswissens über die Sprache

Die sprachlichen Fähigkeiten sind eng mit dem Emotionswissen verknüpft (von Salisch, Hänel & Denham, 2015). Die Sprache ist essenziell für den Erwerb des Emotionswissens, denn ab dem 18. Lebensmonat sind die Kinder in der Lage, Grundemotionen zu verbalisieren (Dunn et al., 1991). Studien belegen, dass das rezeptive Verständnis ein wichtiger Prädiktor für das Emotionswissen darstellt (Voltmer et al., 2021). Darüber hinaus unterstützen sprachbasierte Strategien die Entwicklung der Emotionsregulation (von Salisch & Wübker, 2021).

Kinder bekommen so ein Verständnis für emotionale Sachverhalte sowie Regeln für den emotionalen Ausdruck vermittelt und deren Regulation im Kindergarten (Cole, Luby & Sullivan, 2008). Nicht zuletzt ist die Perspektivenübernahme durch die Sprache erleichtert (von Salisch & Wübker, 2021).

Folgen und Funktionen des Sprechens über Gefühle

Wenn Kinder über ihre Emotionen sprechen, kann die Beziehung zu den Fachkräften und zu den anderen Kindern in der Gruppe positiv beeinflusst und vertieft werden (Saarni, 1999).

Darüber hinaus kann die Förderung des Emotionswissens auch interventionell genutzt werden, denn nach Einschätzungen der Kindergartenfachkräfte zeigen bereits 20 % der Kinder Auffälligkeiten im sozioemotionalen Verhalten (Tröster & Reineke, 2007).

Ausbildung der Fachkräfte

Um das Emotionswissen bei den Kindern fördern zu können, braucht es Fachpersonal in Kindergärten, welches professionell ausgebildet ist, denn es geht um eine umfassende und ganzheitliche Förderung von Kleinkindern. Bildungseinrichtungen sollten vorgeschriebene Bildungs- und Erziehungsziele erreichen, denn sie sind für die Erziehung und Bildung der Kinder verantwortlich (Textor, 2010).

In den länderübergreifenden Lehrplänen für die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin und zum staatlich anerkannten Erzieher wird im Gegensatz zur Sprachförderung bzw. Sprachkompetenzentwicklung in keinem Lernfeld explizit die Förderung der emotionalen Entwicklung erwähnt (BöfAE; Bundesarbeitsgemeinschaft öffentlicher und freier Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher e.V., 2012). Lediglich Entwicklungsbesonderheiten wie z.B. Hoch- oder Minderbegabung und die damit verbundenen Auswirkungen in körperlichen, geistigen und sozioemotionalen Bereichen werden benannt, sowie die theoretische Vermittlung von psychologischen Modellen im weiteren Sinn. Auch wird die emotionale Entwicklung nicht als eigener Bildungsbereich benannt. Beschrieben wird, dass in der pädagogischen Arbeit mit Kindern emotionale Bindungs- und soziale Beziehungsmuster berücksichtigt werden sollen (BöfAE; 2012).

Interaktionsqualität

Nach Tietze (1998) liegt die globale, pädagogische Prozessqualität in den Kindergärten im Durchschnitt lediglich im gehobenen Mittelmaß. Außerdem wurde festgestellt, dass Entwicklungsunterschiede bei den Kindern, die auf der pädagogischen Qualität zurückzuführen sind, sogar einen Altersunterschied von bis zu einem Jahr aufweisen können. Demnach muss eine Verbesserung der pädagogischen Qualität angestrebt werden (vgl. NUBBEK-Studie; Tietze et al., 2012).

Darüber hinaus sind Kindergartenfachkräfte in Deutschland im Gegensatz zu anderen hoch entwickelten Ländern (z.B. Schweiz) am schlechtesten qualifiziert. Dort werden die Fachkräfte an Universitäten oder auf Fachhochschulniveau ausgebildet (Textor, 2006). Deshalb lohnt es sich Kindergartenfachkräfte nachzuschulen, z.B. durch Fort- und Weiterbildungen. Hier sieht Textor (2006, S. 17) „einen Ausweg aus dem Dilemma“.

Denn um die Professionalität von Kindergartenfachkräften zu gewährleisten, müssen diese sich, so wie andere Berufsgruppen auch, stetig fort- und weiterbilden. Fort- und Weiterbildungen stellen wichtige Aufgaben im Berufsleben dar, denn Studien zeigen, dass Professionalisierungsmaßnahmen grundsätzlich positive Effekte haben können (Lipowsky & Rzejak, 2012). Denn auch Kindergartenfachkräfte sollten ihr fachliches Verständnis vertiefen, ihre Konzepte erweitern und über die Fähigkeiten der Kinder, Rückschlüsse auf ihr Wissen ziehen zu können (Lipowsky & Rzejak, 2012). Dabei sollte die Wirkung des eigenen Handelns greifbar gemacht werden. Die Fachkräfte sollen verstehen, dass sich ihr Handeln verändern lässt, wenn sie erkennen, dass das wiederum Einfluss auf die Kinder hat. Außerdem sollten sie die Folgen des veränderten Handelns erkennen und sich dieser auch bewusstwerden. Timperley et al. (2007) sprechen hier von „Schlüsselmerkmalen“ einer erfolgreichen Fortbildung.

Zu einer erfolgreichen Entwicklung eines Kindes zählt das Erlernen von adaptiven Emotionsregulationsstrategien und das Aneignen von Wissen über Emotionen (Morris et al., 2007). Dabei verschiebt sich die Regulation von Emotionen im Kindesalter zunehmend von interpersonellen zu intrapersonellen Strategien durch Interaktionen mit den Bezugspersonen (Morris et al., 2007). Sensitive und responsive soziale Interaktionen haben einen positiven Einfluss auf die Selbstregulationsfähigkeiten bei Kindern (Spinrad, Eisenberg & Gaertner, 2007). Deshalb ist es wichtig, dass die Fachkräfte über ein profundes Wissen verfügen, wie sie Kinder in der Förderung des Emotionswissen und somit auch bei der Entwicklung von adaptiven Emotionsregulationsstrategien unterstützen können (Eisenberg & Spinrad, 2004).

Folgen der Fachkraft-Kind Interaktion

Über die Eltern-Kind-Beziehung hinaus, kann auch die Fachkraft-Kind-Beziehung einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben. Positive Effekte zeigten sich u.a. in der Selbstregulierung, im Schulerfolg sowie bei der Lernmotivation (Pakarinen, 2012).

Nach Hamre und Pianta (2005) profitieren Kinder, bei denen die Einschulung gefährdet ist von Fachkräften, die mehr emotionale Unterstützung anbieten als Fachkräfte, die das nicht machen.

Studien belegen, dass Fachkräfte aktiv an der Co-Regulierung von Emotionen bei Kindern beteiligt sind und somit auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Emotionswissens haben (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen, 2016).

Im folgenden Abschnitt soll darauf eingegangen werden, wie das Emotionswissen alltagsintegriert über die Sprache in Routinesituationen bei den Kindern gefördert werden kann. Hierbei wird ein besonderer Fokus auf emotionsbezogene Interaktionen zwischen den Bezugspersonen und den Kindern gelegt. In Deutschland findet dieser Fokus noch wenig Beachtung. Obwohl international bereits intensiv dazu geforscht wird (u.a. Fivush, 2019; Gottman, Katz & Hooven, 1996; Hernandez, Smith, Day, Neal & Dunsmore, 2018).

1.3.5.1 Förderungsmöglichkeiten beim Einnehmen von Mahlzeiten und bei der Bilderbuchbetrachtung

Routinesituationen im Kindergarten eignen sich hervorragend, um Ereignisse und Erlebnisse mit Kindern zu besprechen (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Zu den Situationen zählen z.B. Morgenkreis, Anziehen, Toilettengang, Händewaschen, Freispiel, Mittagsruhe, Einnehmen von Mahlzeiten, Bilderbuchbetrachtung, Ausflug, Basteln, Fasching etc.

Da in der vorliegenden Forschungsarbeit der Fokus auf das Einnehmen von Mahlzeiten und der Bilderbuchbetrachtung gelegt wurde, wird im Folgenden näher auf die Forschungslage bei diesen beiden Routinesituationen eingegangen.

Das Einnehmen von Mahlzeiten

Es gibt bislang wenig konkrete Forschung zur Förderung des Emotionswissens in den eben genannten Situationen. Etwas besser beforscht sind diese Situationen: Freispiel, Bilderbuchbetrachtung, Einnehmen einer Mahlzeit in Bezug auf die Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern (Snow & Beals, 2006).

Studien zeigen, dass das Einnehmen von Mahlzeiten mit der Familie den Kindern ermöglicht ihren Wortschatz zu benutzen und auszubauen (Ochs, Taylor, Rudolph & Smith, 1992). Denn in den Gesprächen wird den Kindern die Gelegenheit gegeben, Geschichten zu erzählen und diese auch zu erklären. Außerdem kann das Allgemeinwissen gefördert werden und Kinder können etwas über Regeln und Normen von Konversationen lernen (Becker, 1990). Darüber hinaus entsteht die Möglichkeit über alltägliche Probleme zu sprechen und Lösungen zu finden, häufig auch im Kontext von Geschichten (Ochs et al., 1992).

Nicht umsonst heißt es, dass das Frühstück die wichtigste Mahlzeit (explizit für Kinder) ist, denn hier wird die energetische Grundlage für den Tag und auch somit für das Lernen gelegt. Aber auch für die sprachliche und kognitive Entwicklung können diese Routinesituationen wichtig sein, denn in diesen Situationen kann das Lernen zu lesen und schreiben unterstützt werden (Snow & Beals,

2006). Das Gespräch am Essenstisch eignet sich, um über alltägliche Ereignisse und gemeinsame Erinnerungen zu sprechen, die Planung der Aktivitäten für den nächsten Tag, Fragen zu stellen und diese auch zu klären sowie gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden (Snow & Beals, 2006). Die Vermutung liegt nahe, dass auch die emotionale Entwicklung gefördert werden kann, da diese eng mit der sprachlichen Entwicklung verzahnt ist (von Salisch, Klinkhammer & Hänel, 2015).

Die Bilderbuchbetrachtung

Nach Laible (2004) ist die Bilderbuchbetrachtung im Kindergartenalter assoziiert mit den sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern. Bilderbücher zeichnen sich dadurch aus, dass die Bilder im Vergleich zum Text überwiegen (Hollstein & Sonnenmoser, 2006) bzw. der Text auch ganz fehlen kann (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012). Grundsätzlich können die Bilder eine narrative Funktion erfüllen, die über die reine Illustration hinausgehen, weshalb sie für die Förderung der Entwicklung von Kindern geeignet sind (Hollstein & Sonnenmoser, 2006). Durch das Betrachten von Bilderbüchern können verschiedene Kompetenzen gefördert werden (z.B. Sprechfreude wecken, linguistische und kommunikative Kompetenzen stärken, zum Zeichnen anregen, die kognitiven Kompetenzen erweitern) (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012).

Bilderbücher kann man auf unterschiedliche Art und Weise einsetzen. Um die Entwicklung von Kindern zu fördern, bietet sich das dialogische Lesen an. Durch das dialogische Lesen werden Sprachanlässe für Kinder durch Bezugspersonen geschaffen, so dass die Kinder aktiv zum Erzählen über Handlungen eingeladen werden. Die Interessen der Kinder stehen hierbei im Vordergrund. Die Bezugspersonen sind somit dialogische Vermittlerinnen bzw. dialogische Vermittler beim Verstehen und Verarbeiten des Textes und der Bilder (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012).

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen, hat das dialogische Lesen viele Vorteile. Die Bezugspersonen sind anfangs aktiver, nehmen sich aber zunehmend zurück und lassen die Kinder dadurch aktiver werden. Dadurch werden die Kinder angeregt etwas zu erzählen. Die Beiträge der Kinder können dann wiederum durch die Bezugspersonen aufgegriffen, integriert und erweitert werden (Kraus, 2005).

Die Bilderbuchbetrachtung erlaubt es verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung zu fördern. Nach Hachul und Schönauer-Schneider (2012) ist eine gezielte Sprachförderung auf mehreren Ebenen (z.B. Aussprache, Wortschatz, Grammatik, narrative Fähigkeiten) möglich. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass bereits zehn Minuten Bilderbuchlesen am Tag ausreichen, um die allgemeine Sprachentwicklung von Kindern zu fördern (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994). Aber auch die Wahrnehmung und die Konzentrationsfähigkeit können durch die Bilderbuchbetrachtung gefördert werden (Schlinkert, 2015). Darüber hinaus kann die Bilderbuchbetrachtung zur Steigerung des Selbstbewusstseins beitragen und es kann die positive Beziehung zwischen Bezugspersonen und Kindern fördern (Kraus, 2005).

Kinder lernen in Bilderbuchbetrachtungen etwas über Emotionen, Wünsche, Gedanken oder das Verhalten der Hauptakteurin oder des Hauptakteurs aus dem Buch, da diese z.B. stellvertretend für

das Kind selbst oder andere Personen in den Fokus der Unterhaltung gerückt werden kann (Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2010). Auch Emotionen können in Büchern benannt und reflektiert werden. Der emotionale Ausdruck kann besprochen werden und es bietet sich die Gelegenheit, die emotionale Sichtweise der Hauptakteurin oder des Hauptakteurs im Buch mit der eigenen Sichtweise zu vergleichen (Grazzani & Ornaghi, 2011).

In Studien wurde festgestellt, dass der SoS der Herkunftsfamilie Einfluss auf die Bilderbuchbetrachtung haben kann. Das Leseverhalten von Eltern unterscheidet sich bei komplexeren Büchern merklich (Peralta de Mendoza, 1995). So zeigte sich, dass Eltern mit einem höheren SoS eine elaboriertere Sprache benutzen als Eltern mit einem niedrigen SoS. Des Weiteren lesen Eltern mit einem höheren SoS Kindern häufiger vor (Britto et al., 2002).

In diesem Abschnitt konnte gezeigt werden, dass die Kommunikation über die Sprache zwischen Bezugspersonen und Kindern eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung einnimmt. Deshalb soll im Folgenden auf die verschiedenen emotionsbezogenen Gesprächsformen eingegangen werden, die aktuell in der Forschung eine Rolle spielen.

1.4 Emotionsbezogene Gesprächsformen zwischen Bezugspersonen und Kindern

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterscheiden in aktuellen Studien in erster Linie drei verschiedene Formen von Gesprächen zwischen Bezugspersonen und Kindern, um über Emotionen zuzusprechen (Hernandez, Smith, Day, Neal & Dunsmore, 2018): 1. „Emotion Coaching und Emotion Dismissing“, 2. „Benennen und Erklären von Emotionen“, 3. „Elaborativer Erzählstil“.

Es gibt bis dato wenig Studien, in denen alle Gesprächsformen gemeinsam untersucht worden sind (Laible, 2011; van Bergen & Salmon, 2010). Im Folgenden werden die Gesprächsformen genauer erklärt. Im Anschluss erfolgt die Überleitung auf Emotion Talk und Reminiscing, da diese beiden Kommunikationstools im Mittelpunkt der vorliegenden Evaluationsstudie stehen und zu den Formen Benennen und Erklären von Emotionen sowie Elaborativer Erzählstil gezählt werden können.

Emotion Coaching und Emotion Dismissing sind Teil der „Meta-Emotion Philosophy“ (Katz, Maliken & Stettlern, 2012). Dabei ist Emotion Coaching gekennzeichnet, durch die Validierung von Emotionen sowie die Förderung des Ausdrucks und der Regulierung von Emotionen bei Kindern (Gottman, Katz & Hooven, 1996). Emotion Dismissing ist im Gegensatz dazu gekennzeichnet durch Invalidierung sowie Kritisieren und Bestrafen der Emotionen bei Kindern (Gottman, Katz & Hooven, 1996). Die aktuelle Forschung verweist darauf, dass Bezugspersonen beide Kommunikationsstile innehaben können, auch wenn sich diese scheinbar gegenseitig ausschließen bzw. widersprechen (Miller, Dunsmore & Smith, 2015).

Beim Benennen und Erklären von Emotionen durch die Bezugsperson geht es um die Vermittlung von kausalen Informationen über Emotionen (Vervantes & Callanan, 1998). Die Bezugspersonen benennen und erklären dabei ihre eigenen Emotionen oder die Emotionen der Kinder bzw. die Emotionen anderer Personen. Bezugspersonen, die diesen Stil anwenden, helfen den Kindern Emotionen, sowie Gründe und Konsequenzen besser zu verstehen (van Bergen & Salmon, 2010).

Der dritte emotionsbezogene Gesprächsstil, der in der Wissenschaft immer mehr in den Fokus rückt, ist der Elaborierte Erzählstil. Bei diesem Gesprächsstil versucht die Bezugsperson dem Kind als „Co-Erzählerin“ oder „Co-Erzähler“ zur Seite zu stehen. Sie stellt Fragen und versucht detaillierte Informationen zu liefern. Außerdem versucht die Bezugsperson die Antwort des Kindes in die eigene zu integrieren (Habermas, 2019).

Bezugspersonen, die einen sehr elaborierten Gesprächsstil aufweisen, erzeugen einen „Erzähl-Flow“ und geben mehr detaillierte Informationen preis (Fivush & Fromhoff, 1988). Das kann dazu führen, dass das Erinnerungsvermögen der Kinder detaillierter wird und sie über mehrere Möglichkeiten und Perspektiven verfügen, um emotionale Ereignisse mit ihren Bezugspersonen zu reflektieren (Laible, 2011; van Bergen & Salmon, 2010).

Die verschiedenen Gesprächsformen können sich überlappen und bilden nicht zwangsläufig eine eigene Kategorie für sich. Jedoch können die verschiedenen Gesprächsformen primär unterschiedliche Funktionen erfüllen. So kann z.B. das Emotion Coaching und Emotion Dismissing für die Förderung der Emotionsregulationsfähigkeit eingesetzt werden (Gottman, Katz & Hooven, 1996). Studien zeigen, dass Emotion Coaching zu weniger internalisierenden und externalisierenden Problemen bei Kindern führen kann (Katz & Windecker-Nelson, 2006). Das Benennen und Erklären von Emotionen eignet sich hingegen eher für die Förderung des emotionalen Verständnisses und des Emotionswissens (van Bergen & Salmon, 2010). Hierzu kann auch Emotion Talk, also das gemeinsame Sprechen über Emotionen zwischen der Bezugsperson und dem Kind, gezählt werden. Denn Studien zeigen, dass Emotion Talk zu weniger internalisierenden Problemen bei den Kindern führt (Sales & Fivush, 2005) und sie dadurch weniger aggressiv sind (Garner, Dunsmore & Sotham-Gerrow, 2008).

Der Elaborierte Erzählstil wird auch Narrativer Stil genannt und ist gut geeignet für das Erinnern von emotionsbezogenen Ereignissen und die Förderung der Erzählfähigkeit (Peterson, Sales, Rees & Fivush, 2007). Das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern (Reminscing) zählt zu dieser Kategorie. Dieser Gesprächsstil steht im Zusammenhang mit z.B. weniger internalisierenden und externalisierenden Problemen bei Kindern (Bohanek et al., 2009).

Im Folgenden werden Emotion Coaching, Emotion Talk und Reminscing genauer erklärt und es wird darauf eingegangen, wie durch diese verschiedenen sprachbasierten Werkzeuge die emotionale Entwicklung bei Kindern gefördert werden kann, in dem die Bezugspersonen mit den Kindern emotionsbezogene Gespräche führen (u.a. Emotion Coaching, Emotion Talk) oder sich

gemeinsam an ein emotionales Ereignis erinnern (u.a. Reminiscing) (u.a. Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; Salon & Reese, 2016).

1.5 Emotion Coaching

Emotion Coaching und Emotion Dismissing werden in dem folgenden Abschnitt definiert und es wird darauf eingegangen, warum die Förderung durch Emotion Coaching für die emotionale Entwicklung bei Kindern wichtig ist und welche aktuellen Studien und Interventionen es hierzu gibt.

1.5.1 Was bedeuten Emotion Coaching und Emotion Dismissing?

Nach Gottman, Katz und Hooven (1996) besteht Emotion Coaching aus fünf wesentlichen Komponenten: 1. Sensitive Beachtung von Emotionen bei sich selbst und dem Kind, 2. Negative Emotionen werden als Chance verstanden, dem Kind etwas beizubringen, 3. Validierung der Emotionen des Kindes, 4. Hilfestellung beim Verbalisieren der Emotionen des Kindes, 5. Problemlösungen gemeinsam mit dem Kind entwickeln, Verhaltensregeln aufstellen sowie das Besprechen von Zielen und Strategien, um mit schwierigen, emotionalen Situationen umgehen zu können.

Emotion Dismissing bedeutet in diesem Kontext, dass Emotionen, wie z.B. Trauer und Angst als eher negativ von den Eltern interpretiert werden und sie deshalb versuchen möglichst schnell diese Emotionen bei den Kindern zu verändern. Darüber hinaus sind diese Emotionen, nach Meinung der Bezugspersonen, eher unwichtig. Eine zentrale Aufgabe der Bezugspersonen ist es deshalb, die Emotion zügig bei den Kindern zu ändern, damit keine negativen Konsequenzen entstehen (Gottman, Katz & Hooven, 1996).

1.5.2 Warum ist die Förderung durch Emotion Coaching wichtig?

Emotion Coaching hat nicht nur einen positiven Einfluss auf die Emotionsregulationsfähigkeit bei Kindern, sondern auch auf die physiologischen Parameter, wie z.B. dem vagalen Tonus des Parasympathikus (Gottman et al., 1996). Dabei wird durch den vagalen Tonus das Verhältnis von Parasympathikus zu Sympathikus beschrieben. Wenn dieser eher hoch ist, kann von einem psychischen Wohlbefinden ausgegangen werden (Gottman et al., 1996).

So konnte in einer Studie gezeigt werden, dass Kinder mit fünf Jahren, die einen niedrigen vagalen Tonus hatten, Probleme mit acht Jahren eher externalisierten (Gottman, 1997).

In einer Studie von Katz und Hunter (2007) konnte festgestellt werden, dass durch Emotion Coaching depressive Symptome bei Kindern reduziert wurden und sich ihre Anpassungsleistung in der Schule verbesserte.

1.5.3 Training von Emotion Coaching

Eines der ersten evaluierten Interventionsprogramme war „Tuning in to Kids“ (TiK). Das Programm wurde ursprünglich 1999 von Sophie Havighurst und Ann Harley entwickelt und wird seitdem regelmäßig revidiert, aktualisiert und an verschiedene Zielgruppen (z.B. Eltern, Väter, Lehrerinnen und Lehrer, Fachkräfte) angepasst. Das erste Gruppenprogramm war auf Eltern ausgerichtet, die Vorschulkinder mit Verhaltensproblemen hatten.

Die Ziele des Programms sind (Havighurst et al., 2013): 1. Schaffen eines elterlichen emotionalen Bewusstseins für die Interaktion mit dem Kind, 2. Erlernen des Emotion Coachings, 3. Erlernen von funktionalen Regulationsfähigkeiten.

Nachfolgend werden die verschiedenen Programme kurz beschrieben, die aus TiK hervorgegangen sind und es soll auf die Evaluationen der verschiedenen Programme eingegangen werden.

An einer Evaluationsstudie zu TiK nahmen insgesamt $N = 53$ Eltern teil. Statistisch wurden die Outcomes der Eltern und Kinder mittels Wachstumskurvenmodell und Kovarianzanalyse berechnet. Die Evaluation des Programms zeigte, dass Eltern der IG und KG (Wartelistenkontrollgruppe) weniger negatives, emotionales Verhalten bei sich selbst und weniger Verhaltensprobleme bei den Kindern ($N = 54$) beobachteten. Außerdem berichteten die Eltern der IG, dass sie sich im Emotion Coaching verbesserten. Die Kinder zeigten ein ausgeprägteres Emotionswissen und berichteten über weniger Verhaltensprobleme. Das Emotionswissen wurde durch die „Emotion Skills Task“ (Denham, 1986) erhoben. Hierbei sollten die Kinder u.a. Emotionen und deren Gründe benennen, Situationen für Emotionen identifizieren und verschiedene Perspektiven einnehmen (Havighurst et al., 2013).

Auch „Tuning in to Teens“ (TINT) wurde durch Kehoe, Havighurst und Harley (2014) evaluiert. Nach dem Training zeigten die Eltern verbesserte sozioemotionale Kompetenzen und die Jugendlichen weniger internalisierende Probleme. Außerdem wurde beschrieben, dass die Intervention besser bei Jugendlichen wirkte, die vor dem Training mehr Verhaltensprobleme zeigten als Jugendliche mit weniger Verhaltensauffälligkeiten.

Weitere Ergebnisse weisen darauf hin, dass die veränderte Einstellung der Eltern gegenüber der Wahrnehmung und Regulation von Emotionen bei den Jugendlichen dazu führte, dass die psychosomatischen Beschwerden abnahmen, die vorher berichtet wurden (Kehoe, Havighurst & Harley, 2014).

Das Programm „Dads Tuning in to Kids“ wurde speziell für Männer entwickelt, die Väter von unter 10-jährigen Kindern sind (Wilson, Havighurst & Harley, 2014). Nach der Durchführung von Dads Tuning in to Kids berichteten die Väter über einen Zuwachs im Emotion Coaching, eine geringere emotionale Reaktivität und mehr Zufriedenheit in der Interaktion mit den Kindern. Darüber hinaus verringerten sich die Verhaltensprobleme bei den Kindern (Wilson, Havighurst & Harley, 2014).

In einer weiteren Evaluationsstudie zu Dads Tuning in to Kids berichteten die Väter der IG signifikante Veränderungen in den Bereichen sozioemotionale Kompetenzen, Zufriedenheit und eine Reduktion der Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern. Darüber hinaus beschrieben die Väter eine positive Veränderung ihres eigenen emotionsbezogenen Gesprächsstils und des Wohlbefindens (Havighurst, Wilson, Harley & Kehoe, 2019).

„Tuning in to Toddlers“ (TOTS) ist ein Programm für Eltern von Kindern im Alter von 18 bis 36 Monaten. An der RCT-Studie nahmen $N = 300$ Eltern mit ihren Kindern teil. Neben der Durchführung des Programms wurde außerdem Kortisol bei den teilnehmenden Eltern und ihren Kindern in den Haaren untersucht. Das Hormon ist üblicherweise erhöht, wenn eine Person Disstress (lang andauerndem Stress) ausgesetzt ist. Auf Dauer wird dadurch das Immunsystem geschwächt, Psyche und Körper sind anfälliger für psychische Störungen und somatische Krankheiten (Havighurst et al., 2019). Die Eltern der IG berichteten 12 Monate nach dem Training über eine signifikante Reduktion der Emotionsregulationsdefizite und des Emotion Dismissing-Stils, einen signifikanten Zuwachs an Empathie, im Emotion Coaching, in den eigenen Kompetenzen und im Verhalten der Kinder. Darüber hinaus reduzierte sich das Kortisol signifikant bei den Kindern der IG im Vergleich zur KG (Havighurst, Kehoe, Harley, Radivini & Thomas, 2022).

Es gibt bereits eine therapeutische Version für Eltern („Tuning Relationships with Music“), die in ihrer eigenen Kindheit traumatische Erfahrungen gemacht haben. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zeigen, dass sowohl Eltern als auch die Kinder über signifikant weniger Interaktionsprobleme berichteten, nachdem sie das Basistraining von acht Stunden absolvierten (Colgrove, Havighurst, Kehoe & Jacobsen, 2018).

Die Studien zu den Trainings zeigen, dass es erste positive Effekte durch die Anwendung von Emotion Coaching gibt, in dem die Strategien der Eltern im Umgang mit den Kindern gefördert und dadurch die sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder verbessert werden. Nach Otterpohl et al. (2020) lassen sich die Strategien im Umgang mit den Kindern gut trainieren und sollten stärker in Prävention und Therapie miteinbezogen werden.

1.6 Emotion Talk

In diesem Abschnitt soll Emotion Talk näher beschrieben werden und warum die Förderung der emotionalen Entwicklung durch Emotion Talk bei Kindern wichtig ist. Abschließend werden aktuelle Studien und Interventionen zu Emotion Talk vorgestellt.

1.6.1 Was bedeutet Emotion Talk?

Unter Emotion Talk kann im Allgemeinen das Sprechen über Gefühle zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen verstanden werden (vgl. Harris, 2008; Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte & Piralli, 2015). Bezugspersonen sind dabei Personen, die eine Vertrauensbeziehung zu den Kindern pflegen. Bezugspersonen können z.B. Eltern, Großeltern, Kindergartenfachkräfte, Klassenlehrerinnen und -lehrer, Trainerinnen und Trainer sein.

Emotion Talk kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, z.B. wie gut es den Bezugspersonen gelingt, mit Kindern über Emotionen zu sprechen, sowie das Antwortverhalten der Bezugspersonen, ihre Einstellungen zu Emotionen und die eigenen emotionsbezogenen Erfahrungen (Havighurst, Wilson, Harley & Prior, 2009). Durch Emotion Talk können Bezugspersonen Emotionen bei sich selbst und den Kindern in den Mittelpunkt der Gespräche rücken. Das kann Kindern helfen, eine eigene Sichtweise zu emotionsbezogenen Erfahrungen zu entwickeln oder über die Emotionen anderer Personen zu sprechen. Außerdem kann das Sprechen über Gefühle dazu beitragen, dass Emotionen und Verhalten reflektiert werden (Vygotsky, 1987).

1.6.2 Warum ist die Förderung durch Emotion Talk wichtig?

Verschiedene Studien belegen den positiven Einfluss von Emotion Talk auf die emotionale Entwicklung von Kindern. Nach Harris (2008) kann Emotion Talk zur Förderung des Emotionswissens im Kindesalter beitragen. Darüber hinaus hatten Gespräche über Ursachen von Emotionen bei dreijährigen Kindern einen positiven Einfluss auf das Emotionsverständnis im Alter von sechs Jahren (Brown & Dunn, 1996).

In einer Meta-Analyse konnte gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Qualität des Sprechens der Eltern über mentale Zustände (z.B. Emotionen, Wünsche, Gedanken) und dem Emotionsverständnis der Kinder gibt (Tompkins, Benigno, Kiger Lee & Wright, 2018).

Auch Grazzani und Ornaghi (2011) konnten zeigen, dass Emotion Talk einen signifikant positiven Einfluss auf das Emotionsverständnis bei Kindern hat. Darüber hinaus verhalten sich Kinder durch Emotion Talk prosozialer im Kontakt zu anderen Personen (Ornaghi et al., 2015).

Aznar und Tenenbaum (2013) untersuchten in einer Studie den Einfluss des elterlichen Sprechens über Gefühle auf das emotionale Verständnis von Kindern. Durch das Sprechen der Mütter über Gefühle während einer Erzählung konnte das Emotionsverständnis der Kinder vorhergesagt werden. Havighurst, Wilson, Harley, Prior und Kehoe (2010) konnten zeigen, dass Emotion Talk einen positiven Einfluss auf das emotionale Bewusstsein und die emotionale Regulationsfähigkeit

von Kindern hat, was wiederum zu weniger externalisierenden Verhaltensproblemen wie z.B. Wutausbrüchen führt.

1.6.3 Training von Emotion Talk

Im Folgenden soll nun etwas genauer auf Emotion Talk-Trainings im Kindesalter eingegangen werden. Hervorzuheben sind hierbei die Evaluationsstudien zu den jeweiligen Interventionsprogrammen von Ilaria Grazzani Gavazzi und Veronica Ornaghi, die für ihre Forschung eigens Bilderbücher entwickelt haben.

In einer der ersten veröffentlichten Studien von Grazzani Gavazzi und Ornaghi (2011) wurden über einen Zeitraum von zwei Monaten zwei Mal in der Woche illustrierte Geschichten mit $N = 100$ Vorschulkindern gelesen und anschließend besprochen. Hierfür wurde das Bilderbuch „The Stories of Jack and Theo“ entwickelt (Ornaghi, Orlandi & Perego, 2007).

Jack (Delfin) und Theo (Hai) erleben in verschiedenen kleinen Geschichten unterschiedliche Abenteuer. Dabei stehen alltagsrelevante, emotionale Erfahrungen im Fokus (Ornaghi, Orlandi & Perego, 2007). Nachdem eine Geschichte aus dem Buch vor der Kindergruppe vorgelesen wurde, folgten in der IG im Anschluss Spiele und Gespräche zur jeweiligen Geschichte (Ornaghi, Orlandi & Perego, 2007). Durch die Gespräche und Spiele sollten die Kinder aktiv emotionsbezogene Wörter benutzen. Es kam die „Word-launching-Technique“ zum Einsatz (Grazzani & Ornaghi, 2011). Hierunter ist zu verstehen, dass ein Satz aus der Geschichte wiederholt wird und die Kinder dann angeregt werden, mit den Bezugspersonen in das Gespräch einzusteigen.

Ziel der Spiele und Gespräche war es, dass die Kinder möglichst oft das Gefühl (z.B. traurig, wütend) im Zusammenhang mit der Geschichte benutzten. Das Training hatte bei den Vorschulkindern aus der IG einen positiven Effekt auf das Emotionswissen und Emotionsverständnis, sowie auf das metakognitive Sprachverständnis.

Das Emotionswissen wurde in der italienischen Version des TEC (Test of Emotion Comprehension; Pons & Harris; 2000) bei den Kindern im Prä-Post-Vergleich erhoben (Grazzani & Ornaghi, 2011).

Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte und Piralli (2015) publizierten eine weitere Interventionsstudie, in der $N = 75$ Vorschulkinder ein Emotion Talk-Training im Kindergarten absolvierten. Den Kindern der IG wurde zwei Mal wöchentlich über einen Zeitraum von sechs Wochen eine illustrierte Geschichte von einer Studienleitung vorgelesen und anschließend mit den Kindern in Gesprächen und Spielen besprochen. Der Fokus der Gespräche lag auf den Ursachen von Emotionen. Den Kindern der KG wurden die gleichen Geschichten vorgelesen, aber im Anschluss hatten diese Kinder Freispiel. Nach dem Training verhielten sich die Kinder der IG prosozialer und waren hatten bessere Ergebnisse im TEC (Pons & Harris, 2000) als die Kinder der KG (Ornaghi et al., 2015).

In einer weiteren Interventionsstudie von Grazzani, Ornaghi und Crugnola (2015) wurde versucht das Emotionsverständnis von $N = 98$ Grundschulkindern durch Emotion Talk zu fördern. Die Kinder der IG sollten eine kleine Geschichte über eine typische emotionsbezogene Situation lesen. Anschließend sollten sie dann nach Vorgaben einer Studienleitung über ihre eigenen emotionalen Erfahrungen berichten. Die Trainingseinheiten für die IG umfasste die Themenbereiche: 1) Verstehen von Emotionen, 2) Wissen über Ursachen von Emotionen und 3) Lernen von Emotionsregulationsstrategien. Die Kinder der KG hörten die gleichen Geschichten, nahmen aber anschließend nicht an den Gesprächen über Emotionen teil.

Die Kinder der IG hatten nach der Durchführung des Trainings bessere Testergebnisse im TEC (Pons & Harris, 2000) und bei der Beantwortung der Fragen für die ToM und Empathie als die Kinder der KG (Grazzani, Ornaghi & Crugnola, 2015).

In einer weiteren Forschungsarbeit untersuchten Grazzani, Ornaghi, Agliati und Brazzelli (2016) zwei- bis dreijährige Kinder ($N = 105$). Hierfür wurde das Bilderbuch „The Stories of Ciro and Beba“ entwickelt und in der Studie eingesetzt (Ornaghi, Agliati & Grazzani, 2014).

Im Mittelpunkt des Buchs stehen zwei Hasen, die verschiedene Abenteuer erleben. Bei den Abenteuern wird der Fokus auf die emotionsbezogenen Erfahrungen gelegt, die Ciro und Beba machen. Grundsätzlich ist das Buch ähnlich aufgebaut wie „The Stories of Jack and Theo“ (Ornaghi & Grazzani, 2013), allerdings wurde es an die kommunikativen Bedürfnisse von zwei- bis dreijährigen Kindern angepasst.

Kinder aus der IG hörten sich eine kurze emotionsbezogene Geschichte aus dem Buch „The Stories of Ciro and Beba“ an, dann folgte ein spielerisch gestaltetes Gespräch, in dem sie über die Emotionen aus der Geschichte sprachen und gemeinsam mit einer erwachsenen Person versuchten, Erklärungen für die jeweilige Emotion zu finden. Die Intervention dauerte zwei Monate und wurde an jeweils vier Tagen in der Woche durchgeführt.

Die IG hatte signifikant bessere Ergebnisse in den Tests zum metakognitiven Sprachverständnis, Emotionsverständnis (Puppet Interview; Denham, 1986) und prosozialem Verhalten als die KG, die an keinem Sprachspiel nach der Bilderbuchbetrachtung teilnahm (Grazzani et al., 2016).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch das Sprechen über Gefühle (Emotion Talk) nach der Bilderbuchbetrachtung in den Studien bei den Kindern der IG unterschiedlichen Alters positive Effekte auf das Emotionswissen bzw. -verständnis gefunden werden konnten (u.a. Grazzani, Ornaghi & Crugnola, 2015; Grazzani et al., 2016; Ornaghi et al., 2015).

1.7 Reminiscing

In diesem Abschnitt geht es um das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern (Reminiscing) zwischen Bezugspersonen und Kindern. Reminiscing kann ebenfalls eingesetzt werden, um die emotionale Entwicklung von Kindern zu fördern (u.a. Habermas, 2019; Laible & Song, 2006).

Deshalb soll in dem folgenden Abschnitt auf aktuelle Forschungsergebnisse und Trainings eingegangen werden.

1.7.1 Was bedeutet Reminiscing?

Unter Reminiscing versteht man das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen (Habermas, 2019). Reminiscing kann von den Bezugspersonen eingesetzt werden, um nicht nur schwierige, alltägliche, emotionsbezogene Ereignisse, sondern auch langandauernde Herausforderungen (z.B. Transitionen) mit den Kindern zu bewältigen (Fivush, 2019).

Beim Reminiscing zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen ist die Interaktion bezogen auf z.B. Autorität, Erzählfähigkeit und emotionale Kompetenzen asymmetrisch (Habermas, 2019). Die Unterstützung durch die Bezugspersonen kann bereits dreijährigen Kindern helfen, emotionale Ereignisse zu erzählen und sich an sie zu erinnern (Fivush, Reese & Haden, 2006).

Denn bereits im Alter von zwei bis drei Jahren können Kinder emotionsbezogene Erinnerungen bilden und sie im episodischen Gedächtnis verankern. Die Reaktivierung dieser Erinnerung ist durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern möglich (Schröder, Kärtner, Keller & Chaudhary, 2012).

Hernandez, Smith, Day, Neal und Dunsmore (2018) konzentrierten sich in eine Studie auf die verschiedenen emotionsbezogenen Gesprächsformen von Reminiscing. Ihr Ziel war es, diese in einer Clusteranalyse zu identifizieren, um ein detailliertes Bild zubekommen, wie die Eltern während des Reminiscings mit ihren Kindern sprechen. Es nahmen $N = 154$ Eltern und ihre Kinder an der Studie teil.

Insgesamt konnten drei Cluster identifiziert werden: 1) Negatives emotionales Erweitern und Betonem, 2) Positives und negatives emotionales Betonem, 3) Wenig Engagement während des Reminiscings.

Eltern, die dem 2. Cluster angehörten, hatten Kinder, die weniger internalisierende Probleme aufwiesen im Gegensatz zu Eltern aus den beiden anderen Clustern. Darüber hinaus hatten die Eltern aus dem 1. Cluster Kinder, die sich eher introvertiert verhielten im Gegensatz zu den anderen beiden Clustern (Hernandez et al., 2018).

Nach Habermas (2019) kann der Erzählstil der Bezugspersonen verschiedene Funktionen erfüllen. Zum einen dient er der Entwicklung von Copingstrategien und zum anderen ebnet er die Sozialisierung. Dazu tragen Bezugspersonen auf verschiedene Art und Weise bei.

Habermas (2019) unterscheidet die „Taxonomie“ des Co-Erzählenden, also der Bezugsperson bei emotionsbezogenen Ereignissen, in drei Kategorien:

1) Qualität und Intensität von Emotionen

- A) Dem Kind bei emotionsbezogenen Ereignissen zusprechen (z.B. Benennen, Bestätigen von Emotionen, Illustrieren von Gedanken und Verhalten, Mitgefühl aussprechen).
- B) Eine Veränderung des Blickwinkels durch Distanzierung, Fragen stellen und Korrekturen anbieten.

2) *Begründen und Erklären von Emotionen*

- A) Das Hervorheben von spezifischen Situationen, die Emotionen begründen durch (z.B. das Anwenden von sozialen Normen, Ausdrucksregeln oder kultureller Angemessenheit).
- B) Emotionale Erfahrung erweitern durch die Perspektivenübernahme (z.B. Aufzeigen von Konsequenzen, allgemeine Lebensregeln, Sichtweise anderer Personen einbeziehen, Differenzierung zwischen verschiedenen Perspektiven).

3) *Die Neubewertung von emotionsbezogenen Ereignissen* (z.B. möglich durch Reinterpretation, Lernen durch Erfahrung, Fokussierung auch auf positive Aspekte, Vergleich mit anderen Situationen oder Personen).

Somit spielt die Unterstützung, die die Bezugspersonen anbieten, in Abwechslung mit dem Freiraum, den die Bezugspersonen den Kindern beim Erzählen lassen, eine Schlüsselrolle in der Interaktion (Habermas, 2019). Diese Unterstützung durch die Bezugspersonen hat nach Habermas (2019) auf ein breites Spektrum von Fertigkeiten bei den Kindern Auswirkung (z.B. Erinnerungen, Emotionsregulation).

1.7.2 Warum ist die Förderung durch Reminiscing wichtig?

Reminiscing kann die Entwicklung von Kindern positiv beeinflussen, da u.a. soziale Bindungen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen entstehen können (Reese & Farrant, 2003). Der Gesprächsstil kann einen positiven Effekt auf die Selbstachtung von Kindern haben (Bohanek, Marin & Fivush, 2008) und auf die Beziehung zwischen Bezugspersonen und ihren Kindern (Laible, 2004). Außerdem zeigten die Kinder in der Interaktion mit ihren Müttern ($N = 51$) ein ausgeprägteres sozioemotionales Verständnis, wenn die Gespräche emotionsbezogene Inhalte hatten. Das Emotionsverständnis der Kinder wurde hierbei mit der „Emotion Skills Task“ nach Denham (1986) erfasst (Laible & Song, 2006).

Reese und Fivush (1993) konnten in ihrer Forschungsarbeit darlegen, dass sich Kinder genauer an Dinge erinnerten, wenn ihre Mütter mit ihnen über mehr Details während den Erzählungen sprachen. Darüber hinaus kann Reminiscing einen positiven Effekt auf die Gedächtnisstruktur autobiographischer Erinnerungen bei Kindern haben (u.a. Fivush, Haden & Reese, 2006, Fivush, 2019). Außerdem trägt es dazu bei, dass Kinder ein besseres Verständnis für sich selbst entwickeln können, in dem sie eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer Personen integrieren.

Dadurch kann die Wahrnehmung für sich selbst und andere von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft übertragen werden (Fivush, 2019).

Kinder, die integrierte Erzählungen über ihre Vergangenheit erzählen können, zeigen eine stabilere Identität und ein höheres Maß an Wohlbefinden (Graci, Watts & Fivush, 2018). Darüber hinaus lernen Kinder funktionalere Copingstrategien, wenn sie nach negativen, emotionsbezogenen Erfahrungen mit ihren Eltern sprechen und gemeinsam versuchen emotionale Ursachen zu identifizieren (Gottman, Katz & Hooven, 1996).

Die hohe Qualität des „Mutter-Kind-Reminiscings“ scheint eine wichtige Rolle bei der sozioemotionalen, sowie der moralischen Entwicklung von Kindern zu spielen (Laible, 2004). Auch die emotionale Tönung der Gespräche beeinflusst dabei das emotionale Verständnis der Kinder (Laible, 2011). Nach Fivush (2019) hat der Reminiscing-Stil der Bezugsperson auch einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl, die emotionale Anpassungsleistung in der Schule und der Sinnfindung im Jugendalter.

Aber auch der Gemütszustand der Bezugspersonen kann Einfluss auf das Reminiscing haben. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass Mütter, die depressiver waren, weniger sensitiv und einfühlsam in Gesprächen mit ihren Kindern waren (Lovejoy, Graczyk, O'Hare & Neumann, 2000). Darüber hinaus konnte ein Zusammenhang zwischen der Depressivität der Mütter und einem geringeren emotionalen Verständnis der Kinder im Alter von drei Jahren gefunden werden (Raikes & Thompson, 2006). Psychisch beeinträchtigte Mütter sprechen weniger elaboriert über negative, emotionale Ereignisse mit ihren Kindern als Mütter, die weniger psychisch beeinträchtigt sind (u.a. Valentino et al., 2015).

In einer weiteren Forschungsarbeit konnten van Bergen und Salmon (2010) zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem elaborierten Sprachstil der Eltern und dem Emotionswissen der Kinder ($N = 103$) während des Reminiscings gab. Das Emotionswissen wurde in der Studie mit der „Zoo Event Task“ nach Mc Guigan und Salmon (2004) untersucht. Hierbei wurde den Kindern eine Geschichte aus dem Zoo erzählt und die Kinder sollten dann erkennen, welche Emotion das Tier gerade zeigt und was die Gründe hierfür sein könnten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erklärungen der Eltern über die emotionalen Ursachen im Zusammenhang stehen mit einem profunderen Emotionswissen der Kinder. Kinder, die über mehr Emotionswissen verfügen, benutzen außerdem häufiger emotionsassoziierte Vokabeln und können die Emotionen bei anderen Personen und sich selbst besser wahrnehmen und verarbeiten (van Bergen & Salmon, 2010).

Das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern trägt zur Entwicklung des Emotionswissens der Kinder bei, indem Ursachen und Auswirkungen von emotionsbezogenen Ereignissen reflektiert werden (van Bergen & Salmon, 2010). Kinder lernen etwas über die Subjektivität von mentalen Wahrnehmungen und Zuständen von Emotionen, wenn Objekte in Zeit und Ort verschoben werden. Dadurch können sie ein ausgeprägtes Wissen in diesem Entwicklungsbereich erwerben (van Bergen & Salmon, 2010).

Aber nicht nur die Kinder profitieren vom Reminiscing. Auch auf die Bezugspersonen kann es einen positiven Einfluss haben. Nach Fivush (2019) kann das Mutter-Kind-Reminiscing über alltägliche Probleme auch die Emotionsregulationsfähigkeit der erwachsenen Person positiv beeinflussen.

In einem Review von Salmon und Reese (2016) wurden die Vorteile von Reminiscing bei 18-monatigen bis 5-jährigen Kindern noch einmal dargestellt und zusammengefasst. Hier wird deutlich, dass sich Reminiscing positiv auf die Sprache und die sozioemotionalen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder auswirken kann. Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass gerade bei Kindern, die einem Risiko kompromittierter Entwicklung (z.B. Armut, Psychopathologie) ausgesetzt sind, besonders profitieren können (Salmon & Reese, 2016).

Reminiscing ist ein vielversprechendes Tool, das kulturübergreifend eingesetzt werden kann, um die kognitive und sozioemotionale Entwicklung von Kindern zu fördern (Salmon & Reese, 2016). Darüber hinaus kann es zu einer besseren Eltern-Kind-Beziehung beitragen und unterstützt das soziale Verständnis und das Selbstkonzept der Kinder (Wareham & Salmon, 2006).

1.7.3 Training von Reminiscing

Nach Salmon, Dadds, Allen und Hawes (2009) eignet sich Reminiscing besonders gut, da es leicht durch ein kurzes und effektives Training zu erlernen ist. Die Studienlage zum Training von Reminiscing, um die (emotionale) Entwicklung von Kindern zu fördern, ist derzeit noch überschaubar. Nach Hernandez et al. (2018) fördert das emotionsbezogene Reminiscing bei Kindern verschiedene psychosoziale Outcomes. Das gemeinsame Erinnern kann dabei helfen aktuelle Probleme zu lösen, indem man sich Wissen über emotionale Ausdrücke, Situationen und Ursachen, die einen Bezug zum eigenen Verhalten haben, aneignet (Salmon et al., 2009).

In einer Studie von Peterson, Jesso und McCabe (1999) wurden Mütter trainiert „W-Fragen“ (wann, wo) zu benutzen, um Kinder anzuregen mehr zu erzählen. Mütter, die am Training teilnahmen, benutzten häufiger W-Fragen während des Reminiscings mit ihren Kindern. Ihre Kinder erzielten anschließend bessere Ergebnisse im (passiven) Wortschatztest. Noch ein Jahr nach der Intervention konnten die IG-Kinder, im Gegensatz zu den Kindern aus der KG, länger und detailreicher aus ihren Erinnerungen erzählen.

Auch in einer Studie von Salmon et al. (2009) lernten die Eltern, wie man W-Fragen in der Interaktion mit Kindern einsetzt. Das „Parent Management Training“ beinhaltete neben dem Einsatz von W-Fragen auch Instruktionen zum Sprechen über Gefühle sowie eine Videosupervision.

Die Eltern der IG drückten sich in der Interaktion mit ihren Kindern elaborierter aus und setzten sich häufiger mit ihnen zusammen, um gemeinsam emotionsbezogene Inhalte zu besprechen und

zu erinnern. Das führte dazu, dass in gemeinsamen Gesprächen mehr elaborierte und emotionale Bezüge hergestellt werden konnten (Salmon et al., 2009).

Auch in einer Interventionsstudie von Reese und Newcombe (2007) konnten sich 21- bis 29-Monate alte Kinder nach einem Reminiscing-Training der Mütter besser und detailreicher erinnern. Nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die Mütter wirkte sich das Training positiv aus. Die Mütter der IG waren elaborierter in ihren Interaktionsstil als die Mütter der KG.

In einer Studie von van Bergen, Salmon, Dadds und Allen (2009) hatte ein Reminiscing-Training für Mütter von drei- bis fünfjährigen Kindern darüber hinaus einen positiven Einfluss auf das Emotionsvokabular von den Müttern und Kindern. Die Mütter hatten nach dem Training außerdem ein umfangreicheres Emotionswissen.

Nicht nur auf psychisch gesunde Bezugspersonen und deren Kinder kann ein Reminiscing-Training positiven Einfluss haben, sondern auch auf Personen, die traumatisiert sind.

In einer Interventionsstudie untersuchten Valentino et al. (2019) den Einfluss eines „Reminiscing and Emotion Trainings“ (RET) auf die Interaktion zwischen Müttern, die in ihrer Vergangenheit traumatische Erfahrungen gemacht und Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren hatten.

Das RET-Training wurde durchgeführt, da Studien belegen, dass traumatisierte Mütter weniger mit ihren Kindern im Kleinkindalter und während der Vorschulzeit interagieren (Valentino, Cicchetti, Toth, & Rogosch, 2006). Traumatisierte Mütter invalidieren häufiger und sprechen weniger über Gründe und Konsequenzen von Emotionen mit ihren Kindern, was wiederum assoziiert ist mit einem geringen Emotionsverständnis bei den Kindern (Shipman & Zeman, 1999).

Das RET-Training von Valentino et al. (2019) basiert auf dem Training von van Bergen et al. (2009) und einer Pilotstudie von Valentino et al. (2013). Denn bereits die Pilotstudie von Valentino et al. (2013) konnte zeigen, dass sich das Reminiscing-Training für traumatisierte Eltern positiv auf die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder auswirkte. Die Kinder konnten sich besser erinnern und hatten mehr emotionale Bezüge während des Reminiscings als die Kinder der KG. Außerdem waren die Eltern der IG in ihren Gesprächsstil elaborierter, wenn es um das Besprechen und Erklären von negativen Emotionen mit ihren Kindern ging.

Insgesamt dauert das RET-Training sechs Wochen. Die Intervention fand zu Hause bei den Familien einmal die Woche für eine Stunde statt. Trainiert wurden die Familien von Familienbetreuerinnen und -betreuern, die langjährige Erfahrung mit Besuchen bei Hochrisiko-Familien hatten (Valentino et al., 2019). Durch das Training sollte sich die emotionsbezogene Bezugsperson-Kind-Interaktion quantitativ und qualitativ verbessern (Valentino et al., 2019)

1.8 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel wurde die emotionale Entwicklung bei Kindergartenkindern dargestellt, warum die Förderung im Kindergarten wichtig erscheint, welche Rolle die Sprache dabei spielt und welche alltäglichen Routinesituationen (z.B. Bilderbuchbetrachtung, Einnehmen von Mahlzeiten) sich

hierzu aus wissenschaftlicher Sicht eignen. Darüber hinaus wurde das Emotionswissen definiert und die einzelnen Komponenten des Emotionswissens wurden abgebildet.

Vorüberlegungen über verschiedene Faktoren (u.a. Beobachtung, emotionales Klima, Merkmale der Bezugspersonen, Merkmale des Kinder, Verhalten der Bezugspersonen), die das Emotionswissen von Kindergartenkinder beeinflussen können, wurden dargestellt.

Die Förderung des Emotionswissens durch kommunikationsbasierte Methoden (Emotion Coaching, Emotion Talk, Reminiscing) stellte einen Schwerpunkt des Kapitels dar. Darüber hinaus wurde auf verschiedene Studien eingegangen, die positive Effekte von Emotion Coaching, Emotion Talk und Reminiscing belegen.

Nachdem auf die Theorie eingegangen wurde, sowie auf die Notwendigkeit der Förderung des Emotionswissen bei Kindergartenkindern, beschäftigt sich das nächste Kapitel mit den Auswirkungen fehlender Förderung und den Fördermöglichkeiten.

2. Fördermöglichkeiten und Auswirkungen fehlender Förderung bei Kindergartenkindern

2.1 Einleitung

Die Zeit während des Kindergartenalters ist eine sensible, aber auch kritische Phase der kindlichen Entwicklung. Kognitive und sozioemotionale Defizite können negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung haben (Wareham & Salmon, 2006). Studien belegen, dass Auffälligkeiten im sozioemotionalen Verhalten bei Kindergartenkindern durch frühe Interventionen erfolgreich reduziert werden können (u.a. Sprung, Muench, Harris & Ebesutani, 2015; Wareham & Salmon, 2006). Bereits gut evaluierte Elterntrainings z.B. für externalisierende Verhaltensprobleme oder bei drohender Sprachverzögerung legen nahe, dass erfolgreiche Programme möglich sind und Potenzial haben (u.a. Bor, Sanders, Markie-Dadds, 2002; Buschmann, 2017).

Deshalb ist es wichtig effektive Maßnahmen für den Kindergarten zu entwickeln, damit Emotionen altersgerecht vermittelt werden und Kinder ihre eigenen Gefühlszustände und die von anderen Personen verstehen. Denn ein geringeres Emotionswissen führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensproblemen in der Kindheit oder in der späteren Lebensspanne. So sagt ein geringes Emotionswissen in der frühen Kindheit aggressives

Verhalten im Alter von vier bis sechs Jahren vorher und ist verknüpft mit einer Beeinträchtigung von sozialen Beziehungen (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003).

Durch die Studienlage kann geschlussfolgert werden, dass z.B. durch Eltern-Kind-Trainings das Emotionswissen der Kinder gefördert werden kann (vgl. Izard, Trentacosta, Kind & Mostow, 2004). Eine Übertragung auf den Kindergarten scheint notwendig, um das Emotionswissen auch über den häuslichen Kontext hinaus effektiv zu fördern.

Hierfür werden die theoretischen Vorüberlegungen, sowie der aktuelle wissenschaftliche Stand mit dem Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) verknüpft. Das Modell bildet die Grundlage für die Herleitung der verschiedenen Interventionen von Em😊s in der vorliegenden Arbeit.

Abschließend werden in diesem Kapitel verschiedene Präventionsmaßnahmen für Kinder, Eltern und Fachkräfte beschrieben. Die wichtigsten Elemente werden für ein effektives Kindergartenfachkraft-Training abgeleitet, um das Emotionswissen von drei- bis fünfjährigen Kindern zu fördern. Vor- und Nachteile der verschiedenen Präventionsprogramme werden gegeneinander abgewogen. Nationale und internationale, evaluierte Maßnahmen, um das Emotionswissen bei Kindergartenkindern zu fördern, sind selten. Hier wird die Notwendigkeit für die Entwicklung von Em😊s nochmal deutlich.

2.2 Emotionale Entwicklungsdefizite bei Kindergartenkindern

Im Kindergartenalter gehören bei den meisten Kindern plötzliche Wutanfälle, Stimmungsschwankungen, niedrige Frustrationstoleranz, trotziges Verhalten und Reizbarkeit zu den normalen entwicklungspsychologischen Phänomenen. Deshalb sollte grundsätzlich eine Pathologisierung dieser Phänomene vermieden werden (Holtmann, Legenbauer & Grasmann, 2017).

Was passiert, wenn die emotionale Entwicklung bei Kindern nicht ausreichend gefördert wird?

Nach Koren-Karie, Oppenheim und Getzler-Yosef (2008) haben Kinder ein erhöhtes Risiko für Psychopathologien, wenn sie keine adaptiven Bewältigungsstrategien lernen, um mit ihren Emotionen funktional umgehen zu können. Das kann z.B. der Fall sein, wenn Bezugspersonen nicht versuchen Gespräche über Emotionen mit den Kindern zu führen oder negative Emotionen der Kinder nicht billigen oder diese sogar bestrafen.

Während des Kindergartenalters sind elaborierte Sprachfähigkeiten und Sensitivität wichtige Skills der Bezugspersonen, um die emotionale Entwicklung von Kindern zu fördern. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass ein fehlender emotionsbezogene Kommunikationsstil und fehlende Sensitivität der Mütter Schlüsselmechanismen bei der Ausbildung eines übergeneralen,

autobiografischen Gedächtnisses (unspezifisches Gedächtnis) bei Kindern darstellen (Lawson al., 2018).

Von einem übergeneralen, autobiographischen Gedächtnis spricht man, wenn Erinnerungen nicht mehr einzeln wiedergegeben werden können, sondern zusammengefasst abgerufen werden. Noch viel wichtiger zu sein scheint, dass das übergenerale, autobiografische Gedächtnis ein signifikanter Prädiktor für depressive und posttraumatische Symptome bei Kindern darstellt (u.a. Hitchcock, Nixon, & Weber, 2014; Moore & Zoellner, 2007), sowie für die emotionale Anpassungsleistung in der Vorschulzeit (Valentino, McDonnell, Comas, & Nuttall, 2018).

Das dysfunktionale Verhalten der Bezugspersonen kann dazu führen, dass eine Störung der Affektregulation bei den Kindern ausgebildet wird. Hierbei handelt es sich weniger um eine Diagnose, sondern vielmehr um eine diagnoseübergreifende Symptomatik (Holtmann, Legenbauer & Grasmann, 2017).

Die Störung der Affektregulation ist nicht nur durch z.B. plötzliche Wutanfälle, Stimmungsschwankungen, niedrige Frustrationstoleranz, trotziges Verhalten und Reizbarkeit, sowie ein hitziges Temperament gekennzeichnet, sondern auch durch schwere Beeinträchtigungen im Alltag, andere psychische Probleme sowie auch häufig durch einen ungünstigen Entwicklungsverlauf (Holtmann, Legenbauer & Grasmann, 2017).

Außerdem haben Forschende herausgefunden, dass Kinder mit einer Angststörung weniger gut in der Lage sind, Emotionen wie z.B. Trauer und Wut zu verarbeiten und sie sich selbst weniger zutrauen, wenn es um Emotionsregulation geht (Suveg & Zeman, 2004). Auch Kinder mit aggressivem Verhalten zeigen ein geringeres Emotionsverständnis und haben eher Probleme negative Emotionen zu regulieren (Bohnert, Crnic & Lim, 2003).

Aktuell ist nicht belegt, welcher spezifische Entwicklungspfad defizitär verlaufen wird, wenn Kinder keine gewöhnliche Emotionsentwicklung durchlaufen. Denn nach Southam-Gerow und Kendall (2002) kann es zu unterschiedlichen Problemen bei Kindern kommen z.B. internalisierende und/ oder externalisierende Probleme. Nach Barnow (2012) führen internalisierende Probleme eher zu Ängsten und einer Depression, was wiederum mit einer Überregulierung von positiven und einer Unterregulierung von negativen Emotionen einhergeht. Kinder können dadurch kaum noch positive Emotionen wahrnehmen und verlagern emotionale Reaktionen eher nach innen. Negative Emotionen werden bei externalisierenden Problemen eher unterreguliert und führen zu emotionalen Impulsen, die schnell nach außen getragen werden. Die Emotionen treten meist verstärkt bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung und Störung des Sozialverhaltens auf (Heinrichs, Lohaus & Maxwill, 2017). Es fehlen aktuell spezifisch identifizierte Korrelate, die zu eindeutigen Entwicklungsergebnissen führen (Heinrichs, Lohaus & Maxwill, 2017).

2.3 Theoretische Vorüberlegungen zur Ableitung einer Präventionsmaßnahme

Aufgrund der Zusammenhänge zwischen Emotionswissen, Selbstregulationsfähigkeiten und Schulerfolg (Voltmer & von Salisch, 2017; von Salisch, Denham & Koch, 2017) auf der einen Seite und einer defizitären emotionalen Entwicklung und der Ausbildung von Psychopathologien auf der anderen Seite, ist es wichtig, das Emotionswissen frühzeitig zu fördern, um die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bzw. -störungen im Vorschulalter oder später zu verhindern (In-Albon, 2013).

Nun bietet es sich an, Sprache mit dem Emotionswissen in Interventionen zu verknüpfen, da diese eng miteinander zusammenhängen (von Salisch, Hänel & Denham, 2015) und die Sprache wesentlich für den Erwerb des Emotionswissens ist (Dunn et al., 1991).

In der vorliegenden Forschungsarbeit soll deshalb das Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) die Brücke zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und der Ableitung des Präventionsprogramms Em☺s schlagen.

Das Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001)

Im vorliegenden Modell stehen das Individuum und die Interaktion mit anderen Personen im Mittelpunkt (Abbildung 1). Der Fokus liegt auf der Kommunikation und umfasst die drei übergeordneten Komponenten: 1) Senden, 2) Empfangen und 3) Erleben von Emotionen.

Innerhalb der Komponenten sind jeweils vier Fertigkeiten angeordnet. Zu diesen zählen: 1) Bewusstheit, 2) Identifizierung, 3) Abstimmung mit dem Kontext, 4) die Fähigkeit den Prozess zu managen, d.h. normative Botschaften zu beachten und sich auf nützliche Emotionssignale zu konzentrieren (Halberstedt, Denham & Dunsmore, 2001).

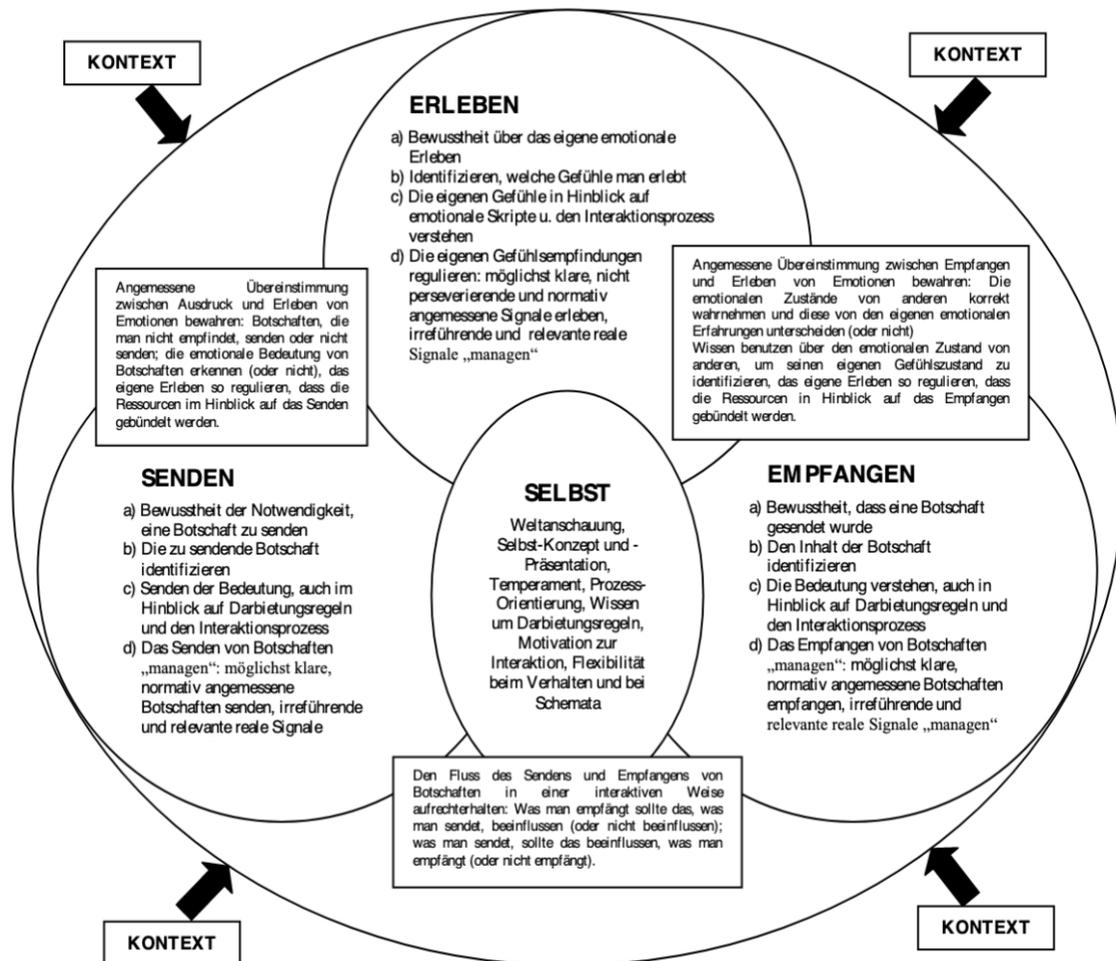


Abbildung 1: Das Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001; zitiert nach von Salisch, 2002, S. 41)

Die affektive soziale Kompetenz wird nun vom Kontext mitbestimmt z.B. durch familiäre, kulturelle oder institutionelle Einflüsse. Fertigkeiten entwickeln sich in der beschriebenen Reihenfolge (Abbildung 1), wobei die jeweils höhere Fertigkeit nur dann möglich ist, wenn die vorherige Fertigkeit mindestens ansatzweise erlernt wurde (von Salisch, 2002).

Das „Selbst“ beschreibt Merkmale wie z.B. Temperament, Selbstkonzept, Wissen, Motivation und Flexibilität in Interaktionen. Der Kontext ist durch die individuelle Geschichte, Kultur, Familie, Beziehungen und Bedürfnisse geprägt.

Im Modell der affektiven sozialen Kompetenz wird die Wechselwirkung zwischen emotionaler und sozialer Interaktion dargelegt. Es geht um das Senden, Empfangen, Erleben und Aufrechterhalten der jeweiligen Interaktion (von Salisch, 2002). Das Lernen wird hier als sozialer Prozess gesehen. Die Gespräche über emotionsbezogene Erinnerungen fördern das Selbst. Die soziale Interaktion

bestehend aus Senden, Empfangen und Erleben von Emotionen stehen im Mittelpunkt des Selbst. Dabei spielen die Fertigkeiten des Gegenübers eine bedeutsame Rolle (von Salisch, 2002).

Das Präventionsprogramm Em☺s versucht das Modell der affektiven sozialen Kompetenz zu berücksichtigen und bedient sich dabei unterschiedlicher Methoden (u.a. Fallvignetten, Praxisaufgabe, Perspektivwechsel, handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung) aus Psychologie und Pädagogik, auf die in Kapitel 3 noch genauer eingegangen wird.

Nachdem die theoretische Fundierung für Em☺s dargestellt wurde, werden nun im folgenden Abschnitt Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Prävention und Intervention erklärt, um das vorliegende Programm besser einordnen zu können. Danach werden Kriterien erörtert, die sich im deutschsprachigen Raum etabliert haben, um die Qualität einer Maßnahme zu kategorisieren, die in der vorliegenden Evaluationsstudie berücksichtigt werden sollen.

Abschließend wird im vorliegenden Kapitel auf verschiedene Programme eingegangen, bei denen die Wirksamkeit bereits nachgewiesen werden konnte, um die emotionale Entwicklung bei Kindergartenkindern zu fördern.

2.3.1 Prävention und Intervention

Intervention

Unter Intervention ist generell eine Maßnahme zu verstehen, bei der die Wirkung auf ein bestimmtes Zielmerkmal untersucht wird. Unterschieden werden können Maßnahmen, um psychische Störungen vorzubeugen, Gesundheit wieder herzustellen und negative Folgen zu minimieren. Bei psychologischen Interventionen wird eine Kausalität zwischen der Maßnahme und dem Kriterium angenommen (Döring & Bortz, 2016).

Prävention

Von einer Prävention spricht man, wenn ein Programm bei einer Zielgruppe eingesetzt wird, die noch keine ausgeprägten psychischen Probleme hat bzw. nur erste subklinische Symptome zeigt. Kommt eine Maßnahme bei subklinischen Symptomen zum Einsatz, kann man von einer indizierten Prävention sprechen. Diese Art der Prävention wird von einigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bereits zu dem Bereich der klinischen Interventionen gezählt (Heinrichs, Lohaus & Maxwill, 2017).

Groeger-Roth und Hasenpusch (2011) definieren Präventionsprogramme etwas strenger. Sie plädieren dafür, dass die Präventionen eingesetzt werden, bevor bei der Zielgruppe ein problematisches Verhalten auftritt bzw. es sich stabilisiert hat.

Präventionen können primär, sekundär oder tertiär ausgerichtet sein (Groeger-Roth & Hasenpusch, 2011). Durch den Einsatz einer primären Prävention wird versucht, dass psychische Störungen bzw. somatische Krankheiten gar nicht erst entstehen (z.B. ein Entspannungstraining für Kinder).

Sekundäre Präventionen sind Maßnahmen zur Früherkennung und wenden sich somit speziell an Personen, die Risikofaktoren aufweisen oder ausgesetzt sind (z.B. ein Entspannungstraining für Kinder mit leichten Einschlafproblemen).

Im Gegensatz dazu sollen tertiäre Präventionen psychische Störungen oder somatischen Krankheiten kompensieren bzw. die Wiederherstellung von Gesundheit fördern und ggf. Rückfälle verhindern (z.B. ein Entspannungstraining für Kinder mit einer Depression).

Die aktuelle Forschung zur Förderung der emotionalen Entwicklung bei Kindern hat gezeigt, dass die angebotenen Maßnahmen stark variieren (bzgl. z.B. Studienleitung, Durchführungsort, Population, Dauer, Inhalt, Benefit, Outcomes). So zeigte beispielsweise eine Meta-Analyse mit $N = 81$ Studien und einer Effektstärke von $d = .42$, dass kurze Interventionen (fünf bis 16 Wochen) effektiver und ökonomischer waren als längere Interventionen (20 bis 52 Wochen) (Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & Juffer, 2003). In einer weiteren Meta-Analyse wurden die Treatments ($N = 77$ Trainings) auf ihre Wirksamkeit untersucht. Die Meta-Analyse ergab, dass das Erlernen von (emotionalen) Kommunikationsfähigkeiten ($d = 1.47$) größere Effekte hatte als Programme ($d = .35$), die diese Inhalte nicht berücksichtigten (Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008).

Aufgrund der Heterogenität der Datenlage ist es wichtig sich auf psychometrische Messinstrumente und Outcomes zu konzentrieren, die mit anderen Programmen verglichen werden können.

2.3.2 Kriterien für die Wirksamkeit einer Prävention

Groeger-Roth und Hasenpusch (2011) haben Kriterien für Präventionsprogramme für die Aufnahme in die Datenbank „Grüne Liste Prävention“ festgelegt. Hierbei handelt es sich um eine Datenbank, die explizite Kriterien für die Wirksamkeit einer Maßnahme festgelegt hat und Präventionen auflistet, die diese Kriterien erfüllen.

Zu den Auswahlkriterien gehören nach Groeger-Roth und Hasenpusch (2011):

- 1) Das Programm muss replizierbar sein. Es müssen messbare Ziele definiert worden sein. Das Programm muss für Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeitlich begrenzt sein, kann aber grundsätzlich auf Dauer angeboten werden und muss zusätzlich zu einer bereits bestehenden Struktur durchgeführt werden.
- 2) Es muss mindestens eine wissenschaftliche Evaluation vorliegen.
- 3) Das Programm sollte Risikofaktoren reduzieren und/ oder Schutzfaktoren stärken.
- 4) Das Programm muss in Deutschland implementierbar sein, darüber hinaus muss das Material des Programms verfügbar sein.

In der Abbildung 2 ist der Bewertungsprozess für die Überprüfung einer Maßnahme dargestellt (Groeger-Roth & Hasenpusch, 2011). Die Einordnung eines Programms erfolgt nach dem

theoretischen Konzept für Interventionsprogramme bei Kindern und Jugendlichen von Veermann und van Yperen (2007). Dabei wird zuerst die Konzept- und Umsetzqualität geprüft. Wenn diese erfüllt ist, wird im nächsten Schritt das Evaluationsniveau begutachtet sowie die Beweiskraft der Evaluation. Wenn diese Kriterien erfüllt sind, werden im Anschluss die Evaluationsergebnisse kontrolliert. Im letzten Schritt folgt die Gesamtbewertung des Programms.

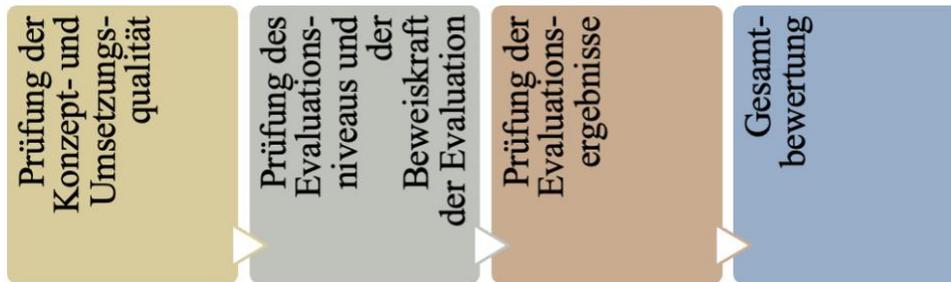


Abbildung 2: Bewertungskriterien zur Einordnung eines Präventionsprogramms (modifiziert nach Groeger-Roth & Hasenpusch, 2011, S. 4)

Auf dieser Grundlage wird auf deutschsprachige Präventionsprogramme für Kindergartenkinder (um die emotionale Entwicklung zu fördern) noch näher eingegangen, wenn mind. die „Stufe 2: Effektivität wahrscheinlich“ bei der Bewertung erreicht wurde.

Dieses Niveau wurde festgelegt, da auch die vorliegende Arbeit mindestens diesen Ansprüchen genügen soll. Der Vollständigkeit halber werden auch aktuelle internationale Programme kurz vorgestellt, die sich bereits etabliert haben, um die emotionale Entwicklung bei Kindern zu fördern.

2.3.3 Kriterien für den Erfolg einer Prävention

Nach Beelmann, Pfof und Schmitt (2014) erfüllen Präventionsprogramme eine wichtige Aufgabe zur allgemeinen Gesundheitsförderung. Sie können substanzielle Wirkungen zeigen, sind aber nicht immer erfolgreich, manchmal sogar kontraproduktiv. Der Erfolg der Präventionsmaßnahme hängt dabei von Faktoren ab, die sich auf drei verschiedenen Dimensionen beschreiben lassen (Beelmann, 2006): 1. Inhaltliche Konzeption, 2. Durchführungskonzeption, 3. Tatsächliche Implementierung. In der Tabelle 3 ist eine Auswahl an Kriterien für erfolgreiche Präventionsprogramme dargestellt.

Tabelle 3: Auswahl an Kriterien für den Erfolg einer Präventionsmaßnahme (Beelmann, 2006)

| Inhaltliche Konzeption | Durchführungskonzeption | Tatsächliche Implementierung |
|--|-------------------------|------------------------------|
| Theoretische Fundierung | Strukturiertes Lernen | Finanzielle Ausstattung |
| Bezug zu Entstehungsmodellen | Interaktion | Vernetzungsmöglichkeiten |
| Kompetenz- und fähigkeitsbezogene Inhalte | Intensität | Notwendigkeit und Nutzen |

| Inhaltliche Konzeption | Durchführungskonzeption | Tatsächliche Implementierung |
|---|--|------------------------------|
| Berücksichtigung von verschiedenen Ansätzen | Berücksichtigung des Entwicklungsstandes | Selbstwirksamkeit |
| | Motivation | Einstellung zum Programm |
| | | Konzepttreue |

2.4 Präventions- und Interventionsprogramme zur Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern

In diesen Abschnitt werden verschiedene Programme vorgestellt, um die emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern zu fördern. Es werden im deutschsprachigen Raum ausschließlich Programme berücksichtigt, die mind. die Stufe 2 nach der Grüne Liste Prävention erfüllen, d.h. Programme, bei denen die Effektivität wahrscheinlich oder bereits nachgewiesen worden ist (Groeger-Roth & Hasenpusch, 2011). Dabei soll auf drei Zielgruppen (Kinder, Eltern, Fachkräfte) eingegangen werden. Anschließend werden Vor- und Nachteile für die jeweilige Zielgruppe erörtert.

2.4.1 Programme für Kinder

Die meisten Programme, die darauf abzielen, das Emotionswissen (und/oder die emotionale Entwicklung) bei Kindergartenkindern zu fördern, beziehen sich direkt auf die Kinder. Dennoch sind spezifische Programme (gerade im deutschsprachigen Raum) für Kindergartenkinder rar.

PATHS

Das nordamerikanische Programm „PATHS“ (Promoting Alternative Thinking Strategies) wurde u.a. für Schul-, Vorschul-, und Kindergartenkinder entwickelt. Das Curriculum beinhaltet die Förderung von sozioemotionalen Kompetenzen, sowie die Reduktion von Aggressivität und Verhaltensproblemen bei den Kindern (Domitrovich, Greenberg, Cortes & Kusche, 2005).

Für die Förderung des Emotionswissens enthält PATHS u.a. Lektionen zur Benennung von Emotions-Gesichtern, sowie zu internalen und externalen Ursachen von Emotionen. PATHS sollte mind. zwei Mal pro Woche für 20-30 min bei drei- bis sechsjährigen Kindern über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt werden. Eingesetzt werden während der Aktivitäten z.B. Geschichten erzählen, Puppenspiel, Singen, Malen, Lesen, sowie die Anwendung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Konzepten (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Studien zeigten, dass die Durchführung des PATHS-Trainings in $N = 307$ Kindergruppen eine Komponente des Emotionswissens (z.B. Benennung von emotionalen Ausdrucksformen im

Gesicht), die soziale Problemlösefähigkeit und das Sozialverhalten von vierjährigen Kindern förderte. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die PATHS-Intervention auch positive Effekte auf die Lernbereitschaft der Kinder hatte, die u.a. für den weiteren Wissenserwerb von Bedeutung war (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007).

Interventionen von Grazzani und Ornaghi

Ilaria Grazzani und Veronica Ornaghi beschäftigten sich in den letzten Jahren intensiv mit der Förderung des Emotionswissens im Kindergartenalter. Hierfür wurden zwei Bilderbücher von ihnen entwickelt. Auf die wichtigsten Studien und Evaluationsergebnisse wurde bereits in Kapitel 1.6.3 eingegangen.

Kommunikationsbasierte Intervention von Pons et al. (2019)

Pons et al. (2019) entwickelten eine kommunikationsbasierte Intervention für Vorschulkinder, um das Emotionsverständnis für einfache und komplexe Emotionskomponenten zu trainieren. In der ersten Studie, die in Frankreich und Kanada durchgeführt wurde, nahmen $N = 112$ Kinder aus zehn verschiedenen Vorschulen im Alter von fünf Jahren teil. Die Fachkräfte führten das Training mit den Kindern ohne vorherige Schulung durch. Die Intervention führte zu besseren Testergebnissen im TEC (Pons & Harris, 2000).

Training nach Pieng und Okamoto

Während sich die meisten Trainings mit den vier Grundemotionen beschäftigen, haben Pieng und Okamoto (2019) zwei Trainings verglichen, die sich auch auf die Emotion Eifersucht konzentrierten. An der Studie nahmen $N = 53$ Kindergarten- und Grundschul Kinder aus den USA teil. Während das eine Training aktive Elemente aufwies, um das Emotionswissen zu fördern (z.B. Rollenspiel), wies das andere Training passive Elemente auf (z.B. Videos).

Die Kinder der IG nahmen dreimal pro Woche am 15-minütigen Training teil. Die aktive IG sah Videos zu den Emotionen Freude, Wut und Eifersucht. Außerdem folgte nach den Videos ein Rollenspiel mit Puppen und eine Diskussion über die Videos.

Die Kinder der passiven IG sahen Videos mit Geschichten, in denen die Emotionen Freude und Eifersucht eine Rolle spielten. Danach folgte eine Diskussion zu den Videos. (Pieng & Okamoto, 2019). Beide Trainings wurden mit einer KG verglichen. Die Kinder der KG nahmen am gewöhnlichen Kindergarten- bzw. Schulbetrieb teil. Die Kinder der beiden IG's zeigten signifikant bessere Ergebnisse im Wissen über Situationen von Eifersucht und im prosozialen, kognitiven und behavioralem Antwortverhalten im Vergleich zu den Kindern der KG (Pieng & Okamoto, 2019).

Die internationalen Studien legen nahe, dass das Emotionswissen bei Kindern positiv beeinflusst werden kann. Durch die eingesetzten Materialien, wie z.B. Bilderbücher, Sprachspiele, Videos und Rollenspiele soll das Emotionswissen der Kinder gefördert werden. Die kurzfristige Wirksamkeit kann durch die Studien belegt werden. Langfristige Effekte werden weniger häufig beschrieben. Nach Schmitz und Kröger (2017) lohnt sich auch der ökologische Blick auf die frühkindliche Bildung. In den USA liegt das Kosten-Nutzen-Verhältnis von bis zu 16 US-Dollar pro einen

investierten US-Dollar. Außerhalb des anglo-amerikanischen Raums werden Effizienzanalysen bei Evaluationsstudien jedoch kaum beschrieben (vgl. auch Kapitel 7.6).

Die deutschsprachigen Präventionsprogramme, die nach den Kriterien von Groeger-Roth und Hasenpusch (2011) zu den Programmen gehören, bei denen die Effektivität wahrscheinlich oder bereits nachgewiesen worden ist, sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Kindergarten plus

„Kindergarten plus“ ist ein primärpräventives Programm zur Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen und Verhinderung von Verhaltensproblemen bei vier- bis fünfjährigen Kindergartenkinder (Maywald & Valentien, 2009). Das manualisierte Programm wird von geschulten Fachkräften durchgeführt und beinhaltet insgesamt neun Bausteine. Jeder Baustein dauert maximal zwei Stunden. Zu den Themen gehören: Körper, Sinne, Gefühle, Beziehungen, Grenzen und Regeln sowie Dokumentation.

Kindergarten plus wird in der Gruppe durchgeführt und es kommen Spielfiguren während des Trainings zum Einsatz sowie Spiele, Übungen, Gespräche, Bewegungen und Lieder. Außerdem gehören zum Ablauf Rituale, Dialoge mit den Handpuppen, Gesprächskreise, Pausen, Bewegungsspiele und thematische Lieder.

Die Evaluationsstudie zeigte u.a., dass das Emotionswissen der Kinder von T1 zu T2 zunahm, allerdings wurde keine Baseline erhoben (Klinkhammer, 2013). Auf das Programm und weitere Evaluationsergebnisse wird in Kapitel 7.4 ausführlicher eingegangen.

Lubo aus dem All

„Lubo aus dem All“ ist ein universelles Präventionsprogramm für Vorschulkinder im Alter von vier bis sechs Jahren. Es dient der Vorbeugung von Verhaltensproblemen, Hyperaktivität, Aggressionen und Angst. Das Training dauert insgesamt zwölf Wochen und findet drei Mal pro Woche für ca. 40 min in der Gruppe statt (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2008).

Zu den Inhalten des Programms gehören: Vermittlung von Emotionswissen, Emotionsausdruck und -regulationsfähigkeiten, Problemlösestrategien, Perspektivenübernahme und Aufbau von Freundschaften.

Der Hauptakteur des Programms ist Lubo aus dem All- eine Handpuppe. Lubo erlebt verschiedene Abenteuer auf der Erde und die Kinder versuchen ihm bei auftretenden Problemen zu helfen (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2008).

Zum Einsatz kommen Methoden wie z.B. Spiele, Rollenspiele, Gespräche, Bildkarten und Feedback. Eltern und Fachkräfte können den Entwicklungsprozess der Kinder unterstützen, indem sie versuchen einzelne Elemente des Programms in den Alltag zu integrieren. Die Eltern erhalten darüber hinaus Informationsbriefe über das jeweilige, behandelte Thema im Kindergarten (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2008).

Evaluationsergebnisse zeigten, dass fünf- bis sechsjährige Kinder der IG signifikant bessere Ergebnisse in den sozialen Problemlösefertigkeiten beim Wally-Problem-Solving-Test (Webster-Stratton, 1990) erzielten als die Kinder der KG. Die Effekte konnten fünf Monate nach dem

Training noch nachgewiesen werden. Außerdem schätzten die Fachkräfte die IG-Kinder kompetenter im prosozialem Verhalten in der Caregiver-Teacher Report Form- Deutsche Fassung (C-TRF 1,5-5; Achenbach, 2000) ein als die Kinder der KG (Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand & Hennemann, 2015).

Faustlos

Das Ziel von „Faustlos“ ist die Förderung von sozioemotionalen Kompetenzen und die Gewaltprävention im Kindergarten und in der Grundschule (Schick & Cierpka, 2006).

Hierbei handelt es sich um ein manualisiertes Curriculum mit 28 Lektionen für den Kindergarten, welches von geschulten Fachkräften in einem Kindergartenjahr durchgeführt werden soll. Die Fachkräfte nehmen an einem eintägigen Trainingsseminar teil und können eine Zertifizierung des Heidelberger Präventionszentrums erhalten.

Durch das Programm sollen die Kinder entwicklungsadäquate Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle, Mitteilen von Gefühlen, persönliche Grenzen setzen, Lösen von Problemen sowie den Umgang mit Ärger und Wut lernen.

Dabei kommen verschiedene Materialien, wie z.B. Handpuppen und Fotokartons zum Einsatz (Schick & Cierpka, 2006).

In einer Studie mit Prä-Post-Vergleich an $N = 266$ Kindern aus der Grundschule war der Rückgang von Aggressionskennwerten in der IG nach drei Jahren größer als in der KG. Besonders groß war der Rückgang des aggressiven Verhaltens bei Jungen und bei Kindern, die hohe Ausgangswerte in diesem Problembereich hatten (Bowi, Ott & Tress, 2008).

B.A.S.E.- Babywatching

„B.A.S.E.- Babywatching“ ist ein sekundär präventives Angebot für Kinder im Alter zwischen drei und 12 Jahren (Brisch, 2007). Es kann im Kindergarten und in der Schule angewendet werden und dient der Förderung von Feinfühligkeit und Empathie bei Kindern. Das Programm stellt eine Besonderheit unter den Maßnahmen dar, da hier explizit das Lernen an Rollenvorbildern in einer angeleiteten gemeinsamen Beobachtung und Reflektion in Interaktionsprozessen stattfindet.

Dazu werden über ein Jahr junge Mütter oder Väter mit ihren Babys einmal wöchentlich für 30 min in den Kindergarten oder in die Schule eingeladen. Unter Anleitung können von den Müttern und Vätern Fragen gestellt werden. Dadurch sollen bei den Kindern Mentalisierungsprozesse angeregt werden, um ängstliches und aggressives Verhalten vorzubeugen (Brisch, 2007).

In einer Evaluationsstudie zu B.A.S.E. von Haneder (2011) stellte sich heraus, dass bei einer Befragung der Eltern und des Lehrpersonals von Kindern der 1. bis zur 3. Klasse die emotionalen Probleme in der IG abnahmen und das prosoziale Verhalten im Vergleich zur KG zunahm.

Verhaltenstraining im Kindergarten

Das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ ist ein Programm zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen und Prävention früher Verhaltensprobleme sowie Aufmerksamkeitsstörungen und hyperaktivem Verhalten bei drei- bis sechsjährigen Kindergartenkindern (Koglin & Petermann,

2006). Bei dem Training sollen die Kinder spielerisch lernen, wie sie alltägliche Konflikte besser bewältigen und ihre Kompetenzen in sozialen Interaktionen erweitern können.

Während des Trainings werden typische Konflikte aus dem Kindergartenalltag bearbeitet. Positives Verhalten soll durch Rollenspiele geübt werden. Das Programm besteht aus 26 Lektionen, die zwei Mal die Woche für ca. 30 min in Anleitung einer Fachkraft im Kindergarten durchgeführt werden. Während des Trainings kommen z.B. Handpuppen und Rollenspiele zum Einsatz (Koglin & Petermann, 2006).

Das Programm wurde u.a. als quasi-experimentelle Studie mit Follow-up nach zwölf Monaten evaluiert (Petermann, Natzke, von Marées & Koglin, 2007). Die Fachkräfte schätzen das Verhalten der $N = 183$ Kinder mittels Fragebogen zu drei Messzeitpunkten ein. Die Kinder der IG zeigten bessere Ergebnisse in dem Bereich der sozialen Kompetenz als die KG. Die Ergebnisse in den Bereichen emotionale Probleme, Hyperaktivität und Probleme mit Gleichaltrigen nahmen ab.

ReSi-Kompetenzförderprogramm

Das „ReSi-Kompetenzförderprogramm“ ist eine Maßnahme, bei der drei- bis sechsjährige Kindergartenkinder in den Bereichen der sozioemotionalen, körperbezogenen und sprachlichen Kompetenzen gefördert werden sollen (Feldmann, Storck & Pfeffer, 2018).

Das Präventionskonzept verfolgt den Ansatz der Resilienzförderung in vier Kompetenzbereichen (Gefühle, Körper, Beziehungen, Sprache). Außerdem soll das Programm sexuellen Missbrauch vorbeugen. Für jeden Kompetenzbereich sind vier bis sechs Wochen vorgesehen. Das manualisierte Training wird durch die Fachkräfte vermittelt, die vorher an einer Ganztagschulung teilnehmen. Zum Material gehören z.B. zwei Katzenpuppen, ein Bilderbuch, ein Gefühlswürfel, Karten zu Geheimnissen und Bildvorlagen zum Körper.

In einer randomisierten Kontrollgruppenstudie mit $N = 412$ drei- bis sechsjährigen Kindern konnte gezeigt werden, dass die Kinder der IG ein größeres Wissen über Körperteile, Gefühle und Handlungsoptionen in sicherheitsrelevanten Situationen aufwiesen als die Kinder der KG (Feldmann, Storck & Pfeffer, 2018). Auf weitere Evaluationsergebnisse wird in Kapitel 7.4 eingegangen.

2.4.1.1 Programme für Kinder: Vor- und Nachteile

Konzentriert man sich direkt auf die Zielgruppe der Kinder, liegen einige Vorteile auf der Hand. Die Kinder erhalten direkten Zugang zur Förderung, sie sind unmittelbar von der Präventionsmaßnahme betroffen. Sie können aktiv, eigenständig und unabhängig versuchen sich selbst und ihre Umgebung positiv zu beeinflussen. Dadurch wird ihr Selbstvertrauen gestärkt und sie werden motiviert etwas Neues dazu zu lernen. Es gibt weniger Störfaktoren, die von außen Einfluss haben, wenn Kinder selbst die Zielgruppe bilden.

Kinder können Kompetenzen im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ erlangen (Schick & Cierpka, 2003). Sie profitieren hierbei von geschultem Personal, welches (im besten Fall) qualifiziert ist und fundiertes Wissen über die Präventionsmaßnahme aufweisen kann. Schwierige Situationen können

z.B. direkt mit den Kindern besprochen, geklärt und reflektiert werden. Wenn Handlungsvorschläge und pädagogische Strategien dem Entwicklungsstand von Kindern entsprechen und auf die Bedürfnisse zugeschnitten sind, haben sie sich als wirksam erwiesen (Schick & Cierpka, 2003).

Allerdings hat der direkte Zugang zur Zielgruppe auch Nachteile. Es profitieren ausschließlich die Kinder von der Prävention, die auch direkt daran teilgenommen haben. Alle anderen Kinder, die z.B. krank sind oder aus anderen Gründen fehlen, kommen nicht in den „Genuss“ der Präventionsmaßnahme. Der Effekt „verpufft“, wenn die Maßnahme nicht regelmäßig bzw. wiederholt durchgeführt wird. Außerdem sind die Personen, die die Prävention durchführen nicht selten externe Spezialisten und Spezialistinnen, d.h. die hausinternen Fachkräfte profitieren nicht weiter von der Maßnahme und können die gelehrt und gelernten Inhalte dementsprechend nicht ohne weiteres umsetzen oder gar an neue Kinder weitervermitteln. Externe Experten und Expertinnen heranzuziehen ist oft auch mit hohen Kosten verbunden. Darüber hinaus sind die Programme teilweise mit höheren Kosten für das Material (z.B. Faustlos-Koffer Kindergarten komplett, Gesamtpaket Kindergarten plus) verbunden, welches für die Durchführung des Programms häufig extra angeschafft werden muss.

2.4.2 Programme für Eltern

Eltern sind für Kinder häufig die wichtigsten Bezugspersonen. Nach Havighurst et al. (2010) ist es eine zentrale Aufgabe der Eltern, mit den Kindern darüber zu besprechen, wie man negative Emotionen bewältigen kann. Verschiedene Studien konnten belegen, dass Eltern die sozioemotionale Entwicklung der Kinder nachhaltig beeinflussen können. Kinder können besser ihre Emotionen regulieren, sind empathischer und sozial kompetenter, wenn Eltern die emotionalen Ausdrücke der Kinder validieren, benennen und ihnen einen funktionalen Umgang mit den Emotionen näherbringen (Eisenberg et al., 1996).

Im Gegensatz dazu haben Kinder ein weniger ausgebildetes Emotionswissen und geringe soziale Kompetenzen sowie geringe Emotionsregulationsfähigkeiten, wenn Eltern den Ausdruck für negative Emotionen ignorieren oder diese sogar bestrafen (Eisenberg et al., 1996; Perlman, Salomons, Davidson & Lutz, 2008).

Tuning in to Kids (TiK)

Havighurst et al. (2013) evaluierten TiK für Eltern von vier- bis fünfjährigen Kindern mit Verhaltensproblemen. Das Training beinhaltet sechs Sitzungen. In den ersten drei Sitzungen geht es darum, Eltern für das Wahrnehmen von Emotionen zu sensibilisieren. Sie sollen die Emotionen der Kinder benennen, reflektieren und hervorheben. In der 4. Sitzung schließt sich dann das Thematisieren von Problemen und Ängsten an. Die 5. und 6. Sitzung werden genutzt, um intensivere Emotionen in den Fokus zu rücken und Emotionsregulationsstrategien zu erlernen. Hier wird z.B. die „Schildkröten-Technik“ behandelt und geübt. Außerdem lernen die Eltern ihre

eigenen Emotionen zu verstehen und besser zu regulieren. Darüber hinaus werden die Überzeugungen und Grundannahmen zu Emotionen mit den Eltern besprochen.

Das Training besteht aus Hausaufgaben, Rollenspielen, Videos und psychoedukativen Elementen. Ziel des Trainings ist es, den teilnehmenden Eltern ein emotionales Bewusstsein, Regulationsfähigkeiten und Emotion Coaching zu vermitteln.

In einer Evaluationsstudie berichteten die Eltern der IG über mehr Empathie ihren Kindern gegenüber. Außerdem verbesserten sie sich im Emotion Coaching. Die Kinder zeigten ein ausgeprägteres Emotionswissen und berichteten über weniger Probleme mit den Fachkräften im Gegensatz zu den Kindern aus der KG (Havighurst et al., 2013).

2.4.2.1 Programme für Eltern: Vor- und Nachteile

Präventionsprogramme für Eltern bringen einige Vorteile mit sich. Beim Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung (HET; u.a. Buschmann 2011; Buschmann, 2017) konnten die Eltern von der didaktischen Anleitung profitieren. Außerdem konnten sie ihre elterlichen Kompetenzen stärken und ihr Kommunikations- und Interaktionsverhalten verändern. Durch ein Training für Eltern kann deren eigenverantwortliche Position und deren Motivation gefördert werden, Kinder in ihrer Entwicklung optimal zu unterstützen. Das Präventionsangebot kann darüber hinaus Eltern helfen Ängste, Sorgen und Schuldgefühle zu bewältigen (Buschmann, 2017). Des Weiteren können die Eltern befähigt werden eine entwicklungsförderliche Grundhaltung gegenüber den Kindern einzunehmen, denn sie können lernen ihr eigenes Verhalten besser wahrzunehmen, es zu reflektieren und adäquater zu reagieren. Nicht zuletzt können Eltern durch ein gezieltes Training ein fundiertes Wissen aufbauen, um Interaktionen gezielt für eine förderliche Entwicklung der Kinder zu nutzen (Buschmann, 2017).

Elterntrainings haben allerdings auch Nachteile, denn zuallererst sollten Eltern ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines Trainings sehen und motiviert sein an einer Maßnahme teilzunehmen, d.h. sie müssen zusätzliche Zeit in ihrer Freizeit (und oft auch Geld) investieren.

Elterntrainings finden häufig in Gruppensituationen statt. Hier ist eine regelmäßige Teilnahme und der Austausch in der Kleingruppe unabdingbar, um Fortschritte zu erzielen (Buschmann, 2017). Die Kinder können nur vom Training der Eltern profitieren, wenn diese regelmäßig am Training teilnehmen und ihr Verhalten funktional verändern (wollen). Auch beachtet werden sollte, dass Präventionsangebote für Eltern in der Gesellschaft z.T. negativ behaftet sind. Hierbei handelt es sich um ein sensibles Thema. Nicht selten sind Eltern der Auffassung, dass sie die Angebote nicht brauchen würden. Durch die freiwillige Teilnahme und den meist nicht vorhandenen Leidensdruck ist es schwierig Eltern für eine universelle Präventionsmaßnahme zu gewinnen (Heinrichs et al., 2006).

2.4.3 Programme für Kindergartenfachkräfte

Kindergartenfachkräfte unterstützen Kinder alltäglich beim Entwicklungsprozess. Dadurch erwerben die Kinder Fertigkeiten, um ihre eigenen Emotionen zu regulieren und Gefühle angemessen anderen gegenüber auszudrücken (Denham et al., 2012). Außerdem können Kinder ein besseres Verständnis für ihre eigenen Emotionen erlangen, wenn die Fachkräfte auf negative Emotionen der Kinder mit einer funktionalen Einstellung und adäquaten Hilfestellung reagieren (Morris, Millenky, Raver & Jones; 2013). Durch die förderliche Interaktion können Kinder soziale Kompetenzen und ein emotionales Verständnis entwickeln.

Wenn Fachkräfte kein spezielles Training erhalten, um die emotionale Entwicklung bei Kindern zu fördern, interpretieren sie negative Emotionen bei Kindern wahrscheinlich als dysfunktional und reagieren emotional negativer in der Interaktion (Lang et al., 2017). Im Kindergartenalter wird ein wichtiger Meilenstein für die weitere emotionale Entwicklung gelegt, umso wichtiger ist deshalb, dass die Fachkräfte gut aus- und weitergebildet sind (Lang et al., 2017).

Wisconsin Pyramid Modell: Social & Emotional Competence in Young Children

Das Programm „Wisconsin Pyramid Modell: Social & Emotional Competence in Young Children“ wurde vom Center on Social Emotional Foundations of Early Learning (CSEFEL) entwickelt. Hierbei handelt es sich um ein 30-stündiges Training für Fachkräfte, um die sozioemotionalen Kompetenzen von null- bis fünfjährigen Kindern zu fördern und Verhaltensprobleme vorzubeugen. Fachkräfte werden bei diesem Training geschult, wie sie Kindern beim Ausdrücken und Regulieren von Emotionen helfen und sichere Bindungen aufbauen können. Außerdem werden den Fachkräften Fertigkeiten vermittelt, wie sie z.B. Selbstvertrauen, Neugier, Motivation, Ausdauer und Selbstbeherrschung bei den Kindern fördern können.

Das Besondere an diesem Programm ist, dass es online durchgeführt werden kann und dass es Onlineforen gibt, in denen sich die Teilnehmenden austauschen können (Hemmeter, Snyder, Fox & Algina, 2016).

In einer randomisierten, kontrollierten Studie mit $N = 40$ Vorschullehrerinnen und -lehrern sowie $N = 494$ Kindern konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmenden der IG einen Wissenszuwachs und die Kinder aus Sicht der Fachkräfte bessere soziale Kompetenzen aufwiesen und weniger verhaltensauffällig im Vergleich zur KG waren. Darüber hinaus zeigten explorative Analysen, dass gerade Kinder mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensauffälligkeiten und -störungen von der sozialen Interaktionsfähigkeit der IG-Fachkräfte profitierten (Hemmeter, Snyder, Fox & Algina, 2016).

Tuning into Kids for kindergartens/childcare

Eine Version von TiK für Kindergartenfachkräfte ist derzeit in der Entwicklung. Auf dem verbalen und non-verbalen Weg sollen die Fachkräfte lernen Emotion Coaching bei den Kindergartenkindern anzuwenden. Dabei soll dann das weiterentwickelte Material von Tuning into

Toddlers (TINT) zum Einsatz kommen. Die Fachkräfte sollen an einem 1-Tages-Workshop teilnehmen und werden danach wöchentlich supervidiert. Diese Version sollte in Norwegen an $N = 50$ Kindergärten erprobt werden (Havighurst, 2020).

Papilio

„Papilio“ ist ein universelles Präventionsprogramm für Kindergartenfachkräfte, um Verhaltensprobleme bei Kindern vorzubeugen und deren sozioemotionale Kompetenz zu fördern. Darüber hinaus trägt es zur Sucht- und Gewaltprävention bei (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012). Die Fachkräfte erhalten in den Trainingseinheiten einen Einblick in das entwicklungsförderliche Erziehungsverhalten und die kindliche Entwicklung. Diese Elemente sollen zur Förderung der Beziehung zwischen Kindern und Fachkräften dienen, außerdem das Selbstbewusstsein und ein adäquates Regelverständnis fördern. Durch den interaktiven Einsatz von Marionetten sollen grundlegende emotionale Kompetenzen bei den Kindern gefördert werden, wie z.B. Emotionen bei sich selbst und anderen wahrnehmen, sie zu regulieren und zu artikulieren. Außerdem soll das prosoziale Verhalten gestärkt werden, in dem die Kinder kreative Spielideen mit anderen Kindern entwickeln. Ein weiterer Baustein des Programms ist es, dass die Eltern miteinbezogen werden. Sie werden über das Programm informiert und können Teile des Programms auch zu Hause durchführen (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012).

Nach Scheithauer, Bondü, Schultze-Krumbholz, Schultze und Föhring (2009) profitierten besonders Hochrisiko-Kinder von Papilio. In einer Evaluationsstudie nahm der Gesamtproblemwert im Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ; Goodman, 1997) bei den Kindern zum späteren Messzeitpunkt ab, sowie die Werte auf den Skalen „Hyperaktivität“ und „Aufmerksamkeitsprobleme“. Außerdem nahm das prosoziale Verhalten der Kinder zu. Auf weitere Evaluationsergebnisse von Papilio wird in Kapitel 7.4. eingegangen.

2.4.3.1 Programme für Kindergartenfachkräfte: Vor- und Nachteile

Präventionsprogramme für Fachkräfte bringen eine Reihe von Vorteilen mit sich.

Durch die Maßnahme können viele Kinder erreicht und nachhaltig gefördert werden (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012). Studien konnten belegen, dass sich Trainings für Fachkräfte, nicht nur positiv auf die Fachkräfte, sondern auch auf die Kinder auswirkten (Biringen & Easterbrooks, 2012).

Der Transaktionsprozess zwischen nicht-elterlichen Bezugspersonen und den Kindern kann so gefördert werden. Wenn Kinder in ihren Herkunftsfamilien eine defizitäre Entwicklung erfahren, kann diese von anderen Bezugspersonen weniger gut kompensiert werden (Schick & Cierpka, 2003). Allerdings ist es möglich durch sichere Bindungen zu Bezugspersonen außerhalb der Familie ausgleichende Erfahrungen zu machen (Bender & Lösel, 1997). Ein Gefühl von Sicherheit kann sich bei Kindern einstellen, wenn die Bezugspersonen mit Feingefühl auf die Bindungsbedürfnisse eingeht und Unterstützung sowie Neugier beim Erkunden und Verstehen anbietet (Grossmann & Grossmann, 2021).

Hier könnten die Fachkräfte eine wichtige Rolle einnehmen. Denn nicht nur durch Zuwendung und Akzeptanz können sie Kinder aktiv unterstützen, sondern auch durch die Vermittlung von sozioemotionalen Kompetenzen, indem sie selbst eine Modellfunktion einnehmen (Schick & Cierpka, 2003). Hinzu kommt, dass mit zunehmender emotionaler Verfügbarkeit der Bezugspersonen auch die Reaktionsfähigkeit der Kinder steigt, was sich wiederum positiv auf Reaktionsfähigkeit der Bezugspersonen auswirkt (Ritblatt, 2016).

Ein weiterer Vorteil von Programmen für Fachkräfte ist, dass diese als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren agieren können, da sie in ihren vielen Berufsjahren zahlreiche Kinder begleiten und betreuen. So ist es möglich, dass sie ihr erworbenes Wissen vielfältig mit den Kindern teilen können und diese dadurch profitieren.

So können Fachkräfte die Vielzahl an Routinesituationen des Kindergartenalltags nutzen, um die Förderung dem Entwicklungsstand der Kinder anzupassen. Fachkräfte spielen eine wichtige Rolle bei der sozioemotionalen Entwicklung der Kinder, da sie sich tagtäglich um sie kümmern (Durlak et al., 2011). Gut ausgebildete Fachkräfte bieten Kleinkindern eine hohe Betreuungsqualität und unterstützen ihre Entwicklung im positiven Sinn (Belsky, 2009).

Nachteilig ist zu erwähnen, dass mehrere Faktoren Einfluss auf das Training für Fachkräfte haben können und dass dadurch nicht per se die Kinder profitieren. Denn zuallererst sollten Fachkräfte motiviert sein, das neu Erlernte umzusetzen und ihr Verhalten selbst reflektieren und ggf. ändern zu wollen. Sie sollten ihre Einstellungen und Normen hinterfragen und ein gewisses Maß an Offenheit für eine Fortbildung mitbringen (Lipowsky, 2010). Darüber hinaus sollten es die Rahmenbedingungen (z.B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Zeit für Vor- und Nachbereitung) den Fachkräften auch zulassen, ihr Verhalten ändern zu können (Mähler & Koch, 2021).

Des Weiteren kann der psychische Zustand der Fachkräfte eine wichtige Rolle spielen. Wenn Fachkräfte psychisch stark belastet sind oder bereits psychische Probleme haben, wird es ihnen kaum möglich sein, eigene Kapazitäten für neue Ideen zu schaffen (Jungbauer & Ehlen, 2015).

Außerdem sollten Fachkräfte im Idealfall bereit sein, sich mit ihrem eigenen Erziehungsverhalten auseinanderzusetzen und sich den aktuellen pädagogischen Herausforderungen zu stellen (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012). Ähnlich wie bei dem Präventionsangebot für Eltern, sollten Fachkräfte regelmäßig und aktiv an Angeboten teilnehmen, ein gewisses Maß an Neugier und Motivation für neue Methoden mitbringen und Freude daran haben sich in der Gruppe auszutauschen (Buschmann, 2017). Wenn sich Einstellungen und Verhalten der pädagogischen Fachkräfte nicht ändern, kann das Präventionsangebot nicht gewinnbringend bei den Kindern ankommen.

2.5 Zusammenfassung

Wirkungsvoll vorbeugen ist nur dann möglich, wenn die Entwicklung von Kindern altersgerecht gefördert wird. Genau hier sollten Präventionsprogramme im Kindergarten ansetzen (Mayer, Heim

& Scheithauer, 2012). Denn bereits bis zum Schuleintritt können Verhaltensauffälligkeiten und -störungen bei den Kindern entstehen.

Studien belegen, dass bereits jedes 5. Kind im Alter von drei bis 17 Jahren in Deutschland psychische Probleme und Auffälligkeiten hat (u.a. Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014; Hölling et al., 2014). Um Verhaltensprobleme und -störungen, die sich im Kindesalter manifestieren können, präventiv abzuwenden, empfiehlt es sich im Kindergartenalter positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu nehmen. Die anhaltend hohe Prävalenz an psychischen Auffälligkeiten im Bereich der Emotionen und des Verhaltens unter Kinder und Jugendlichen zeigt, wie wichtig es ist, den Fokus mehr auf präventive Strategien zu legen (Hölling et al., 2014). Denn Studien zeigen, dass durch geeignete Trainings die kindliche Entwicklung gefördert werden kann (u.a. Sprung, Muench, Harris & Ebesutani, 2015; Trentacosta & Izard, 2007).

Dabei scheint die Zielgruppe der Fachkräfte besonders geeignet zu sein, denn die meisten Kinder verbringen den größten Teil ihrer Wachzeit im Kindergarten und werden durch Kindergartenfachkräfte betreut (Textor, 2010). Fachkräfte können als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dienen, denn in ihrer Berufslaufbahn begleiten und betreuen sie viele Kinder, die von dem Wissenszuwachs durch geeignete Fortbildungen profitieren könnten. Die Maßnahmen haben außerdem den Vorteil, dass die Fachkräfte bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe unterstützt werden und dadurch ein Stück weit Selbstfürsorge betreiben (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012).

Präventionsprogramme, um das Emotionswissen (oder die emotionale Entwicklung) von Kindergartenkindern zu fördern, sind weniger häufig wie z.B. Sprachförderprogramme. Es gibt bis dato nur zwei präventive Programme für Kindergartenfachkräfte (Kindergarten plus, Papilio) in Deutschland, welche die Kriterien für die Wirksamkeit einer Prävention auf der Grünen Liste Prävention erfüllen (mind. Stufe 2) und die emotionale Entwicklung fördern. Auch wenn beide Maßnahme den Fokus auf die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen legen, geht es bei beiden Programmen nicht explizit um die Förderung des Emotionswissens, da sich die Programme u.a. auch mit Verhinderung von Verhaltensproblemen, Sucht- und Gewaltprävention beschäftigen. Um Papilio und Kindergarten plus im Kindergarten durchführen zu können, muss das Personal geschult sein. Die Fortbildungen sowie das benötigte Material sind teilweise recht zeit- und kostenintensiv. Basisseminar und Vertiefungsseminar bei Papilio bestehen aus insgesamt 56 Unterrichtseinheiten. Pro Teilnehmerin bzw. Teilnehmer belaufen sich die Kosten aktuell auf mehr als 1000 Euro. Dazu kommt noch das Fortbildungsmaterial von ca. 200 Euro (s.a. www.papilio.de). Bei Kindergarten plus kostet die Absolvierung von zwei Basiseinheiten 220 Euro pro Person, die Zertifizierung kostet 120 Euro, der Onlinezugang 50 Euro und das Gesamtpaket (Starter-Tasche mit Basismaterial) 600 Euro (s.a. www.kindergartenplus.de). Die Förderung der Fortbildungskosten muss von den Kindergärten und deren Träger selbst beantragt werden. Das Material ist sehr umfangreich und muss von den Kindergärten extra angeschafft werden.

Die Programme erfreuen sich einer großen Beliebtheit und werden bereits (Papilio in mehr als 1200 Kindergärten) eingesetzt. Wünschenswert wäre es, wenn das Emotionswissen bei

Kindergartenkindern alltagsintegriert, in Routinesituationen, kosten- und zeitsparend gefördert werden könnte und somit flächendeckend für Kindergärten und ihre Träger in Deutschland attraktiv zu sein. Auch wäre es erfreulich, wenn möglichst alle Kinder im Kindergarten von der Maßnahme profitieren würden und nicht ausschließlich spezielle Subgruppen (z.B. Kinder aus Risikofamilien) (Mayer, Heim & Scheithauer, 2012).

Durch die verschiedenen Präventionsprogramme wurde deutlich, dass eine theoretische Fundierung sowie aktuelle empirischen Erkenntnisse aus der Forschung miteinbezogen werden müssen, um geeignete Inhalte und Methoden für das Präventionsprogramm Em😊s im folgenden Kapitel herzuleiten zu können. Em😊s versucht die aktuellen Forschungserkenntnisse aus Pädagogik, Entwicklungspsychologie sowie klinischer Psychologie und Psychotherapie zu verbinden, um die Inhalte optimal aufeinander abzustimmen.

3. Entwicklung und Umsetzung des Trainings Em😊s für Kindergartenfachkräfte

Es fehlt im deutschsprachigen Raum an gezielten Fortbildungen für Kindergartenfachkräfte, um das Emotionswissen von Kindern alltagsintegriert in Routinesituationen über die Sprache zu fördern. Präventive Fortbildungsangeboten sind rar und in ihrer Wirksamkeit nur selten wissenschaftlich überprüft (Mähler, Koch, Cloos & von Salisch, 2015). Fachkräfte können Multiplikatorinnen und Multiplikatoren darstellen, denn in ihrer beruflichen Laufbahn betreuen sich tagtäglich zahlreiche Kinder. Darüber hinaus verbringen die meisten Kinder viel Wachzeit im Kindergarten (Textor, 2010), so dass Routinesituationen (z.B. Mahlzeiten einnehmen, Bilderbuchbetrachtung, Freispiel etc.) für die alltagsintegrierte Förderung der kindlichen Entwicklung genutzt werden können (Koch & Mahler, 2021).

Diese Lücke soll durch das im Rahmen von Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS): „Fühlen, Denken, Sprechen (FDS)- Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung“ entwickelte Training für Kindergartenfachkräfte Em😊s geschlossen werden.

Das Längsschnittprojekt aus Psychologie und Erziehungswissenschaft ist ein Kooperationsprojekt der Universität Hildesheim, TU Braunschweig und Leuphana Universität Lüneburg.

Das Ziel ist es, neben der Sprache und des Emotionswissens der Kinder auch deren wissenschaftliche Denkprozesse zu analysieren und durch ein Training für Kindergartenfachkräfte zu fördern (von Salisch, 2021).

Deshalb wurden insgesamt sechs Module innerhalb der FDS-Fortbildung entwickelt (Voltmer, Skroworonek, von Salisch & Koch, 2021):

- Modul 1: Sprache und Haltung (Meilensteine der Sprachentwicklung, Zweitspracherwerb, Mehrfach-Schleifen-Modell, sprachförderliche Situationen)
- Modul 2: Sprachlehrstrategien (Imitation, Parallelsprechen, lautes Denken und Fühlen, Erweiterungstechniken, indirektes Feedback, Nachfragetechniken, aktives Zuhören, adaptiver Einsatz der Sprachlehrstrategien)
- Modul 3: Emotionswissen (Em😊s)
- Modul 4: Wissenschaftliches Denken (Schrittemodell zum wissenschaftlichen Denken, Implementierung einer forschenden pädagogischen Grundhaltung)
- Modul 5: Transfer in den pädagogischen Alltag (Perspektivwechsel anregen, Erkennen und Vermitteln von Analogien, Rahmenbedingungen sprachförderlicher Situationen, Transfer der Inhalte)
- Modul 6: Auffrischung und Reflexion der praktischen Umsetzung (Wiederholung der gelernten Inhalte)

Der Fokus von FDS liegt auf der Förderung von Sprache, Emotionswissen und wissenschaftlichen Denken, da verschiedene Studien zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen der Sprache und dem

Emotionswissen gibt, sowie der Fähigkeit, sich alltäglichen Dingen durch wissenschaftliche Strategien anzunähern. Wenn Kinder ausdrücken können, was sie denken und fühlen, können sie Begriffe leichter lernen und Emotionen besser regulieren (von Salisch & Cloos, 2021).

Außerdem zeigen Erfahrungen aus bereits existierenden Weiterbildungsmaßnahmen zu alltagsintegrierter Sprachförderung, dass die Generalisierung verschiedener Fortbildungsinhalte auf unterschiedliche Alltagssituationen im Kindergarten eine zentrale Herausforderung darstellt (Jungmann, Koch & Etzien, 2013). Die Kindergartenfachkräfte sollen deshalb über ein profundes Repertoire an Strategien verfügen, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen und diese auch aufrechterhalten zu können. Dabei spielen die Inhalte der Gespräche eine wichtige Rolle, denn sie stellen im Rahmen der kontextsensiblen Anwendung von SLS ein günstiges Medium für den Bildungsprozess dar (Buschmann, 2011). Dieser Aspekt spielt bei der Konzeption des vorliegenden Trainings Em😊s eine zentrale Rolle.

3.1 Einleitung

Bevor im folgenden Kapitel auf die Inhalte von Em😊s eingegangen wird, soll vorher der Projektplanungsprozess anhand eines Wirkungsmodells dargestellt werden. Danach wird Em😊s zuerst im Gesamtkonzept vorgestellt. Die einzelnen Inhalte werden kurz erläutert, bevor dann auf alle einzelnen Teilabschnitte des Trainings eingegangen wird. Hierbei wird der Fokus auf die theoretische Herleitung und auf die einzelnen Methoden gelegt. Das Konzept des Trainings wurde manualisiert, so dass es nach kurzer Einarbeitungszeit bereits im Kindergarten genutzt werden kann.

Während die Kindergartenfachkräfte der IG an einer achtstündigen Fortbildung zu Em😊s teilnahmen, war es den Fachkräften der KG freigestellt, an welchen Fortbildungsinhalten sie teilnehmen möchten. Deshalb wurde für die KG eine verkürzte vierstündige Fortbildung angeboten. Das gekürzte Manual wird am Schluss des Kapitels vorgestellt. Die Manuale werden abschließend in diesem Kapitel miteinander verglichen.

Das Manual ist, wie es sonst auch für Manuale in der kognitiven Verhaltenstherapie (KVT) üblich ist, durch modulare Bausteine gekennzeichnet, die eine einfache und wiederkehrende Struktur aufweisen. Zuerst wird der jeweilige Baustein benannt, dann wird das Lernziel erläutert und es folgt eine Materialliste. Im Anschluss wird beschrieben, wieviel Zeit für diesen Teil des Trainings benötigt wird, wie die Übung zum jeweiligen Abschnitt aussieht und wie man die Teilnehmenden konkret anleiten kann. Die Bausteine können unabhängig voneinander bearbeitet oder übersprungen werden, jedoch bauen sie in gewisser Weise (u.a. unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Intervention) aufeinander auf. Lösungsvorschläge können als Anhaltspunkt bei den Besprechungen der Antworten in Betracht gezogen werden, wichtiger ist jedoch, dass sich die Teilnehmenden intensiv und aktiv mit der jeweiligen Aufgabe auseinandersetzen. Jeder

Lernfortschritt wird als positiv erachtet und sollte als solches verstärkt werden (z.B. durch eine positive Verbalisierung am Ende des Bausteins).

3.2 Theory of Change- Das Wirkungsmodell für Em☺s

Die Theory of Change (ToC) stellt im Programmplanungsprozess eine spezifische Form eines Wirkungsmodells dar. Hierbei wird im Vorfeld überlegt, welche Voraussetzungen ein Projekt schaffen muss, damit die Wirkungsziele, die es verfolgt, erreicht werden können. Dabei werden die Indikatoren für die Messungen genauso berücksichtigt, wie die Aktivitäten, die nötig sind, um die Voraussetzungen für die Umsetzung des Programms zu schaffen (Rogers, 2014). Bei der ToC werden im Prozess fünf Kriterien unterschieden (Abbildung 3).

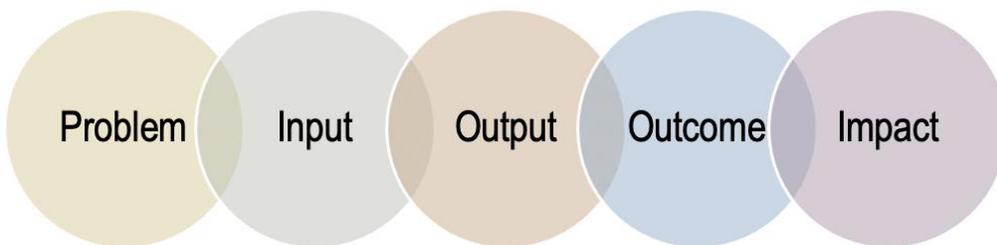


Abbildung 3: Theory of Change (modifiziert nach Rogers, 2014, S. 7)

Für Em☺s lässt sich die ToC wie folgt übertragen: Das zentrale Problem stellt die Förderung des Emotionswissens zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr bei Kindergartenkindern dar, da dann die Neuronenzahl der grauen Substanz im Gehirn sehr hoch ist und das sensible Zeitfenster präventiv genutzt werden kann (u.a. Hasselhorn, 2010, Textor, 2010). Demzufolge bildet Em☺s den Input, da die Fachkräfte durch das Programm angeregt werden sollen mit den Kindern über Gefühle zu sprechen. Der Output wäre somit das Sprechen über Gefühle in Routinesituationen (z.B. Einnehmen einer Mahlzeit, Bilderbuchbetrachtung) im Kindergarten. Zum erwünschten Outcome würde zählen, dass die Kinder mehr über ihre Gefühle sprechen, im besten Fall auch mit ihren Peers oder zu Hause mit ihren Eltern und Geschwistern. Unter Impact würde man in diesem Zusammenhang verstehen, dass die Kinder weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen, beliebter unter Peers und erfolgreicher in der Schule sind. Die konkrete Umsetzung der ToC bezogen auf die Entwicklung von Em☺s ist in Abbildung 4 dargestellt. Auf die Evaluationskriterien wird in Kapitel 4 näher eingegangen.

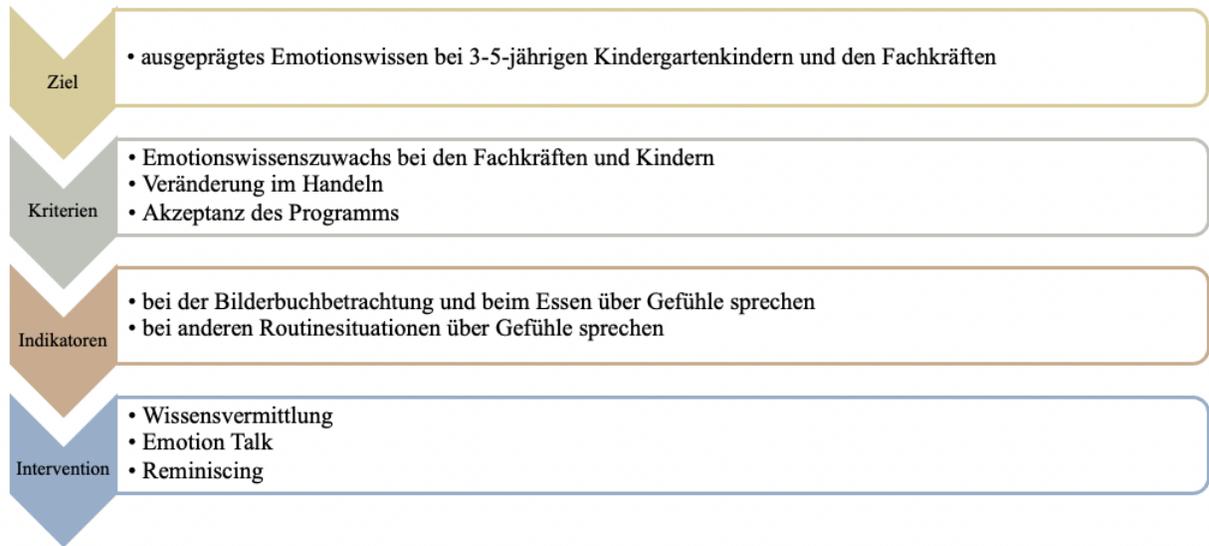


Abbildung 4: ToC- Das Wirksamkeitsmodell für Em:-)s

3.3 Übersicht über das Training

Das manualisierte Training zur achtstündigen Fortbildung besteht aus insgesamt fünf Bausteinen, sowie einer Einführung in das Training und einer Abschlussrunde mit Feedback. Darüber hinaus verfügt das Training über einen Zeitplan und einer Übersicht über alle benötigten Materialien (Anhang A9). Auf die gekürzte, vierstündige Fortbildung wird am Ende des Kapitels ausführlicher eingegangen.

Das Training der IG ist insgesamt für acht Stunden einschließlich angemessener Pausen konzipiert. Die einzelnen Trainingsbausteine können flexibel dem zur Verfügung stehenden Zeitfenster angepasst werden, da die angegebenen Zeitangaben lediglich Richtwerte darstellen. Es ist also auch beispielsweise möglich, dass Training in zwei Mal vier Stunden durchzuführen. In der Tabelle 4 ist eine Übersicht über die Trainingsbausteine und die Inhalte dargestellt.

Tabelle 4: Übersicht über die Bausteine und die Inhalte von Em:-)s

| Baustein | Inhalt |
|-------------------------------------|--|
| Einführung | <ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht • Inhalte des Trainings • Wissenstest |
| Die Entwicklung des Emotionswissens | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen entdecken • Die Entwicklung des Emotionswissens |
| Zugang zu Emotionen und Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • „Lifeline“- Emotionale berufsbezogene Ereignisse im Kindergarten • Über Emotionen sprechen: Chancen und Risiken |

| Baustein | Inhalt |
|---|---|
| „Emotion Talk“- Das Sprechen über Gefühle | <ul style="list-style-type: none"> • Die Bilderbuchbetrachtung • Die Arbeit mit Vignetten • Adaptive Sprachlehrstrategien nutzen • Die Videoanalyse |
| „Reminiscing“- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionsbezogene Gesprächsanlässe schaffen • Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken • Das Rollenspiel |
| Die weiterführende Praxisaufgabe | <ul style="list-style-type: none"> • Praxisaufgabe • Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung |
| Abschlussrunde und Feedback | <ul style="list-style-type: none"> • Wissenstest und Evaluation • Feedback und Verabschiedung |

Zu Beginn des Präventionstrainings werden die Fachkräfte gebeten kurz zu erzählen, wie es ihnen aktuell geht („Blitzlicht“ zur Stimmung), um einen Einstieg in das Thema der Fortbildung zu finden. Außerdem werden die Inhalte des Trainings genannt und es folgt der Wissenstest, um das bereits vorhandene Wissen der Teilnehmenden vor der Fortbildung zu erfassen („Baseline“).

Anschließend lernen die Fachkräfte während des 1. Trainingsbausteins etwas über die Entwicklung des Emotionswissens und den Zusammenhang zwischen Emotions- und Sprachentwicklung bei Kindergartenkindern. Die vier Grundemotionen (Wut, Trauer, Freude, Angst) werden behandelt und wichtige Meilensteine in der Entwicklung vermittelt. In diesem Abschnitt sollen die Fachkräfte ein Grundwissen zur emotionalen Entwicklung im Kindergartenalter erlangen, welches durch eine Gruppenarbeit zu den Grundemotionen und eine Zweierarbeit zur Entwicklung von Emotionen und Sprache vertieft wird.

Dann folgt der 2. Baustein „Zugang zu Emotionen und Reflexion“. Um über die Emotionen mit Kindern sprechen zu können, ist es wichtig, dass die Fortbildungsteilnehmenden ihre eigenen Emotionen benennen und einordnen können (Lernen am Modell vgl. Bandura, 1978). Durch das Legen einer Lebenslinie (Lifeline) im beruflichen Kontext sollen die Fachkräfte ausprobieren, wie es ist, über die eigenen Emotionen zu sprechen, diese biographisch einzuordnen und zu reflektieren. Außerdem geht es in diesem Abschnitt darum, inwieweit Gespräche über Emotionen nützlich sind und ob die emotionale Unterstützung durch eine andere Person im Umgang mit den eigenen Emotionen hilfreich sein kann.

Der nächste Trainingsbaustein der Fortbildung beschäftigt sich mit Emotion Talk. Hier lernen die Fachkräfte, wie man mit Kindern bei der Bilderbuchbetrachtung über Emotionen sprechen kann. Neben der Besprechung von Fallvignetten, die anregen sollen, die emotionalen Fähigkeiten bei den Kindern zu fördern und die eigene Arbeit als Fachkraft zu reflektieren, werden anschließend gemeinsam Videos analysiert, die eigens für dieses Training angefertigt wurden. In den Videos zur

Bilderbuchbetrachtung wird die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind gemeinsam analysiert und ausgewertet.

Im 4. Trainingsbaustein steht das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern (Reminiscing) im Fokus. Die Fachkräfte sollen in diesem Abschnitt eine Idee dafür bekommen, welche Situationen sich für das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern eignen. Der Schwerpunkt wird hierbei auf das Einnehmen von Mahlzeiten gelegt. Hierzu findet ein Rollenspiel statt, durch das die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich z.B. in die Rolle eines Kindes hineinzusetzen, Verständnis für die unterschiedliche Sprechfreude von Kindern zu entwickeln sowie eigene Erfahrungen sammeln zu können und wie es sich anfühlt, mit Kindern über ein gemeinsames emotionsbezogenes Ereignis beim Essen zu sprechen. Außerdem findet in diesem Abschnitt eine Übung zur ToM statt, um die Fachkräfte für das Thema zu sensibilisieren. Hierbei können sie ihre eigene Perspektive reflektieren und um die der Kinder erweitern.

Im Anschluss wird die Praxisaufgabe (Hausaufgabe) mit den Teilnehmenden besprochen, die dazu genutzt werden kann, das neu erlernte Wissen im Kindergarten anzuwenden und auszuprobieren. Durch eine handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung kann die Aufgabe dann mit der jeweiligen Fachkraft reflektiert und es können weiterführende Ziele individuell vereinbart werden (Anhang A8).

Abschließend folgen Feedbackrunde und Evaluation. Der Wissenstest (Post-Messung) wird erneut durchgeführt und die Teilnehmenden haben die Möglichkeit Em☺s zu evaluieren. Die Feedbackrunde soll auch dazu beitragen, sich mit Kollegen und Kolleginnen weiterführend über die Förderung des Emotionswissens bei Kindern auszutauschen.

Im folgenden Kapitel werden nun die konkreten Trainingsinhalte und Methoden vorgestellt. Warum genau diese Bausteine und Methoden angewendet wurden, wird versucht theoriebasiert herzuleiten. Die Methodenauswahl soll aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Perspektive berücksichtigt werden und den aktuellen nationalen- und internationalen Forschungsstand einschließen.

3.4 Trainingsinhalte und –methoden

Die Inhalte und Methoden des Trainings Em☺s für Kindergartenfachkräfte, um das Emotionswissen bei Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren zu fördern wurden möglichst verständlich, effizient und ökonomisch ausgewählt, um viele Fachkräfte im Kindergarten mit diesem Training anzusprechen. Trotz der Kürze der Fortbildung sollte auf Theoriefundierung und den Bezug zu aktuellen Forschungsergebnissen nicht verzichtet werden. Eine wesentliche Grundlage für das Training stellt hierbei neben dem Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) die Entwicklungstheorie von Vygotsky (1987) dar, denn die Förderung der sozialen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind unter

Berücksichtigung der „Zone der nächsten Entwicklung“ spielt eine zentrale Rolle in dieser Fortbildung. Der Kommunikationsstil der Fachkräfte soll den Kindern hierbei möglichst viel Handlungsspielraum bieten. Im günstigsten Fall kann die Kommunikation in der sozialen Interaktion durch die Hilfestellung der Fachkräfte bei der Verbalisierung der Gefühle der Kinder angepasst werden. Die Fachkräfte sollen darüber hinaus mit dem vorliegenden Training ermutigt werden ihre eigenen Gefühle zu verbalisieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um so im nächsten Schritt die Kinder zu ermutigen auch über ihre eigenen Gefühle zu sprechen.

Die Übungselemente (u.a. Arbeitsblätter, Videoanalyse, Rollenspiel) des Präventionsprogramms Em😊s entstammen dem Coaching, der Prävention und der Psychotherapie, da sie dort bereits erfolgreich zum Einsatz kommen. Neben Input- und Erprobungselementen kommen Reflexionselemente zum Einsatz. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden das Gelernte anwenden und ausprobieren (Lipowsky & Rzejak, 2012).

Das Training bedient sich unterschiedlicher Methoden aus Psychologie und Pädagogik. Zu ihnen gehören z.B. Arbeit mit Fallvignetten, Power-Point-Präsentationen, Praxisaufgabe und Perspektivwechsel. Darüber hinaus werden in den unterschiedlichen Übungen verschiedene Sozialformen (Einzel-, Zweier-, Kleingruppen-, Großgruppenarbeit) berücksichtigt.

Darüber hinaus kommt das Konzept des „Situiereten Lernens“ zur Anwendung. Der Ansatz berücksichtigt die Lernsituation und den Kontext der Teilnehmenden (Kammermeyer et al., 2018). Erfolgreiche, situierte Lernbedingungen sind gekennzeichnet, durch z.B. authentische Situationen, Betrachten von verschiedenen Perspektiven, Berücksichtigung des Kontextes, kognitive Aktivierung und kooperatives Lernen (Hartinger, Lohrmann, Rank & Fölling-Albers, 2011).

Es wurde versucht eine praxisnahe Fortbildung aus psychologischen und pädagogischen Elementen zu gestalten, die an dem bereits vorhandenen Wissen und den Erfahrungen der Fachkräfte ansetzen sollte. Deshalb wurden die psychischen Bedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, soziales Eingebunden sein) der Teilnehmenden in dieser Fortbildung berücksichtigt (Krapp & Ryan, 2002). Dadurch soll u.a. die Motivation der Fachkräfte gefördert werden (Lipowsky, 2010).

3.4.1 Einführung

Der Einstieg in das Training wird über ein Blitzlicht zum eigenen Gemütszustand hergestellt. Es ist eine gute Methode in der Gruppe, um sich zu begrüßen und kurz etwas vertraut miteinander zu machen (Peterßen, 1999). Dieser Einstieg hat den Vorteil, dass die Teilnehmenden zum einen durch die Übung unter Zuhilfenahme eines Igelballs, den die Teilnehmenden sich zuwerfen, aktiviert werden und zum anderen die eigene Stimmung und die der anderen Teilnehmenden wahrnehmen.

Diese Aktivität kann den Sympathikus fördern, was zu einer Zunahme der Herzfrequenz führen kann. Dieser durchblutungsfördernde Prozess kann dann zu einem Konzentrationsanstieg beitragen (Speckmann, Hescheler & Köhling, 2013).

Ein weiterer Vorteil ist, dass zu Beginn einer längeren Fortbildung eine Aktivierungsübung helfen kann, eine Gruppenatmosphäre zu schaffen und sich untereinander besser kennenzulernen, in dem alle Teilnehmenden in die Übung miteinbezogen werden.

Durch persönliche Anrede, einem eher lockeren Sprachstil und einer überschaubaren Präsentation sollen Vertrauen und eine angenehme Lernatmosphäre geschaffen werden (Niegemann et al., 2008).

Neben der Aktivierungsübung erhalten die Teilnehmenden einen Überblick über die Fortbildungsinhalte, sowie über das Zeit- und Pausenmanagement. Es ist wichtig, die Pausen individuell mit den Teilnehmenden abzustimmen und die Trainingsinhalte zeitlich flexibel zu gestalten, um die Motivation zu erhalten und die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu stärken (u.a. Kammermeyer et al., 2018). Durch den Überblick erhalten die Teilnehmenden einen ersten Eindruck von der Fortbildung sowie eine Struktur für den Ablauf der Veranstaltung. Mithilfe der Planung und Vermeidung von Unklarheiten sollen die Teilnehmenden eine genaue Vorstellung von den Anforderungen des Trainings erhalten (Klippert, 2005).

Im Anschluss folgte ein Wissenstest als Kreuzworträtsel, um das Emotionswissen der Teilnehmenden abzufragen. Das Kreuzworträtsel stellt eine Variation der klassischen Frage-Antwort-Methode dar, da es sich um eine spielerische Methode der Wissensprüfung handelt und durch die visuelle Gestaltung das Verständnis fördern kann (Schneider, 2014).

Hier sollte das Emotionswissen abgebildet werden, über das die Fachkräfte bereits verfügen (Baseline). Durch die Aktivierung von Vorwissen kann das Leistungspotential gesteigert werden, da die Verarbeitungsgeschwindigkeit mit größerem Vorwissen steigt (Widulle, 2009).

3.4.2 Die Entwicklung des Emotionswissens

Im nächsten Schritt sollen die Fachkräfte sich Wissen über die Grundemotionen (Freude, Trauer, Wut, Angst) aneignen, den Unterschied zwischen einem Gefühl und einer Emotion kennen lernen, die Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter verstehen und die Zusammenhänge zur sprachlichen Entwicklung erkennen.

Die detaillierte Behandlung der Entwicklung des Emotionswissens im Kindergartenalter findet u.a. in der Ausbildung zur staatlich geprüften Erzieherin bzw. zum staatlich geprüften Erzieher nicht statt (DIPF, 2018). Deshalb wurde dieser Wissensinput in der Fortbildung verankert. Die Teilnehmenden sollen angeregt werden, sich neue Inhalte zu erarbeiten.

Professionalisierungsmaßnahmen, zu denen die Teilnahme an dieser Präventionsmaßnahme gehört, sind notwendig, denn sie können die Arbeit der Fachkräfte im Kindergarten positiv beeinflussen (Lang et al., 2017).

3.4.2.1 (Grund-) Emotionen entdecken

In der ersten Einheit dieses Trainingsabschnitts lernen die Fachkräfte die Entwicklung der Grundemotionen (Freude, Trauer, Wut, Angst) kennen. Dazu zählen z.B. Wissen über die Grundemotionen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Emotionen verstehen sowie die Aneignung von Zusammenhängen zur sprachlichen Entwicklung, denn ohne die Sprache können Emotionen weder benannt, noch vermittelt werden (von Salisch & Cloos, 2021).

Hierzu wird eine kurze Power-Point-Präsentation gezeigt, die das Wesentliche zur emotionalen Entwicklung im Kindergartenalter sowie den Zusammenhang zur sprachlichen Entwicklung auf den Folien zusammenfasst.

Um die Theorie zu vertiefen, folgt eine Gruppenarbeit mit Arbeitsblättern. Auf den Arbeitsblättern ist jeweils eine Grundemotion dargestellt. Die Emotion wird ausführlich erklärt anhand von: Intensität, Auslöser und Variationen der Emotion, situative Auslöser sowie Auswirkungen. Abschließend können die Fachkräfte eigene Notizen machen, z.B. wie sich die jeweilige Emotion bei den Kindern zeigt und durch welche alltäglichen Situationen die Emotion im Kindergarten hervorgerufen werden könnte.

Im nächsten Schritt folgt eine besondere Gruppenarbeit, nämlich das Gruppenpuzzle.

Durch das wechselseitige Lehren und Lernen, indem das Gruppenpuzzles als Gruppenarbeit zur Anwendung kommt, wird die Motivation der Teilnehmenden gefördert.

Anhand einer kurzen Power-Point-Präsentation wird das Gruppenpuzzle erläutert. Die Einführung legt Ziele offen und schafft Transparenz. Dadurch können Irritationen und Unklarheiten vermieden werden (Wahl, 2005).

Bei dieser Aufgabe werden die Fachkräfte im 1. Schritt einer bestimmten Gruppe zugeteilt, die sich mit einer Emotion beschäftigt. Nach der Einzelarbeit und dem Austausch in der Gruppe zu der jeweiligen Emotion, gehen die Teilnehmenden nun im 2. Schritt als Expertinnen und Experten in neue Gruppen. Diese Gruppen setzen sich aus Teilnehmenden zusammen, die sich vorher jeweils mit einer anderen Emotion beschäftigt haben und tauschen sich nun erneut über alle Emotionen aus. Aufgrund des Austauschs in den Expertinnen- und Expertengruppen soll die Qualität des angeeigneten Wissens abschließend sichergestellt werden (Wahl, 2005).

Neben der Übung erhalten die Teilnehmenden genaue Instruktionen und Zeitvorgaben auf den Arbeitsblättern, die zusätzlich die Gruppenarbeit fördern sollen (Klippert, 2005). Darüber hinaus stehen die Trainerinnen und Trainer für Fragen zur Verfügung. Durch die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung während der Gruppenarbeit, kann die Selbstbestimmung gefördert und die Handlungs-Ergebnis-Erwartung gesteigert werden. So kann zusätzlich die Motivation gefördert werden, sich gründlich mit den zur Verfügung gestellten Materialien in den Gruppen zu beschäftigen (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Das Gruppenpuzzle unterstützt das kooperative Lernen. Hier können die Teilnehmenden das Grundbedürfnis nach sozialem Eingebunden sein erleben (Krapp, 2002).

Außerdem werden die wichtigsten Erkenntnisse auf einem Plakat von den Gruppen festgehalten und anschließend im Plenum präsentiert. So können die Teilnehmenden ihr Wissen und ihre Ansichten abgleichen und erweitern. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema kann dadurch erreicht werden (Desimone, 2009).

3.4.2.2 Die Entwicklung des Emotionswissens

In der nächsten Einheit dieses Bausteins folgt die Wissensvermittlung zur emotionalen Entwicklung von der Geburt bis zum Schuleintritt. Im Mittelpunkt steht hier die Wissensanreicherung der Teilnehmenden zu den Themen: Emotionen in Gesichtern erkennen und benennen, Emotionen in Situationen erkennen, Emotionen als Ergebnis innerer Zustände wahrnehmen, das Wissen über multiple Emotionen, sowie die Unterscheidung zwischen Emotionsausdruck und Emotionserleben. Außerdem werden Bezüge zwischen der emotionalen und sprachlichen Entwicklung aufgezeigt.

Hierfür wird eine kurze Power-Point-Präsentation mit Abbildungen (u.a. Zeitstrahl zu den Meilensteinen der emotionalen Entwicklung) und Tabellen eingesetzt, damit die Teilnehmenden sich einen Überblick verschaffen können.

Den Zeitstrahl erhalten die Teilnehmenden auch als Karteikarte, um die wichtigsten Meilensteine der emotionalen Entwicklung schnell im Alltag zur Hand zu haben.

Im Anschluss an den Wissensinput folgt eine Partner- und Partnerinnenarbeit. Die Teams können sich dabei selbstständig finden. Jedes Team erhält die gleiche Anzahl an Karten, die mit wichtigen Meilensteinen bedruckt sind. Die Teams sollen die Meilensteine nun in der richtigen Reihenfolge auf dem Zeitstrahl platzieren. Des Weiteren werden Moderationskarten eingesetzt. Hier sind die Fachkräfte aufgefordert ein Beispiel aus ihrem Alltag zu benennen, welches am besten zu dem jeweiligen Meilenstein passt. Abschließend wird die emotionale Entwicklung der sprachlichen Entwicklung gegenübergestellt. Hier werden nun die Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zusätzlich an den Zeitstrahl angelegt. Im Anschluss folgt die korrekte Auflösung im Plenum. Bei größeren Problemen oder Schwierigkeiten bieten die Trainerinnen und Trainer Unterstützung bei der Einordnung an und können auf Nachfragen eingehen.

Bei dieser Übung bewältigen zwei Teilnehmende eine Aufgabenstellung innerhalb eines Lernprozesses selbstständig und kooperativ. Die Partner- und Partnerinnenarbeit eignet sich, um das soziale Lernen und das Entwickeln von Lösungen zu fördern (Konrad & Traub, 2008).

Außerdem kommt bei der Übung ein didaktisch begründeter Wechsel der Handlungsmuster und Symbolisierungsformen zum Einsatz. Die Sprache und das handwerklich-bildnerische Gestalten, sowie Mischformen wechseln sich ab. Die Fachkräfte sollen durch diese Aufgabe zum selbständigen Denken, Fühlen und Handeln ermutigt werden (Meyer, 1987), deshalb eignet sich die Sozialform gut für diese Aufgabe.

Die Aufgabe ist komplex und verlangt von den Teilnehmenden solides Basiswissen sowie einen Wissenstransfer in Bezug auf den eigenen Arbeitsalltag. Diese Methode verbindet die Vorzüge der Einzel- und Gruppenarbeit, denn die Teilnehmenden arbeiten aktiv und konzentriert, sind zugleich aber auch interaktiv und kommunikativ tätig (Mattes, 2002).

3.4.3 Zugang zu Emotionen und Reflexion

Während dieses Trainingsbausteins sollen sich die Fachkräfte mit ihren eigenen Emotionen auseinandersetzen, denn emotionale Erfahrungen stehen auch immer im biographischen Kontext (Ruhe, 2014). Um mit Kindern über Emotionen sprechen zu können, ist es wichtig, dass die Kindergartenfachkräfte ihre eigenen Emotionen wahrnehmen, diese bewerten und einordnen können.

Um das Thema den Teilnehmenden näher zu bringen, wurde die Methode der Gestaltung einer berufsbezogenen Lebenslinie ausgewählt. Darüber hinaus erfolgt im Anschluss eine Gruppenübung, durch die eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht werden soll, in dem die Gruppen über Chancen und Risiken des Sprechens über Gefühle diskutieren können.

3.4.3.1 Lifeline- Emotionale berufsbezogene Ereignisse im Kindergarten

Diese Art der Biographiearbeit stellt ein beliebtes Tool in Coaching und Psychotherapie dar (Ruhe, 2014). Dabei sollen die Teilnehmenden in ihre persönlichen Erinnerungen eintauchen und über ihre erlebten Erfahrungen sprechen. Das Gespräch z.B. mit einer weiteren Person wird mit dem handwerklich-bildnerische Gestalten verbunden. Das Material (z.B. Seil, Kerzen, Steine, Blumen, Stöckchen, Klebezettel) wird durch die Trainerinnen und Trainer zur Verfügung gestellt. Die genaue Anleitung können die Teilnehmenden auf einem Arbeitsblatt nachlesen. Bevor die Teilnehmenden ihre eigene emotionale berufsbezogene Lebenslinie legen, werden ihnen die wichtigsten Informationen über eine Power-Point-Präsentation präsentiert.

Durch die Biographiearbeit sollen bedeutsame berufliche Momente entdeckt und integriert werden (Ruhe, 2014). Gleichzeitig gibt die Methode einen Überblick über emotionale Höhen und Tiefen der eigenen beruflichen Karriere. Nachdem die Lifeline von einer Person gelegt wurde, besteht die Möglichkeit, dass eine andere Person hierzu Fragen stellt. Die 2. Person nimmt eine aktiv zuhörende Position ein. Dabei darf die Person, die gerade die Lifeline gelegt hat, selbst entscheiden, welche Fragen sie beantworten möchte und welche emotionalen Ereignisse sie legen möchte.

Am Ende des Durchgangs folgt eine kurze Zusammenfassung der gerade gemeinsam besprochenen emotionalen Ereignisse. Außerdem sollte die Lifeline gewürdigt werden. Die Teilnehmenden können ihre eigene Lifeline abfotografieren, wenn sie das möchten. Die Trainerinnen und Trainer

stehen für Fragen zur Verfügung, mischen sich aber nicht aktiv ins Geschehen ein. Ein geschützter Rahmen ist für diese Übung unabdingbar.

Die Biographiearbeit stellt eine strukturierte Form der Selbst- und Fremdrelexion dar. Emotionale berufsbezogene Erinnerungen können aktualisiert und Vergangenes kann in die Gegenwart miteinbezogen werden. Aber auch der Blick in die Zukunft und eine Neudefinition der beruflichen Ziele kann durch das Arbeiten mit der Lifeline ermöglicht werden (Ruhe, 2014). Durch die Arbeit mit der Lifeline wird den Teilnehmenden die Chance gegeben berufliche Erfahrungen einzuordnen, ihnen eine Bedeutung zuzuschreiben oder sie ggf. auch zu erweitern und zu korrigieren. Dadurch, dass bekannten Ereignissen ein neuer Raum gegeben wird, kann die Akzeptanz für Geschehenes erhöht werden (Reich, 2012; Ruhe 2014). Außerdem können durch diese Intervention die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie erlebt werden (Krapp, 2002).

3.4.3.2 Über Emotionen sprechen: Chancen und Risiken

Im Anschluss folgt die letzte Übung in der Großgruppe zu diesem Baustein. Die Teilnehmenden sollen sich weiterführend mit dem Thema „Über Gefühle sprechen“ in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit auseinandersetzen. Die Teilnehmenden können sich bei dieser Übung selbstständig zu einer Gruppe zuordnen (Chancen- oder Risikogruppe).

Somit handelt es sich bei dieser Übung um eine erfahrungsbasierte Gruppenarbeit, denn die Teilnehmenden machen gemeinsame Erfahrungen zu dem Thema und können sich untereinander aktiv austauschen (Gasser, 2003). Darüber hinaus bietet diese Art der Übung die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten und neue Lernwege zu gehen. Dadurch können Neugierde und Kreativität geweckt werden, da sich die Teilnehmenden zum selbstgewählten Thema einbringen und dieses bearbeiten können. Durch den geschlossenen Arbeitsauftrag können die Trainerinnen und Trainer den Lernprozess bewusst lenken und behalten trotzdem ein gewisses Maß an Ergebnissicherheit (Meyer, 1987).

Bei dieser Übung sollen die Teilnehmenden die Erfahrung machen, welche Vor- und Nachteile das Sprechen über Gefühle mit sich bringt und inwieweit es förderlich oder hinderlich sein kann mit einer Person über die eigenen Gefühle zu sprechen. Auch die persönliche, erfahrungsbasierte Perspektive kann hierdurch erweitert werden. Denn, es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede Person durchweg positive Erfahrungen mit dem Sprechen über Gefühle gemacht hat, was ein respektvolles und empathisches Miteinander voraussetzt. Grundsätzlich sollte eine Person mit ihren Gefühlen ernst genommen und validiert werden (Glasenapp, 2013).

Die Arbeitsaufträge für diese Übung erhalten die Gruppen auf einem Arbeitsblatt. Die eine Gruppe diskutiert nun die Chancen einleitend mit dem folgenden Satz als Hilfestellung: „Ich sollte über meine Gefühle sprechen, weil...“ und sammelt möglichst viele Argumente. Die andere Gruppe soll im Gegensatz dazu die Risiken diskutieren. Einleitend dient ihnen folgender Satz: „Ich sollte nicht mit jemanden über meine Gefühle sprechen, weil...“.

Beide Gruppen fertigen Plakate an, die anschließend aufgehängt und von den Gruppen zusammenfassend vorgestellt werden. Pro- und Contra-Argumente werden so anschaulich gegenübergestellt.

Durch Diskussionen über geteilte und nicht-geteilte Erfahrungen wird die Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem Thema intensiviert. So kann ein achtsamer Zugang initiiert werden (Desimone, 2009).

Die Ergebnisse werden im Plenum reflektiert und abschließend von den Trainerinnen und Trainern zusammengefasst. Auch wenn sich die durch die Teilnehmenden gefundenen Chancen und Risiken die Waage halten sollten, wird doch in Em©s, auch aufgrund der wissenschaftlichen Fundierung, abschließend für das Sprechen über Gefühle plädiert und sollte den Teilnehmenden proaktiv kommuniziert werden.

3.4.4 Emotion Talk- Das Sprechen über Gefühle

Dieser Baustein des Präventionsprogramm beschäftigt sich mit Emotion Talk, einem Kernelement des vorliegenden Trainings. Verschiedene Interventionen (Bilderbuchbetrachtung, Vignettenarbeit, SLS, Videoanalyse) werden in diesem Abschnitt eingesetzt, damit sich die Teilnehmenden möglichst tiefgründig und differenziert mit dem Sprechen über Gefühle auseinandersetzen.

3.4.4.1 Die Bilderbuchbetrachtung

Für Emotion Talk bieten sich Bilderbücher an, denn Studien zeigen, dass durch das dialogische Lesen verschiedene Kompetenzen (u.a. Förderung einer kommunikativen und kognitiven Kompetenz, Anregen zum Zeichnen, Wecken von Sprechfreude) bei Kindern gefördert werden können (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012).

Auch die emotionale Entwicklung kann durch die Bilderbuchbetrachtung gefördert werden. So konnten Denham und Auerbach (1995) zeigen, dass die Förderung des Emotionsvokabulars durch Gespräche über Emotionen in Bilderbuchsituationen möglich ist. Außerdem zeigten die Kinder ein größeres Emotionsverständnis. Nach Grazzani und Ornaghi (2011) zeigten die Kinder der IG nach einem Training ein größeres Emotionswissen als die Kinder der KG (Wilks' $\lambda = .935$; $F(1,93) = 6.44$; $p = .01$; $\eta_{\text{part}}^2 = .065$).

Am Anfang dieses Trainingsbaustein wird ein Plakat zu Emotion Talk gezeigt, auf dem die wesentlichen Informationen zusammengefasst sind. Dann wird darauf eingegangen, dass die Bilderbuchbetrachtung gut für das Sprechen über Gefühle geeignet ist, da sie eine strukturierte und planbare Situation im Kindergarten darstellt (Kammermeyer et al., 2018). Es besteht die Möglichkeit die kindliche Entwicklung zu fördern und ihre Interessen miteinzubeziehen. Weiterführende Gespräche bieten die Chance die emotionalen Ereignisse aus dem Bilderbuch zu

vertiefen, da das Buch in diesem Zusammenhang lediglich einen Gesprächsanlass vermitteln soll und im Verlauf des Gesprächs auch in den Hintergrund treten kann (Kammermeyer et al., 2018). Bevor es aber an die konkrete Bilderbucharbeit geht bzw. die Analyse zweier Videos zur Bilderbuchbetrachtung, folgt zunächst die Vignettenarbeit, die einen wichtigen Beitrag zur Reflexion der eigenen Arbeit im Kindergarten liefern kann (Hartinger et al., 2011).

3.4.4.2 Die Arbeit mit Vignetten

Durch die Arbeit mit Vignetten können die Teilnehmenden Ideen generieren, wie sie Gespräche über Gefühle bei der Bilderbuchbetrachtung etablieren können. Durch das Auseinandersetzen mit den Vignetten soll bei den Fachkräften ein Bewusstsein geschaffen werden, die eigene Arbeit zu reflektieren. Darüber hinaus wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass vorhandenes Wissen tatsächlich auch angewendet wird, da es sich hierbei um die Analyse von authentischen Situationen handelt (Hartinger et al., 2011).

Vignetten in Fortbildungen für Fachkräfte können der Fallarbeit dienen. Fallarbeit wird hierbei wiederum als Möglichkeit verstanden, über Fallbeschreibungen (also Vignetten) einen Zugang zur pädagogischen Praxis zu ermöglichen und die Herausbildung von reflexiven Deutungs- und Diagnosekompetenzen zu unterstützen (vgl. Reh, 2010). Durch den Prozess der Fallarbeit wird es den Teilnehmenden ermöglicht, den Fall aufgrund von unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten und sie erhalten hierfür einen reflexiven Raum. Die so gewonnenen Kenntnisse können für die professionellen Herausforderungen (z.B. Beobachtung, Dokumentation, Förderung, Gestaltung von Übergangsphasen) im Kindergarten sensibilisieren (Göbel & Cloos, 2014).

Die Vignetten für die Fortbildung sind durch die Analyse von Videos entstanden, die vor dem eigentlichen Training stattfanden und durch die Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim erstellt wurden. Es wurde für die Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern eine Fallvignette entwickelt, die eine Bilderbuchbetrachtung in den Fokus rückt, wobei die Fachkraft mit mehreren Kindern ein Bilderbuch anschaut und versucht mit den Kindern über Gefühle zu sprechen.

In der nun folgenden Übung erhalten die Teilnehmenden den Arbeitsauftrag und die Vignette auf einem Arbeitsblatt. Nachdem die Teilnehmenden die Vignette bearbeitet haben, sollen die Ergebnisse in der Kleingruppe (Zweier- und Dreiergruppen) diskutiert werden, um sich anschließend einer weiterführenden Frage zu widmen. Die Fragen beschäftigen sich mit folgenden Themen: „Ein gemeinsames Thema etablieren“ und „eine (Themen-)Gemeinschaft schaffen“.

Durch die Kombination von Einzel- und Gruppenarbeit bei dieser Aufgabe wird Abwechslung geschaffen, die Fachkräfte können individuell und selbstverantwortlich lernen. Durch den anschließenden Austausch in der Gruppe kann der Lernerfolg noch optimiert werden (Reich, 2012).

Im Plenum folgt anschließend eine gemeinsame Diskussion. Die Ergebnisse werden durch die Trainerinnen und Trainer auf einem Flipchart festgehalten. Wichtig hierbei ist ein Verständnis dafür zu schaffen, dass zuerst eine geeignete Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und Wahrnehmung geschaffen werden sollte, um eine Situation wie z.B. die Bilderbuchbetrachtung etablieren und eine Gemeinschaft herstellen zu können. Denn, wie das Thema etabliert und die Gemeinschaft in der Gruppe gestaltet wird, ist ausschlaggebend dafür, ob eine Situation für ein offenes Gespräch über Gefühle zweckdienlich sein kann (Koch & Mähler, 2021).

Für diese Übung bildet das situierte Lernen die Basis (Hartinger et al., 2011). Durch das verdichtete Transkript, das sich eng an eine videografierte Bilderbuchbetrachtung anlehnt, werden die Fachkräfte angeregt verschiedene Perspektiven in dieser Übung einzunehmen.

Die Berücksichtigung des Kontexts wird gefördert, in dem sich die Fachkräfte über die Vignette untereinander austauschen können. Dadurch soll der Wissenstransfer Berücksichtigung finden (Kammermeyer et al., 2018).

Die kognitive Aktivierung spiegelt sich z.B. darin wider, dass die offenen Fragen denkbegleitend den Lernprozess bei den Fachkräften fördern soll. Sie können sich über ihre eigenen Erfahrungen austauschen und ihre vorhandenen Konzepte erweitern. Eine Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien kann hierbei stattfinden. Dadurch kann der reale und gedankliche Transfer auf die eigene Arbeit und die gezielte Beobachtung und Analyse der Lernprozesse der Kinder angeregt werden (Kammermeyer et al., 2018).

Abschließend wird das kooperative Lernen gefördert, in dem nach der Einzelarbeit die Gruppenarbeit anschließt. Es folgt auf eine Input- auch eine Reflexionsphase. Durch geteilte und nicht-geteilte Erfahrungen kann die Lernerfahrung auch während dieses Trainingsbausteins intensiviert werden (Desimore, 2009).

3.4.4.3 Adaptive Sprachlehrstrategien nutzen

Nachdem eine förderliche Atmosphäre geschaffen wurde, kann der Fokus nun auf das Sprechen über Gefühle gelegt werden. Sprachlehrstrategien eignen sich nicht nur, um die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, sondern auch die emotionalen, denn über die Sprache können Emotionen verbalisiert werden. Deshalb wird in diesem Baustein des Trainings auf adaptive Sprachlehrstrategien (SLS) zurückgegriffen (Kammermeyer et al., 2018).

Zu den SLS gehören: 1) Frage- und Modellierungsstrategien, 2) Strategien zur Konzeptentwicklung und 3) Rückmeldestrategien (Kammermeyer et al., 2018).

In diesem Training stehen die Frage- und Modellierungsstrategien im Fokus, da durch diese SLS Reaktionen bei den Kindergartenkindern hervorgerufen werden können. Wichtig ist hierbei aber, dass Frage- und Modellierungsstrategien nicht nur intuitiv, sondern bewusst und gezielt von den Fachkräften eingesetzt werden, denn durch Modellierungsstrategien können die Fachkräfte den Kindern als Modell im Alltag dienen (Szagun, 2010).

Auch Konzeptentwicklungsstrategien spielen eine wichtige Rolle, um bereits vorhandene Konzepte bei Kindern zu erweitern und sie dabei zu unterstützen neue Konzepte aufzubauen

(Kammermeyer et al., 2018). Diese Strategien zielen darauf ab, dass sich Kinder sprachlich auf einer vertieften Ebene mit einer bestimmten Thematik auseinandersetzen. Dazu werden z.B. emotionsbezogene Erfahrungen thematisiert und es können Zusammenhänge z.B. zum Alltag im Kindergarten hergestellt werden. Durch geeignete Anschlussfragen und -aussagen können längere Gespräche zu einem bestimmten (emotionsbezogenen) Thema geführt werden (Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

Um überhaupt in ein Gespräch zu kommen, ist die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern wichtig. Hierfür eignet sich z.B. die Imitation, um den Kontakt zu den Kindern herzustellen. Auch das Parallelsprechen und das laute Denken und Fühlen eignen sich, um Beobachtungen und Erfahrungen auszutauschen und diese miteinander zu teilen (Kammermeyer et al., 2018).

Ein Thema des Kindes könnte zum Anlass genommen werden, um ins Gespräch zu kommen. Wichtig hierbei ist, dass dem Kind genug Zeit gelassen wird, um zu reagieren. Für das Sprechen über Gefühle eignen sich hierfür z.B. offene, halboffene und geschlossene Fragen. Dabei schaffen offene Fragen mehr Spielraum für Antworten als halboffene oder geschlossene Fragen. Im Gegensatz dazu bieten geschlossene Fragen mehr Unterstützung beim Beantworten als halboffene und offene Fragen. Der Einstieg gelingt häufig besser mit geschlossenen Fragen, gerade wenn die Kinder z.B. über weniger gut ausgeprägte Sprachfähigkeiten besitzen, eher introvertiert oder schüchtern sind oder auch Angst haben zu sprechen (Kammermeyer et al., 2018).

Durch den Einsatz von offenen Fragen können dann neue Freiräume für Gespräche über Gefühle geschaffen werden. Dabei haben den größten Effekt die SLS, wenn sie flexibel von den Fachkräften im Kindergartenalltag eingesetzt werden (Kammermeyer et al., 2018).

Während dieser Trainingseinheit werden die wichtigsten Informationen zu den ausgewählten SLS den Teilnehmenden durch eine Power-Point-Präsentation vermittelt. Der Fokus liegt auf den verschiedenen Fragestrategien (offene, halboffene, geschlossene Fragen), um das Emotionswissen zu fördern. Damit die Theorie weiterführend vertieft werden kann, werden anschließend zwei verschiedenen Videos mit den Fachkräften angeschaut und analysiert.

3.4.4.4 Die Videoanalyse

Um den Input zu vertiefen, folgt eine Gruppenarbeit zu zwei Videos einer Bilderbuchbetrachtung. Die Videos wurden durch Dr. Katharina Voltmer der Leuphana Universität Lüneburg erstellt. Dabei wurde versucht ein „gelungenes“ und ein „weniger gelungenes“ Beispiel zur Bilderbuchbetrachtung zu filmen, um den Unterschied zwischen einem förderlichen bzw. weniger förderlichen Verhalten zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind in einer Bilderbuchbetrachtung herauszuarbeiten.

Es wurde sich bewusst für ein Video entschieden, in dem keine Fachkraft zu sehen ist, um den Einstieg in das Thema zu erleichtern, denn durch fremde Videos können die Teilnehmenden für

unbekannte Aspekte eher sensibilisiert werden. Außerdem kann es den Fachkräften leichter fallen die Videos zu analysieren, da sie persönlich nicht eingebunden sind (Kammermeyer et al., 2018).

Das Betrachten und die Analyse der Videos in Em😊s stellt eine zentrale Methode dar, um das situierte Lernen zu ermöglichen (Kammermeyer et al., 2018). Durch den Einsatz von Videoanalysen ist es möglich, sich das Verhalten von Personen wiederholt anzuschauen, zu analysieren und zu reflektieren. Außerdem kann es dadurch zu einem vertieften Professionswissen und -handeln kommen (Petko und Reusser, 2005).

Ziel der Übung ist es, dass die Teilnehmenden sprachförderliches und weniger sprachförderliches Verhalten in den Videos erkennen können, die auf das Emotionswissen der Kinder in der Bilderbuchbetrachtung abzielen. Außerdem sollen sie adaptive SLS wiedererkennen und diese durch die Wiederholung verfestigen.

Bevor sich die Teilnehmenden beide Videos anschauen, erhalten sie ein Arbeitsblatt mit Arbeitsanweisungen. In der Einzelarbeit sollen sich die Fachkräfte mit den drei folgenden Fragen auseinandersetzen: 1) Schaffung der Atmosphäre, 2) Nutzung des Bilderbuchs, 3) Einsatz von Sprachlehrstrategien. Jedes Video wird zweimal angeschaut.

Durch die Einzelarbeit soll Raum für das individuelle Lernen und Üben geschaffen werden. Die Teilnehmenden sollen sich selbstständig, selbstverantwortlich und individuell Inhalte (z.B. förderliche Rahmenbedingungen, Einsatz von SLS zur Förderung des Emotionswissens, Schaffung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus) erarbeiten und vertiefen, sowie Wissen abspeichern und transferieren (Reich, 2012).

Im 2. Teil der nun folgenden Aufgabe sollen die Fachkräfte die Videos in Kleingruppen (Zweier- und Dreier-Teams) anhand von konkreten Arbeitsaufträgen evaluieren. Dabei teilen sich die Fachkräfte selbstständig in Gruppen ein. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Kleingruppe kann der Lernprozess noch intensiviert werden (Desimone, 2009). Ein Reflexionsbogen soll auch hier helfen Gelerntes zu vertiefen und sich gemeinsam über die Videos auszutauschen (Kammermeyer et al., 2018).

Nach der Einzel- und Gruppenarbeit folgt die Diskussion der Ergebnisse im Plenum. Die Trainerinnen und Trainer helfen beim Zusammentragen und Zusammenfassen der Ergebnisse und formulieren abschließend eine take-home message.

3.4.5 Reminiscing- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern

Da sich nun ausführlich dem Emotion Talk gewidmet wurde, folgt die Überleitung zum Reminiscing, denn im nächsten Trainingsbaustein beschäftigen sich die Fachkräfte mit der Förderung des Emotionswissens durch das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern.

Bereits Wareham und Salmon (2006) berichten in ihrem Review, dass das Benutzen von „W-Fragen“ (Fragesätze mit einem W-Fragewort), sowie die Vermittlung von Informationen über den Kontext und Erklärungen wichtige Aspekte für ein erfolgreiches Reminiscing sind.

Dabei sollten interessante Ereignisse aus dem alltäglichen Leben von Kindern besprochen werden, um sie zum Erzählen zu ermutigen. Eine angemessene Intonation kann genauso hilfreich sein, wie z.B. Ursachen, Auswirkungen, motivationale Aspekte, sowie interaktive Beschreibungen von Objekten und Handlungen in Erzählungen zu berücksichtigen (Beals, 1997).

In Em@s erfolgt der Einstieg in die Thematik über die Wissensvermittlung zum Reminiscing. Die Teilnehmenden lernen etwas über die Grundlagen des Reminiscings und welche positiven Effekte der Einsatz haben kann. Dann werden sich alltägliche Routinesituationen mit den Fachkräften genauer angeschaut, die sich besonders für das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern eignen. Hierbei kann zwischen Routinesituationen und spontanen Sprachanlässen unterschieden werden (Kammermeyer et al., 2018).

Zu den Routinesituationen gehören z.B. das Einnehmen von Mahlzeiten, Wickeln, Körperpflege, An- und Ausziehen. Spontane Sprachanlässe stellen z.B. die Fliege im Sommer an der Wand, das Fallen des ersten Schnees im Winter oder das spontane Reißen des Schnürsenkels beim Anziehen der Schuhe dar. Die Wissensvermittlung erfolgt über Power-Point Folien.

3.4.5.1 Emotionsbezogene Gesprächsanlässe schaffen

Nach dem Input sollen die Fachkräfte nun überlegen, wie man emotionsbezogene Gesprächsanlässe mit Kindern im Kindergarten schaffen könnte. Mit dieser Aufgabe soll der Blick für verschiedene Fragetypen weiter geschärft werden und Wissen wird wiederholt, denn es wird an die Videoanalyse aus dem vorherigen Trainingsbaustein angeknüpft.

Bevor die Teilnehmenden in die Übung gehen, ziehen sie ein kleines Dreieck (rot/blau) aus Karton aus einem Briefumschlag, denn durch das Ziehen eines Dreiecks werden die Teilnehmenden per Zufall einer Gruppe (rot/blau) für die folgende Aufgabe zugeteilt.

Diese spielerische Methode wird angewendet, damit auch Teilnehmende miteinander ins Gespräch kommen, die evt. noch nicht zusammengearbeitet haben oder sich weniger gut kennen, um das kooperative Lernen der Teilnehmenden zu intensivieren (Kammermeyer et al., 2018).

Die Aufgabe gestaltet sich wie folgt: Beide Gruppen sollen die Fragetypen, die in einem Video (aus dem vorherigen Baustein) verwendet wurden und auf kleinen Zetteln stehen, den jeweiligen Frageformen zuordnen und dabei ihre Gruppenzugehörigkeit (rot: Spielraum für Antworten/blau: Unterstützung bei der Beantwortung der Frage) berücksichtigen und sie im jeweiligen, farblich übereinstimmenden, großen Dreieck ablegen. So nähern sich beide Gruppen von entgegengesetzten Standpunkten der Übung an, denn um so mehr Spielraum die Fachkräfte bei der Beantwortung der gestellten Frage den Kindern lassen, um so geringer ist ihre eigene Unterstützung bei der Beantwortung der Frage durch die Kinder.

Die Übung mit den Dreiecken ist eine Gruppenarbeit mit arbeitsteiligen Aufträgen, denn dadurch soll das aktive Lernen bei den Fachkräften unterstützt werden (Desimore, 2009). Außerdem wird das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein hierbei gefördert, da die jeweiligen Gruppenmitglieder gemeinsam versuchen das Gelernte umzusetzen (Kammermeyer et al., 2018). Sie stellen gleichzeitig aber auch Arbeitsgruppen dar, denn sie sollen gemeinsam den Arbeitsauftrag bearbeiten und anschließend ihre Ergebnisse der anderen Gruppe präsentieren. Die Arbeit mit großen roten und blauen Dreiecken auf den Plakaten dient der besseren Visualisierung der Gruppenergebnisse. Dadurch soll die selbstständige Arbeitsweise der ganzen Gruppe aktiv unterstützt werden und sie sollen ermutigt werden sich untereinander zu verständigen und ihre Arbeitsergebnisse zu sichern (Meyer, 1987).

Die Trainerinnen und Trainer übernehmen bei dieser Aufgabe eine beobachtende Rolle, hören aktiv zu und stehen gleichzeitig beratend zur Verfügung. Sie korrigieren ggf. nicht richtige Zuordnungen der Fragetypen auf dem Plakat und erklären ihre Entscheidungen im Plenum. Durch diese Form der Ergebnisdarstellung wird das Betrachten durch verschiedene Perspektiven angeregt (Kammermeyer et al., 2018) und es kann eine lernwirksame Darstellung der Arbeitsergebnisse sichergestellt werden (Gasser, 2003).

3.4.5.2 Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken

Nachdem die SLS auf die Förderung des Emotionswissens angewendet wurden, soll es im nächsten Abschnitt der Fortbildung um den Perspektivwechsel gehen. Dabei sollen die Teilnehmenden ermutigt werden sich in die Perspektive der Kinder hineinzusetzen, um sich bewusst zu machen, was Kindern an Gefühlen interessieren könnte, denn durch den Perspektivwechsel ist es möglich, dass der Erwerb des Emotionswissens unterstützt wird (Voltmer, Skrowronek, von Salisch & Koch, 2021).

In dem vorliegenden Trainingsbaustein soll es beispielhaft um die Grundemotion Ärger/Wut gehen. Dabei sollen die Fachkräfte ermutigt werden ihre Erfahrungen mit der Emotion Ärger/Wut zu reflektieren und durch den Perspektivwechsel zu erweitern.

Für diese Übung sitzen die Teilnehmenden in einem Kreis und erhalten zwei unterschiedliche Arbeitsblätter. Auf dem einen Arbeitsblatt sollen sich die Teilnehmenden mit der Erwachsenenperspektive und auf dem anderen Arbeitsblatt mit der Perspektive des Kindes zur Emotion Ärger/Wut auseinandersetzen.

Diese Übung wurde als eine Art „Blitz-Brainstorming“ konzipiert, da jede Teilnehmende bzw. jeder Teilnehmende nur eine Minute Zeit hat, um eine Antwort auf dem jeweiligen Blatt zu schreiben, bevor es an die nächste Person im Kreis weitergegeben wird. Die Trainerinnen und Trainer sind angehalten die Zeit zu stoppen und die Kommandos „Los“ und „Stopp“ zu sagen. Auf

diese Art und Weise sollen in kurzer Zeit möglichst viele Antworten auf den Arbeitsblättern zur Erwachsenen- und Kinderperspektive entstehen (Tabelle 5).

Anschließend werden die Arbeitsblätter nebeneinander auf den Boden oder Tisch gelegt, möglichst immer so, dass die Frage der Erwachsenen- und dazugehörigen Kinderperspektive nebeneinander liegen. Im Plenum werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Teilnehmenden besprochen und reflektiert.

Tabelle 5: Fragen für das Blitz-Brainstorming mit Perspektivwechsel

| Erwachsenenperspektive | Kinderperspektive |
|--|--|
| Wie drückt sich Wut bei mir aus? | Wie drückt sich Wut bei einem Kind aus? |
| Wann empfinde ich Wut? | Wann empfindet ein Kind Wut? |
| Wie gehe ich mit meiner Wut um? | Wie geht ein Kind mit seiner Wut um? |
| Was kann ich machen, damit ich nicht mehr wütend bin? | Was kann ein Kind machen, damit es nicht mehr wütend ist? |
| Wie kann mir jemand helfen, damit ich nicht mehr wütend bin? | Wie kann jemand einem Kind helfen, damit es nicht mehr wütend ist? |

Durch das Sammeln der Ideen sollen die Teilnehmenden angeregt werden, wie sie z.B. mit Kindern einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus schaffen können oder aber, wie ihnen der Perspektivwechsel leichter gelingt, wenn sie sich in die Kinderperspektive hineinversetzen (hier beispielhaft anhand der Reflexion zur Emotion Ärger/Wut).

3.4.5.3 Das Rollenspiel

In der nun folgenden Einheit steht das Rollenspiel im Mittelpunkt, denn im Rollenspiel kann ein lebenswirkliches Thema auf spielerische Art und Weise dargestellt werden (Reich, 2012).

Das Rollenspiel dient der Umsetzung praktischer Handlungen und kann helfen eine alltagsnahe Beobachtungsposition einzunehmen. Durch die Methode können in besonderer Weise z.B. die Wahrnehmung, Empathie, Flexibilität, Offenheit, Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefertigkeit bei den Teilnehmenden gefördert werden. Darüber hinaus werden Selbst- und Fremdbeobachtungsfähigkeiten geschult (Reich, 2012).

In der Fortbildung stellt nicht nur die Bilderbuchbetrachtung eine wichtige alltägliche Situation dar, um das Emotionswissen bei Kindergartenkindern zu fördern, sondern auch das Einnehmen einer Mahlzeit. Das gemeinsame Essen im Kindergarten soll für das Rollenspiel den konkreten

Rahmen vorgeben, denn während des Essens können die Fachkräfte die Handlungen der Kinder sprachlich begleiten und verbalisieren (Kammermeyer et al., 2018).

Sie können z.B. Fragen zu den Emotionen stellen, die das Essen auslöst oder gemeinsame emotionsbezogene Ereignisse (z.B. Ausflug in den Wald oder zum Spielplatz, Geburtstag eines Kindes) zum Anlass nehmen. Dadurch können die Kinder angeregt werden, ihre Handlungen oder Erinnerungen an das (emotionsbezogene) Ereignis zu kommentieren oder sie werden zur Verbalisierung neuer Themen ermuntert. Kinder erhalten dadurch die Gelegenheit sich sprachlich selbst auszuprobieren (Kammermeyer et al., 2018).

Das Rollenspiel ist eine praktische Übung, bei der die Fachkräfte das erlernte Wissen ausprobieren und Erfahrungen sammeln können. Die Teilnehmenden können z.B. ausprobieren, welche Fragetypen sich eignen, um mit Kindern beim Essen über ein gemeinsames emotionsbezogenes Ereignis zu sprechen. Dadurch können emotionale Ereignisse reflektiert werden, die im Kindergarten erlebt werden.

Das Essen im Kindergarten (z.B. Mittagessen, Frühstück, Pausensnacks) stellt eine Routinesituation dar, die nahezu täglich gleich abläuft, nach einem bestimmten Schema und sich deshalb eher von den Fachkräften planen lassen. In Routinesituationen ist es den Kindern möglich, früh die Initiative zu ergreifen, um eigene bedeutsame und emotionale Themen und Erfahrungen zu berichten (Kammermeyer et al., 2017). Außerdem stellt das Einnehmen einer Mahlzeit eine halbstrukturierte Situation dar, bei der die Kinder nicht nur essen, sondern auch die Gelegenheit haben sich über emotionale Ereignisse auszutauschen. Gespräche während der Mahlzeit eignen sich besonders, um langanhaltende und anspruchsvolle Gespräche zu führen, die über das Hier und Jetzt hinausgehen können (Kammermeyer et al., 2018).

In der nun folgenden Aufgabe bilden drei bis fünf Fachkräfte eine Gruppe. Bevor das Rollenspiel losgeht, sind die Teilnehmenden in den Gruppen angehalten, gemeinsame emotionale Ereignisse im Kindergarten zu sammeln, die sich ihrer Meinung nach eignen beim Essen zu besprechen. In einer Gruppe spielt nun immer eine Teilnehmende oder ein Teilnehmender eine Fachkraft und die anderen Gruppenmitglieder nehmen die Rolle von Kindern ein, die unterschiedliche sprachliche Fähig- und Fertigkeiten aufweisen, so dass die Fachkraft durch das Rollenspiel die Möglichkeit hat, ein Verständnis für die Sprechfreude bei Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen über emotionale Ereignisse zu entwickeln.

Die Rollenzuteilung erfolgt in der Gruppe per Zufall durch das Ziehen einer Karte (Fachkraft/Kind mit unterschiedlichen Eigenschaften) aus einem Briefumschlag. Die Rollen sollen nach einem Durchgang, wenn möglich auch getauscht werden. Während des Reminiscings sollen die Teilnehmenden versuchen eine Kleinigkeit zu Essen und zu Trinken (z.B. Kaffee und Kuchen), um möglichst nah eine solche Situation im Kindergartenalltag nachzustellen.

Die konkrete Arbeitsanweisung für das Rollenspiel erhalten die Teilnehmenden auf einem Arbeitsblatt. Im Anschluss an die Übung erfolgt die Auswertung gemeinsam im Plenum. Den

Teilnehmenden werden zusätzliche Fragen zum Rollenspiel gestellt, die zur Reflexion der Übung anregen sollen. Außerdem erhalten die Fachkräfte eine Karteikarte, die die wesentlichen Informationen zum Emotion Talk und Reminiscing zusammenfasst, so dass sie auch nach der Fortbildung die wichtigsten Informationen schnell im Alltag griffbereit haben.

3.4.6 Die weiterführende Praxisaufgabe

Der Hauptteil des Trainings ist nun beendet und die Teilnehmenden erhalten eine Praxisaufgabe, um das erlernte Wissen aus der Fortbildung in den eigenen Kindergartenalltag transferieren zu können. Hier schließt sich der Bogen von Input- zur Reflexions- und Erprobungsphase, denn die Teilnehmenden sollen durch die Praxisaufgabe ermutigt werden Em😊s selbstständig nachzubearbeiten. Gleichzeitig dient die Aufgabe der Selbstkontrolle (Lipowsky, 2010).

Durch die Praxisaufgabe kann die Verzahnung von Wissenserwerb, Erprobung und Reflexion angeregt werden. Die Fachkräfte bekommen die Gelegenheit Gelerntes in ihrem Alltag anzuwenden und auszuprobieren (Lipowsky, 2010).

Als Erinnerungshilfe sind die verschiedenen Fragetypen, die die Fachkräfte im Alltag anwenden sollen, noch einmal auf einem Arbeitsblatt dargestellt. Die Teilnehmenden sind angehalten ein eigenes Video von einer Bilderbuchbetrachtung oder einer Essenssituation zu erstellen, in dem sie versuchen verschiedene Fragetypen zu variieren, um mit den Kindern über Gefühle zu sprechen. Das Video soll maximal drei bis fünf Minuten lang sein und kann den Trainerinnen und Trainern zugeschickt werden, die dann die Videos analysieren und eine geeignete Situation aussuchen, die in einer handlungsbezogenen Reflexion mit der jeweiligen Fachkraft nachbesprochen werden kann.

3.4.6.1 Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung

Die handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung spannt nun einen Bogen vom Training in den Alltag der Kindergartenfachkräfte. Sie wurde gemeinsam mit Dr. Jeanette Piekny (ehemalige Mitarbeiterin der Universität Hildesheim) erstellt.

Das zugrundeliegende Konzept wurde nach dem „Marte-Meo“-Ansatz, welcher ressourcen- und resilienzorientiert ausgerichtet ist, abgewandelt und angepasst (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Hierbei steht ein positives Entwicklungsgeschehen aus den Ansätzen der Humanistischen Psychologie und Positiven Psychologie im Fokus, in dem Verhalten und Beziehungsmuster in eine Entwicklungsperspektive gesetzt werden. Die Grundlage hierfür bildet die Videointeraktionsanalyse (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Durch die Methode sollen positiven Entwicklungsprozessen angeregt und aufrechterhalten werden (Hawellek & von Schlippe, 2011).

Durch die handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung werden im Dialog mit den Fachkräften beobachtungsgeleitete Beratung und Selbstbeobachtung miteinander verknüpft und es wird ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus geschaffen (Anhang A8). Dadurch ist ein Perspektivwechsel und eine Erweiterung der eigenen Sichtweise möglich (Hawellek & von Schlippe, 2011). Ansichten, Einstellungen, Meinungen der Fachkräfte können einer Realitätsprüfung unterzogen werden, zu der die Trainerinnen bzw. Trainer eine Entwicklungsperspektive anbieten können, so dass die Feinfühligkeit für die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder weiter ausgebaut werden kann.

Idealerweise gelingt es in dem Prozess Lösungen zu erarbeiten und Entwicklungsperspektiven zu erweitern (Hawellek & von Schlippe, 2011). Auch in der Psychotherapie spielt die beobachtungsgeleitete Entwicklungsförderung eine wichtige Rolle. Hier geht es um die Ressourcenaktivierung, sowie um die Aktualisierung von Problemen bzw. das Prinzip der realen Erfahrungen, so dass die aktive Hilfe zur Problembewältigung im Mittelpunkt steht (Grawe, 2000).

Bei der Praxisaufgabe sollen die Fachkräfte ein ca. drei- bis fünfminütiges Video aufnehmen, von einer Sequenz ihrer Wahl während einer Bilderbuchbetrachtung oder dem Einnehmen einer Mahlzeit und senden das Video anschließend an die Trainerinnen und Trainer.

Das Video wird analysiert und ein kurzer Ausschnitt (maximal 2,5 min) wird ausgewählt, der sich eignet, um die handlungsbezogene Reflexion durchzuführen.

Hierzu gehören z.B. folgenden Merkmale (Hawellek & von Schlippe, 2011):

- 1) Das aktuelle Sprachverhalten des Kindes wird dargestellt.
- 2) Ein Sprachverhalten modifizierendes Geschehen wird abgebildet, z.B. unterstützendes Betreuungsverhalten.
- 3) Positive Beziehungsmomente werden als Augenöffner gezeigt.
- 4) Interaktion und Beziehungsgeschehen werden verdeutlicht.
- 5) Situationen, die konkret an vermittelte Trainingsstrategien anknüpfen, werden dargestellt.

Des Weiteren sollten sich die Trainerinnen und Trainer vor der handlungsbezogenen Reflexion darüber Gedanken machen, was die Fachkräfte konkret an Unterstützung brauchen, um den nächsten Entwicklungsschritt der Kinder begleiten zu können.

Im Vordergrund steht ein ressourcenorientierter Ansatz, bei dem die Fachkräfte möglichst konkrete Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen und der pädagogischen Haltung erhalten sollen (Hawellek & von Schlippe, 2011). Darüber hinaus sollten die Trainerinnen und Trainer während der handlungsbezogenen Reflexion eine wertschätzende Haltung gegenüber den Fachkräften einnehmen und darauf achten, dass die Bemerkungen eher beschreibend und nicht bewertend sind.

Nicht nur das Video, sondern auch die Fachkräfte sollten während der Reflexion beobachtet werden, um diese (falls nötig) emotional auffangen zu können. Im nächsten Schritt wird versucht eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise gemeinsam mit den Fachkräften zu etablieren.

Hierbei wird auf das Verhalten geachtet, das der jeweiligen Fachkraft bereits gut gelungen ist, was auch dokumentiert wird.

Bei selbstkritischen und weniger konstruktiven Antworten kann auf die Technik des Reframings zurückgegriffen werden, d.h. eine Situation aus einer anderen Perspektive zu sehen, oder die Situation in einen anderen Kontext einzubetten (Ruhe, 2014).

Im nächsten Schritt werden die Fachkräfte bestärkt auch Selbstkritik zu äußern, um im Anschluss eine entwicklungsorientierte Betrachtungsweise zu fördern. Dabei wird konkret überlegt, was an Einstellung, Haltung, Meinung oder Verhalten entwicklungsförderlich geändert werden könnte. Hierzu wird anschließend ein konkretes Entwicklungsziel definiert, gemeinsam festgelegt und schriftlich auf einem Arbeitsblatt festgehalten (Hawellek & von Schlippe, 2011).

Dabei soll das Ziel möglichst konkret und unmittelbar formuliert werden, es folgt abschließend eine gemeinsame Zielverankerung. Hier kann z.B. ein Hosentaschensymbol oder ein Talisman helfen, sich an die Vereinbarung im Kindergartenalltag zu erinnern.

3.4.7 Abschlussrunde und Feedback

Nachdem die Praxisaufgabe erklärt wurde, erfolgt eine Abschlussrunde mit Feedback. Es folgt erneut der Wissenstest (Post-Messung), bei dem die Fachkräfte geprüft werden, inwieweit sie die Fortbildungsinhalte wiedergeben können.

Das Kreuzworträtsel ist eine Variation des Prä-Kreuzworträtsels, da die gleichen Fragen in einer anderen Reihenfolge gestellt werden, um Übungs- bzw. Erinnerungseffekte zu minimieren (Döring & Bortz, 2016). Die Teilnehmenden haben erneut zehn Minuten Zeit, um das Kreuzworträtsel zu lösen. Dadurch, dass den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten wird, womöglich erfolgreicher den Wissenstest zu absolvieren, als vor der Fortbildung (Niegemann et al., 2008), kann die Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation für das weitere Auseinandersetzen mit der Thematik erhöht werden (Bandura, 1978).

Im Anschluss an den Wissenstest erfolgt die Evaluation von Em[☺]s. Hierbei kommen verschiedene Fragebögen u.a. zur Erfassung der Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation sowie Praktikabilität zum Einsatz. Auf die Fragebögen wird noch genauer im 5. Kapitel eingegangen.

Die Evaluation des Trainings dauert ca. fünf Minuten. Abschließend soll eine offene Feedbackrunde die Teilnehmenden einladen, eine Rückmeldung zum Training zugeben. Dafür wurde ein Poster angefertigt, welches zur gemeinsamen Reflexion einladen soll und im Raum aufgehängt wird. An dem Poster können nun Klebezettel von den Teilnehmenden angebracht werden.

Auf den Klebezetteln können die Fachkräfte ihre Gedanken, Meinungen und Einstellungen zu folgenden drei Fragen aufschreiben: 1) Was nehmen Sie mit? 2) Was köchelt noch? 3) Was brauchen Sie nicht?

Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit sich auch die Antworten der anderen Teilnehmenden anzuschauen und diese mit ihren eigenen abzugleichen. Auch die Trainerinnen und Trainer erhalten durch diese Methode noch mal ein kompaktes Feedback zu Em☺s.

Bei dem Feedback handelt es sich um eine Feedbackmethode, die auch den Lernprozess der Teilnehmenden begleiten und fördern kann, da durch das Feedback wichtige Lernergebnisse zusammengefasst werden („Was nehmen Sie mit?“). Außerdem werden die Fachkräfte angeregt, sich weiterhin aktiv mit den vermittelten Inhalten auseinanderzusetzen („Was köchelt noch in Ihnen?“). Darüber hinaus sollte die Fortbildung die Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigen („Was brauchen Sie nicht?“). Dieser Aspekt kann aufgegriffen werden und zur weiteren Optimierung des Trainings beitragen (Lehner, 2009). Es wird sich abschließend bei den Teilnehmenden für ihre Teilnahme bedankt und sie werden verabschiedet.

3.5 Kurzversion des Trainings

Für die KG wurde auf Wunsch der Fachkräfte aus Hamburg das achtstündige Training auf insgesamt vier Stunden gekürzt (Tabelle 6).

Tabelle 6: Vergleich der beiden Trainingsversionen von Em:-)s

| Baustein | Inhalt des achtstündigen Trainings | Inhalt des vierstündigen Trainings |
|---|---|---|
| Einführung | <ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht • Inhalte des Trainings • Wissenstest (Prä) | <ul style="list-style-type: none"> • Blitzlicht • Inhalte des Trainings • Wissenstest (Prä) |
| Die Entwicklung des Emotionswissens | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen entdecken • Die Entwicklung des Emotionswissens | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen entdecken • Die Entwicklung des Emotionswissens |
| Zugang zu Emotionen und Reflexion | <ul style="list-style-type: none"> • „Lifeline“- Emotionale Berufereignisse im Kindergarten • Über Emotionen sprechen: Chancen und Risiken | |
| Emotion Talk- Das Sprechen über Gefühle | <ul style="list-style-type: none"> • Die Bilderbuchbetrachtung • Die Arbeit mit Vignetten • Adaptive Sprachlehrstrategien nutzen • Die Videoanalyse | <ul style="list-style-type: none"> • Die Bilderbuchbetrachtung • Adaptive Sprachlehrstrategien nutzen • Die Videoanalyse |
| Reminiscing- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionsbezogene Gesprächsanlässe schaffen • Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken • Das Rollenspiel | <ul style="list-style-type: none"> • Emotionsbezogene Gesprächsanlässe schaffen • Das Rollenspiel |
| Die weiterführende Praxisaufgabe | <ul style="list-style-type: none"> • Praxisaufgabe | |

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung | |
| Abschlussrunde und Feedback | <ul style="list-style-type: none"> • Wissenstest (Post) und Evaluation • Feedbackrunde | <ul style="list-style-type: none"> • Wissenstest (Post) und Abschluss |
| Drei bis zwölf Monate nach dem Training | <ul style="list-style-type: none"> • Wissenstest (Follow-up) und Evaluation | |

Darüber hinaus wurde ein vierstündiges Training zur Sprache, Sprachförderung und Sprachlehrstrategien vorangestellt, da sich die Fachkräfte eine kombinierte Fortbildung aus den ursprünglichen Modulen 2 und 3 der FDS-Fortbildung wünschten.

Die Trainingsinhalte von Modul 2 „Sprachlehrstrategien“ wurden von den Trainerinnen und Trainern der TU Braunschweig entwickelt (Hormann, Koch & Neugebauer, 2021).

Im ersten Teil des vierstündigen Trainings lernten die Teilnehmenden etwas darüber, wie Kinder Sprache lernen, ihnen wurde Wissen zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie zu sprachförderlichen Situationen vermittelt. Hier kamen Plakate, Power-Point-Folien, Karteikarten und Flipcharts zum Einsatz (Hormann, Koch & Neugebauer, 2021).

Anschließend erhielten die Teilnehmenden eine Einführung zu den SLS, verschiedenen Fragentechniken und zu den Methoden Imitation, Parallelsprechen, Lautes Denken und Fühlen sowie Feedbacktechniken. In diesem Abschnitt wurde u.a. mit Videoanalysen, Transkript, Plakaten, Arbeitsblättern und Flipcharts gearbeitet (Hormann, Koch & Neugebauer, 2021).

Auch das Kurztraining von Em😊s hatte die gleiche Struktur, wie das achtstündige Training, nur in einer verkürzten Version. An der Kurzversion des Trainings nahmen die Fachkräfte der KG aus Hamburg teil. Die anderen KGs aus Braunschweig und Hildesheim wünschten sich u.a. andere Fortbildungsinhalte oder verzichteten ganz auf eine Fortbildung.

In der Tabelle 6 sind beide Trainings zum Emotionswissen gegenübergestellt. Es wird deutlich, dass aufgrund des verkürzten Zeitrahmens einige Bausteine und Inhalte entfernt werden mussten. So wurde bei der vierstündigen Fortbildung auf folgende Inhalte verzichtet: Lifeline- Emotionale Berufereignisse im Kindergarten, Über Emotionen sprechen: Risiken und Chancen, Die Arbeit mit Vignetten, Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken, Praxisaufgabe, Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung, Evaluation und Feedbackrunde.

Die kurze Version des Trainings wurde nicht evaluiert. Eine Evaluation sowie eine Follow-up Messung des Wissenstests wären wichtig gewesen, um die Trainingsversionen weiterführend miteinander vergleichen zu können. Hier wäre von Interesse gewesen, inwieweit sich die beiden Trainings bzgl. der Wirkmechanismen (u.a. verschiedene Trainingsbausteine) unterscheiden.

So bemängelten die KG-Kindergärten in Hamburg in erster Linie die fehlende Zeit für zusätzliche Fortbildungen, denn häufig ist es den Kindergärten nicht möglich einen ganzen Schließtag einzurichten, um Fachkräfte fortzubilden.

Hier wäre eine Halbtagsfortbildung sicherlich eine Chance, sich den vorgegebenen Rahmenbedingungen besser anzupassen, um so den Bedürfnissen der Kindergärten gerechter zu werden.

So könnten weniger zeitintensive Trainings evt. besser in die gegebenen Rahmenbedingungen und Strukturen integriert werden, denn auch kürzere Fortbildung könnten positive Effekte haben (Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn & Juffer, 2003).

3.6 Zusammenfassung

Ziel der kurzen und langen Version von Em☺s war es, Kindergartenfachkräfte für die Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern zu sensibilisieren und ihnen hilfreiche Tools an die Hand zu geben, um Gespräche über Emotionen zu initiieren und diese über eine längere Zeitspanne aufrecht zu erhalten („sustained shared thinking“; u.a. Siraj-Blatchford, 2009).

Die Langversion besteht neben einer Einführung aus fünf Bausteinen, die Theorie und Praxis miteinander verbinden, sowie einem Abschlussrunde mit Feedback. Das Kurztraining besteht insgesamt aus fünf Elementen inklusive Einführung und Abschlussrunde.

Maßgeblich steht die Anwendung der SLS auf das Emotionswissen bei Em☺s im Vordergrund. Diese werden kurz eingeführt und auf die Förderung des Emotionswissens übertragen sowie anhand von konkreten Situationen (Bilderbuchbetrachtung, Einnehmen einer Mahlzeit) geübt.

In Anlehnung an das Konzept von Pianta et al. (2008) wird der Fokus in dieser Fortbildung in erster Linie auf den Einsatz von unterschiedlichen Fragestrategien (offen, halboffen, geschlossen) gelegt. In verschiedenen Einzel- und Gruppenübungen sind die Teilnehmenden aufgefordert die Strategien anzuwenden und neu erlerntes Wissen umzusetzen bzw. durch die Praxisaufgabe in den eigenen Kindergartenalltag zu transferieren.

4. Evaluation der Fortbildung für Kindergartenfachkräfte

Die Entwicklung und Evaluation des Trainings für Kindergartenfachkräfte Em[©]s fand im Rahmen der bundesweiten Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) in dem Drittmittelprojekt: „Fühlen, Denken, Sprechen (FDS)- Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen“ statt (von Salisch et al., 2021).

Die Entwicklung und Evaluation des Trainings wurde durch die Zusammenarbeit der Universität Hildesheim, TU Braunschweig und Leuphana Universität Lüneburg realisiert.

Ziel der Evaluationsstudie war es, über die Sprache Gefühle und (wissenschaftliche) Gedanken zu verbalisieren und zu fördern. Dabei standen die Kindergartenfachkräfte im Fokus der Fortbildung. Positive Effekte bei den Kindern sollten über die Änderung der sprachlichen Handlung der Fachkräfte ermöglicht werden (Voltmer, Skrowronek, von Salisch & Koch, 2021).

Kirkpatrick (1994) unterscheidet vier Evaluationsebenen (Reaktion, Lernen, Verhalten, Ergebnisse). Diese wurden von Lipowsky und Rzejak (2012) modifiziert und auf den Kindergartenkontext für die vorliegende Evaluation abgewandelt. Es standen folgende Zielkriterien im Mittelpunkt (Abbildung 5):

- 1) Reaktion der Kindergartenfachkräfte auf die Fortbildung (Akzeptanz, Bewertung, Nutzen, Zufriedenheit, Einstellung)
- 2) Lernzuwachs der Kindergartenfachkräfte (Emotionswissenszuwachs über drei Messzeitpunkte)
- 3) Veränderung im Handeln der Kindergartenfachkräfte (Einsatz der erlernten Methoden im Kindergartenalltag)
- 4) Lernzuwachs der Kinder (Emotionswissenszuwachs über drei Messzeitpunkte)

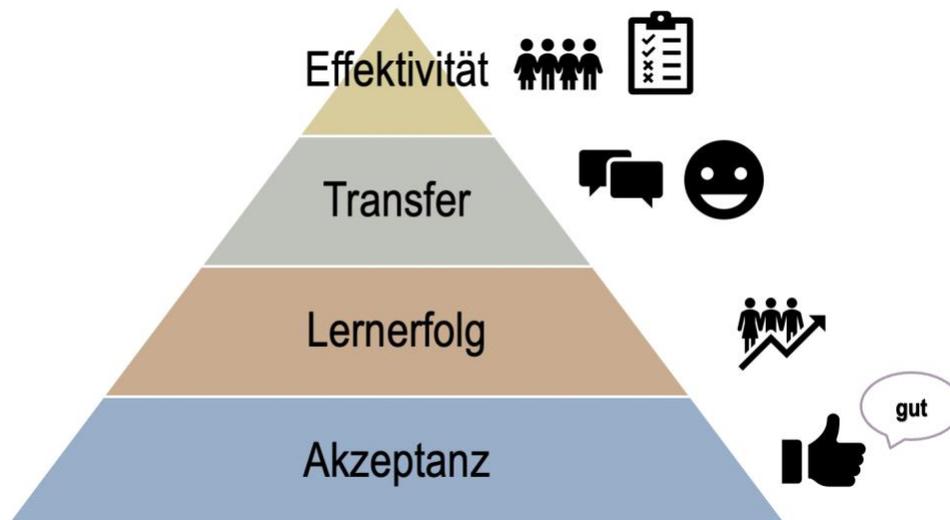


Abbildung 5: Evaluation auf vier Ebenen (modifiziert nach Lipowsky & Rzejak, 2012)

Darüber hinaus gibt es weitere Merkmale, die Einfluss auf die Wirksamkeit einer Fortbildung haben können (Lipowsky & Rzejak, 2012, Lipowsky, 2011; Lipowsky, 2009). Zu diesen zählen z.B. die Dauer der Fortbildung und das Vorwissen. Das Vorwissen der Teilnehmenden wurde vor der Fortbildung erhoben (Kreuzworträtsel) und in der statistischen Auswertung berücksichtigt. Außerdem wurde das Wissen der Fachkräfte des Kurz- und des Langtrainings vor und nach dem Training miteinander verglichen. Darüber hinaus wurde die Durchführungstreue durch die Trainerinnen und Trainer an den verschiedenen Standorten erhoben.

4.1 Einleitung

An der Durchführung von Em^os nahmen zwischen 2017-2019 insgesamt $N = 63$ Kindergartenfachkräfte aus Kindergärten in Hamburg und Niedersachsen teil, wobei die Teilnehmenden der IG ($N = 51$) eine achtstündige Fortbildung und die Teilnehmenden der KG ($N = 12$) eine vierstündige Fortbildung zum Emotionswissen absolvierten.

Die Fachkräfte der IG wurden angehalten vor, direkt nach dem Training und drei bis 12 Monate später Fragebögen (Prä-Post-Messung) auszufüllen und einen Wissenstest (Prä-, Post-, Follow-up Messung) zu beantworten. Die KG-Fachkräfte beantworteten den Wissenstest vor und nach der Fortbildung (Prä-Post-Messung). Hierbei handelt es sich um ein prä-experimentelles Design mit Messwiederholung. Es kamen verschiedene qualitative und quantitative Methoden zur Merkmalerfassung zum Einsatz.

Im gleichen Zeitraum wurden die Daten der Kinder im FDS-Gesamtprojekt erhoben. Insgesamt nahmen $N = 281$ Kinder aus Hildesheim, Braunschweig und Hamburg an der Studie teil.

In der IG befanden sich $N = 147$ Kinder und in der KG $N = 134$ Kinder (Wartekontrollgruppe). Für die vorliegende Studie wurden ausschließlich folgende Variablen der Kinder in die Analysen

miteinbezogen: Geschlecht, Alter sowie die Testergebnisse der Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006). Alle weiteren Ergebnisse zur Sprache, zum wissenschaftlichen Denken und zum Emotionswissen der Kinder sind in der Ergebnisdarstellung des Buchs „Fühlen, Denken, Sprechen (FDS) – Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen“ zu finden (von Salisch et. al, 2021).

Fortbildungen stellen eine wichtige Professionalisierungsmaßnahme im Berufsleben dar, denn Studien zeigen, dass diese Maßnahmen positive Effekte auf die Teilnehmenden haben können (Lipowsky & Rzejak, 2012). Ob allerdings die Teilnehmenden von der Fortbildung profitieren, hängt von mehreren Faktoren ab.

Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Wirkmechanismen und den damit verbundenen Forschungsfragen sowie Zielen der vorliegenden Evaluation eingegangen. Dabei wird zuerst der Evaluationsbegriff definiert, ein Arbeitsmodell abgeleitet und die zu untersuchenden Evaluationsebenen mit den jeweiligen Fragestellungen dargestellt. Zusätzlich wird auf die Durchführungstreue eingegangen.

4.2 Theoretische Vorüberlegungen zur Evaluation des Trainings

Bei einer Evaluation werden verschiedene Maßnahmen bewertet (Döring & Bortz, 2016). Es kommen systematische Anwendungen von mehr oder weniger standardisierten Forschungsmethoden zur Beurteilung eines Programms zum Einsatz. Die Evaluation eines Trainings ist wichtig, denn dadurch können nicht nur die Planung, sondern auch die laufende Überprüfung von Effektivität sowie Effizienz erfasst und verbessert werden (Rossi, Freeman & Hogmann, 1988).

Nach Döring und Bortz (2016) können Evaluationen in formativ (Begleitforschung) und summativ (Ergebnisforschung) unterschieden werden. Bei der Neuentwicklung eines Trainings spielt in erster Linie die formative Evaluation eine Rolle. Die formative Evaluation dient der Optimierung des Trainings bzw. der Rahmenbedingungen und Strukturen. Die summative Evaluation ist wichtig für die Gesamtbeurteilung des Trainings einschließlich Wirksamkeit, Effizienz und Angemessenheit (Gollwitzer & Jäger, 2014).

Darüber hinaus lassen sich Evaluationen zeitlich in drei verschiedene Phasen einteilen (Abbildung 6). Nach Mittag und Bieg (2010) sind diese Prozessphasen aufeinander abgestimmt. Die Einteilung soll der Transparenz dienen. Dadurch sind Standards und Qualitätskriterien für pädagogische Interventionen abbildbar.



Abbildung 5: Phasen der Evaluation (modifiziert nach Mittag & Bieg, 2010, S. 35)

4.2.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell

Der Nutzen von Em[©]s lässt sich auf der Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells modifiziert nach Lipowsky (2009) evaluieren.

Das Angebots-Nutzungs-Modell (Abbildung 7) verknüpft Faktoren miteinander, die sich auf den Transferprozess und den Fortbildungserfolg auswirken. Das Modell, ursprünglich für den Schulkontext entwickelt, lässt sich auf den Kindergarten übertragen.

Es können folgende Faktoren unterschieden werden (modifiziert nach Lipowsky, 2009):

- Merkmale der Trainerinnen und Trainer (z.B. Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Motivationsfähigkeit)
- Konzeption und Durchführung der Maßnahme (z.B. Dauer, Zeitraum, Format, fachlicher Fokus)
- Wahrnehmung und Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Teilnehmenden
- Voraussetzungen der Teilnehmenden (z.B. Vorwissen, Motivation, Selbstwirksamkeit)
- Kindergartenkontext (z.B. Leitung, Kollegium, Konzeption des Kindergartenprogramms)

Das Angebots-Nutzungs-Modell unterscheidet zwischen dem Fortbildungsangebot auf der einen und seiner Wahrnehmung und Nutzung durch die Teilnehmenden auf der anderen Seite.

Nach Lipowsky (2009) bestimmen Wahrnehmung und Nutzung des Fortbildungsangebots den Fortbildungserfolg und den Transferprozess. Die Voraussetzungen, die die Teilnehmenden mitbringen sowie die Rahmenbedingungen, die durch den Kontext gesetzt werden, wirken sich wiederum auf Wahrnehmung und Nutzung des Fortbildungsangebots aus.

Das Fortbildungsangebot wird geprägt durch die Konzeption und Durchführung sowie durch die Merkmale der Trainerinnen und Trainer.

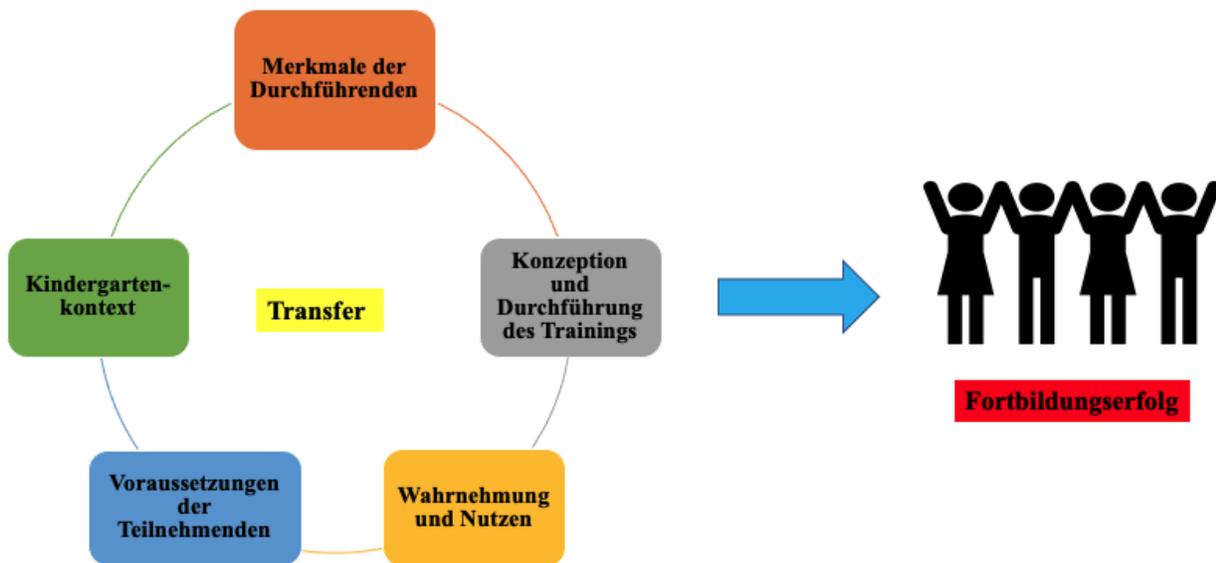


Abbildung 6: Das Angebots-Nutzungs-Modell modifiziert nach Lipowsky (2009)

Nach Lipowsky (2009) vermitteln wirksame Fortbildungen den Teilnehmenden, dass es Wechselwirkungen zwischen dem eigenen Handeln und dem Lernen der Kinder gibt (vgl. von Salisch, 2022).

4.2.2 Die vier Ebenen des Fortbildungserfolgs

Der Fortbildungserfolg kann auf verschiedenen Evaluationsebenen dargestellt werden, um Ziele und Wirkungen einer Maßnahme abzubilden und zu systematisieren.

Das Vier-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1994) wurde für die vorliegende Evaluationsstudie nach Lipowsky und Rzejak (2012) modifiziert (Abbildung 8).

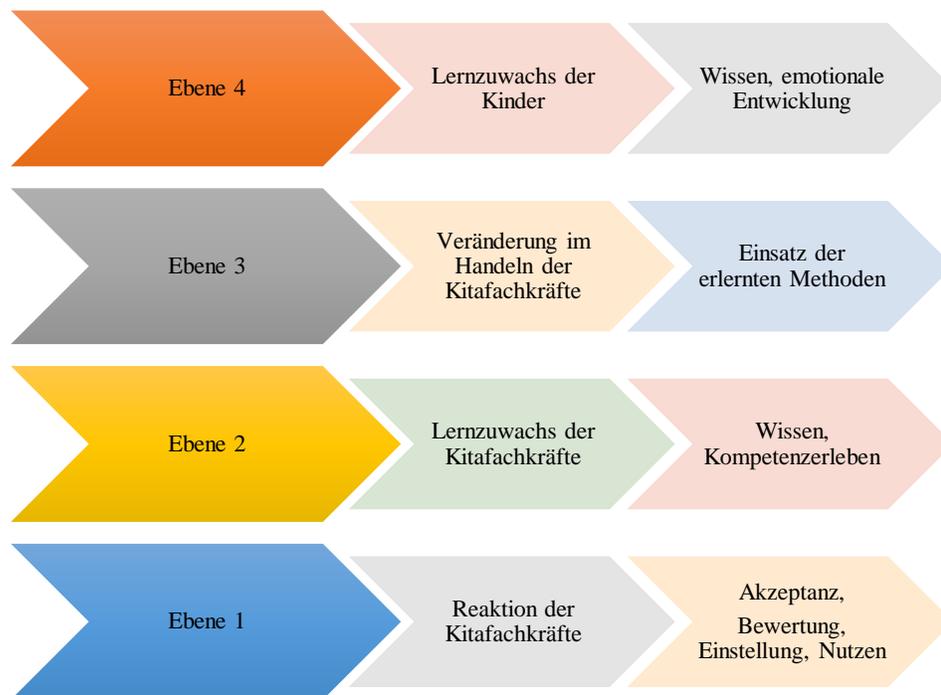


Abbildung 7: Der Fortbildungserfolg auf verschiedenen Ebenen (modifiziert nach Lipowsky & Rzejak, 2012)

Im Folgenden soll auf die einzelnen Ebenen noch etwas genauer eingegangen werden und es werden Forschungsfragen für die vorliegende Evaluationsstudie abgeleitet.

Das Modell gliedert sich in vier Ebenen (modifiziert nach Lipowsky & Rzejak, 2012).

Auf der ersten Ebene werden Kriterien erhoben, die direkt im Anschluss an die Fortbildung messbar sind. Hier sind subjektive Kriterien der Fachkräfte relevant, wie z.B. Zufriedenheit, Bewertung, Akzeptanz, Einstellung oder persönlicher Nutzen der Fortbildung.

Studien zeigen, dass eine hohe Akzeptanz der Teilnehmenden mit einem engen Bezug zur eigenen Praxis einhergeht (Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1999; Haenisch, 1994).

Konkretes Material, Anregungen durch die Trainerinnen und Trainer sowie die Möglichkeit des Austausches mit Kolleginnen und Kollegen, ebenso wie der Nutzen der Fortbildung wird von den Teilnehmenden danach bemessen, inwieweit die Fortbildung neue Impulse liefert und Anregungen für den Alltag im Kindergarten bereitstellt (Lipowsky & Rzejak, 2012).

Aber, auf dieser Ebene lassen sich nur bedingt Rückschlüsse über die Wirksamkeit der anderen Ebenen ableiten. Wissenszuwachs und Qualitätseinschätzungen der Fortbildung durch die Teilnehmenden scheinen auf dieser Ebene nicht möglich zu sein (Goldschmidt & Phelps, 2010).

Somit ist diese Evaluationsebene kein geeigneter Indikator für die Abbildung des Lernerfolgs der Teilnehmenden. Dennoch kann angenommen werden, dass eine geringe Zufriedenheit mit der Fortbildung die Bereitschaft das Neuerlernte auch anzuwenden, nicht förderlich ist (Lipowsky & Rzejak, 2012).

Die 2. Ebene soll kognitive Merkmale (z.B. Wissen, Überzeugungen) und/ oder affektiv-motivationale Merkmale (z.B. Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben) der Teilnehmenden abbilden. Die kognitive Dimension dieser Evaluationsebene hat das Potenzial Wissen und Überzeugungen zu verändern (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989; Lipowsky, 2011).

Auf der dritten Evaluationsebene können Veränderungen im Handeln (z.B. Einsatz der erlernten Methoden im Alltag) der Fachkräfte abgebildet werden. Wegen der Komplexität dieser Ebene und den methodischen Anforderungen (z.B. durch den Einsatz von Videographien, Beobachtungen, Tagebüchern) wird diese Ebene seltener untersucht und dargestellt (Lipowsky & Rzejak, 2012). Auf der Ebene kann davon ausgegangen werden, dass eine nachweisbare Wirkung im Handeln der Teilnehmenden abbildbar ist (Collet, 2009; Wackermann, Trendel & Fischer, 2008).

Die vierte Ebene zielt auf den Lernzuwachs der Kinder ab und geht der Frage nach, ob diese von der Fortbildung der Fachkräfte profitieren. Auf dieser Ebene kann dargestellt werden, inwieweit die Fortbildung die emotionale Entwicklung der Kinder auch tatsächlich beeinflusst. Konzeption, Inhalte der Fortbildung, sowie leistungsbezogene Kriterien haben Einfluss auf die Merkmale der Kinder (Lipowsky & Rzejak, 2012).

4.2.3 Ergänzende Kriterien bei Pilotstudien (feasibility studies)

Neben den bestehenden Evaluationskriterien sollen ergänzend Informationen eingeholt werden, die in Pilotstudien darauf hindeuten, inwieweit ein Training durchführbar und erfolgversprechend ist. Nach Bowen et al. (2009) eignen sich die Kriterien von Machbarkeitsstudien (feasibility studies), denn Trainings die das Emotionswissen bei Kindern präventiv und alltagsintegriert über die Sprache fördern sind selten und es gibt bis dato wenig publizierte Studien, die Emotion Talk und Reminiscing in Routinesituationen in den Fokus rücken.

Deshalb werden zusätzliche Kriterien berücksichtigt, um die Qualität der Evaluationsstudie zu erhöhen. In der Tabelle 7 sind die Kriterien zusammengefasst, die sich nach Bowen et al. (2009) in Machbarkeitsstudien besonders eignen.

Bowen et al. (2009) verweisen darauf, dass evidenzbasierte Empfehlungen für behaviorale Interventionen häufig von kontrollierten Wirksamkeitsstudien abgeleitet werden und diese kaum auf Feldstudien übertragbar sind. Ein zu enger Fokus auf eine hohe interne Validität kann die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken und die Grenzen der Nutzbarkeit verringern. Durch die Berücksichtigung der Kriterien von Machbarkeitsstudien können weitere Outcomes erhoben werden, die für Pilotstudien relevant sind.

Tabelle 7: Übersicht über die Kriterien und den dazugehörigen Outcomes von Machbarkeitsstudien nach Bowen et al. (2009)

| Kriterium | Outcomes |
|-------------------------------|---|
| Akzeptanz | <ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit • Absicht, die Methoden weiter einzusetzen • Empfundene Angemessenheit |
| Nachfrage/ Passgenauigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Tatsächliche Anwendung • Interesse oder Absicht die Methode im Alltag einzusetzen • Wahrgenommene Nachfrage der Fortbildung bei den Teilnehmenden |
| Implementation | <ul style="list-style-type: none"> • Ausführungsgrad • Erfolg/ Misserfolg der Fortbildungsdurchführung • Menge und Art der Ressourcen, die implementiert werden |
| Praktikabilität | <ul style="list-style-type: none"> • Faktoren, die die Umsetzbarkeit erleichtert bzw. erschweren • Positive und negative Effekte auf die Teilnehmenden • Fähigkeiten der Teilnehmenden, um die Intervention in den Alltag zu transferieren |
| Adaptierung | <ul style="list-style-type: none"> • Grad, mit dem ähnliche Ergebnisse im neuen Kontext erreicht werden • Prozessvergleiche zwischen Interventionsnutzen in zwei Populationen |
| Integrierbarkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Wahrgenommener Fit mit der existierenden Infrastruktur • Wahrgenommene Nachhaltigkeit |
| Erweiterung | <ul style="list-style-type: none"> • Kosten für die Organisation und Richtlinien der Implementation • Stimmigkeit mit den Zielen und der Kultur der Organisation • Positive und negative Effekte für die Organisation |
| Limitierte Wirksamkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Beabsichtigte Wirkungen des Programms oder Prozesses auf Schlüsselkriterien • Schätzung der Effektgröße • Umsetzungen von Änderungen aus neuen Erkenntnissen |

4.2.4 Durchführungstreue

Die Durchführungstreue ist Teil der formativen Evaluation, dabei stehen die Optimierung eines Programms bzw. der Rahmenbedingungen bei der Durchführung im Mittelpunkt (Döring & Bortz, 2016). Ziel ist es herauszufinden, inwieweit die Trainerinnen und Trainer sich an das einheitliche Vorgehen bei der Durchführung der Fortbildung gehalten haben (Herbein, Golle, Nagengast & Trautwein, 2020). Eine hohe Durchführungstreue trägt dazu bei, dass den Teilnehmenden gleiche Inhalte vermittelt werden. Außerdem kann geschaut werden, ob das Training in der Praxis implementierbar ist und ob sich Wirksamkeitseffekte auf der Fachkrfebene auf das Training zurückführen lassen.

4.3 Wirkmechanismen- Evaluation auf vier Ebenen

Die Evaluation von Em☺s findet auf vier Ebenen statt (modifiziert nach Lipowsky & Rzejak, 2012):

- 1) Die Reaktion der Fachkräfte auf die Fortbildung
- 2) Der Wissenszuwachs bei den Fachkräften
- 3) Die Veränderung im Handeln bei den Fachkräften
- 4) Der Wissenszuwachs bei den Kindern

Zusätzlich werden Kriterien aus den Machbarkeitsstudien nach Bowen et al. (2009) hinzugezogen. Im Folgenden werden die vier Ebenen genauer vorgestellt. Es soll auch auf die daraus abgeleiteten Forschungsfragen, den Zielkriterien sowie den konkreten Outcomes eingegangen werden.

4.3.1 1. Evaluationsebene: Reaktion der Kindergartenfachkräfte

In der Tabelle 8 sind die Zielkriterien aufgelistet, die auf der Evaluationsebene 1 erhoben werden, sowie die dazugehörigen Items aus dem Fragebogen. Die Kriterien Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität sollen die Reaktion der Fachkräfte auf der ersten Evaluationsebene abbilden und werden direkt im Anschluss an die Fortbildung erhoben.

Tabelle 8: Kriterien, Outcomes und Fragestellungen zur 1. Evaluationsebene

| Kriterien | Outcomes | Fragestellung |
|-------------------------------|---|--|
| Bewertung | <ul style="list-style-type: none"> • Gefallen der Fortbildung • Zufriedenheit mit der Fortbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut hat Ihnen... gefallen? |
| Akzeptanz | <ul style="list-style-type: none"> • Absicht, die Methoden weiter einzusetzen • Empfundene Angemessenheit der Fortbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie das, was Sie heute gelernt haben, in Ihren Kita-Alltag integrieren werden? • Wie geeignet halten Sie die heutigen Fortbildungsinhalte für sich als Kindergartenfachkraft? |
| Nachfrage/ Passgenauigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse oder Absicht die Methode im Alltag einzusetzen • Wahrgenommene Nachfrage der Fortbildung bei den Teilnehmenden | <ul style="list-style-type: none"> • Wie groß ist ihr Interesse die neuen Methoden im Kita-Alltag auszuprobieren? • Wie hoch schätzen Sie den Nutzen der heutigen Fortbildung für sich selbst ein? |

| Kriterien | Outcomes | Fragestellung |
|------------------|---|---|
| Implementation | <ul style="list-style-type: none"> • Erfolg/Misserfolg der Fortbildungsdurchführung | <ul style="list-style-type: none"> • Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Fortbildung einer Kollegin oder einem Kollegen empfehlen würden? |
| Praktikabilität | <ul style="list-style-type: none"> • Positive und negative Effekte auf die Teilnehmenden • Fertigkeiten der Teilnehmenden, um die Intervention in den Alltag zu transferieren | <ul style="list-style-type: none"> • Was haben Sie heute für sich persönlich aus der Fortbildung mitnehmen können? • Was würden Sie sich für eine weitere Fortbildung im Bereich Emotionswissen wünschen? |

4.3.2 2. Evaluationsebene: Wissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräfte

Auf der zweiten Evaluationsebene wird der Wissenszuwachs bei den Fachkräften gemessen. Das Emotionswissen wird mittels Wissenstest, einem Kreuzworträtsel, erfasst. Das Emotionswissen wird in der IG zu drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up Messung) und in der KG vor und nach der Fortbildung erhoben (Prä-, Post-Vergleich).

4.3.3 3. Evaluationsebene: Veränderung im Handeln der Kindergartenfachkräfte

Die Veränderung im Handeln bei den Fachkräften wird auf der 3. Evaluationsebene untersucht. Die Erfassung der Veränderung im Handeln stellt nach Lipowsky und Rzejak (2012) eine methodische Herausforderung (z.B. durch den Einsatz von Tagebüchern, Videographien) dar und ist für gewöhnlich sehr aufwendig zu erfassen.

Für die vorliegende Evaluationsstudie wird sich aus ökonomischen Gründen für eine Befragung der Teilnehmenden mittels Fragebogen nach drei bis sechs Monaten und erneut nach neun bis zwölf Monate nach der Durchführung von Em^os entschieden.

Die Fragen zielen auf den Einsatz von Emotion Talk und Reminiscing nach der Fortbildung ab und spiegeln die subjektiven Meinungen bzw. Einstellungen der Fachkräfte wider.

4.3.3 4. Evaluationsebene: Wissenszuwachs bei den Kindern

Die 4. Evaluationsebene befasst sich mit dem Wissenszuwachs bei den Kindern. Das Emotionswissen wird zu drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up Messung) mit der SEW (Janke, 2006) erfasst. Die Kinder der IG werden mit den Kindern der KG (Wartekontrollgruppe) im Emotionswissen verglichen. Hierbei wird das Alter und das biologische Geschlecht der Kinder berücksichtigt.

4.4 Zielsetzungen und Fragestellungen zum Fortbildungserfolg

Die übergeordnete Zielsetzung bei der Entwicklung der Fortbildung bestand darin, Kindergartenfachkräfte für das Emotionswissen von drei- bis fünfjährigen Kindern zu sensibilisieren und ihnen kommunikationsbasierte Tools an die Hand zu geben, um mit Kindern über Gefühle in Routinesituationen ins Gespräch zu kommen.

Durch die Fortbildung soll ein Beitrag zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen bei Kindern geleistet werden, denn Kinder mit einem profunderen Emotionswissen sind u.a. erfolgreicher in der Schule, haben mehr Peers und zeigen eine bessere Anpassungsleistung in der Schule (u.a. Denham et al., 2012; Voltmer & von Salisch, 2017).

Darüber hinaus ist das Ziel, dass die Fachkräfte achtsamer für ihre eigenen Gefühle werden, denn durch eine achtsamere Sichtweise, können sie im besten Fall bessere Selbstfürsorge und Psychohygiene für sich selbst betreiben.

Zusätzlich zu den übergeordneten Zielen werden konkrete Kriterien definiert, die den Fortbildungserfolg auf den vier Evaluationsebenen abbilden sollen. Es wird angenommen, dass sich nicht nur auf Fachkräfteebene, sondern auch bei den Kindern ein Wissenszuwachs darstellen lässt.

4.4.1 Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität

Auf der ersten Evaluationsebene des Fortbildungserfolgs werden u.a. Bewertung, Akzeptanz und Nachfrage untersucht. Interessant für die Evaluation sind diese Zielkriterien, da die Fortbildung neu entwickelt wurde. Außerdem soll auf dieser Ebene untersucht werden, inwieweit den Teilnehmenden die Fortbildung gefällt. Die Ebene soll weiterhin abbilden, inwieweit sich die Teilnehmenden auch nach dem Training mit den Inhalten auseinandersetzen wollen.

Zur Bewertung der Fortbildung durch die Teilnehmenden wird folgende Frage gestellt:

1. Wie bewerten die Fachkräfte die einzelnen Fortbildungsinhalte und die Gesamtfortbildung?

Die Akzeptanz wird durch folgende Fragestellungen untersucht:

2. Wie hoch ist die Absicht der Kindergartenfachkräfte, die neu erlernten Methoden im Kindergartenalltag zu integrieren?

3. Was hat den Kindergartenfachkräften an der Fortbildung besonders gut/nicht so gut gefallen?

Die Nachfrage bzw. Passgenauigkeit soll abbilden, ob die in der Fortbildung gelernten Inhalte auch tatsächlich von den Fachkräften in den Alltag integriert werden. Außerdem soll durch das

Zielkriterium erfasst werden, inwieweit seitens der Teilnehmenden Nachfrage zu den einzelnen Fortbildungsinhalten besteht.

Um die Nachfrage/Passgenauigkeit der Fortbildung zu erheben, werden folgenden Fragen formuliert:

4. Wie groß ist das Interesse der Kindergartenfachkräfte die neuen Methoden im Kindergartenalltag auszuprobieren?
5. Wie hoch schätzen die Kindergartenfachkräfte den Nutzen der Fortbildung für sich selbst ein?

Die Implementation kann den Erfolg bzw. Misserfolg einer Fortbildung abbilden. Zur Implementation wird folgende Fragestellung formuliert:

6. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kindergartenfachkräfte die Fortbildung einer Kollegin oder einem Kollegen empfehlen würden?

Ob eine Fortbildung positive und/oder negative Effekte hat, kann durch die Praktikabilität abgebildet werden. Außerdem können hier Fertigkeiten erfasst werden, die die Teilnehmenden brauchen, um das neu erlernte Wissen in den Alltag transferieren zu können.

Die Praktikabilität wird mit den folgenden Fragen erhoben:

7. Was haben die Kindergartenfachkräfte für ihre eigene Entwicklung aus der Fortbildung mitgenommen?
8. Was würden sich die Kindergartenfachkräfte für eine zukünftige Fortbildung im Bereich Emotionswissen wünschen?

4.4.2 Wissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräften

Die Teilnehmenden sollen sich durch Em[©]s neues (Emotions-)Wissen aneignen, sich nach der Fortbildung regelmäßig mit der Thematik auseinandersetzen und Inhalte wiederholen, so dass das Wissen langfristig gefestigt und im Langzeitgedächtnis abgespeichert werden kann (Escher & Messner, 2015).

Deshalb soll auf der zweiten Evaluationsebene das Emotionswissen der Fachkräfte in IG und KG untersucht werden. Durch den Gruppenvergleich kann getestet werden, ob sich durch die unterschiedliche Länge der Fortbildung (acht bzw. vier Stunden zum Emotionswissen) auch Unterschiede im Testergebnis zu T2 abbilden lassen.

Hier steht das Zielkriterium der Fortbildungsdauer im Fokus, da die vierstündige Variante eine ökonomische Kurzintervention der achtstündigen Version darstellen könnte. Außerdem wird abschließend untersucht, ob das Alter, das Vorwissen und die Berufserfahrung der Teilnehmenden einen Einfluss auf das Testergebnis zu T2 haben.

Hierfür werden folgende Fragestellungen abgeleitet:

1. Lässt sich ein Emotionswissenszuwachs bei den Kindergartenfachkräften über verschiedene Messzeitpunkte in IG und KG nachweisen?
2. Unterscheiden sich IG und KG im Emotionswissen zu T2 voneinander?
3. Wird das Testergebnis zu T2 durch das Alter, die Berufserfahrung und das Vorwissen der Teilnehmenden beeinflusst?

4.4.3 Einsatz der erlernten Methoden im Kindergartenalltag

Auf der dritten Evaluationsebene wird untersucht, ob die Fachkräfte das Wissen aus der Fortbildung in den Alltag transferieren können. Hierbei ist von Interesse, ob die Fachkräfte häufiger mit den Kindern in verschiedenen Situationen (Bilderbuchbetrachtung, Freispiel, Wartesituation, Einzel- und Gruppensituationen) über Gefühle sprechen.

Folgende Fragestellung wird abgeleitet:

1. Sprechen die Fachkräfte zu T3 häufiger in verschiedenen Situationen (Bilderbuchbetrachtung, Freispiel, Wartesituation, Einzel- und Gruppensituationen) mit den Kindern über Gefühle als zu T2?

4.4.4 Wissenszuwachs bei den Kindergartenkindern

Auf der vierten Evaluationsebene wird untersucht, ob sich ein Wissenszuwachs bei den Kindergartenkindern abbilden lässt. Kontrolliert werden das Alter und das biologische Geschlecht. Folgende Frage wird hier untersucht:

1. Unterscheidet sich der Emotionswissenszuwachs der Kinder in der IG und KG unter Berücksichtigung des Alters und des biologischen Geschlechts?

4.4.5 Durchführungstreue an den drei Standorten

Das Training ist an den drei Standorten durch verschiedene wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universitäten Hildesheim, Lüneburg und Braunschweig durchgeführt worden. Deshalb soll untersucht werden, inwieweit sich die Standorte bei der Durchführung unterscheiden. Es werden folgende Fragen formuliert:

1. Welche inhaltlichen Abweichungen gibt es vom manualisierten Training an den drei Standorten Hildesheim, Braunschweig und Lüneburg?
2. Unterscheiden sich die Teilnehmenden im Emotionswissen zu T2 an den Standorten Hildesheim, Braunschweig und Lüneburg?

4.5 Zusammenfassung

Das Training Em[©]s wurden zwischen 2017-2019 in Kindergärten in Hamburg und Niedersachsen durchgeführt. Insgesamt nahmen $N = 63$ Fachkräfte und $N = 281$ Kinder an der Studie teil.

Um den Fortbildungserfolg abbilden zu können, werden Zielkriterien auf vier Evaluationsebenen festgelegt (modifiziert nach Lipowsky & Rzejak, 2012): 1) Die Reaktion der Fachkräfte auf die Fortbildung, 2) Der Wissenszuwachs bei den Fachkräften, 3) Die Veränderung im Handeln bei den Fachkräften, 4) Der Wissenszuwachs bei den Kindern.

Da es sich bei der Evaluation des Trainings um eine Pilotstudie handelt, wird versucht neben den Zielkriterien einen weiteren Erklärungsbeitrag durch die Aufnahme zusätzlicher Kriterien aus den Machbarkeitsstudien zu leisten (Bowen et al., 2009).

Durch die Erhebung der Durchführungstreue an den drei Standorten Hildesheim, Braunschweig und Lüneburg soll ein ergänzender Beitrag zur Wirksamkeitsanalyse geleistet werden.

5. Methode

In diesem Kapitel wird das Design und die Durchführung der Evaluationsstudie thematisiert. Außerdem werden Stichprobe und psychometrische Messinstrumente vorgestellt. Die Dropouts werden berücksichtigt. Abschließend wird auf die statistische Dateneingabe, -aufbereitung sowie -auswertung eingegangen, bevor es dann im nächsten Kapitel um die Ergebnisdarstellung gehen soll.

5.1 Design

Bei der Evaluation handelte es sich um eine quantitative Untersuchung der Fachkräfte mit prä-experimentellen Design mit Messwiederholung (Tabelle 9).

Tabelle 9: Prä-experimentelles Design mit Messwiederholung

| | | Ebenen modifiziert nach Lipowsky und Rzejak (2012) | | |
|--|--|---|-----------------|---|
| | Messzeitpunkt | 1. Ebene | 2. Ebene | 3. Ebene |
| IG-Fachkräfte (achtstündige Fortbildung) | Prättest: Direkt vor Em☺s | | Emotionswissen | |
| | Posttest 1: Im Anschluss an die Em☺s | Im Rückblick: Akzeptanz Bewertung Nachfrage Praktikabilität Implementation | Emotionswissen | |
| | Posttest 2: Drei bis sechs Monate nach Em☺s | | Emotionswissen | Im Rückblick: Einsatz der erlernten Techniken seit Beginn der FDS- Fortbildung |
| | Follow-up: Neun bis zwölf Monate nach Em☺s | | | Im Rückblick: Einsatz der erlernten Techniken seit Posttest 2 |
| KG-Fachkräfte (vierstündige Fortbildung) | Prättest: Direkt vor Em☺s | | Emotionswissen | |
| | Posttest: Im Anschluss an Em☺s | | Emotionswissen | |

Die KG nahm als Wartekontrollgruppe teil. Es handelt sich aber um keine „echte“ Wartekontrollgruppe, da die Teilnehmenden nicht parallel zu der IG getestet wurden. Die KG erhielt die Fortbildung erst nachdem die Datenerhebung in der IG abgeschlossen war. Darüber hinaus war die Intervention bei ihnen nur vier Stunden lang.

Ursprünglich sollte auch die KG die ganze Em☺s Fortbildung erhalten. Da sich die KG-Kindergärten keine lange Version des Trainings wünschten, wurde eine kombinierte Fortbildung mit dem Thema „Sprache und Emotionen“ angeboten. Ein Kindergarten wünschte sich keine Fortbildung, so dass nur zwei KG-Kindergärten an der Kurzversion des Trainings im Herbst 2019 teilgenommen haben.

Bei den Kindern wurde in der vorliegenden Evaluationsstudie ein quasiexperimentelles Design mit Wartekontrollgruppe und Messwiederholung angewendet (Tabelle 10).

Tabelle 10: Quasiexperimentelles Design mit Wartekontrollgruppe und Messwiederholung

| Gruppe | Messzeitpunkt | Kontrollvariablen | 4. Ebene modifiziert nach Lipowsky und Rzejak (2012) |
|-------------------|--|-------------------------------------|--|
| IG- und KG-Kinder | Direkt vor der (FDS-)Fortbildung | Alter Biologisches Geschlecht | Emotionswissen (Prä-Messung) |
| | Drei Monate nach Em☺s | | Emotionswissen (Post-Messung) |
| | Fünf Monate nach Modul 5 der FDS-Fortbildung (sechs bis neun Monate nach Em☺s) | | Emotionswissen (Follow-up Messung) |

5.2 Durchführung

Im Zeitraum zwischen 2017-2019 wurden die Daten der Fachkräfte und Kinder an den drei Standorten Hildesheim, Braunschweig und Hamburg erhoben. Da durch die Standorte Hildesheim und Braunschweig bereits Kindergärten aus Niedersachsen rekrutiert wurden, entschied sich das Team der Leuphana Universität Lüneburg für eine Rekrutierung in Hamburg, um mehr Diversität in der Stichprobe abbilden zu können. Die Rekrutierung der Kindergärten erfolgte an den Standorten Anfang 2017 persönlich, am Telefon oder per E-Mail durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Hildesheim, TU Braunschweig und Leuphana Universität Lüneburg. Nachdem die Kindergärten Interesse gezeigt hatten, bekamen sie Informationsmaterial ausgehändigt und es wurde ein persönliches Treffen mit der Kindergartenleitung vereinbart. Beim Treffen wurde das FDS-Projekt vorgestellt und bei Interesse an der Studie teilzunehmen das weitere Procedere besprochen. Informationsmaterial und Einverständniserklärungen wurde an alle teilnehmenden Fachkräfte ausgehändigt. Elternbriefe

(inkl. Einverständniserklärung) wurden durch die Fachkräfte an die Eltern der teilnehmenden Kinder ausgehändigt.

Es konnten nicht sofort genügend Kindergärten an allen Standorten rekrutiert werden, so dass die Durchführung der Fortbildung und die psychometrischen Testungen zeitversetzt erfolgte. An den Standorten Hildesheim und Braunschweig war die Rekrutierung von Kindergärten deutlich mit mehr Aufwand verbunden. Viele Kindergärten nahmen bereits an Sprachbildungs- und Sprachförderungsfortbildungen teil und zeigten weniger Interesse an der FDS-Fortbildung.

Die Fortbildung startete zuerst in Hildesheim im Mai 2017, wurde dann im Juni 2017 in Hamburg und zwischen Juli und Dezember 2017 in Braunschweig durchgeführt. Die Datenerhebungsphase dauerte länger als in den Vorbereitungen eingeplant war, da die Durchführung der Fortbildung auch für die Trainerinnen und Trainer einen hohen Zeitaufwand wegen der umfassenden Reisetätigkeit bedeutete und die Terminvorgaben der Kindergärten berücksichtigt werden mussten. Darüber hinaus gab es Probleme eine ausreichend großen Stichprobe zu rekrutieren, so dass sich der Ablauf um ca. ein halbes Jahr verzögerte.

Das Training wurde von sechs wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem FDS-Projekt an den verschiedenen Standorten durchgeführt. Nach Bedarf bzw. auf Wunsch der Kindergartenleitung wurde das Training entweder an einem Tag (acht Stunden) oder an zwei halben Tagen (zwei Mal vier Stunden) inkl. Pausen durchgeführt. Hierfür wurden häufig die Schließtage des jeweiligen Kindergartens verwendet, die schon lange, teilweise ein halbes bis ein Jahr vorher, festgelegt wurden.

Nach der Durchführung des Trainings in den verschiedenen Kindergärten, konnten die Trainerinnen und Trainer direkt die Daten für die 1. und 2. Evaluationsebene erfassen. Die restlichen Daten der Fachkräfte wurden durch Fragebögen erhoben, die in die Kindergärten geschickt wurden. Die Fragebögen sollten von den Fachkräften ausgefüllt und im Anschluss wieder per Post zurückgesendet werden. Die Daten der Kinder wurden durch studentische Hilfskräfte, die vorher durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geschult wurden, in den Kindergärten zu den verschiedenen Messzeitpunkten erhoben.

5.3 Stichprobe

Im folgenden Abschnitt wird die Stichprobe der Fachkräfte und die Stichprobe der Kinder beschrieben. Dabei wird auf die Zusammensetzung der Stichproben näher eingegangen. Außerdem werden bei den Fachkräften soziodemographische Daten (Schulabschluss, Ausbildung, Berufsjahre, Depressivität, Vorwissen im Bereich Emotionswissen, Standort) erhoben.

Bei den Kindern wird das Alter und das biologische Geschlecht berücksichtigt. Eine Analyse der Dropouts findet statt.

5.3.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Stichprobe der Kindergartenfachkräfte

An der Evaluationsstudie nahmen nur weibliche Kindergartenfachkräfte teil (Tabelle 11).

In der IG ($N = 43$) beträgt das Alter 38.07 Jahre ($SD = 11.302$) und in der KG ($N = 12$) 42.58 Jahre ($SD = 13.028$). Das Alter ist in der Gesamtstichprobe ($N = 55$) nicht normalverteilt ($W = .940$; $p = .008$). Der exakte Freeman-Halton-Test (27.751) ist nicht signifikant ($p = .609$).

Tabelle 11: Alter der Fachkräfte

| | Gruppe | N | Minimum | Maximum | M | SD |
|-------|---------------|----------|----------------|----------------|----------|-----------|
| Alter | Gesamt | 55 | 20 | 64 | 39.05 | 11.724 |
| | IG | 43 | 20 | 64 | 38.07 | 11.302 |
| | KG | 12 | 24 | 59 | 42.58 | 13.028 |

An den Standorten Hildesheim, Braunschweig und Hamburg wurden Teilnehmende rekrutiert. In den Kindergärten aus Niedersachsen (Braunschweig 53 %, Hildesheim 17 %) wurden insgesamt 70 % der Teilnehmende und in Hamburg 30 % der IG-Gesamtstichprobe akquiriert. Die wenigsten Teilnehmenden aus der IG ($N = 8$) wurden in Hildesheim gewonnen. Zusätzlich wurden in Hamburg $N = 12$ Teilnehmende für die KG rekrutiert.

Bezogen auf die Schulabschlüsse der Teilnehmenden, so geben 54 % der IG-Fachkräfte ($N = 28$) an, eine Fachhochschulreife bzw. das Abitur und 46 % einen Haupt- oder Realschulabschluss zu besitzen. In der KG ($N = 5$) haben 80 % einen Haupt- oder Realschulabschluss und 20% Fachhochschulreife bzw. Abitur. Es gibt keine Unterschiede zwischen erwarteter und beobachteter Häufigkeit ($\chi^2(1) = 1.213$, $p = .271$).

Betrachtet man nun die Berufserfahrung der Teilnehmenden, so weisen 35 % der IG ($N = 29$) mehr als 10 Jahre, 17 % zwischen sechs und 10 Jahre und 48 % zwischen null und fünf Jahre Berufserfahrung auf. In der KG ($N = 4$) geben jeweils 25 % an, dass sie entweder null bis fünf Jahre oder sechs bis zehn Jahre Berufserfahrung haben. Mehr als zehn Jahre Berufserfahrung können 50 % der Teilnehmenden aus der KG vorweisen. Die Zellen der beobachteten und erwarteten Häufigkeit sind gleichverteilt (exakter Freeman-Halton-Test = 1.175, $p = .646$).

Von den $N = 27$ IG-Fachkräften geben an, dass 77.8 % von ihnen eine Ausbildung und 22.2 % ein Studium abgeschlossen haben. Die Teilnehmenden der KG ($N = 5$) haben alle eine Ausbildung abgeschlossen. Die Zellen sind gleichverteilt ($\chi^2(1) = 1.368$, $p = .242$).

Vorerfahrungen mit Fortbildungen, die u.a. auch die emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern thematisieren (z.B. Faustlos, Papilio, Kindergarten plus), haben 41.4 % der $N = 29$ Teilnehmenden aus der IG bereits gemacht. Wohingegen 58.6 % noch keine

Vorerfahrungen vorweisen können. In der KG ($N = 5$) können 40% der Teilnehmenden Vorerfahrungen durch Fortbildungen vorweisen. Es gibt keine Unterschiede in der Vorerfahrung bzgl. erwarteter und beobachteter Zellen ($\chi^2(1) = .003, p = .954$).

Abschließend wurde die Depressivität mittels dem The Patient Health Questionnaire-2, deutsche Version (PHQ-2; Löwe, 2015) in der vorliegenden Evaluationsstudie erhoben.

In der Tabelle 12 sind die Scores der Teilnehmenden aus der IG ($N = 28$) und KG ($N = 4$) dargestellt. Der Cut-off-Wert für einen klinisch signifikanten Depressions-Summenscore liegt bei $x \geq 3$. In der Einzelfallanalyse erfüllt eine Fachkraft aus der Gesamtstichprobe die Kriterien für eine Depression.

In Anbetracht, dass nach Jacobi et al. (2004) jede 5. Person mindestens einmal im Leben eine Depression hat, deuten die Werte eher auf eine soziale Erwünschtheit hin und entsprechen nicht der Normalverteilung ($W = .833; p < .001$). Der exakte Freeman-Halton-Test (7.892) ist signifikant ($p = .015$).

Tabelle 12: PHQ-2 Score der Teilnehmenden

| | Gruppe | N | Minimum | Maximum | M | SD |
|-------------|--------|----|---------|---------|------|-------|
| PHQ-2 Score | Gesamt | 32 | 0.00 | 4.00 | 1.16 | .9873 |
| | IG | 28 | 0.00 | 4.00 | 1.32 | .9449 |
| | KG | 4 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

Stichprobe der Kindergartenkinder

Die Stichprobe der Kinder umfasst insgesamt $N = 281$. In der IG befanden sich insgesamt $N = 147$ Kinder und in der KG $N = 133$ Kinder. Die meisten Kinder kamen aus Hamburg ($N = 110$). Aus Hildesheim kamen $N = 107$ und aus Braunschweig $N = 64$ Kinder.

Der Altersdurchschnitt liegt in der vorliegenden Stichprobe ($N = 277$) bei 49.82 Monaten ($SD = 7.224$). Das Minimum ist zu T1 35 Monate und das Maximum 66 Monate. In der IG beträgt das durchschnittliche Alter der Kinder 49.71 ($SD = 6.93$) und in der KG 49.95 Monate ($SD = 7.559$). Das Alter ist in der vorliegenden Stichprobe nicht normalverteilt ($W = .984; p = .003$). Die Verteilung des Alters ($F(1,278) = 757, p = .385$) ist in den Gruppen nicht signifikant voneinander verschieden.

In der Kinderstichprobe haben $N = 143$ das biologisch männliche und $N = 137$ das biologisch weibliche Geschlecht. Das biologische Geschlecht ist in der IG bei $N = 68$ männlich und bei $N = 79$ weiblich. In der KG ist das biologische Geschlecht bei $N = 75$ männlich und bei $N = 58$ weiblich. Die Zellen sind gleichverteilt ($\chi^2(1) = 2.869, p = .09$).

5.3.2 Analyse der Stichprobe nach Standort

Im Folgenden werden die soziodemographischen Angaben der Fachkräfte (Berufserfahrung, Vorwissen, Schul- und Bildungsabschluss) unter Berücksichtigung des Standortes analysiert.

Insgesamt haben 7.1 % der Hamburger Fachkräfte, 14.3 % der Hildesheimer Fachkräfte und 25 % der Braunschweiger Fachkräfte Fachhochschulreife oder Abitur. Einen Haupt- oder Realschulabschluss haben 32.1 % der Teilnehmenden aus Braunschweig und jeweils 10.7 % der Teilnehmenden aus Hildesheim und Hamburg. Es gibt keine Unterschiede in der Schulbildung bzgl. erwarteter und beobachteter Zellen ($\chi^2(2) = 1.264, p = .581$).

Von den Teilnehmenden haben in Hamburg und Hildesheim 3.7 % und in Braunschweig 14.8 % ein Studium abgeschlossen. Eine Ausbildung haben in Hamburg 14.8 %, in Hildesheim 22.2 % und in Braunschweig 40.7 % der Teilnehmenden abgeschlossen. Hier gibt es keine Unterschiede zwischen den erwarteten und beobachteten Häufigkeiten ($\chi^2(2) = 1.211, p = .546$).

Mehr als zehn Jahre Berufserfahrung weisen 3.4 % der Fachkräfte aus Hamburg, 20.7 % der Fachkräfte aus Hildesheim und 10.3 % der Fachkräfte aus Braunschweig auf. Insgesamt 10.3 % der Teilnehmenden aus Hamburg und 37.9 % der Teilnehmenden aus Braunschweig können null bis fünf Berufsjahre vorweisen. Aus Braunschweig und Hildesheim haben jeweils 6.9 % der Teilnehmenden, sowie 3.4 % aus Hamburg sechs bis zehn Jahre Berufserfahrung im Kindergarten. Die Zellen sind gleichmäßig verteilt ($\chi^2(2) = 2.881, p = .237$).

Über Wissen aus Fortbildungen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern (z.B. Papilio, Kindergarten plus) verfügen aus Hamburg 3.4 %, Hildesheim 6.9 % und Braunschweig 31 % der Fachkräfte. Die erwarteten und beobachteten Häufigkeiten unterscheiden sich signifikant voneinander ($\chi^2(4) = 10.790, p = .029$).

5.3.3 Fehlende Werte und Dropouts

Als nächstes soll auf die fehlenden Werte und Dropouts in der Stichprobe eingegangen werden. Besonders auffällig sind die Dropouts in der Stichprobe der Fachkräfte von T1 zu T3.

Fehlende Werte bei den Kindergartenfachkräften

In Tabelle 13 sind die fehlenden Werte der soziodemographischen Merkmale für die Gesamtstichprobe und in Tabelle 14 für IG und KG getrennt dargestellt.

Tabelle 13: Fehlende Werte für die Gesamtstichprobe der Fachkräfte

| Variable | N | Fehlend | |
|----------------------------|----|---------|---------|
| | | Anzahl | Prozent |
| Alter | 55 | 8 | 12.7 |
| Berufsjahre | 33 | 30 | 47.6 |
| Vorwissen | 34 | 29 | 46.0 |
| Schulabschluss | 33 | 30 | 47.6 |
| Höchster Bildungsabschluss | 32 | 31 | 49.2 |
| Depressivität | 32 | 31 | 49.2 |
| Standort | 59 | 4 | 6.3 |

Das Alter wurde durch den anonymisierten Kitafachkraft-Code generiert. Jede Fachkraft sollte beim Ausfüllen des Wissenstests ihren eigenen Fachkraft-Code (Anfangsbuchstabe Vor- und Nachname, Geburtsdatum 6-stellig) generieren. In der IG erstellten $N = 8$ Teilnehmende keinen Code.

Tabelle 14: Fehlende Werte für die Fachkräfte getrennt nach IG und KG

| Variable | IG <i>N</i> | Fehlend | KG <i>N</i> | Fehlend |
|----------------------------|-------------|---------|-------------|---------|
| Alter | 43 | 8 | 12 | 0 |
| Schulabschluss | 28 | 23 | 5 | 7 |
| Höchster Bildungsabschluss | 27 | 24 | 5 | 7 |
| Berufserfahrung | 29 | 22 | 4 | 8 |
| Vorwissen | 29 | 22 | 5 | 7 |
| Standort | 47 | 4 | 12 | 0 |
| Depressivität | 28 | 23 | 4 | 8 |

Schulabschluss, höchster Bildungsabschluss, Berufserfahrung, Vorwissen und Depressivität wurden anhand eines Fragebogens erhoben. Dieser wurde den Fachkräften im Kindergarten ausgehändigt oder per Post zugesendet. Es wird deutlich, dass ca. 45 % dieser Daten aus der IG und ca. 58 % aus der KG fehlen.

Als nächstes soll auf die fehlenden Werte der IG für die Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität eingegangen werden (Tabelle 15).

Tabelle 15: Fehlende Werte der IG-Fachkräfte für Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität

| Kriterium | Fragestellung | <i>N</i> | fehlend |
|-----------|---|----------|---------|
| Bewertung | • Wie gut hat Ihnen ... gefallen? | | |
| | ○ Die Entwicklung des Emotionswissens | 40 | 11 |
| | ○ Zugang zu Emotionen und Reflexion | 38 | 13 |
| | ○ Emotion Talk | | |
| | ▪ Vignettenarbeit | 21 | 30 |
| | ▪ Bilderbuchbetrachtung und Videos | 40 | 11 |
| | ○ Reminiscing | 37 | 14 |
| Akzeptanz | ○ Die weiterführende Praxisaufgabe | 24 | 27 |
| | ○ Die gesamte Fortbildung | 38 | 13 |
| | • Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie das, was Sie heute gelernt haben in Ihren Kita-Alltag integrieren werden? | 16 | 35 |
| | • Wie geeignet halten Sie die heutigen Fortbildungsinhalte für sich als Kindergartenfachkraft? | 16 | 35 |

| Kriterium | Fragestellung | <i>N</i> | <i>fehlend</i> |
|-------------------------------|--|----------|----------------|
| Nachfrage/ Passgenauigkeit | • Wie groß ist ihr Interesse die neuen Methoden im Kita-Alltag auszuprobieren? | 16 | 35 |
| | • Wie hoch schätzen Sie den Nutzen der heutigen Fortbildung für sich selbst ein? | 16 | 35 |
| Implementation | • Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Fortbildung einer Kollegin oder einem Kollegen empfehlen würden? | 37 | 14 |
| Praktikabilität | • Was haben Sie heute für sich persönlich aus der Fortbildung mitnehmen können? | 32 | 19 |
| | • Was würden Sie sich für eine weitere Fortbildung wünschen? | 34 | 17 |

So fehlen bei der Bewertung der einzelnen Teilabschnitte der Fortbildung zum Emotionswissen zwischen 21.57 % und 58.82 % der Werte (Tabelle 15).

Die zwei Items: „Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie das, was Sie heute gelernt haben in Ihren Kita-Alltag integrieren werden?“ und „Wie geeignet halten Sie die heutigen Fortbildungsinhalte für sich als Kindergartenfachkraft?“ wurden nur von jeder 3. Fachkraft beantwortet.

Auch die Items zur Nachfrage/ Praktikabilität wurden nur von ca. 31 % der Teilnehmenden ausgefüllt. Die Rückmeldung zur Implementation und Praktikabilität liegt zwischen ca. 62-73 %.

Nachdem das Training in Hildesheim und Hamburg durchgeführt wurde, wurden vier weitere Items für die Erfassung der Kriterien Akzeptanz und Nachfrage/Passgenauigkeit zur Evaluationsstudie hinzugenommen. Hierbei handelt es sich um die Kriterien für Machbarkeitsstudien nach Bowen et al. (2009). Deshalb liegen hier für die Auswertung nur Antworten der IG-Fachkräfte aus Braunschweig vor.

Der Wissenstest wurde direkt vor und nach der Fortbildung durchgeführt, sowie sechs bis neun Monate später. Während es zu T1 noch $N = 41$ Teilnehmende waren, absolvierten zu T2 nur noch $N = 39$ und zu T3 $N = 28$ Teilnehmende den Wissenstest. In der KG füllten alle Teilnehmenden ($N = 12$) den Wissenstest zu T1 und T2 aus. Ein 3. Messzeitpunkt wurde nicht erhoben.

Auf der 3. Evaluationsebene soll die Veränderung im Handeln der Fachkräfte abgebildet werden. Die Items wurden drei bis sechs (T2) bzw. neun bis 12 Monate (T3) nach dem Training erhoben. Es wird deutlich, dass bis zu 57 % der Werte fehlen (Tabelle 16).

Tabelle 16: IG-Stichprobe und fehlende Werte für das Zielkriterium „Veränderung im Handeln“

| Zielkriterium | Fragestellung | <i>N T2</i> | <i>fehlend</i> | <i>N T3</i> | <i>fehlend</i> |
|------------------------|--|-------------|----------------|-------------|----------------|
| Veränderung im Handeln | Wie häufig haben Sie „Emotion Talk“ in ... eingesetzt: | | | | |

| Zielkriterium | Fragestellung | N T2 | fehlend | N T3 | fehlend |
|---------------|--------------------|------|---------|------|---------|
| | • Gruppensituation | 22 | 29 | 23 | 28 |
| | • Bilderbuchlesen | 24 | 27 | 24 | 27 |
| | • Einzelsituation | 21 | 30 | 22 | 29 |
| | • Freispiel | 22 | 29 | 22 | 29 |
| | • Wartesituation | 23 | 28 | 23 | 28 |

In Tabelle 17 sind alle fehlenden Werte zu T2 und T3 der 1. und 3. Evaluationsebene für die Gesamtstichprobe der Fachkräfte dargestellt. Es fehlen in der Gesamtstichprobe zwischen 36.5-74.6 % der Daten.

Tabelle 17: Fehlende Werte in der Gesamtstichprobe zu T2 und T3

| T | Kriterium | Variable | N | Fehlend | |
|-------------------------------|---|---|----|---------|---------|
| | | | | Anzahl | Prozent |
| 2 | Veränderung im Handeln (Wie oft haben Sie Emotion Talk in ... angewendet?) | Gruppensituationen | 22 | 41 | 65.1 |
| | | Bilderbuchlesen | 24 | 39 | 61.9 |
| | | Einzelsituationen | 21 | 42 | 66.7 |
| | | Freispiel | 22 | 41 | 65.1 |
| | | Wartesituation | 23 | 40 | 63.5 |
| | Bewertung (Wie gut hat Ihnen ... gefallen?) | Die Entwicklung des Emotionswissens | 40 | 23 | 36.5 |
| | | Zugang zu Emotionen und Reflexion | 38 | 25 | 39.7 |
| | | Emotion Talk | | | |
| | | • Vignettenarbeit | 21 | 42 | 66.7 |
| | | • Bilderbuchbetrachtung und Videos | 40 | 23 | 36.5 |
| | | Reminiscing | 37 | 26 | 41.3 |
| | | Die weiterführende Praxisaufgabe | 24 | 39 | 61.9 |
| | Die ganze Fortbildung | 38 | 25 | 39.7 | |
| | Akzeptanz | Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie das, was Sie heute gelernt haben in Ihren Kita-Alltag integrieren werden? | 16 | 47 | 74.6 |
| | | Wie geeignet halten Sie die heutigen Fortbildungsinhalte für sich als Kindergartenfachkraft? | 16 | 47 | 74.6 |
| Nachfrage/ Passgenauigkeit | Wie groß ist ihr Interesse die neuen Methoden im Kita-Alltag auszuprobieren? | 16 | 47 | 74.6 | |

| T | Kriterium | Variable | N | Fehlend | |
|--|--|--|----|---------|---------|
| | | | | Anzahl | Prozent |
| | | Wie hoch schätzen Sie den Nutzen der heutigen Fortbildung für sich selbst ein? | 16 | 47 | 74.6 |
| | Implementation | Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Fortbildung einer Kollegin oder einem Kollegen empfehlen würden? | 37 | 26 | 41.3 |
| 3 | Veränderung im Handeln (Wie oft haben Sie Emotion Talk in ... angewendet?) | Gruppensituation | 23 | 40 | 63.5 |
| | | Bilderbuchlesen | 24 | 39 | 61.9 |
| | | Einzelsituation | 22 | 41 | 65.1 |
| | | Freispiel | 22 | 41 | 65.1 |
| | | Wartesituation | 23 | 40 | 63.5 |
| 3 | Akzeptanz | Methodeneignung | 24 | 39 | 61.9 |
| | | Umsetzbarkeit | 25 | 38 | 60.3 |
| | | Langfristiger Effekt | 25 | 38 | 60.3 |
| | | Gefallen | 25 | 38 | 60.3 |
| | Nachfrage/ Passgenauigkeit | Weitere Anwendung | 25 | 38 | 60.3 |
| | Implementation | Empfehlung | 24 | 39 | 61.9 |
| | Praktikabilität | Bereitschaft Videocoaching | 21 | 42 | 66.7 |
| Weiteres Interesse Fortbildungen im E-Format | | 25 | 38 | 60.3 | |

Um einen Eindruck zu bekommen, warum in der vorliegenden Längsschnittstudie so viele fehlende Werten entstanden sind, wurden die Fachkräfte neun bis zwölf Monate nach dem Training gefragt, ob es Ereignisse im Kindergarten gab, die nach der Meinung der Teilnehmenden Einfluss auf die Durchführung des Trainings hatten. Hierbei gaben die Teilnehmenden am häufigsten folgende Ereignisse an: Wechsel des Personals, Personalmangel, Krankheit, Urlaub.

Es kann abschließend nicht geklärt werden, ob die fehlenden Werte ausschließlich durch die eben erwähnten Gründe zustande gekommen sind.

Fehlende Werte bei den Kindergartenkindern

In der Kinderstichprobe ($N = 281$) fehlt das biologische Geschlecht bei einem Kind und das Alter bei vier Kindern. Während zu T1 noch $N = 240$ Kinder in der SEW (Janke, 2006) geprüft wurden, waren es zu T2 noch $N = 228$ Kinder und zu T3 $N = 207$. Insgesamt verringerte sich die Stichprobe der Kinder von T1 zu T3 um 13.75 %.

In Tabelle 18 sind die fehlenden Werte der Kinder in der SEW dargestellt.

Während beim Gesamtwert in der SEW zu T1 14.6 % der Daten fehlen, sind es zu T3 26.3 %.

Tabelle 18: Fehlende Werte für die SEW zu den drei Messzeitpunkten

| T | Skala | N | Fehlend | |
|---|-------------------------|-----|---------|---------|
| | | | Anzahl | Prozent |
| 1 | Mimik | 252 | 29 | 10.3 |
| | Anlässe | 243 | 38 | 13.5 |
| | Wünsche | 240 | 41 | 14.6 |
| | Perspektive | 244 | 37 | 13.2 |
| | Erinnerung | 243 | 38 | 13.5 |
| | Regulation | 244 | 37 | 13.2 |
| | Verbergen von Emotionen | 244 | 37 | 13.2 |
| | Gemischte Emotionen | 244 | 37 | 13.2 |
| | Gesamtwert | 240 | 41 | 14.6 |
| 2 | Mimik | 234 | 47 | 16.7 |
| | Anlässe | 230 | 51 | 18.1 |
| | Wünsche | 231 | 50 | 17.8 |
| | Perspektive | 231 | 50 | 17.8 |
| | Erinnerung | 232 | 49 | 17.4 |
| | Regulation | 231 | 50 | 17.8 |
| | Verbergen von Emotionen | 230 | 51 | 18.1 |
| | Gemischte Emotionen | 230 | 51 | 18.1 |
| | Gesamtwert | 228 | 53 | 18.9 |
| 3 | Mimik | 216 | 65 | 23.1 |
| | Anlässe | 215 | 66 | 23.5 |
| | Wünsche | 218 | 63 | 22.4 |
| | Perspektive | 218 | 63 | 22.4 |
| | Erinnerung | 217 | 64 | 22.8 |
| | Regulation | 218 | 63 | 22.4 |
| | Verbergen von Emotionen | 218 | 63 | 22.4 |
| | Gemischte Emotionen | 218 | 63 | 22.4 |
| | Gesamtwert | 207 | 74 | 26.3 |

Im 6. Kapitel wird näher auf den Umgang mit den fehlenden Werten eingegangen. Im nächsten Abschnitt werden nun die verschiedenen Fragebögen und Messinstrumente vorgestellt, die in der vorliegenden Evaluationsstudie verwendet wurden.

5.4 Messinstrumente

Im Folgenden werden die Messinstrumente beschrieben, die verwendet wurden. Zunächst wird auf die Fragebögen zur Erhebung der soziodemographischen Daten eingegangen. Anschließend werden die Messinstrumente für die Erhebung der Daten der verschiedenen Evaluationsebenen dargestellt. Abschließend wird auf die Erhebung der Teilnehmendenzufriedenheit eingegangen.

In der Evaluationsstudie kamen verschiedene psychologische Messinstrumente zum Einsatz. Bei der Erhebung der Depressivität der Fachkräfte konnte auf den PHQ-2 (Löwe, 2015) zurückgegriffen werden. Bei den Kindern kam die Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006) zum Einsatz, um das Emotionswissen zu testen.

Alle anderen Variablen wurden durch selbst erstellte Fragebögen bzw. Messinstrumente erhoben.

5.4.1 Messinstrumente für die soziodemographischen Merkmale

Zum Anfang der FDS-Fortbildung wurden die Fachkräfte gebeten einen Fragebogen zu ihrer eigenen Person (Anhang A1) auszufüllen. Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden zugeschickt und beinhaltete Fragen zu: Alter, biologisches Geschlecht, Schulabschluss, höchster Bildungsabschluss, Berufsjahre, Depressivität, Fortbildungserfahrungen.

Messung der Depressivität

Die Depressivität wurde mit dem The Patient Health Questionnaire-2 in der deutschen Version (PHQ-2; Löwe, 2015) erfasst. Der Fragebogen ist ein Selbstbeurteilungsinstrument zur Erfassung einer Major Depression oder einer anderen depressiven Störung nach dem DSM-IV.

Er stellt die Ultrakurzform des PHQ-9 dar und besteht aus zwei Items („Wenig Interesse oder Freude an Ihren Tätigkeiten“ und „Niedergeschlagenheit, Schwermut oder Hoffnungslosigkeit“). Die Items können auf einer vierfach gestuften Antwortskala beantwortet werden. Die Bearbeitung des Tests dauert ca. eine Minute.

Es können Summenwerte zwischen null und sechs im PHQ-2 erzielt werden. Der Cut-off-Wert für einen klinisch signifikanten Depressions-Summenscore liegt bei ≥ 3 .

Der PHQ-2 weist folgende Validitäten auf: Konvergente Validität: $r = .67-.87$, divergente Validität: $r = -.23$, interne Konsistenz: Cronbachs $\alpha = .83$.

Beim PHQ-2 handelt es sich um eine vierstufige Ratingskala mit verbalen Marken. Die verwendeten Begriffe stellen annähernd äquidistante Ausprägungen dar. Durch die geradzahlige Stufenanzahl kann eine Tendenz im Antwortverhalten deutlich werden (Löwe, 2015).

5.4.2 Messinstrumente der 1. Evaluationsebene

Auf der 1. Evaluationsebene soll die Reaktion der Fachkräfte (Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität) erhoben werden. Die Reaktion der Teilnehmenden wurde mittels Fragebogen erhoben, der direkt im Anschluss an die Fortbildung ausgeteilt wurde (Anhang A5).

Die Bewertung für die einzelnen Teilabschnitt sowie für die Gesamtfortbildung („Wie gut haben Ihnen folgende Teilabschnitte der Fortbildung zum Modul 3 gefallen“?) wurde mit einer fünfstufigen Smiley-Skala erhoben. Die teilnehmenden Fachkräfte sollten das Smiley auswählen, welches am besten ihre Meinung zur Fortbildung wiedergibt.

Die verwendete fünfstufige Smiley-Skala gehört zu den Ratingskalen mit symbolischen Marken (Döring & Bortz, 2016). Durch symbolische Marken wird die Urteilsabgabe nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene erleichtert. Die Smileys wurden nach Jäger (2004) modifiziert.

Der Vorteil hierbei ist, dass die Bedeutung der symbolischen Marken auf einen Blick erfasst und der Fragebogen durch die Visualisierung aufgelockert werden kann. Durch die ungeradzahlige Stufenanzahl wird eine Mittelkategorie geschaffen, die das Bewerten beim unsicheren Urteilen erleichtern kann (Döring & Bortz, 2016).

Die Nachfrage/Passgenauigkeit, die Implementation sowie die Absicht, die Methode weiterhin zu benutzen und die empfundene Angemessenheit der Fortbildung wurden mittels einer elfstufigen Skala erfasst (Anhang A5).

Matell und Jacoby (1971) konnten zeigen, dass die Anzahl der Skalenstufen auf Reliabilität und Validität keinen bedeutsamen Einfluss haben, so dass sich hier bewusst für eine sehr feine Differenzierung der Skala entschieden wurde. Das Ratingskalen-Format war angelehnt an eine numerische Prozentskala (0-100%). Es wurden numerische und verbale Marken kombiniert.

Numerische Marken sind knapp und eindeutig. Damit die abstrakte Darstellungsform eindeutig von den Teilnehmenden erfasst werden konnte, wurde zusätzlich auf verbale Marken an den beiden Polen der Skala zurückgegriffen.

Die Skala hat eine ungeradzahligen Stufenanzahl, dadurch kann das Urteilen bei Unsicherheit erleichtert werden (Döring & Bortz, 2016). Nachteilig können sich neutrale Antwortkategorien im Ambivalenz-Indifferenz-Problem widerspiegeln, d.h. dass neutrale Urteile oft nicht eindeutig interpretiert werden können. (Döring & Bortz, 2016).

Die Praktikabilität wurde durch zwei offene Fragen erhoben: „Was haben Sie heute für sich persönlich aus der Fortbildung mitnehmen können?“ und „Was würden Sie sich für eine weitere Fortbildung im Bereich Emotionswissen wünschen?“

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit freie Antworten zu formulieren. Die Fragen wurden in den Fragebogen integriert, um die Prozessevaluation abbilden zu können und Verbesserungsvorschläge für zukünftige Fortbildungen, sowie Erklärungen für einen möglichen Misserfolg der Fortbildung aufzuzeigen.

Darüber hinaus wurde die Kriterien Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation sowie Praktikabilität zu T3 erneut für das FDS-Gesamtprojekt, jedoch mit einem anderen Fragebogen erhoben (Anhang A4). Die Fachkräfte konnten sich bei der Beantwortung der Items auf einer sechsstufigen Ratingskala zwischen „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“ entscheiden. Es wurden verbale Marken und eine geradzahlige Stufenanzahl verwendet. Um eine tendenzielle Bewertung zu erzielen, wurde auf eine mittlere Kategorie verzichtet (Döring & Bortz, 2016).

Zusätzlich wurden noch Fragen zum Video coaching und zum E-Learning gestellt. Hier sollten die Teilnehmenden beantworten, ob ihnen die Videoreflexion geholfen hat (falls sie daran

teilgenommen haben) und ob sie Interesse an weiteren Fortbildungsmöglichkeiten im E-Format hätten. Die Fachkräfte konnten mit „ja“ oder „nein“ antworten und ggf. eine offene Antwort formulieren.

5.4.3 Messinstrumente der 2. Evaluationsebene

Um das Emotionswissen der Teilnehmenden zu testen, wurde ein Kreuzworträtsel mit der Software „Puzzle Maker“ Version 2.9.0 (Hokura Software, 2015) erstellt (Anhang A2-A4). Durch die Eingabe der einzelnen Fragen und Antworten generiert die Software zufällig und automatisch das Kreuzworträtsel in verschiedenen Variationen, so dass es zu den Messzeitpunkten abgewandelt werden konnte, ohne dass die Fragen verändert werden mussten. Das bereits vorhandene Wissen (T1), sowie der Wissenszuwachs (T2, T3) sollte abgebildet werden.

Das Emotionswissen wurde zu drei Messzeitpunkten in der IG erfasst: Direkt vor der Fortbildung, direkt im Anschluss an die Fortbildung und neun bis 12 Monate später. In der KG wurde das Emotionswissen direkt vor der Fortbildung und direkt im Anschluss erhoben.

Das Kreuzworträtsel besteht aus insgesamt 17 Items. Hierbei handelt es sich um eine Wissensabfrage zu Inhalten, die während der Fortbildung vermittelt werden und folgende drei Wissensbereiche abdecken: Grundlagen Emotionswissen, Emotion Talk und Reminiscing.

Für die Beantwortung der Fragen haben die Teilnehmenden insgesamt 10 min Zeit, weshalb es sich hierbei um einen Leistungstest handelt (Döring & Bortz, 2016).

Es werden zu T1, T2 und T3 die gleichen Fragen gestellt, allerdings in einer anderen Reihenfolge, um Lern- und Erinnerungseffekte möglichst zu minimieren. Durch unterschiedliche Kreuzworträtsel mit den gleichen Fragen ist die Abbildung eines Wissensfortschritts möglich (Schneider, 2014).

Das Kreuzworträtsel stellt eine spielerische Methode der Wissensprüfung dar und ist eine Variation der klassischen Frage-Antwort-Methode. Bei dem Kreuzworträtsel wird die Wissensreproduktion der Teilnehmenden abgefragt (Schneider, 2014).

Da der „klassische“ Wissenstest häufig als Prüfungssituation erlebt wird und dadurch die Motivation der Getesteten sinken kann, wird das Kreuzworträtsel eingesetzt, da es die Motivation fördern kann und zur Konzentrationssteigerung beiträgt (Schneider, 2014).

Die visuelle Gestaltung fördert das Verständnis und durch die Vorgabe von Buchstaben haben alle Teilnehmenden die Chance auch schwierige Fragen zu beantworten. Darüber hinaus sollen die Fachkräfte motiviert werden, sich mit den fachlichen Inhalten des Trainings auseinander zu setzen (Schneider, 2014).

5.4.4 Messinstrumente der 3. Evaluationsebene

Die 3. Evaluationsebene soll die Veränderung im Handeln bei den Fachkräften abbilden. Aus ökonomischen Gründen wurde sich für die Erhebung mittels Fragebogen entschieden. Dadurch kann diese Ebene verzerrt sein, denn es werden die subjektiven Meinungen und Einstellungen der Fachkräfte erfasst und nicht die objektive Veränderung im Handeln, die z.B. durch den Einsatz von Videographien abbildbar gewesen wäre.

Die Fachkräfte sollten zu zwei Messzeitpunkten (T2, T3) nach der Fortbildung (drei bis sechs Monate und neun bis zwölf Monate) angeben, wie häufig („gar nicht“, „einmal pro Woche“, „öfter bis jeden Tag“) sie in verschiedenen Situationen (Gruppensituation, Bilderbuchbetrachtung, Einzelsituation, Freispiel, Wartesituation) über Gefühle mit Kindern sprechen (Anhang A6-A7). Hierbei handelt es sich um eine dreistufige Ratingskala mit verbalen Marken, die grobe, ungeradzahlige Antwortkategorien abbildet (Döring & Bortz, 2016). Die Daten wurden im Rahmen des FDS-Gesamtprojekt erhoben.

5.4.5 Messinstrumente der 4. Evaluationsebene

Das Emotionswissen der Kinder wurde mit der Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006) gemessen. Die SEW ist die deutsche Version des TEC (Pons & Harris, 2000).

Durch die SEW (Janke, 2006) können insgesamt neun Komponenten erfasst werden: Mimik, Anlässe, Wünsche, Emotionale Perspektivenübernahme, Erinnerung, Regulation, Verbergen von Emotionen, Gemischte Emotionen und Moralische Emotionen. Der Test liegt für Kinder zwischen drei und elf Jahren vor.

Die SEW (Janke, 2006) besteht aus 23 Items, die in eine Geschichte eingebettet sind (z.B. „Dieser Junge bekommt ein Geburtstagsgeschenk. Wie fühlt sich der Junge? Ist er fröhlich, traurig, fühlt er sich ganz normal oder ist er ängstlich?“).

Außerdem gibt es sieben Fragen, die überprüfen, ob das Kind die Instruktion verstanden hat. Während der Testung, haben die Kinder die Aufgabe, die richtige Emotion zu benennen bzw. diese aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten auszuwählen (Janke, 2006).

Die interne Konsistenz beträgt für die deutsche Version $\alpha = .62$ (von Salisch, Hänel & Denham, 2015). Nach Rocha et al. (2015) beträgt die Retest-Reliabilität für den TEC (Pons & Harris, 2000) $r_{tt} = .750$ ($p < .000$) bei einer Stichprobe von $N = 30$ portugiesischen Kindern im Alter von acht bis elf Jahren nach drei Monaten und in einer norwegischen Stichprobe ($N = 40$ Vorschulkinder) $\alpha = .68$ (Baseline) und $\alpha = .53$ (Follow-up) (Bjørk, Bølstad, Pons & Havighurst, 2022).

5.4.6 Net Promotor Score für die Erhebung der Teilnehmendenzufriedenheit

In der Evaluationsstudie wird die Teilnehmendenzufriedenheit mittels Net Promotor Score (NPS; Reichheld, 2004) erhoben. Durch den NPS wird ermittelt, inwieweit die Konsumenten und Konsumentinnen (Kindergartenfachkräfte) eine Dienstleistung, im vorliegenden Fall Em[©]s, an Kollegen und Kolleginnen weiterempfehlen würden (Reichheld, 2004).

Das Item für den NPS setzt sich aus einer elfstufigen Ratingskala (0-10) zusammen. Numerische Marken und verbale Marken wurden bei dieser fein differenzierten Skala kombiniert (Döring & Bortz, 2016). Der NPS wird durch die Differenz zwischen Promotoren und Detraktoren berechnet. Zu den Promotoren zählt der Zahlenbereich zwischen neun und 10 auf der Ratingskala, zu den Detraktoren zählen die Antworten zwischen null und sechs. Die Antworten zwischen sieben und acht gelten als indifferent (Reichheld, 2004).

Ein Vorteil des NPS ist, dass er sehr einfach zu berechnen ist. Allerdings ist die Eignung als Indikator nur eingeschränkt interpretierbar (Freed, 2007; Ruf, 2007). Außerdem sollten die Gründe für bzw. gegen eine Weiterempfehlung berücksichtigt werden, denn dadurch können die Bedürfnisse, Erwartungen und Erfahrungen der Teilnehmenden ermittelt werden. Deshalb konnten die Fachkräfte zusätzlich auf dem Fragebogen notieren, was ihnen besonders gefallen hat, was ihnen gar nicht gefallen hat und was sie sonst noch gerne sagen möchten.

Zusätzlich wurde zu T3 durch offene Fragen erfasst, ob es Vorkommnisse im Kindergarten gab, die nach der Meinung der Fachkräfte Einfluss auf die Durchführung der Fortbildung hatten.

Abschließend soll in diesem Kapitel auf die Datenauswertung eingegangen werden, bevor im folgenden Kapitel 6 die Ergebnisse der Evaluationsstudie vorgestellt werden.

5.5 Auswertung

Die statistische Datenauswertung erfolgt mit „IBM SPSS Statistics“ Version 26 und G* Power (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009). Abbildungen und Grafiken werden mit „Microsoft PowerPoint für Mac“ Version 16.35 erstellt.

5.5.1 Dateneingabe und –aufbereitung

Im Folgenden wird die Dateneingabe und -aufbereitung für die erhobenen Daten vorgestellt.

5.5.1.1 Codierung der soziodemographischen Daten

Jede Fachkraft sollte Angaben zu sich selbst machen, die wie folgt codiert werden:

- Kitafachkraftcode: 1. Buchstabe Vorname, 1. Buchstabe Nachname, sechststelliges Geburtsdatum, z.B. AZ121283
- Alter in Jahren zu T2 (abgeleitet durch den Kitafachkraftcode)
- Berufsjahre: 0 = null bis zwei Jahre, 1 = drei bis fünf Jahre, 2 = sechs bis zehn Jahre, 3 = elf bis 20 Jahre, 4 = mehr als 20 Jahre
- Vorwissen durch Fortbildungen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern: 0 = nein, 1 = ja
- Schulabschluss: 0 = keinen, 1 = Hauptschulabschluss, 2 = Realschulabschluss, 3 = Abitur, 4 = Sonstiges
- Höchster Bildungsabschluss: 0 = keine Ausbildung, 1 = Abschluss Sozialassistent/in, 2 = Abschluss staatlich anerkannte/r Erzieher/in, 3 = Erzieher/in im Anerkennungsjahr, 4 = Diplom Sozialpädagoge/in oder B.A. Sozialpädagoge/in, 5 = B.A. Kindheitspädagoge/in, 6 = B.A. Kindheitspädagogik/ Bildungswissenschaft, 6 = B.A. Erziehungswissenschaft/ Bildungswissenschaft, 7 = Dipl. Pädagoge/in/ M.A. Erziehungswissenschaft/ M.A. Sozialpädagoge/in oder vergleichbarer Abschluss, 8 = Sonstiges

Für die statistische Auswertung wurden folgende Kategorien weiter zusammengefasst:

- Berufsjahre: 0 = null bis fünf Jahre, 1 = sechs bis zehn Jahre, 2 = mehr als zehn Jahre
- Schulabschluss: 0 = Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss, 1 = Fachhochschulreife oder Abitur
- Ausbildung/ Studium: 0 = Ausbildung, 1 = Studium

Der Standort der Durchführung (1 = Hamburg, 2 = Hildesheim, 3 = Braunschweig) und die Gruppenzugehörigkeit (0 = KG, 1 = IG) werden erfasst. Der Standort wird bei der Ergebnisdarstellung zur Durchführungstreue berücksichtigt.

Der PHQ-2 (Löwe, 2015), der zur psychometrischen Messung der Depressivität verwendet wird, hat folgende Merkmalsausprägungen: 0 = überhaupt nicht, 1 = an einzelnen Tagen, 2 = an mehr als die Hälfte der Tage, 3 = beinahe jeden Tag. Der Fragebogen wird durch Addition der angekreuzten Aussagen ausgewertet. Es können Summenwerte zwischen null und sechs erreicht werden. Zur statistischen Analyse werden Mittelwerte gebildet.

Die Kinderdaten werden wie folgt codiert:

- Kindercode: 1. Buchstabe Vorname, 1. Buchstabe Nachname, sechsstelliges Geburtsdatum, z.B. BW010114
- Alter in Monaten zu T1 (abgeleitet durch den Kindercode)
- Biologisches Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich
- Gruppe: 0 = Kontrollgruppe, 1 = Interventionsgruppe

5.5.1.2 Codierung der Antwortmöglichkeiten für die verschiedenen Evaluationsebenen

1. Evaluationsebene

Die Bewertung der Fortbildungsinhalte wird mit einer fünfstufigen Smiley-Skala erhoben (modifiziert nach Jäger, 2004). Die Codierung ist folgende (Smileys von links nach rechts): 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft. Anschließend werden die Mittelwerte berechnet und in der statistischen Auswertung verwendet.

Die Absicht, Emotion Talk als Methode weiterhin einzusetzen und die empfundene Angemessenheit der Fortbildungsinhalte werden mit einer elfstufigen Ratingskala erfasst. Die Codierung wird wie folgt vorgenommen:

- Weiterempfehlung an Kolleginnen und Kollegen: 0 = unwahrscheinlich, 10 = äußerst wahrscheinlich
- Absicht, die Methode weiter einzusetzen: 0 = unwahrscheinlich, 10 = äußerst wahrscheinlich
- Eignung der Methode: 0 = ungeeignet, 10 = äußerst geeignet
- Interesse, die Methode auszuprobieren: 0 = kein Interesse, 10 = äußerst interessiert
- Nutzen der Fortbildung: 0 = kein Nutzen, 10 = äußerst nützlich

Die Antworten zur Praktikabilität werden in Kategorien zusammengefasst. Der persönliche Mehrwert der Teilnehmenden ($N = 9$) besteht in der „Aneignung von Fachwissen“ und dem „Bewussteren Umgang mit Emotionen bei dem Kind und mir“. Wünsche für weitere Fortbildungen ($N = 7$) können zusammengefasst werden in: „Zusätzliches Anschauungsmaterial und weitere Methoden“ sowie „Praxistransfer und weitere Beispiele“. Die Tabellen mit den Antworten können Kapitel 6.3.1.1 entnommen werden.

Am Ende der gesamten FDS-Fortbildung sollen die Teilnehmenden Fragen zur Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität beantworten. Auch wurde erneut nach Emotion Talk (Eignung, Umsetzbarkeit, langfristiger Effekt, Gefallen, weitere Anwendung, Empfehlung) gefragt.

Die Antworten für die Items werden wie folgt codiert: 0 = stimme überhaupt nicht zu, 1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme zu, 5 = stimme vollkommen zu.

Abschließend wird jeweils eine Frage zum Videocoaching („Hat Ihnen das Videocoaching geholfen?“) und zu Fortbildungsangeboten im E-Format („Haben Sie Interesse an weiteren Fortbildungsmöglichkeiten im E-Format?“) gestellt. Die Antworten werden mit 0 = nein und 1 = ja codiert.

2. Evaluationsebene

Auf der 2. Evaluationsebene kommt das Kreuzworträtsel als Wissenstest zum Einsatz. Die Antworten der Teilnehmenden werden wie folgt codiert: 0 = nicht oder falsch gelöst, 1 = richtig gelöst. Anschließend wird ein Summenscore für die richtig gelösten Items gebildet.

3. Evaluationsebene

Es wurde zu T2 und T3 nach dem Einsatz von Emotion Talk in verschiedenen Situationen (Gruppe, Bilderbuchbetrachtung, Einzel, Freispiel, Wartesituation) gefragt, um die Veränderung im Handeln abzubilden. Die Antwortmöglichkeiten werden folgendermaßen codiert: „0 = gar nicht“, „1 = einmal pro Woche“ und „2 = öfter bis jeden Tag“. Es werden Mediane für die weitere statistische Auswertung verwendet.

4. Evaluationsebene

Das Emotionswissen der Kinder wird mittels SEW (Jahnke, 2006) untersucht. Es werden Summenwerte für die Komponenten „Mimik“ (Item 1-5), „Anlässe“ (Item 6-10) und „Wünsche“ (Item 2, 3, 5, 6) gebildet und die richtigen Antworten für die anderen Komponenten (Perspektive, Erinnerung, Regulation, Verbergen von Emotionen, Gemischte Emotionen) aufaddiert (0 = andere/falsche Antwort, 1 = richtige Antwort), so dass ein Gesamtwert gebildet werden kann, der in die statistischen Analysen einbezogen wird.

5.5.1.3 Codierung der Teilnehmendenzufriedenheit

Der Net Promotor Score wird auf einer elfstufigen Ratingskala (0-10) erhoben. Die Antwortmöglichkeiten entsprechen auch der Codierung. Relative Anteile können berechnet werden, indem die Fürsprecher und Fürsprecherinnen bzw. Kritiker und Kritikerinnen durch die Gesamtanzahl der Teilnehmenden dividiert und anschließend mit 100 multipliziert werden.

Aus der Differenz ergibt sich nun der relative Anteil der Fürsprecher und Fürsprecherinnen zu den Kritikern und Kritikerinnen. Der Wertebereich kann zwischen -100 und +100 liegen und wird in Prozent angegeben.

Die Teilnehmenden sollen außerdem beantworten, was ihnen gut gefällt, was ihnen nicht so gut gefällt und was sie noch zur Fortbildung sagen möchten.

Hier können aus den Antworten ($N = 30$) für das Gefallen der Fortbildung folgenden Kategorien gebildet werden: „Methoden und zusätzliches Material“, „Praxisbezug, Transfer und Beispiele“, „Bewusster Einsatz von Emotion Talk“.

Das Nicht-Gefallen ($N = 17$) kann wie folgt zusammengefasst werden: „Methodenauswahl“, „Theorie zum Emotionswissen“ und „Zeitmanagement“.

Die Antworten ($N = 9$) zur Frage, ob die Teilnehmenden noch weitere Anmerkungen haben, kann in folgende Kategorien zusammengefasst werden: „Angenehme Arbeitsatmosphäre“,

„Verbesserung des Einsatzes von Theorie und Methoden“. Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse ist in Kapitel 6.3.1.1 zu finden.

Außerdem sollten die Teilnehmenden berichten, ob es Ereignisse im Kindergarten gab, die ihrer Meinung nach Einfluss auf die Durchführung hatten. Folgende Ereignisse wurden wiederholt von den Teilnehmenden ($N = 14$) genannt: Krankheit, Personalwechsel und -mangel, Raumsituation, Urlaub.

5.5.1.4 Codierung der fehlenden Werte

Die fehlenden Antworten der Teilnehmenden werden mit „999“ codiert. Diese Daten sollen imputiert werden, da der zugrunde liegende Missing Data Prozess zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann (Acock, 2005). Grundsätzlich verursachen nicht alle fehlenden Werte Verzerrungen, z.B. dann nicht, wenn die fehlenden Werte nicht das zu schätzende Regressionsmodell betreffen oder aber die Folge einer beabsichtigten Filterführung einer Befragung darstellen (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Eine Imputation ermöglicht die Auswertung von fehlenden Werten bei Modellvariablen einer bestimmten Regressionsschätzung und Modellvariablen in Untersuchungsfällen, die einen empirisch „wahren“ Wert aufweisen, jedoch nicht erhoben werden können (Urban, Mayerl & Wahl, 2016). Deshalb soll in der Evaluationsstudie eine Imputation von Daten stattfinden (vgl. Kapitel 6).

5.5.2 Methodenbezogene Auswertung und statistische Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird auf die deskriptiven Analysen, die Berechnung der Reliabilitäten, sowie auf die Dependenzanalysen eingegangen. Außerdem werden die Voraussetzungen angesprochen, die nötig sind, um die statistischen Analysen zu den jeweiligen Fragestellungen durchführen zu können.

5.5.2.1 Deskriptive Analysen

Die deskriptiven Analysen der soziodemographischen Variablen sowie der fehlenden Werte wurden bereits in Kapitel 5.3 beschrieben. Soziodemographische Variablen (z.B. Geschlecht), die nicht intervallskaliert sind und in die interferenzstatischen Analysen miteinbezogen werden, sollen in Dummy-Variablen überführt werden. Dummy-Codierungen sind „Scheinvariablen“ mit der Ausprägung null und eins und können so z.B. als nominalskalierte Variablen in multivariate Verfahren eingebracht werden (Rudolf & Müller, 2019).

Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität werden deskriptiv ausgewertet. Es werden die absoluten und relativen Häufigkeiten sowie die Verteilungsparameter (zentrale Tendenz, Streuungsparameter, Schiefe, Steilheit, Normalverteilung) unter Berücksichtigung des jeweiligen Skalenniveaus berechnet (Bortz & Schuster, 2010).

5.5.2.2 Reliabilitäten

Reliabilitäten zählen zu den Gütekriterien für psychometrische Messinstrumente. Unter Reliabilität wird die Genauigkeit eines Messinstruments verstanden (Döring & Bortz, 2016).

Die Test-Retest-Methode zeichnet sich durch wiederholte Messungen gleicher Sachverhalte aus. Durch die Korrelationen zwischen den Ergebnissen kann auf die Genauigkeit des Tests geschlossen werden. Das Verfahren eignet sich, wenn Lerneffekte eher gering, Personen über einen längeren Messzeitraum verfügbar und das Merkmal, welches gemessen werden soll, relativ stabil ist (Döring & Bortz, 2016).

Bei der Konsistenzanalyse korreliert jeweils ein Item mit allen anderen Items aus dem gleichen Bereich des Tests. Die einzelnen Items sollen möglichst hoch zusammenhängen, damit der Test genauer wird (Döring & Bortz, 2016).

Für die Konsistenzanalyse wird der Kennwert Cronbachs α verwendet, um die berechneten Ergebnisse (PHQ-2, SEW) mit Ergebnissen aus anderen Forschungsarbeiten vergleichen zu können. Außerdem wird McDonald's ω berechnet, da Cronbachs α ein weniger geeignetes Reliabilitätsmaß für Kurzskalen darstellt, wenn die Items nicht in homogener Weise das zu prüfende Merkmal abbilden (Berger, 2019). Die Güte der internen Konsistenz kann wie folgt interpretiert werden: ≤ 0.5 inakzeptabel, > 0.5 schlecht, > 0.6 fragwürdig, > 0.7 akzeptabel, > 0.8 gut, > 0.9 exzellent (Döring & Bortz, 2016).

Darüber hinaus soll die Analyse der Trennschärfe der Items Aufschluss darüber geben, inwieweit Items eliminiert werden müssen, um die interne Konsistenz zu erhöhen. Interkorrelationen bezeichnen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Items in einer Korrelationsmatrix. Jede Variable wird also mit jeder anderen Variablen korreliert, um Zusammenhänge zwischen den Variablen aufdecken zu können (Rudolf & Müller, 2019).

Für den PHQ-2 (Löwe, 2015), die SEW (Janke, 2006) und für das Kreuzworträtsel werden die Reliabilitäten berechnet.

5.5.2.3 Dependenzanalysen

In der Evaluationsstudie sollen Dependenzanalysen durchgeführt werden. Es kommen Verfahren zum Einsatz, die Unterschiede von zentralen Tendenzen, Mittelwerten, Varianzen und

Häufigkeiten untersuchen. Zudem sollen Zusammenhänge zwischen mehreren unabhängigen und einer abhängigen Variable analysiert werden. Parametrische und nicht-parametrische Tests (Wilcoxon-Test, t-Test, Varianzanalysen, Regressionsanalyse) werden bei der statistische Datenanalyse in der Evaluationsstudie angewendet (Bortz & Schuster, 2010).

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben

Der Wilcoxon-Test untersucht, ob sich die zentrale Tendenz bei zwei abhängigen Stichproben unterscheidet. Er wird angewendet, wenn die Voraussetzungen für den t-Test für abhängige Stichproben nicht erfüllt sind (Döring & Bortz, 2016).

Für die Durchführung ist es notwendig, dass die abhängige Variable ordinalskaliert ist und zwei verbundene Stichproben vorliegen (Döring & Bortz, 2016).

Der Test wird angewendet, um zu beurteilen, ob die Fachkräfte Emotion Talk zu T3 häufiger in verschiedenen Situationen (Gruppe, Einzel, Freispiel, Bilderbuchbetrachtung, Wartesituation) angewendet haben als zu T2.

Die Berechnung der Effektstärke wird wie folgt beurteilt (Cohen, 1992):

- $r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt
- $r = .25$ entspricht einem mittleren Effekt
- $r = .40$ entspricht einem starken Effekt

t-Test für unabhängige Stichproben

Der t-Test für unabhängige Stichproben testet, ob sich die Mittelwerte von zwei unabhängigen Stichproben unterscheiden. Voraussetzungen hierfür sind, dass die abhängige Variable intervallskaliert ist, es müssen zwei unabhängige Stichproben vorliegen und die Unterschiede zwischen den Testwerten sollte in der Grundgesamtheit normalverteilt sein (Bortz & Schuster, 2010).

Der t-Test wird bei der Fragestellung eingesetzt, ob sich KG und IG im Kreuzworträtsel zu T2 unterscheiden. Um die Bedeutsamkeit des Ergebnisses beurteilen zu können, soll der Korrelationskoeffizient (r) nach Pearson berechnet werden.

Die Größe des Effekts wird nach Cohen (1992) wie folgt beurteilt:

- $r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt
- $r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt
- $r = .50$ entspricht einem starken Effekt

Einfaktorielle Varianzanalyse

Um eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchführen zu können, muss die abhängige Variable intervallskaliert und zu jedem Messzeitpunkt normalverteilt sein.

Um die Normalverteilung zu prüfen, kann der Kolmogorov-Smirnov-Test angewendet werden. Außerdem sollte die Sphärizität (durch Anwendung des Mauchly Tests) gegeben sein und die Datensätze sollten möglichst vollständig sein.

Inwieweit die Varianzen der Modellfehler unter den einzelnen Faktorstufen homogen sind, kann durch den Levene-Test überprüft werden. Die Varianzhomogenität ist bereits bei einer Stichprobengröße von $N = 10$ gegeben (Rudolf & Müller, 2019).

Varianzanalyse mit Messwiederholung

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung wird bei der Fragestellung angewendet, ob sich ein Wissenszuwachs bei den Fachkräften über verschiedene Messzeitpunkte nachweisen lässt.

Bei der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung kann durch die Tests der Innersubjekteffekte ein Haupteffekt ermittelt werden. Die Varianz innerhalb der Personen ist dabei entscheidend.

Das partielle Eta-Quadrat (η_{part}^2) ist ein Maß für die Effektgröße und zeigt an, welchen Anteil davon ein bestimmter Faktor erklärt. Durch Post-hoc-Analysen kann anschließend untersucht werden, zwischen welchen Messzeitpunkten mögliche, signifikante Unterschiede bestehen.

Da mit zunehmenden Paarvergleichen der α -Fehler ansteigt, soll die Bonferroni-Korrektur zur Anwendung kommen. Bei der Bonferroni-Korrektur wird α durch die Anzahl der Paarvergleiche dividiert (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2019).

Wie auch beim t-Test können bei der Varianzanalyse abschließend Effektstärken berechnet werden. Der Effekt kann nach Cohen (1998) wie folgt beurteilt werden:

- $f = .10$ entspricht einem schwachen Effekt
- $f = .25$ entspricht einem mittleren Effekt
- $f = .40$ entspricht einem starken Effekt

Mehrfaktorielle Varianzanalyse

Die mehrfaktorielle Varianzanalyse soll bei folgender Fragestellung zum Einsatz kommen: „Unterscheiden sich die Fachkräfte im Testergebnis zu T2 an den drei Standorten?“. Durch das statische Verfahren kann untersucht werden, ob sich die Mittelwerte der drei unabhängigen Gruppen unterscheiden, die durch mehrere, kategoriale, unabhängige Variablen definiert sind.

Folgende Voraussetzungen sollen bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse berücksichtigt werden (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2019):

- AV ist intervallskaliert
- UV's sind kategorial
- Die Gruppen sind unabhängig
- AV ist normalverteilt innerhalb jeder Gruppe
- Homogenität der Varianzen

Bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse sind die Tests der Inner- und Zwischensubjekteffekte von Bedeutung, denn hier können Haupteffekte und Interaktionen sichtbar gemacht werden.

Auch hier dient das η_{part}^2 als Effektgröße.

Durch die Post-hoc-Tests kann bestimmt werden, welche Faktorstufen sich unterscheiden, wenn ein signifikanter Haupteffekt oder eine signifikante Interaktion vorliegen (Rudolf & Müller, 2019). Deshalb sollen Bonferroni-korrigierte Mehrfachvergleiche berechnet werden.

Auch hier muss der α -Fehler adjustiert werden (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2019). Abschließend soll auch hier die Bedeutsamkeit der Ergebnisse beurteilt werden.

Es können die Effektstärken von Cohen (d) und der Korrelationskoeffizient (r) von Pearson berechnet werden. Das η_{part}^2 wird dabei in die Effektstärke nach Cohen (1992) umgerechnet und hat einen Wertebereich zwischen null und unendlich.

Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung

Darüber hinaus wird die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung bei der Fragestellung angewendet, inwieweit sich der Wissenszuwachs der Kinder in der IG und KG unter Berücksichtigung des Alters und des biologischen Geschlechts über die drei Messzeitpunkte hinweg unterscheidet.

Auch hier sollen die gleichen Voraussetzungen wie bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse erfüllt sein (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2019). Wiederum können Haupt- und Interaktionseffekte dargestellt werden.

Das Verfahren kann eingesetzt werden, um die Effektivität eines Trainings abzubilden. Der Messwiederholungsfaktor stellt die Zeit und der unabhängige varianzanalytische Faktor den Treatment-Faktor dar. Um die Effektivität eines Trainings abbilden zu können, muss ein signifikanter Wechselwirkungseffekt zwischen der Zeit und dem Treatment festgestellt werden (Rudolf & Müller, 2019). Durch die Verwendung von Helmert-Kontrasten können spezifische Fragestellungen bezüglich der einzelnen Faktorstufen untersucht werden.

Bei der Anwendung ist wiederum die fehlende Korrektur des α -Fehlers durch SPSS 26 zu beachten. Das Procedere darf nur angewendet werden, wenn die einzelnen Kontraste untersucht werden (Rudolf & Müller, 2019).

Die Bedeutung des Effekts kann, wie auch schon bei der mehrfaktoriellen Varianzanalyse, mittels der Effektstärke nach Cohen (1992) beurteilt werden.

Multiple Regressionsanalyse

Bei der Untersuchung der Fragestellung, ob das Alter, das Vorwissen und die Berufserfahrung, einen Einfluss auf das Testergebnis der Fachkräfte zu T2 haben, wird die multiple Regressionsanalyse eingesetzt. Voraussetzungen hierfür sind (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2012):

- Abhängige Variable (AV) ist intervallskaliert
- Unabhängige Variablen (UV's) sind intervallskaliert oder als Dummy-Variablen codiert
- Linearität des Zusammenhangs zwischen AV und UV's

- Linearität der Regressionskoeffizienten (Streudiagramm-Matrix)
- Zufallsstichprobe
- Bedingter Erwartungswert (Streudiagramm der Fehlerwerte)
- Stichprobenvariation der UV's
- Homoskedastizität
- Unabhängigkeit des Fehlerwerts (Durbin-Watson-Test)
- Normalverteilung des Fehlerwerts (Histogramm der standardisierten Residuen)
- Keine Multikollinearität (Toleranzwert nicht kleiner als .10)

Bei der multiplen Regressionsanalyse wird die Methode des schrittweise Variableneinschlusses verwendet. Es wird geprüft, inwieweit eine Variable nützlich ist und einen explorativen Beitrag zur Varianzaufklärung des Emotionswissens der Fachkräfte leisten kann.

Zur Prüfung der Signifikanz des Regressionsmodells wird ein F-Test berechnet. Falls das Modell signifikant wird, werden die Regressionskoeffizienten (Betas) im nächsten Schritt auf Signifikanz geprüft. Anschließend wird die Modellgüte untersucht.

Das Bestimmtheitsmaß (R^2) zeigt an, wie gut das geschätzte Modell zu den erhobenen Daten passt. Es wird von der Anzahl der unabhängigen Variablen beeinflusst und muss nach unten korrigiert werden (Rudolf & Müller, 2019).

Abschließend soll die Effektstärke berechnet werden, um die Bedeutsamkeit des Ergebnisses beurteilen zu können (Bortz & Schuster, 2010; Rudolf & Müller, 2019).

R^2 kann in die Effektstärke f^2 nach Cohen (1992) umgerechnet werden.

Die Stärke des Effekts kann nach Cohen (1992) wie folgt eingeteilt werden:

- $f^2 = .02$ entspricht einem schwachen Effekt
- $f^2 = .15$ entspricht einem mittleren Effekt
- $f^2 = .35$ entspricht einem starken Effekt

Abschließend werden bei signifikanten Testergebnissen Post-hoc-Analysen mit G^* Power durchgeführt, um die statistische Power besser beurteilen zu können (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009)

5.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde auf die verwendeten Methoden der vorliegenden Evaluationsstudie eingegangen. Das Design und die Durchführung wurden vorgestellt. In der Studie wurde ein prä-experimentelles Design mit Messwiederholung bei den Fachkräften, sowie ein quasiexperimentelles Design mit Messwiederholung und Wartekontrollgruppe bei den Kindern angewendet.

Neben dem Design und der Durchführung wurde in diesem Kapitel auch auf die Zusammensetzung der Fachkräfte- und Kinderstichprobe sowie die fehlenden Werte eingegangen.

In der vorliegenden Evaluation kann teilweise auf etablierte psychometrische Messverfahren wie z.B. die PHQ-2 (Löwe, 2015) und die SEW (Janke, 2006) zurückgegriffen werden. Bei der Evaluation des Trainings werden verschiedene Frage-Antwort-Methoden angewendet. Neben den „klassischen“ Ratingskalen, kommen u.a. auch ein Wissenstest (Kreuzworträtsel) und offene Fragen zum Einsatz. Das Kreuzworträtsel wurde für die Evaluationsstudie neu entwickelt, da es im Erwachsenenalter kein psychometrisches Messverfahren gibt, um das Emotionswissen abbilden zu können.

Zuletzt wurde in diesem Kapitel auf die Datenaufbereitung (inkl. Codierung) und statistische Auswertung (inkl. Voraussetzungen für die statistischen Analysen) eingegangen.

Für die Auswertung der Daten kommen deskriptive und inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Die Kriterien Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität sollen deskriptiv ausgewertet werden. PHQ-2 (Löwe, 2015), SEW (Janke, 2006) und Wissenstest werden auf ihre Reliabilitäten geprüft.

Um die verschiedenen Fragestellungen der Evaluationsebenen zu untersuchen, werden Dependenzanalysen berechnet. Für die Untersuchung von Zusammenhängen und Unterschieden werden parametrische und nicht-parametrische Tests (u.a. t-Test für unabhängige Stichproben, Wilcoxon-Test bei abhängigen Stichproben, einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, mehrfaktorielle Varianzanalyse, multiple Regressionsanalyse) angewendet.

Neben der Prüfung, ob die Voraussetzungen für die statistischen Tests erfüllt sind, ist von Interesse, inwieweit die Ergebnisse praktisch bedeutsam sind.

Deshalb werden Effektstärken nach ihrer Größe beurteilt, sowie Post-hoc-Poweranalysen bei signifikanten Ergebnissen berechnet. Im nächsten Kapitel folgt nun die Ergebnisdarstellung.

6. Ergebnisse

Zuerst soll in diesem Kapitel auf das Muster und den Umgang mit den fehlenden Werten eingegangen werden und im Anschluss dann auf die multiple Imputation (MI). Danach folgt dann die Ergebnisdarstellung.

6.1 Muster der fehlenden Werten

In Kapitel 5.3.3 wurden die fehlenden Werte sowie die prozentualen Häufigkeiten für die einzelnen Variablen bereits dargestellt. In diesem Kapitel wird nun auf den Umgang mit den fehlenden Werten eingegangen.

Es wurde bereits deutlich, dass in der vorliegenden Evaluationsstudie viele Daten fehlen.

Wenn mehr als fünf Prozent der Daten fehlen, können typische Modellverfahren mit z.B. listenweisem oder paarweisem Ausschluss in SPSS 26 nicht mehr angewendet werden, da fehlende Daten zu Verzerrungen der Ergebnisse führen können (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Diese Verzerrungen haben Auswirkungen auf die Schätzwerte von Regressionskoeffizienten und deren Standardfehler, die Ergebnisse von Signifikanztests und die Teststärke von Regressionsanalysen können beeinträchtigt sein (Urban, Mayerl & Wahl, 2016). Aus diesen Gründen sollen die fehlenden Daten mit Hilfe von SPSS 26 imputiert werden, um mögliche Verzerrungen zu minimieren.

Muster fehlender Werte bei den Kindergartenfachkräften

Bei den Fachkräften wird durch die Analyse der fehlenden Werte deutlich, dass insgesamt 98.95 % der Variablen und alle 63 Fälle der Fachkräfte unvollständig sind, sowie 40.4 % der Werte fehlen. Es zeigt sich, dass bereits bei den einzelnen Variablen die Missingquote von fünf Prozent deutlich überschritten wird. Deshalb muss im nächsten Schritt herausgefunden werden, um welche Art von Fehler es sich bei den fehlenden Werten handelt. Hierfür eignet sich als statistisches Verfahren der Little-Test (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Durch den Little-Test soll überprüft werden, ob die MCAR-Eigenschaft (missing completely at random) gültig ist, in dem die Nullhypothese nicht verworfen wird.

Damit der Test durchgeführt werden kann, sollte die Stichprobe hinreichend groß und die Variablen intervallskaliert sowie normalverteilt sein. Außerdem sollte die kumulative Missingquote von 25% nicht überschritten werden. Der Test ist relativ robust gegen Verletzungen der Voraussetzungen

(Urban, Mayerl & Wahl, 2016). Der Little-Test zeigt folgendes Ergebnis für die fehlenden Werte der Fachkräfte: $\chi^2(553) = 65210.563, p = .000$. Da es sich hierbei um ein signifikantes Testergebnis handelt, darf bei den fehlenden Werten nicht von einer MCAR-Eigenschaft ausgegangen werden. Es wurde deshalb angenommen, dass die MAR-Eigenschaft (missing at random) bei den fehlenden Werten der Fachkräfte vorliegt.

Muster fehlender Werte bei den Kindern

Bei den Daten der Kinder zeigt sich, dass 96.67 % der Variablen, 35.94 % der Fälle und 16.36 % der Werte unvollständig sind.

Auch bei den Daten der Kinder soll der Little-Test prüfen, ob die MCAR-Eigenschaft vorliegt. Der Little-Test führt zu folgendem Ergebnis: $\chi^2(566) = 581.433, p = .318$.

Es handelt sich um ein nicht signifikantes Testergebnis. Deshalb kann bei den fehlenden Werten von einer MCAR-Eigenschaft ausgegangen werden.

Es wurde sich in der vorliegenden Evaluationsstudie für die Imputation der fehlenden Werte entschieden.

6.1.1 Umgang mit den fehlenden Werten

Die Imputation ermöglicht es, den Datenwert zu erhalten und die vorhandene Information für statistische Verfahren zu nutzen. Dabei müssen zwei Fragen beachtet werden: 1) Ist die Imputation valide? 2) Lassen sich durch die Imputation fundierte Schlussfolgerungen ableiten? (Urban, Mayerl & Wahl, 2016). Es können folgende fehlende Werte unterschieden werden: 1) Missing completely at random (MCAR), 2) Missing at random (MAR), 3) Missing not at random (MNAR) (Leonhardt, 2013).

Missing completely at random (MCAR)

Beim ersten Fall (MCAR) treten die Lücken im Datensatz rein zufällig auf und hängen weder von der Ausprägung des Items noch von anderen Items oder weiteren nicht erhobenen Werten ab.

Hier wird davon ausgegangen, dass die nicht zu ermittelnden Variablenwerte gleichmäßig über alle Ausprägungen verteilt sind. Das wäre z.B. bei extremen Tendenzen der fehlenden Werte nicht der Fall und die Annahme wäre somit verletzt (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Missing at random (MAR)

Beim MAR-Ausfallmechanismus treten die fehlenden Werte bedingt zufällig auf, d.h. andere beobachtbare Variablen haben einen direkten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass der Wert fehlt (Urban, Mayerl & Wahl, 2016). Hier sind Modellierungen sinnvoll, wenn entsprechende konfundierte Variablen miteingeschlossen werden, um Verzerrungen zu vermeiden.

Missing not at random (MNAR)

Bei MNAR hängen Datenlücken von nicht vorhandenen Daten ab und sind auch nicht durch die übrigen Daten erklärbar. Die fehlenden Werte sind von anderen Variablen im Datensatz abhängig und der fehlende Wert kann auch durch die Ausprägung der betroffenen Variablen selbst verursacht sein (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Bei MCAR und MAR sind valide Imputationen möglich. Die Güte hängt hierbei vom Imputationsmodell ab. Auch bei MNAR kann durch eine Imputation die Verzerrung verringert werden.

Imputation fehlender Daten

Es gibt verschiedene Verfahren, um Daten zu imputieren. Grundsätzlich können dabei einfache von multiplen Verfahren unterschieden werden. Der EM-Algorithmus und die Multiple Imputation stellen hierbei „state of the art“-Verfahren dar (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Beide Verfahren haben ähnliche Anwendungsvoraussetzungen: 1) Multivariate Normalverteilung, 2) Fehlende Werte: MAR/ MCAR, 3) Hinreichend große Stichprobe, 4) Akzeptabler Anteil (ca. 30 %) fehlender Werte. Außerdem sind die Verfahren relativ stabil gegenüber moderaten Verletzungen der Voraussetzungen (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Es gibt in SPSS 26 verschiedene Möglichkeiten mit den fehlenden Werten umzugehen.

Die am häufigsten gewählte Strategie ist der komplette Ausschluss (listenweise Ausschluss) einzelner Fälle. Hier wird die MCAR-Eigenschaft vorausgesetzt.

Bei hohen Missingquoten kann diese Strategie vor allem bei kleinen Stichproben zu Problemen führen z.B. zur Reduktion der Teststärke oder zur Reduktion empirischer Information für das statistische Verfahren (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Multiple Imputation (MI)

Die multiple Imputation (MI) gehört zu den fortschrittlichsten statistischen Verfahren, um fehlende Werte in die Analyse einbeziehen zu können.

Die MI kann angewendet werden, um sowohl kategoriale als auch metrische, fehlende Variablen zu ersetzen. Sie kann bei fehlenden Werten mit MAR- und MCAR-Eigenschaften eingesetzt werden (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Grundsätzlich wird bei der MI nicht nur ein Wert, sondern es werden mehrere Werte erzeugt. Dadurch entstehen diverse Datensätze mit imputierten Daten. Durch mehrfache Simulationen entstehen verschiedene Datensätze mit unterschiedlich imputierten Daten. Deshalb variieren die erzielten Ergebnisse und sind nicht immer identisch.

Das bedeutet, dass in einem nächsten Schritt durchschnittliche Parameterwerte und Standardfehler geschätzt werden (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Die MI kann in drei aufeinanderfolgende Phasen unterteilt werden: 1) Imputationsphase, 2) Analysephase, 3) Poolingphase.

Bei der MI wird per Zufallsziehung aus der a-posteriori-Verteilung die MCMC-Technik („Markoff Chain Monte Carlo“) angewendet. Durch Iterationen werden Zufallsstichproben aus der Verteilung gezogen (Baltes-Götz, 2013). Für die Zufallsziehungen werden die fehlenden Werte durch die FCS-Methode („Fully Conditional Specification Methode“) geschätzt, d.h. die jeweiligen Skalenniveaus der Variablen werden berücksichtigt. Es wird für jede Variable ein eigenes Imputationsmodell berechnet.

Bei metrischen Variablen wird ein lineares und bei kategorialen ein logistisches Regressionsmodell berechnet. In jedem Iterationsschritt werden die Variablen nacheinander behandelt („Multiple Imputation by Chained Equations“; MICE) (Baltes-Götz, 2013).

Darüber hinaus ist es ratsam bei hohen Missingquoten viele Datensätze zu simulieren.

Nach Enders (2010) sollten mindestens $m = 20$ Imputationsstichproben verwendet werden, um robuste Parameterschätzwerte und Teststatistiken zu erhalten. Um so größer die Anzahl m ist, um so geringer fällt der Standardfehler aus.

Abschließend muss bei der FCS-Methode geprüft werden, ob die Iterationen über die MI hinweg konvergieren. Die Konvergenz wäre ein Indikator für eine ungültige Imputation (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).

In der vorliegenden Arbeit wird mit 1000 Iterationen gearbeitet. Diese Anzahl kann zu einer stabilisierten Schätzung der Parameter beitragen (Baltes-Götz, 2013).

6.1.3 Zusammenfassung

Bei der Analyse der fehlenden Daten fällt auf, dass viele Daten der Fachkräfte fehlen bzw. nicht vollständig sind. Auch bei den Daten der Kinder zeigt sich in der SEW (Janke, 2006), dass dort mehr als 5% der Daten fehlen. Dadurch wird das Anwenden von statistischen Verfahren erschwert, denn die Ergebnisse könnten verzerrt sein (Acock, 2005).

Aufgrund von Analysen ist davon auszugehen, dass die MAR-Eigenschaft bei den fehlenden Werten der Fachkräfte und die MCAR-Eigenschaft bei den fehlenden Kinderdaten vorliegt. Deshalb wurde sich in der vorliegenden Arbeit für die MI mit SPSS 26 entschieden, um die fehlenden Daten mittels MCMC-Technik zu ersetzen. Es werden Daten simuliert ($m = 20$) und verschiedene Datensätze erstellt, die anschließend zusammengeführt werden, damit durchschnittliche Parameterschätzungen berechnet werden können. Es wird mit 1000 Iterationen gearbeitet, damit die Schätzungen der Parameter möglichst stabil ausfallen (Baltes-Götz, 2013).

6.2 Methodenbezogene Ergebnisse

Durch die MI mittels SPSS 26 werden mehrere Datensets ($m = 20$) erzeugt. Damit die Daten reproduzierbar sind, wird als aktiver Zufallszahlengenerator der „Mersenne Twister“ festgelegt. Bei der Arbeit mit imputierten Daten sollte beachtet werden, dass die Ergebnisse anschließend einem Pooling unterzogen werden müssen (Urban, Mayerl & Wahl, 2016).

Wichtig ist, dass SPSS 26 das Pooling nur für bestimmte Prozeduren (z.B. zentrale Tendenz, Streuung, ausgewählte statistische Analyseverfahren) ausführen kann und somit Ergebnisdarstellungen und -berechnungen in der vorliegenden Evaluationsstudie limitiert sind.

6.2.1 Soziodemographische Merkmale nach der MI

Soziodemographische Merkmale der Kindergartenfachkräfte

Von den Teilnehmenden kommen nach der MI aus Hamburg $N = 27$, Braunschweig $N = 26$ und aus Hildesheim $N = 10$ Personen.

Das Alter beträgt für die Gesamtstichprobe nach der MI $M = 39$ Jahre ($N = 63$). Die Kindergartenfachkräfte der KG ($N = 12$) sind etwas älter ($M = 42.58$ Jahre) als die Kindergartenfachkräfte der IG ($N = 51$, $M = 38.28$ Jahre).

Nach der MI weisen 53.97 % der Teilnehmenden ($N = 63$) einen Haupt- oder Realschulabschluss und 46.03 % die Fachhochschulreife oder das Abitur auf.

Von den $N = 63$ Teilnehmenden haben 68.25 % eine Ausbildung und 31.75 % ein Studium absolviert.

Außerdem haben 44.44 % der Teilnehmenden null bis fünf Jahre Berufserfahrung, 22.22 % sechs bis zehn Jahre Berufserfahrung und 33.33 % mehr als zehn Jahre Berufserfahrung.

Bezüglich des Vorwissens zeigt sich nach der MI, dass 42.86 % der Teilnehmenden ($N = 63$) bereits Erfahrungen mit Fortbildungen zur emotionalen Entwicklung bei Kindern gemacht haben, 57.14 % der Teilnehmenden hingegen nicht.

Die Depressivität, die mit dem PHQ-2 (Löwe, 2015) gemessen wurde, beträgt in der Gesamtstichprobe ($N = 63$) $M = 1.12$. Der Wert ist in der KG ($N = 12$) geringer ($M = .73$), als in der IG ($M = 1.21$).

Soziodemographische Merkmale der Kinder

Während das Alter der Kinder vor der MI bei $M = 49.82$ Monate lag, liegt es nun bei $M = 49.83$ Monaten. Nach der MI weisen $N = 144$ Kinder ein biologisch männliches und $N = 137$ ein biologisch weibliches Geschlecht auf.

6.2.1 Zusammenfassung

Nach der MI liegen nun vollständige soziodemographische Daten (Alter, Vorwissen, Standort, Berufserfahrung, Schulbildung, Ausbildung, Depressivität) für die Kindergartenfachkräfte ($N = 63$) und vollständige Daten (Alter, biologisches Geschlecht) für die Kinder ($N = 281$) vor.

6.2.2 Reliabilitäten für PHQ-2, Wissenstest und SEW

Im Folgenden werden auf die Reliabilitäten für den PHQ-2 (Löwe, 2015), das Kreuzworträtsel sowie die SEW (Janke, 2006) eingegangen.

6.2.2.1. PHQ-2

Um die Depressivität der Teilnehmenden zu erheben, wird der PHQ-2 (Löwe, 2015) eingesetzt. Der PHQ-2 besteht aus den zwei Items „Wenig Interesse oder Freude an Ihren Tätigkeiten“ und „Niedergeschlagenheit, Schwermut oder Hoffnungslosigkeit“.

Reliabilitäten

Für den PHQ-2 werden die Reliabilitäten nach Cronbachs α und McDonald's ω berechnet. Die Items können auf einer vierstufigen Likert-Skala (0 = überhaupt nicht bis 3 = beinahe jeden Tag) von den Teilnehmenden beantwortet werden.

In der Stichprobe ($N = 32$) beträgt Cronbachs $\alpha = .703$. Dieser Wert spricht für eine akzeptable interne Konsistenz. McDonald's ω konnte aufgrund der geringen Itemanzahl nicht berechnet werden. Die Interkorrelation der Items beträgt $r = .542$ und bildet somit einen mittleren Zusammenhang ab. Die Itemstatistiken für die originalen und gepoolten Daten können der Tabelle 19 entnommen werden.

Tabelle 19: Itemstatistiken für den PHQ-2

| | Item | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------|---|-----------------|------------------|
| Originale Daten | Interessenverlust und Freundlosigkeit ($N = 33$) | .61 | .556 |
| | Niedergeschlagenheit, Schwermut und Hoffnungslosigkeit ($N = 32$) | .56 | .564 |
| Gepoolte Daten | Interessenverlust und Freundlosigkeit ($N = 63$) | .56 | |
| | Niedergeschlagenheit, Schwermut und Hoffnungslosigkeit ($N = 63$) | .55 | |

Zusammenfassung

Der PHQ-2 (Löwe, 2015) ist ein bekanntes Kurz-Screening-Instrument, um die Depressivität zu messen. Er wird eingesetzt, um die psychische Belastung bzw. Depressivität der Teilnehmenden abzubilden. Die Reliabilitätsprüfung ergibt, dass die interne Konsistenz akzeptabel ist ($\alpha = .703$) und die Items einen mittleren Zusammenhang aufweisen ($r = .542$).

6.2.2.2. (Emotions-)Wissenstest für die Fachkräfte

Der Emotionswissenstest für die Fachkräfte, besteht in seiner ursprünglichen Form aus 17 Items und wird zu drei Messzeitpunkten als Kreuzworträtsel durchgeführt (Tabelle 20).

Zu den drei Messzeitpunkten werden die gleichen Items verwendet, jedoch in veränderter Reihenfolge.

Tabelle 20: Beschriftung und Reihenfolge der 17 Items im Wissenstest zu den drei Messzeitpunkten

| Item | Item T1 | Item T2 | Item T3 | Beschriftung |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|--|
| Benennen | 1 | 16 | 15 | Kinder können Emotionen, die sie in Gesichtern anderer Menschen sehen zuerst erkennen, jedoch erst später benennen. |
| Augen | 2 | 7 | 3 | Anhand welchen körperlichen Merkmals kann man auch zwischen negativen Emotionen unterscheiden? Augen |
| Emotion Talk | 3 | 12 | 14 | Fachbegriff für das Sprechen über Gefühle. Emotion Talk |
| Auto-biographischer | 4a | 6a | 5b | Das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern hat positiven Einfluss auf Gedächtnisstrukturen autobiographischer Erinnerungen. |
| Angeboren | 4b | 6b | 5a | Grundemotionen sind angeboren. |
| Reminiscing | 5 | 14 | 16 | Fachbegriff für das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern. Reminiscing |
| Gefühle | 6 | 10 | 8 | Die Bilderbuchbetrachtung eignet sich gut, um über Gefühle zu sprechen. |
| Mund | 7 | 9 | 2 | Anhand welches körperlichen Merkmals werden positive von negativen Emotionen zuerst unterschieden? Mund |
| Freude | 8 | 1 | 7 | Dieses Gefühl gehört zu den Grundemotionen. Freude |
| Emotionale | 9 | 3 | 12 | Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern können emotionale Ereignisse reaktiviert werden. |
| Vier | 10 | 2 | 13 | Die meisten Wissenschaftler zählen vier Emotionen zu den Grundemotionen. |
| Emotions-erleben | 11 | 15 | 9 | Der letzte Schritt in der Entwicklung des Emotionswissens, der im Kindergartenalter stattfindet, ist das Unterscheiden von Emotionsausdruck und Emotionserleben. |
| Verständnis | 12 | 13 | 4 | Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern kann das emotionale und soziale Verständnis günstig beeinflusst werden. |
| Emotions-vokabular | 13 | 5 | 1 | Durch das Sprechen über Gefühle bei Bilderbuchbetrachtungen lässt sich nicht nur das Emotionswissen erweitern, sondern auch das Emotionsvokabular vergrößern. |
| Gefühl | 14 | 11 | 11 | Das subjektive Erleben einer Emotion ist ein Gefühl. |
| Geschlossene | 15 | 4 | 6 | Geschlossene Fragen eignen sich, um mit Kindern beider Bilderbuchbetrachtung ins Gespräch zu kommen, die wenig reden. |

| Item | Item T1 | Item T2 | Item T3 | Beschriftung |
|----------------|---------|---------|---------|--|
| Emotionswissen | 16 | 8 | 10 | Was wir über unsere eigenen Emotionen wissen und über die Emotionen anderer Menschen, nennt sich Emotionswissen. |

Reliabilitäten

Die interne Konsistenz schwankt zwischen $\alpha = .668-.782$ zu den drei Messzeitpunkten und kann als fragwürdig bis akzeptabel eingeschätzt werden (Tabelle 21). Nach Krüger, Parchmann und Schecker (2014) muss eine niedrige interne Konsistenz nicht unbedingt bedeuten, dass der Test nicht reliabel ist. Auch ein Cronbachs $\alpha < .7$ muss nicht dafürsprechen, dass ein Test nicht verwendet werden darf, wenn Konstrukte erfasst werden sollen, die in der Operationalisierung anspruchsvoll sind. So können z.B. Leistungstests aufgrund der begrenzten Testzeit häufig kein hohes Cronbachs α erreichen (Krüger, Parchmann & Schecker, 2014).

Tabelle 21: Interne Konsistenzen für den Wissenstest (17 Items) zu den drei Messzeitpunkten

| | Messzeitpunkt | | |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | T1 | T2 | T3 |
| Itemanzahl | 14 ($N = 53$) | 17 ($N = 51$) | 16 ($N = 28$) |
| Cronbachs α | .668 | .782 | .754 |

Darüber hinaus werden die Itemtrennschärfen berechnet. Um so höher die Trennschärfe ist, um so höher korreliert das Item mit dem Gesamtttest. Die Trennschärfe sollte $r_{i(t-i)} > .30$ betragen (Döring & Bortz, 2016). Im Folgenden sind für die drei Messzeitpunkte die Itemtrennschärfen dargestellt (Tabelle 22).

Tabelle 22: Itemtrennschärfen für den Wissenstest (17 Items) zu den drei Messzeitpunkten

| Item | Itemtrennschärfe $r_{i(t-i)}$ T1 | Itemtrennschärfe $r_{i(t-i)}$ T2 | Itemtrennschärfe $r_{i(t-i)}$ T3 |
|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Emotionsvokabular | .182 | .080 | - |
| Mund | .357 | .415 | .391 |
| Augen | .290 | .427 | .163 |
| Verständnis | - | .443 | .184 |
| Autobiographischer | - | .373 | .278 |
| Angeboren | .142 | .276 | .264 |
| Geschlossene | .238 | .396 | .305 |
| Freude | .136 | .439 | .022 |
| Gefühle | .316 | .407 | -.161 |
| Emotionserleben | .551 | .185 | .276 |
| Emotionswissen | .296 | .394 | .204 |
| Gefühl | .404 | .470 | .336 |
| Emotionale | .340 | .435 | .284 |

| | | | |
|--------------|------|------|------|
| Vier | .415 | .398 | .326 |
| Emotion Talk | .056 | .384 | .333 |
| Benennen | .279 | .392 | .127 |
| Reminiscing | - | .293 | .292 |

Bei den Items, die eine negative Trennschärfe aufweisen, kann es sein, dass die Teilnehmenden das Item weniger gut verstanden bzw. alternative Lösungen eingetragen haben.

Hier war das Item scheinbar weniger eindeutig. Das wird z.B. bei dem Item „Freude“ zum dritten Messzeitpunkt deutlich. Anstatt Freude wurde von den Teilnehmenden auch Trauer eingetragen. Indem Trauer eingefügt wurde, konnten andere Fragen im Kreuzworträtsel, die mit dem Wort Freude in Verbindung standen, nicht mehr richtig beantwortet werden.

Bei der Betrachtung der Itemtrennschärfen zu T1 fällt auf, dass die Items „Autobiographischer“, „Reminiscing“ und „Verständnis“ eine Varianz von null aufweisen und aus der Skala entfernt werden mussten. Zu T3 wurde das Item „Emotionsvokabular“ aus der Skala entfernt, da es auch eine Varianz von null aufwies.

Die Itemtrennschärfen fallen teilweise sehr unterschiedlich aus. Das kann u.a. daran liegen, dass die Stichprobe der Fachkräfte relativ klein war. Darüber hinaus können negative Itemtrennschärfen darauf hinweisen, dass das Item von den Teilnehmenden nicht richtig verstanden wurde.

Aufgrund der Reliabilitätsanalysen wurden die Items „Emotionsvokabular“, „Autobiographischer“, „Reminiscing“ und „Verständnis“ entfernt.

Interne Konsistenzen, Itemtrennschärfen, Retest-Reliabilitäten werden für die verbliebenen 13 Items neu berechnet. Die internen Konsistenzen betragen für den Wissenstest aus 13 Items: Cronbachs $\alpha = .536-.759$ und McDonald's $\omega = .671-.791$ (Tabelle 23).

Tabelle 23: Interne Konsistenzen für den Wissenstest (13 Items) zu den drei Messzeitpunkten

| | Messzeitpunkt | | |
|---------------------|---------------|-------------|-------------|
| | T1 (N = 53) | T2 (N = 51) | T3 (N = 28) |
| Cronbachs α | .663 | .759 | .536 |
| McDonald's ω | .671 | .791 | .729 |

Die Itemtrennschärfen können der Tabelle 24 entnommen werden.

Tabelle 24: Itemtrennschärfen für den Wissenstest (13 Items) zu den drei Messzeitpunkten

| Item | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe |
|--------------|------------------|------------------|------------------|
| | $r_{i(t-i)}$ T1 | $r_{i(t-i)}$ T2 | $r_{i(t-i)}$ T3 |
| Mund | .361 | .432 | .431 |
| Augen | .299 | .412 | .161 |
| Angeboren | .108 | .231 | .235 |
| Geschlossene | .239 | .409 | .296 |
| Freude | .137 | .431 | .041 |
| Gefühle | .322 | .414 | -.176 |

| Item | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|
| | $r_{i(t-i)} T1$ | $r_{i(t-i)} T2$ | $r_{i(t-i)} T3$ |
| Emotionserleben | .562 | .170 | .185 |
| Emotionswissen | .290 | .372 | .185 |
| Gefühl | .400 | .464 | .347 |
| Emotionale | .327 | .421 | .258 |
| Vier | .429 | .396 | .330 |
| Emotion Talk | .034 | .358 | .319 |
| Benennen | .280 | .420 | .106 |

Die Retest-Reliabilitäten sind für den Wissenstest mit 13 Items in Tabelle 25 dargestellt. Die Inter-Item-Korrelationsmatrizen für die drei Messzeitpunkte können dem Anhang entnommen werden (Anhang Tabelle A2-A4).

Tabelle 25: Retest-Reliabilitäten für den Wissenstest (13 Items)

| | Messzeitpunkt | Retest-Reliabilität r_{tt} |
|-----------------|---------------------------|------------------------------|
| Originale Daten | T1(N = 53) - T2 (N = 47) | .696** |
| | T1(N = 53) - T3 (N = 22) | .683** |
| | T2 (N = 28) - T3 (N = 21) | .703** |
| Gepoolte Daten | T1 - T2 (N = 63) | .574** |
| | T1 - T3 (N = 63) | .281 |
| | T2 - T3 (N = 63) | .364* |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant

Zusammenfassung

Das Kreuzworträtsel wurde erstmalig eingesetzt, um das Emotionswissen bei den Teilnehmenden abbilden zu können. Nach den Reliabilitätsanalysen zeigte sich bei der Berechnung der Itemtrennschärfen, dass vier Items aufgrund von einer Varianz von null aus der Berechnung ausgeschlossen werden mussten. Deshalb reduzierte sich das Kreuzworträtsel auf 13 Items.

Die interne Konsistenz (McDonald's ω) für das Kreuzworträtsel mit 13 Items ist fragwürdig bis akzeptabel. Die Trennschärfen fallen teilweise sehr unterschiedlich aus. Eine Trennschärfe $r_{i(t-i)} > .30$ haben insgesamt sechs Items zu T1, elf Items zu T2 und vier Items zu T3. Die Retest-Reliabilitäten betragen für die originalen Daten $r_{tt} \geq .683$ und für die gepoolten Daten $r_{tt} \geq .281$.

6.2.2.3. SEW

Das Emotionswissen der Kinder wurde mit der SEW (Janke, 2006) erhoben.

Der ursprüngliche TEC (Pons & Harris, 2000) wurde von Janke (2006) ins Deutsche übersetzt.

Die SEW (Janke, 2006) besteht aus insgesamt 23 Items und sieben Fragen, die das Emotionsverständnis von Kindern im Alter zwischen drei und zehn Jahren überprüfen. Die interne

Konsistenz beträgt für die deutsche Version Cronbachs $\alpha = .62$ (von Salisch, Hänel & Denham, 2015).

Reliabilitäten

Für die SEW (Janke, 2006) wurden Reliabilitätsanalysen (Cronbachs α und Mc Donald's ω) berechnet. Die internen Konsistenzen sind in Tabelle 26 dargestellt. Die Güte der internen Konsistenzen (ω) ist schlecht bis fragwürdig.

Tabelle 26: Interne Konsistenzen für die SEW zu den drei Messzeitpunkten

| Reliabilitätsmaß | Messzeitpunkt | | |
|---------------------|---------------|--------------|--------------|
| | T1 (N = 235) | T2 (N = 224) | T3 (N = 212) |
| Cronbachs α | .456 | .543 | .554 |
| McDonald's ω | .578 | .636 | .646 |

Die Itemtrennschärfen sind in Tabelle 27 dargestellt. Eine Trennschärfe $r_{i(t-i)} > .30$ weisen insgesamt drei Komponenten zu T1 und T2 sowie vier Komponenten zu T3 auf.

Tabelle 27: Itemtrennschärfen für die SEW zu den drei Messzeitpunkten

| Komponente | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe | Itemtrennschärfe |
|-------------------------|------------------|------------------|------------------|
| | $r_{i(t-i)}$ T1 | $r_{i(t-i)}$ T2 | $r_{i(t-i)}$ T3 |
| Mimik | .383 | .423 | .508 |
| Anlässe | .416 | .465 | .477 |
| Wünsche | .442 | .433 | .377 |
| Perspektive | -.023 | .008 | -.024 |
| Erinnerung | .055 | .183 | .203 |
| Regulation | .191 | .290 | .344 |
| Verbergen von Emotionen | -.002 | .123 | .050 |
| Gemischte Emotionen | -.095 | .058 | .111 |

Die Retest-Reliabilitäten sind für die SEW (Janke, 2006) in Tabelle 28 dargestellt. Sie liegen für die originalen Daten bei $r_{tt} \geq .542$ und für die gepoolten Daten bei $r_{tt} \geq .482$.

Tabelle 28: Retest-Reliabilitäten für die SEW

| | Messzeitpunkt | Retest-Reliabilität r_{tt} |
|-----------------|-----------------------------|------------------------------|
| Originale Daten | T1 (N = 200) - T2 (N = 224) | .542** |
| | T1 (N = 186) - T3 (N = 212) | .559** |
| | T2 (N = 224) - T3 (N = 200) | .652** |
| Gepoolte Daten | T1 - T2 (N = 281) | .487** |
| | T1 - T3 (N = 281) | .482** |

| | | |
|--|-------------------|--------|
| | T2 - T3 (N = 281) | .571** |
|--|-------------------|--------|

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant

Zusammenfassung

Die Reliabilitätsprüfung für die SEW (Janke, 2006) ergibt ein Cronbachs $\alpha = .456-.554$ zu den drei Messzeitpunkten. In der Literatur sind teilweise auch niedrigere Reliabilitäten (Cronbachs $\alpha = .32$, $N = 201$) beschrieben (Garrett-Peters, Castro & Halberstadt 2017).

Die Retest-Reliabilität der originalen Daten liegen bei $r_{tt} = .542-.652$ und für die gepoolten Daten $r_{tt} = .482-.571$.

6.3 Erwartungsbezogene Ergebnisse

Die statistischen Analysen zur Überprüfung der Fragestellungen für die einzelnen Evaluationsebenen werden im folgenden Abschnitt dargestellt. Abschließend soll die Durchführungstreue an den drei Standorten (Hildesheim, Braunschweig und Hamburg) genauer analysiert werden.

6.3.1 Ergebnisse der 1. Evaluationsebene

Nachfolgend sollen die deskriptiven Ergebnisse der 1. Evaluationsebene vorgestellt werden. Die folgenden Kriterien werden auf dieser Ebene untersucht: Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität. Die Kriterien werden zu zwei Messzeitpunkten (T2, T3) mit verschiedenen Fragebögen untersucht.

6.3.1.1 Ergebnisse zu T2

Im Folgenden wird auf die deskriptiven Ergebnisse zur Beantwortung der Fragen zur Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität des Trainings eingegangen.

Wie bewerten die Teilnehmenden die einzelnen Fortbildungsinhalte und die Gesamtfortbildung aus?

In der Tabelle 29 sind die originalen und gepoolten Daten für die Bewertungen der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmenden dargestellt.

Die gesamte Fortbildung ist (angelehnt an das deutsche Schulnotensystem) durch die Teilnehmenden mit „gut“ ($M_{\text{original}} = 1.89$; $M_{\text{gepoolt}} = 1.90$) bewertet worden. Am besten wurde die Bilderbuchbetrachtung mit Videoanalyse ($M_{\text{original}} = 1.85$; $M_{\text{gepoolt}} = 1.82$) bewertet. Die

weiterführende Praxisaufgabe (Hausaufgabe) schneidet bei den Teilnehmenden am schlechtesten ab, wird aber immer noch mit „gut“ bis „befriedigend“ bewertet ($M_{\text{original}} = 2.33$; $M_{\text{gepoolt}} = 2.47$).

Tabelle 29: Bewertung der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmenden

| Inhalt | Originale Daten | | | | | Gepoolte Daten | |
|-------------------------------------|-----------------|----------|-----------|---------|---------|----------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Minimum | Maximum | <i>N</i> | <i>M</i> |
| Die Entwicklung des Emotionswissens | 40 | 2.00 | .716 | 1 | 4 | 63 | 2.06 |
| Zugang zu Emotionen und Reflexion | 38 | 1.97 | .753 | 1 | 4 | 63 | 2.01 |
| Emotion Talk | | | | | | | |
| • Vignettenarbeit | 21 | 1.95 | .498 | 1 | 3 | 63 | 1.93 |
| • Bilderbuchbetrachtung und Videos | 40 | 1.85 | .770 | 1 | 3 | 63 | 1.82 |
| Reminiscing | 37 | 1.95 | .743 | 1 | 4 | 63 | 1.95 |
| Die weiterführende Praxisaufgabe | 24 | 2.33 | .637 | 1 | 4 | 63 | 2.47 |
| Die ganze Fortbildung | 38 | 1.89 | .606 | 1 | 3 | 63 | 1.90 |

Zur Akzeptanz wurden die zwei folgenden Fragen gestellt:

1. Wie hoch ist die Absicht der Teilnehmenden, die neu erlernten Methoden im Kindergartenalltag zu integrieren?
2. Wie geeignet finden die Teilnehmenden die Fortbildungsinhalte für sich als Kindergartenfachkraft?

Die Absicht, die neu erlernte Methode im Kindergarten einzusetzen, ist bei den Fachkräften eher wahrscheinlich ($M_{\text{original}} = 6.44$, $SD_{\text{original}} = 2.394$, $N = 16$; $M_{\text{gepoolt}} = 6.03$, $N = 63$) auf einer Ratingskala „0“ (unwahrscheinlich) bis „10“ (äußerst wahrscheinlich). Die neue Methode halten die Fachkräfte für (eher) geeignet ($M_{\text{original}} = 7.13$, $SD_{\text{original}} = 1.962$, $N = 16$; $M_{\text{gepoolt}} = 8.41$, $N = 63$) auf einer Skala von „0“ (ungeeignet) bis „10“ (äußerst geeignet).

Die nächsten Antworten der Fachkräfte beziehen sich auf die Fragen zur Nachfrage/Passgenauigkeit:

1. Wie groß ist das Interesse der Teilnehmenden die neuen Methoden im Kindergartenalltag auszuprobieren?
2. Wie hoch schätzen die Teilnehmenden den Nutzen der Fortbildung für sich selbst ein?

Die Fachkräfte sind (eher) daran interessiert, die neuen Methoden im Alltag auszuprobieren ($M_{\text{original}} = 6.81$, $SD_{\text{original}} = 2.105$, $N = 16$; $M_{\text{gepoolt}} = 8.31$, $N = 63$). Der Wertebereich reicht von „0“ (kein Interesse) bis „10“ (äußerst interessiert). Außerdem sehen die Fachkräfte (eher) einen Nutzen

in der Fortbildung für sich selbst ($M_{original} = 6.31$, $SD_{original} = 1.887$, $N = 16$; $M_{gepoolt} = 8.32$, $N = 63$) bei einem Wertebereich von „0“ (kein Nutzen) bis „10“ (äußerst nützlich).

Um die Implementation abbilden zu können, wird folgende Frage analysiert:

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmenden die Fortbildung einer Kollegin oder einem Kollegen empfehlen würden?

Für den NPS kann folgendes Ergebnis ermittelt werden: 41% Kritiker und Kritikerinnen, 41% Unentschlossene und 19% Promotoren und Promotorinnen. Der Wertebereich des NPS liegt zwischen -100 und +100. In der vorliegenden Studie liegt der NPS bei -22. Es gibt demnach mehr Kritikerinnen und Kritiker, die die Fortbildung eher nicht weiterempfehlen würden.

Zur Erfassung der Praktikabilität sollen folgende Fragen analysiert werden:

1. Was hat den Teilnehmenden an der Fortbildung besonders gut/nicht so gut gefallen? Gibt es weitere Anmerkungen der Teilnehmenden?
2. Was haben die Teilnehmenden für ihre eigene Entwicklung aus der Fortbildung mitgenommen?
3. Was würden sich die Teilnehmenden für eine zukünftige Fortbildung wünschen?

Gut gefallen an der Fortbildung haben den Teilnehmenden ($N = 30$) z.B.: Beispielfideos, Bilderbuchbetrachtung, Rollenspiele, Vignettenarbeit, der fachliche Austausch, die Gruppenarbeit, der Wissenszuwachs sowie der Bezug zur eigenen Arbeit.

Weniger gut gefallen haben den Teilnehmenden ($N = 17$) die zeitlichen Rahmenbedingungen, wenn die Durchführenden nicht freigesprochen haben oder Fremdwörter benutzten, der Theorieteil zu Beginn der Fortbildung oder aber einzelne Messinstrumente (z.B. Fragebogen, Wissenstest) und das Rollenspiel.

Als weitere Anmerkungen wurden von $N = 9$ Teilnehmenden genannt, dass sie sich häufigere Wiederholungen wünschten, mehr Zeit für die Fortbildung, sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und eine flexiblere Gestaltung des Trainings in Bezug auf die Gruppengröße.

Positive Auswirkungen, die das Training auf die Teilnehmenden ($N = 8$) hat, wurden wie folgt genannt: Konkrete Methoden zur Förderung des Emotionswissens (z.B. Emotion Talk anwenden und auf den Entwicklungsstand des Kindes eingehen), positive Erfahrungen mit der Fortbildung und Büchertipps.

Zu den Wünschen der Teilnehmenden ($N = 7$) für zukünftige Fortbildungen zählen z.B.: Konkreter Wissenstransfer in die Praxis und mehr Variation bei den Methoden und dem Material.

Die vollständigen Antworten der Teilnehmenden sind der Tabelle 30 zu entnehmen.

Tabelle 30: Antworten der Teilnehmenden zur Praktikabilität

| Positive Auswirkungen des Trainings (N = 9) | Wünsche für zukünftige Trainings (N = 7) | Was hat den Teilnehmenden gut gefallen (N = 30) | Was hat den Teilnehmenden nicht gefallen (N = 17) | Sonstige Anmerkungen (N = 9) |
|--|--|--|---|--|
| Emotionswissen und konkreter päd. Umgang, damit wird die Kommunikation mit dem Kind bereichert | Konkrete Ideen zum Umsetzen in der Kita | Bezug zur eigenen Arbeit | Keine Zeit zum Vertiefen, zu wenig Zeit für die Gruppenarbeit | Flexible Anpassung an die Gruppengröße und Dynamik |
| Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern mit Kindern anregen | Mehr Anschauungsmaterial (Bilder, Videos) | Beispielvideos, Bilderbuchbetrachtung, Rollenspiele und Vignettenarbeit | Ablesen der Modulinhalte | Gute Vorbereitung für eigene Arbeit |
| Mehr auf die persönliche Entwicklung des Kindes eingehen, wenn es um Emotionen geht | Mehr Methodenvielfalt in der 2. Hälfte | An den eigenen Gefühlen zu arbeiten und dann Bezug zu den Kindern herzustellen | Viele Fremdwörter beim Theorieteil | Mehr Zeit für das Training nötig |
| Angenehme Erfahrung über Gefühle zu sprechen | Umgang mit konkreten Emotionen | Wissenszuwachs im Bereich Emotionen, Theorievermittlung | Anfänglich zu viel Theorie, Art der Theorievermittlung | Ausführliche Begriffserklärungen nötig |
| Wissenszuwachs im Bereich Emotionswissen | Mehr Praxis und Einbau von eigenen Beispielen | Sensibilisierung für das Thema | Kreuzworträtsel, Fragebögen | Mehr Wiederholungen |
| Achtsamkeit für das Thema Emotionen in verschiedenen | Mehr Dynamik/ Begeisterung | Atmosphäre sowie Trainerinnen und Trainer | Rollenspiel | |

| Positive Auswirkungen des Trainings (N = 9) | Wünsche für zukünftige Trainings (N = 7) | Was hat den Teilnehmenden gut gefallen (N = 30) | Was hat den Teilnehmenden nicht gefallen (N = 17) | Sonstige Anmerkungen (N = 9) |
|---|--|---|---|--|
| Situationen entwickeln | | | | |
| Tipps zum Büchervorlesen | | Praktische Beispiele | Dauer der Fortbildung | |
| | | Fachlicher Austausch | | |
| | | Verknüpfung zur Sprachbildung | | |
| | | Wechsel zwischen Theorie und Praxis | | |
| | | Team- und Gruppenarbeit | | |
| | | Struktureller Aufbau des Trainings | | |
| | | Erinnerungshilfen zur Wissensvermittlung auf Handzetteln und Karteikarten | | |

6.3.1.2 Ergebnisse zu T3

Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit und Implementation werden zu T3 erneut, jedoch mit einem anderen Fragebogen erhoben. Zusätzlich wird zu T3 noch eine Frage zum Videocoaching und zum E-Learning gestellt. Im Unterschied zu T2 wurden die Teilnehmenden zu T3 nur zum Emotion Talk (und nicht zum Reminiscing) im FDS-Gesamtprojekt befragt.

Die Kriterien Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit und Implementation werden über folgende Items erhoben: 1) Eignung der Methode, 2) Umsetzbarkeit im Alltag, 3) Langfristiger Effekt, 4) Gefallen, 5) Fortführung der Anwendung der Methode und 6) Empfehlung der Methode an weitere Fachkräfte. Es kommt eine sechsstufige Likert-Skala mit dem Wertebereich von „0“ (stimme überhaupt nicht zu) bis „6“ (stimme vollkommen zu) zur Anwendung.

Die Ergebnisse sind in der Tabelle 31 dargestellt.

Tabelle 31: Fragen zur Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit und Implementation von Emotion Talk

| Variablen | Originale Daten | Gepoolte Daten |
|------------------|------------------------|-----------------------|
|------------------|------------------------|-----------------------|

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Minimum | Maximum | <i>N</i> | <i>M</i> |
|----------------------|----------|----------|-----------|---------|---------|----------|----------|
| Eignung | 24 | 4.29 | .690 | 3 | 5 | 63 | 4.27 |
| Umsetzbarkeit | 25 | 4.16 | .746 | 3 | 5 | 63 | 4.10 |
| Langfristiger Effekt | 25 | 3.96 | .935 | 2 | 5 | 63 | 3.92 |
| Gefallen | 25 | 4.20 | .764 | 3 | 5 | 63 | 4.20 |
| Anwendung | 25 | 4.24 | .663 | 3 | 5 | 63 | 4.22 |
| Empfehlung | 24 | 4.00 | .722 | 3 | 5 | 63 | 3.94 |

Zu einem Videocoaching wären 52.40 % der $N = 21$ Teilnehmenden bereit gewesen und an weiteren Fortbildungen im E-Format wären 47.60 % der $N = 25$ Teilnehmenden interessiert gewesen.

Nach der Poolung der Daten wären 49.15 % der $N = 63$ Fachkräfte zu einem Videocoaching bereit gewesen und bekundeten Interesse an weiteren Fortbildungen im E-Format.

6.3.1.3 Zusammenfassung

Auf der 1. Evaluationsebene wurden folgende Kriterien deskriptiv analysiert: Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität.

Die Teilnehmenden bewerten die Fortbildung insgesamt „gut“. Außerdem sehen die Fachkräfte die Fortbildungsinhalte als eher geeignet an. Sie würden die neu erlernten Methoden auch eher im Alltag ausprobieren und sind auch eher daran interessiert Emotion Talk weiter einzusetzen.

Außerdem ziehen sie eher einen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung für sich selbst.

Jedoch zeigt der NPS (-22), dass es mehr Kritikerinnen und Kritiker an der Fortbildung gibt, als Befürworterinnen und Befürworter und diese die Fortbildung eher nicht weiterempfehlen würden. Die Eignung des NPS als Indikator ist aber nur eingeschränkt interpretierbar (Freed, 2007; Ruf, 2007).

Besonders gut haben den Teilnehmenden an der Fortbildung z.B. Beispielvideos, Bilderbuchbetrachtung, Rollenspiele, Vignettenarbeit gefallen. Weniger gut gefallen ihnen z.B. die zeitlichen Rahmenbedingungen oder Messinstrumente (Fragebogen, Wissenstest). Die Fachkräfte sind eher davon überzeugt, dass sie z.B. eine konkrete Methode zur Förderung des Emotionswissens bei Kindern erlernt haben und den Entwicklungsstand dabei berücksichtigen können.

Für zukünftige Fortbildungen wünschen sie sich z.B. einen konkreten Wissenstransfer in die Praxis sowie mehr Variation bei den Methoden und Materialien.

Zu T3 wurden den Teilnehmenden noch einmal Fragen zu Emotion Talk gestellt. So ist Emotion Talk ihrer Meinung nach eher geeignet und umsetzbar. Die Methode hat laut den Teilnehmenden

eher einen positiven Effekt auf die eigene Arbeit, sie gefällt ihnen und sie würden die Methode auch eher anderen Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen. Außerdem würden sie Emotion Talk auch eher weiterhin im Alltag einsetzen wollen.

6.3.2 Ergebnisse der 2. Evaluationsebene

Auf dieser Evaluationsebene soll der Wissenszuwachs der Teilnehmenden erfasst werden. IG und KG werden im Wissenstest (Kreuzworträtsel) zu T2 verglichen. Deshalb werden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Lässt sich ein Wissenszuwachs bei den Teilnehmenden über drei (IG) bzw. zwei (KG) Messzeitpunkte abbilden?
2. Unterscheiden sich IG und KG im Emotionswissen zu T2 voneinander?
3. Wird das Testergebnis zu T2 durch das Vorwissen, das Alter und die Berufserfahrung der Teilnehmenden beeinflusst?

Zur Beantwortung der 1. Fragestellung wird eine Varianzanalyse mit Messwiederholung bei der IG und ein t-Test für abhängige Stichproben bei der KG berechnet. Für die Beantwortung der 2. Frage kam ein t-Test für unabhängige Stichproben zur Anwendung und für die Beantwortung der 3. Frage wird eine multivariate Regressionsanalyse berechnet.

Da der Mauchly-Test nicht signifikant ($\text{Mauchly-}W(2) = .789, p = .119$) ist, kann von Sphärizität ausgegangen werden.

In Tabelle 32 sind die deskriptiven Statistiken für die Teilnehmenden der IG zu sehen.

Die Mittelwerte im Testergebnis nehmen von T1 ($M_{\text{original}} = 3.45; M_{\text{gepoolt}} = 3.98$) zu T2 ($M_{\text{original}} = 6.55; M_{\text{gepoolt}} = 6.36$) zu und nehmen zu T3 ($M_{\text{original}} = 5.55; M_{\text{gepoolt}} = 5.30$) wieder ab, jedoch sind sie immer noch höher als zu T1.

Tabelle 32: Deskriptive Statistiken für die Teilnehmenden der IG zu den drei Messzeitpunkten

| | | M | SD | N |
|-----------------|----------|----------|-----------|----------|
| Originale Daten | Summe T1 | 3.45 | 3.000 | 20 |
| | Summe T2 | 6.55 | 4.297 | 20 |
| | Summe T3 | 5.55 | 2.819 | 20 |
| Gepoolte Daten | Summe T1 | 3.98 | | 51 |
| | Summe T2 | 6.36 | | 51 |
| | Summe T3 | 5.30 | | 51 |

Der Messzeitpunkt hat einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis im Wissenstest ($F(2,38) = 14.355, p = .00$, partielles $\eta^2 = .430$). Es gibt einen Haupteffekt bzgl. der Zeit.

Das partielle η^2 beträgt .430, d.h. dass 43 % der Variation durch das Testergebnis aufgeklärt werden können. Die Post-hoc Analyse zeigt, dass sich das Testergebnis von T1 zu T2 ($p < .05$) und von T1 zu T3 ($p < .05$) signifikant voneinander unterscheidet, nicht aber von T2 zu T3 (Tabelle 33).

Tabelle 33: Post-hoc Analysen mit Bonferroni-Korrektur für die Ergebnissen im Wissenstest über drei Messzeitpunkte

| | Messzeitpunkt (I) | Messzeitpunkt (J) | Mittlere Differenz I-J | SD | p-Wert |
|--------------------|----------------------|----------------------|---------------------------|------|--------|
| Originale Daten | T1 | T2 | -3.100 | .611 | .000 |
| | | T3 | -2.100 | .447 | .000 |
| | T2 | T1 | 3.100 | .611 | .000 |
| | | T3 | 1.00 | .688 | .488 |
| | T3 | T1 | 2.100 | .447 | .000 |
| | | T2 | -1.00 | .688 | .488 |

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung (Sphärizität angenommen: Mauchly- $W(2) = .789$, $p = .119$), zeigt, dass der Wissenszuwachs mit dem Zeitverlauf zusammenhängt ($F(2,38) = 14.355$, $p = .00$, partielles $\eta^2 = .430$, $N = 20$).

Die Bonferroni-korrigierten paarweise Vergleiche zeigen, dass das Testergebnis im Wissenstest zu T3 ($M = 5.55$, $SD = 2.819$) signifikant höher ist als zu T1 ($M = 3.45$, $SD = 3.000$) und das Testergebnis zu T2 ($M = 6.55$, $SD = 4.297$) signifikant höher ist als zu T1 ($M = 3.45$, $SD = 3.000$). Die Effektstärke nach Cohen (1988) beträgt $f = .869$ und die Teststärke ($1 - \beta$) = .99.

Auch in der KG soll untersucht werden, ob sich die Testwerte von T1 zu T2 unterscheiden. In Tabelle 34 ist dargestellt, dass sich von T1 zu T2 ein Anstieg im Testergebnis abbilden lässt.

Tabelle 34: Deskriptive Statistiken der Testergebnisse für die Teilnehmenden der KG zu T1 und T2

| | | N | M | SD | Standardfehler des Mittelwerts |
|-----------------|----------------|----|------|-------|-----------------------------------|
| Originale Daten | Wissenstest T1 | 12 | 2.50 | 1.243 | .359 |
| | Wissenstest T2 | 12 | 4.92 | 2.746 | .793 |
| Gepoolte Daten | Wissenstest T1 | 12 | 2.50 | - | .359 |
| | Wissenstest T2 | 12 | 4.92 | - | .793 |

Hier lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Teilnehmenden in der KG zu T2 signifikant bessere Testergebnisse haben als zu T1 ($t = -4.054$, $p = .002$, $N = 12$).

Nach dem Training ($M = 4.92$, $SD = 2.746$) schneiden die Teilnehmenden signifikant besser ab als vor dem Training ($M = 2.50$, $SD = 1.243$).

Die Effektstärke nach Cohen (1992) beträgt $r = .81$ und die Teststärke ($1 - \beta$) = .84.

Darüber hinaus soll analysiert werden, ob sich IG und KG im Wissenstest zu T2 voneinander unterscheiden. In der Tabelle 35 sind die Gruppenstatistiken für die originalen und gepoolten Daten abgebildet.

Tabelle 35: Gruppenstatistiken für IG und KG zu T2

| | Gruppe | N | M | SD |
|-----------------|--------|----|------|-------|
| Originale Daten | KG | 12 | 4.92 | 2.746 |
| | IG | 39 | 6.41 | 3.424 |
| Gepoolte Daten | KG | 12 | 4.92 | - |
| | IG | 51 | 6.36 | - |

Der Levene-Test wird weder für die originalen noch für die gepoolten Daten signifikant, somit kann von Varianzhomogenität ausgegangen werden (Tabelle 36).

Durch den t-Test wird deutlich, dass sich die Gruppenmittelwerte von IG und KG im Wissenstest zu T2 nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t = -1.378$, $p = .175$, $N = 49$).

Die IG ($M = 6.41$, $SD = 3.424$) ist nicht signifikant besser im Wissenstest zu T2 als die KG ($M = 5.492$, $SD = 2.746$).

Tabelle 36: Levene-Test und t-Test für IG und KG zu T2

| | Levene-Test | | t-Test | | |
|-----------------|-----------------------|--------|--------|-------|-------------------|
| | F-Wert | p-Wert | T-Wert | df | p-Wert (2-seitig) |
| Originale Daten | .979 | .327 | -1.378 | 49 | .175 |
| Gepoolte Daten | Varianzen sind gleich | | -1.454 | 33873 | .146 |

Da in beiden Gruppen ein Anstieg des Testergebnisses von T1 zu T2 festzustellen ist, wurde zusätzlich eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt, um zu schauen, ob die Gruppenzugehörigkeit (IG, KG) einen Einfluss auf das Testergebnis hat. Das Testergebnis wird nicht signifikant ($F(2,44) = 1.258$, $p = .294$). Die Gruppenzugehörigkeit hat somit keinen signifikanten Einfluss auf die Testergebnisse zu T1 und T2.

Abschließend wird mittels multipler Regressionsanalyse überprüft, ob das Alter, die Berufserfahrung und das Vorwissen der Teilnehmenden einen Einfluss auf das Testergebnis zu T2 haben.

Hierfür wird die Normalverteilung der Residuen mittels Shapiro-Wilk-Test überprüft.

In der vorliegenden Analyse wird der Test nicht signifikant ($W(28) = .955$, $p = .271$), d.h. dass von normalverteilten Residuen ausgegangen werden kann.

Als nächstes soll die Autokorrelation mit dem Durbin-Watson-Test (d) getestet werden (Hatzinger & Nagel, 2013). Die Werte „0“ und „4“ weisen auf abhängige Fehlerwerte und der Wert „2“ auf

unabhängige Fehlerwerte hin. In der vorliegenden Analyse auf Autokorrelation beträgt $d = 1.464$ und spricht eher für die Unabhängigkeit der Fehlerwerte.

Nun soll noch die Multikollinearität anhand des Varianzinflationsfaktors (VIF) eingeschätzt werden. Wenn keine Multikollinearität vorliegt, ist $VIF < 10$.

In der Analyse zeigt sich für die Variablen „Alter“ ($VIF = 2.834$), „Vorwissen“ ($VIF = 1.039$) und „Berufserfahrung“ ($VIF = 2.775$) keine Multikollinearität.

Da die Voraussetzungen überprüft worden sind, wird nun die multiple Regressionsanalyse durchgeführt.

Das Testergebnis ist nicht signifikant ($F(4,23) = .729, p = .545$), somit beeinflussen Alter, Vorwissen und Berufserfahrung der Teilnehmenden nicht signifikant das Emotionswissen zu T2.

6.3.2.1 Zusammenfassung

Auf der 2. Evaluationsebene wurde das Emotionswissen der Teilnehmenden von IG und KG untersucht und anschließend miteinander verglichen.

Betrachtet man die Fachkräfte der IG, so zeigt sich, dass der Zeitverlauf einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis hat ($F(2,38) = 14.355, p = .00$, partielles $\eta^2 = .430$).

In den Post-hoc Analysen wird deutlich, dass sich die Ergebnisse von T1 zu T2 ($p < .05$) und von T1 zu T3 ($p < .05$) signifikant voneinander unterscheiden.

Auch die Testergebnisse der KG unterscheiden sich von T1 zu T2 signifikant voneinander ($t = -4.054, p = .002, N = 12$). Die Teilnehmenden schneiden nach dem Training besser ab als vorher. Abschließend wurden IG und KG im Testergebnis zu T2 miteinander verglichen.

Im t-Test für unabhängige Stichproben zeigt sich, dass sich IG und KG zu T2 nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t = -1.378, p = .175, N = 49$).

Die Gruppenzugehörigkeit hat keinen signifikanten Einfluss auf die Testergebnisse zu T1 und T2 ($F(2,44) = 1.258, p = .294$). Auch Alter, Vorwissen und Berufserfahrung der Teilnehmenden beeinflussen nicht signifikant das Testergebnis zu T2 ($F(4,23) = .729, p = .545$).

6.3.3 Ergebnisse der 3. Evaluationsebene

Die 3. Evaluationsebene soll Aufschluss über Veränderungen der Teilnehmenden im Handeln geben. Deshalb wird hier folgende Frage untersucht:

Haben die Teilnehmenden neun bis zwölf Monate nach der Fortbildung (T3) Emotion Talk häufiger im Alltag (Gruppensituation, Bilderbuchbetrachtung, Einzelsituation, Freispiel, Wartesituation) eingesetzt als drei bis sechs Monate nach der Fortbildung (T2)?

Bei der Beantwortung der Frage wird analysiert, ob sich die zentralen Tendenzen in der Anwendung von Emotion Talk zwischen T2 und T3 in der Stichprobe voneinander unterscheiden. Für die statische Analyse kommt der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben zum Einsatz, da die Variablen ordinalskaliert sind. Die Stichprobe ist $N < 30$, so dass ein exakter Signifikanztest zur Anwendung kommt.

In der Tabelle 37 sind die Mediane für die einzelnen Items (Anwendung von Emotion Talk in: 1) Gruppensituation, 2) Bilderbuchbetrachtung, 3) Einzelsituation, 4) Freispiel, 5) Wartesituation) zu T2 und T3) dargestellt.

Tabelle 37: Mediane für die Anwendung von Emotion Talk in verschiedenen Situationen zu T2 und T3

| | Items | Messzeitpunkt | N | Median |
|-----------------|-----------------------|---------------|----|--------|
| Originale Daten | Gruppensituation | T2 | 22 | 2.00 |
| | | T3 | 23 | 2.00 |
| | Bilderbuchbetrachtung | T2 | 24 | 2.00 |
| | | T3 | 24 | 2.00 |
| | Einzelsituation | T2 | 21 | 1.00 |
| | | T3 | 22 | 2.00 |
| | Freispiel | T2 | 22 | 2.00 |
| | | T3 | 22 | 2.00 |
| | Wartesituation | T2 | 23 | 1.00 |
| | | T3 | 23 | 2.00 |

In der Tabelle 38 sind die Ränge abgebildet.

Die Ränge bilden die Ordnung der Differenzen ($>$, $<$) ab. Dabei werden absolute Abstände zwischen den Differenzen nicht berücksichtigt.

Bis auf das Item „Freispiel“ weisen alle Variablen beim Vergleich von T2 zu T3 einen unterschiedlichen mittleren Rang auf.

Tabelle 38: Ränge für die Daten bzgl. der Anwendung von Emotion Talk in verschiedenen Situationen

| | Variablen T2-T3 | Ränge | | | |
|-----------------|-----------------------|----------------|----|----------------|-----------|
| | | | N | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Originale Daten | Gruppensituation | Negative Ränge | 4 | 3.75 | 15.00 |
| | | Positive Ränge | 2 | 3.00 | 6.00 |
| | | Bindungen | 9 | | |
| | | Gesamt | 15 | | |
| | Bilderbuchbetrachtung | Negative Ränge | 3 | 4.00 | 12.00 |
| | | Positive Ränge | 3 | 3.00 | 9.00 |
| | | Bindungen | 11 | | |
| | | Gesamt | 17 | | |
| | Einzelsituation | Negative Ränge | 0 | .00 | .00 |

| | Variablen T2-T3 | Ränge | | | |
|-----------------------|-----------------|------------------|----------------|-------|-------|
| | | | | | |
| | | Positive Ränge | 8 | 4.50 | 36.00 |
| | | Bindungen | 6 | | |
| | | Gesamt | 14 | | |
| | Freispiel | Negative Ränge | 2 | 3.00 | 6.00 |
| | | Positive Ränge | 3 | 3.00 | 9.00 |
| | | Bindungen | 8 | | |
| | | Gesamt | 13 | | |
| | Wartesituation | Negative Ränge | 1 | 3.00 | 3.00 |
| | | Positive Ränge | 5 | 3.60 | 18.00 |
| | | Bindungen | 10 | | |
| | | Gesamt | 16 | | |
| | Gepoolte Daten | Gruppensituation | Negative Ränge | 27.6 | 21.26 |
| Positive Ränge | | | 10.4 | 14.5 | |
| Bindungen | | | 25.1 | | |
| Gesamt | | | 63 | | |
| Bilderbuchbetrachtung | | Negative Ränge | 17.9 | 18.79 | |
| | | Positive Ränge | 17.2 | 16.85 | |
| | | Bindungen | 28 | | |
| | | Gesamt | 63 | | |
| Einzelsituation | | Negative Ränge | 17.4 | 23.76 | |
| | | Positive Ränge | 26.6 | 21.16 | |
| | | Bindungen | 19.1 | | |
| | | Gesamt | 63 | | |
| Freispiel | | Negative Ränge | 11.5 | 14.98 | |
| | | Positive Ränge | 17.5 | 14.98 | |
| | | Bindungen | 34.1 | | |
| | | Gesamt | 63 | | |
| Wartesituation | | Negative Ränge | 18.2 | 19.28 | |
| | | Positive Ränge | 20.2 | 19.88 | |
| | | Bindungen | 24.7 | | |
| | | Gesamt | 63 | | |

Bei den Originaldaten fällt auf, dass sich der mittlere Rang bei der Anwendung von Emotion Talk in der Einzelsituation zwischen den negativen (.00) und positiven Rängen (4.50) signifikant voneinander unterscheidet ($z = -2.714$, $p = .008$, $N = 14$).

Die Effektstärke nach Cohen (1992) liegt bei $r = .73$ und entspricht einem starken Effekt.

Bei den gepoolten Daten ist der Effekt hinsichtlich der mittleren Ränge in den verschiedenen Situationen, auch im Einzel (negative Ränge = 23.76; positive Ränge = 21.16), weniger deutlich.

Für die originalen Daten wird die Teststatistik für den Wilcoxon-Test berechnet werden.

Die Anwendung von Emotion Talk in Einzelsituationen unterscheidet sich signifikant voneinander von T2 zu T3 ($z = -2.714$, $p = .008$, $N = 14$).

6.3.3.1 Zusammenfassung

Auf der 3. Evaluationsebene wurde untersucht, ob die Teilnehmenden Emotion Talk häufiger in verschiedenen Situationen (Einzelsituation, Bilderbuchbetrachtung, Gruppensituation, Freispiel, Wartesituation) zu T3 als zu T2 einsetzten.

Es zeigt sich, dass die Methode in der Einzelsituation von den Teilnehmenden signifikant häufiger zu T3 als zu T2 eingesetzt wird ($z = -2.714$, $p = .008$, $N = 14$).

In den anderen Situationen lässt sich keine signifikante Veränderung von T2 zu T3 abbilden.

6.3.4 Ergebnisse der 4. Evaluationsebene

Auf der 4. Evaluationsebene wird der Wissenszuwachs der IG- und KG-Kinder mit folgender Fragestellung untersucht und verglichen:

Unterscheidet sich die Testergebnisse der Kinder in IG und KG zu T3 (unter Berücksichtigung des Alters und des biologischen Geschlechts)?

Hier wird eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet.

Die Sphärizität kann angenommen werden, da der Mauchly-Test nicht signifikant wird (Mauchly- $W(2) = .986$, $p = .279$). Der Tabelle 39 können die deskriptiven Statistiken für die Testergebnisse der Kinder in der SEW (Janke, 2006) entnommen werden.

Tabelle 39: Deskriptive Statistiken für die Testergebnisse der Kinder in der SEW (Janke, 2006)

| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|-----------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Originale Daten | SEW T1 KG | 2.77 | 1.552 | 88 |
| | SEW T1 IG | 2.53 | 1.373 | 99 |
| | SEW T2 KG | 3.59 | 1.759 | 88 |
| | SEW T2 IG | 3.20 | 1.538 | 99 |
| | SEW T3 KG | 4.16 | 1.530 | 88 |
| | SEW T3 IG | 3.97 | 1.555 | 99 |
| Gepoolte Daten | SEW T1 KG | 2.60 | - | 134 |
| | SEW T1 IG | 2.48 | - | 147 |
| | SEW T2 KG | 3.36 | - | 134 |
| | SEW T2 IG | 3.13 | - | 147 |
| | SEW T3 KG | 3.98 | - | 134 |
| | SEW T3 IG | 3.96 | - | 147 |

Die Testergebnisse in beiden Gruppen steigen von T1 zu T3 an. Dabei fallen die Werte der KG zu den drei Messzeitpunkten etwas höher aus als in der IG. Das Alter und die Gruppenzugehörigkeit der Kinder haben einen signifikanten Einfluss (Tabelle 40).

Tabelle 40: Tests der Zwischensubjekteffekte

| | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F-Wert | p-Wert | partielles η^2 |
|-----------------|--------------|-----|---------------------|--------|--------|---------------------|
| Konstanter Term | .078 | 1 | .078 | .063 | .801 | .000 |
| Geschlecht | .649 | 1 | .649 | .526 | .469 | .003 |
| Alter | 36.149 | 1 | 36.149 | 29.318 | .000 | .138 |
| Gruppe | 5.951 | 1 | 5.951 | 4.826 | .029 | .026 |
| Fehler | 225.637 | 183 | 1.233 | - | - | - |

Die multivariate Analyse zeigt, dass es keine Wechselwirkung zwischen der Zeit und Gruppenzugehörigkeit gibt ($F(2,182) = .437, p = .646, \text{partielles } \eta^2 = .005$).

IG und KG unterscheiden sich nicht signifikant voneinander im Testergebnis über die drei Messzeitpunkte hinweg unter Berücksichtigung des Alters und des biologischen Geschlechts.

Auch bei der Betrachtung der Innersubjekteffekte fällt auf, dass weder von der Zeit ($F(2,366) = .671, p = .512, \text{partielles } \eta^2 = .004$) noch von der Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppenzugehörigkeit ($F(2,366) = .394, p = .672, \text{partielles } \eta^2 = .002$) ein signifikanter Effekt ausgeht.

Abschließend zeigt auch die Betrachtung der einzelnen Kontraste, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG gibt (Tabelle 41).

Tabelle 41: Tests der Innersubjektkontraste

| Effekt | Zeit | Quadratsumme vom Typ III | df | Mittel der Quadrate | F-Wert | p-Wert | partielles η^2 |
|-------------------|-----------------------|--------------------------|----|---------------------|--------|--------|---------------------|
| Zeit | Niveau 1 vs. späteres | .243 | 1 | .243 | .098 | .754 | .001 |
| | Niveau 2 vs. Niveau 3 | 3.661 | 1 | 3.661 | 1.384 | .241 | .008 |
| Zeit * Geschlecht | Niveau 1 vs. späteres | 6.034 | 1 | 6.034 | 2.443 | .120 | .013 |
| | Niveau 2 vs. Niveau 3 | .966 | 1 | .966 | .365 | .546 | .002 |
| Zeit * Alter | Niveau 1 vs. späteres | 2.945 | 1 | 2.945 | 1.193 | .276 | .006 |
| | Niveau 2 vs. Niveau 3 | .453 | 1 | .453 | .171 | .679 | .001 |
| Zeit * Gruppe | Niveau 1 vs. späteres | .011 | 1 | .011 | .004 | .948 | .000 |

| | | | | | | | |
|---------------|-----------------------|---------|-----|-------|------|------|------|
| | Niveau 2 vs. Niveau 3 | 2.324 | 1 | 2.324 | .879 | .350 | .005 |
| Fehler (Zeit) | Niveau 1 vs. späteres | 451.952 | 183 | 2.47 | - | - | - |
| | Niveau 2 vs. Niveau 3 | 483.931 | 183 | 2.644 | - | - | - |

Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Sphärizität angenommen: (Mauchly- $W(2) = .986, p = .279$) ergibt, dass sich das Testergebnis in der SEW (Janke, 2006) zwischen IG und KG nicht signifikant voneinander über drei Messzeitpunkte unterscheidet, wenn das Alter und das biologische Geschlecht kontrolliert werden ($F(2,182) = .437, p = .646$, partielles $\eta^2 = .005, N = 187$).

6.3.4.1 Zusammenfassung

Auf der vierte Evaluationsebene wurde untersucht, ob sich ein Wissenszuwachs bei den Kindern abbilden lässt und ob sich IG und KG im Testergebnis in der SEW (Janke, 2006) voneinander unterscheiden. Auch wenn sich die Testergebnisse in der SEW (Janke, 2006) bei den Kindern über die drei Messzeitpunkte verbessern, schneiden die Kinder der KG zu allen drei Messzeitpunkten etwas besser ab als die Kinder der IG. Darüber hinaus zeigt die multivariate Analyse, dass es keine Wechselwirkung zwischen der Zeit und der Gruppenzugehörigkeit gibt ($F(2,182) = .437, p = .646$, partielles $\eta^2 = .005, N = 187$).

6.3.5 Ergebnisse zur Durchführungstreue

In diesem Abschnitt soll die Durchführung von Em☺s an den drei Standorten genauer analysiert werden. Hier ist von Bedeutung, inwieweit sich die Standorte in der Durchführung des Trainings unterscheiden und ob sich dadurch auch Unterschiede im Wissenstest zu T2 bei den Teilnehmenden feststellen lassen. Deshalb wurden folgende Fragen formuliert:

1. Welche inhaltlichen Abweichungen bei der Durchführung von Em☺s lassen sich an den drei Standorten feststellen?
2. Unterschieden sich die Teilnehmenden in der IG im Testergebnis zu T2 an den Standorten Hildesheim, Braunschweig und Hamburg voneinander?

Das Training wurde an den drei Standorten unterschiedlich in Bezug auf die Dauer und Anzahl der Tage durchgeführt (Tabelle 42)

Tabelle 42: Trainingstage und -stunden nach Standort aufgeteilt für die IG-Fachkräfte

| Standort | Kindergarten | Training am Standort | Trainingstage | Trainingsstunden pro Tag |
|----------|--------------|----------------------|---------------|--------------------------|
|----------|--------------|----------------------|---------------|--------------------------|

| | | | | |
|--------------|---------|----------|---|---|
| Hamburg | A | getrennt | 1 | 8 |
| | B | getrennt | 1 | 8 |
| Hildesheim | C und D | zusammen | 2 | 4 |
| Braunschweig | E | getrennt | 1 | 8 |
| | F und G | zusammen | 2 | 4 |

Um die Durchführungstreue abbilden zu können, wurden vier offene Fragen formuliert, die nach dem Training von den Durchführenden beantwortet werden sollten.

Zu diesen Fragen zählen: 1) Welche Bausteine des Trainings wurden verändert bzw. weggelassen, 2) Welche Bausteine des Trainings bereiteten den Teilnehmenden Probleme, 3) Welche Bausteine des Trainings mussten verändert werden und wie wurden sie verändert, 4) Welche Fragen sind bei den Teilnehmenden nach dem Training offen geblieben? Die Daten wurde im Zeitraum von Juni 2017 bis Dezember 2017 erhoben.

Die Trainerinnen und Trainer führten an allen drei Standorten das gleiche Training durch. Allerdings wurden individuelle Anpassungen vorgenommen, z.B. bezogen auf die Gruppengröße, Bedürfnisse der Teilnehmenden und Rahmenbedingungen.

In einem Kindergarten wurde das Training ohne Änderungen durchgeführt. In den anderen Kindergärten wurden Änderungen vorgenommen. So wurde das Training z.B. in Braunschweig auf insgesamt ca. sechs Stunden reduziert.

Sichtbare Reaktanz bei den Teilnehmenden wurde mehrheitlich von den Trainerinnen und Trainern bei der Durchführung des Wissenstests wahrgenommen. Teilweise wurde eine Überforderung bei der Beantwortung der Fragen und der Anzahl der Power-Point-Folien erlebt. Ein gewisser Zeitdruck entstand durch die kompakten und zeitintensiven Inhalte des Trainings.

Fragen, die offengeblieben sind, wurden von Teilnehmenden nicht genannt. Die ausführlichen Ergebnisse sind dem Anhang der Tabelle A1 zu entnehmen.

Allerdings zeigte die Beobachtung, dass die Teilnehmenden unterschiedlich stark motiviert, vigilant oder offen für das Thema und die Wissensaneignung waren.

Deshalb sollte analysiert werden, ob sich die Teilnehmenden im Testergebnis zu T2 an den drei Standorten unterscheiden. Betrachtet man die Mittelwerte, so unterscheiden sich die Standorte im Testergebnis zu T2 voneinander (Hamburg: $M = 5.27$; $SD = 3.365$, Hildesheim: $M = 7.00$; $SD = 2.330$, Braunschweig: $M = 6.82$; $SD = 3.486$) (Tabelle 43).

Tabelle 43: Deskriptive Statistiken der Gruppen im Testergebnis zu T2

| | Gruppe | N | M | SD | Minimum | Maximum |
|-----------------|--------------|----|------|-------|---------|---------|
| Originale Daten | Hamburg | 26 | 5.27 | 3.365 | 0 | 13 |
| | Hildesheim | 8 | 7.00 | 2.330 | 4 | 10 |
| | Braunschweig | 17 | 6.82 | 3.486 | 0 | 13 |
| | Gesamt | 51 | 6.06 | 3.313 | 0 | 13 |
| | Hamburg | 27 | 5.28 | - | | |

| | | | | |
|-------------------|--------------|----|------|---|
| Gepoolte Daten | Hildesheim | 10 | 6.91 | - |
| | Braunschweig | 26 | 6.61 | - |
| | Gesamt | 63 | 6.08 | - |

Für die statistische Analyse wird eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Der Levene-Test ist nicht signifikant ($F(2,42) = .554, p = .578$), deshalb kann von Gleichheit der Varianzen ausgegangen werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Gruppenmittelwerte im Testergebnis zu T2 nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F(2,48) = 1.547, p = .223$).

Obwohl die Teilnehmenden aus Hildesheim im Testergebnis zu T2 besser abschneiden als die Teilnehmenden aus Braunschweig und Hamburg, so gibt es doch keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Standorten. Auch zu T3 unterscheiden sich die Teilnehmenden an den Standorten nicht signifikant voneinander ($F(2,23) = .332, p = .721$).

Die individuelle Anpassung von Em☺s an den drei Standorten durch die Trainerinnen und Trainer hat somit keinen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis zu T2 und T3.

6.3.5.1 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde die Durchführungstreue von Em☺s an den drei Standorten genauer untersucht. Da Em☺s das erste Mal zum Einsatz kam, wurde die Durchführung an den verschiedenen Standorten anhand von vier offenen Fragen protokolliert.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich die Trainerinnen und Trainer an den drei Standorten an das Trainingsmanual gehalten haben. Veränderungen gab es z.B., wegen der unterschiedlichen Gruppengröße oder der Rahmenbedingungen. Auffällig ist, dass die Teilnehmenden mit dem Wissenstest weniger zufrieden waren, die Fachbegriffe bzw. die Folien etwas zu viel waren. Offene Fragen wurden nicht geäußert.

Im Testergebnis zu T2 unterscheiden sich die Gruppenmittelwerte der drei Standorte nicht signifikant voneinander ($F(2,48) = 1.547, p = .223$). Auch im Testergebnis zu T3 zeigen sich keine signifikanten Unterschiede ($F(2,23) = .332, p = .721$). Sodass davon ausgegangen werden kann, dass die individuellen Änderungen am Manual an den drei Standorten keinen Einfluss auf das Testergebnis der Teilnehmenden zu T2 und T3 hatte.

6.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Evaluationsstudie dargestellt.

Da insgesamt mehr als fünf Prozent der Daten bei den teilnehmenden Fachkräften, aber auch bei den Kindern fehlen und dadurch statistische Ergebnisse verzerrt sein können, wurden die Daten mit SPSS 26 imputiert.

Die Analyse der Daten ergibt, dass die fehlenden Werte der Fachkräfte die MAR-Eigenschaft und die fehlenden Werte der Kinder die MCAR-Eigenschaft aufweisen.

Aufgrund der MAR- und MCAR-Eigenschaft wurde sich für eine MI entschieden. Nach der MI wurden die soziodemographischen Daten der Fachkräfte und der Kinder getrennt nach originalen und gepoolten Daten analysiert.

Methodenbezogene Ergebnisse

Da in der vorliegenden Studie der PHQ-2 (Löwe, 2015), die SEW (Janke, 2006) und ein Wissenstest (Kreuzworträtsel) zum Einsatz kamen, wurden Reliabilitätsanalysen für die Messinstrumente durchgeführt. Dabei zeigt der PHQ-2 eine akzeptable, die SEW eine inakzeptable bis schlechte und der Wissenstest eine fragwürdige bis akzeptable interne Konsistenz. Die Retest-Reliabilitäten liegt bei dem Wissenstest und der SEW zu den drei Messzeitpunkten unter $r_{tt} = .80$.

Erwartungsbezogene Ergebnisse

Die Analyse der 1. Evaluationsebene zeigt, das Em☺s von den Teilnehmenden „gut“ bewertet wurde. Akzeptanz, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität wurden positiv durch die Teilnehmenden eingeschätzt. Zum Gefallen und Missfallen wurden die offenen Antworten analysiert, sowie zu den Wünschen für weitere Fortbildungen.

Auf der 2. Evaluationsebene zeigen die statistischen Analysen, dass der Messzeitpunkt einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis hat ($F(2,38) = 14.355, p = .00, \text{partielles } \eta^2 = .430$). Post-hoc Analysen zeigen, dass sich die Ergebnisse von T1 zu T2 ($p < .05$), sowie von T1 zu T3 ($p < .05$) signifikant voneinander unterscheiden.

Auch die KG verbessert sich von T1 zu T2 im Wissenstest ($t = -4.054, p = .002, N = 12$).

Die Ergebnisse von KG und IG unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($t = -1.378, p = .175, N = 49$). Die Gruppenzugehörigkeit hat keinen signifikanten Einfluss auf die Testergebnisse zu T1 und T2 ($F(2,44) = 1.258, p = .294$). Auch das Alter, das Vorwissen und die Berufserfahrung der Teilnehmenden beeinflussen nicht signifikant das Testergebnis zu T2 ($F(4,23) = .729, p = .545$).

Auf der dritten Evaluationsebene kann gezeigt werden, dass die Teilnehmenden zu T3 Emotion Talk in Einzelsituationen signifikant häufiger einsetzen als zu T2 ($z = -2.714, p = .008, N = 14$).

In anderen Situationen (Gruppe, Bilderbuchbetrachtung, Wartesituation, Freispiel) können keine praktisch bedeutsamen Effekte gefunden werden.

Die multivariate Analyse der Kinderdaten auf der 4. Evaluationsebene zeigt, dass es keine Wechselwirkung zwischen der Zeit und der Gruppenzugehörigkeit (IG, KG) ($F(2,182) = .437, p = .646$, partielles $\eta^2 = .005, N = 187$) gibt, obwohl die Testergebnisse in der SEW in beiden Gruppen ansteigen.

Zusätzlich wurde die Durchführungstreue in der vorliegenden Evaluationsstudie untersucht.

Die Analyse zeigt, dass individuelle Anpassungen an den Standorten vorgenommen wurden, diese aber keinen Einfluss auf das Testergebnis zu T2 hatten ($F(2,48) = 1.547, p = .223$).

Auch wurde von den Trainern und Trainerinnen wahrgenommen, dass die Teilnehmenden teilweise Probleme mit dem Wissenstest bzw. Verständnisprobleme bei Fachbegriffen hatten.

7. Diskussion

Die Daten von $N = 63$ Fachkräften und $N = 281$ Kindern wurden von 2017 bis 2019 in Niedersachsen und Hamburg im Projekt: „Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen“ durch die Universität Hildesheim, TU Braunschweig und Leuphana Universität Lüneburg erhoben (von Salisch et al., 2021).

Im Rahmen der FDS-Fortbildung für Kindergartenfachkräfte wurden insgesamt sechs Module (Modul 1: Sprache und Haltung, Modul 2: Sprachlehrstrategien, Modul 3: Emotionswissen, Modul 4: Wissenschaftliches Denken, Modul 5: Transfer in den pädagogischen Alltag, Modul 6: Auffrischung und Reflexion der praktischen Umsetzung) für die Förderung von Sprache, Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken bei drei- bis fünfjährigen Kindern entwickelt.

Das Training Em☺s für Kindergartenfachkräfte (Modul 3: Emotionswissen) wurde entwickelt, um das Emotionswissen bei 3- bis 5-jährigen Kindern zu fördern. Bei der Entwicklung des Programms wurden nationale und internationale Forschungsergebnisse berücksichtigt. Em☺s fokussiert kommunikationsbasierte Tools (Emotion Talk, Reminiscing), durch die Kindergartenfachkräfte angeregt werden sollen in verschiedenen Alltagssituationen mit Kindern über Gefühle ins Gespräch zu kommen (u.a. Grazzani & Ornaghi, 2011, Grazzani, Ornaghi & Crugnola, 2015; Ornaghi et al., 2017; Habermas, 2019). Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass ein umfangreicheres Emotionswissen zu größerem Schulerfolg, mehr Akzeptanz unter Peers und einer höheren Anpassungsleistung in der Schule einhergeht (u.a. Denham et al., 2012; Voltmer & von Salisch, 2017)

Um die Wirksamkeit von Em☺s zu überprüfen, wurde das Training auf vier Evaluationsebenen (Reaktion der Fachkräfte, Wissenszuwachs der Fachkräfte, Veränderung im Handeln bei den Fachkräften, Wissenszuwachs der Kinder) untersucht (Kirkpatrick, 1994; modifiziert nach Lipowsky und Rzejak, 2012).

In der vorliegenden Evaluationsstudie fehlen mehr als fünf Prozent der Daten bei den teilnehmenden Fachkräften und bei den Kindern, so dass die fehlenden Werte analysiert und mit SPSS 26 imputiert werden mussten, um Ergebnisverzerrungen zu minimieren (Acock, 2005).

Die Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch (u.a. Wilcoxon-Test, t-Test, Varianzanalyse) ausgewertet. Wenn es möglich war, wurden originale und gepoolte Daten miteinander verglichen. Zusätzlich wurde die Durchführungstreue in die Auswertung miteinbezogen.

Im folgenden Abschnitt werden die fehlenden Werte interpretiert und in die aktuelle Forschungslage eingeordnet. Außerdem werden die wichtigsten methoden- und erwartungsbezogenen Ergebnisse der Evaluationsstudie zusammengefasst, bewertet und in mit vier anderen Präventionsprogrammen verglichen.

Des Weiteren sollen mögliche Einschränkungen von Em☺s diskutiert werden (u.a. Design und Durchführung, Stichprobe, Messinstrumente, Auswertung).

Zuletzt wird auf Anregungen für zukünftige Präventionsprogramme zur Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern eingegangen und abschließend wird auf einen Ausblick in diesem Forschungsbereich eingegangen.

7.1 Interpretation der fehlenden Werte

Fehlende Werte stellen in empirischen Studien ein erhebliches Problem dar (Acock, 2005). Mit der Datenerhebung geht das Problem einher, dass die Probanden und Probandinnen nicht immer auf alle Fragen antworten. Dadurch kann es bei der statistischen Analyse zu erheblichen Verzerrungen kommen und damit auch zu Fehlschlüssen und Fehlentscheidungen. Zahlreiche Studien werden publiziert, in denen nicht auf das Ausmaß der fehlenden Werte eingegangen und wie mit ihnen umgegangen wird (Göthlich, 2009).

Auch die Evaluationsstudien im Kita-Bereich sind davon nicht ausgeschlossen. So berichten Feldmann, Storck und Pfeffer (2018), dass die fehlenden Fälle bei der Evaluation von ReSi aus der statistischen Analyse ausgeschlossen wurden. Diese Vorgehensweise wird abschließend nicht wieder aufgegriffen oder diskutiert. Auch bei Lubo aus dem All! -Vorschulalter wurde ähnlich vorgegangen, denn dort fehlten die Daten von $N = 34$ Kinder, die aus den statistischen Analysen ausgeschlossen wurden.

Bei der Evaluation von Em☺s wurden die fehlenden Werte zuerst analysiert. Es wird deutlich, dass 40.4 % der Werte bei den teilnehmenden Fachkräften und 16.36 % der Werte bei den Kindern nicht

vollständig waren. Das Muster deutet auf eine MAR-Eigenschaft bei den fehlenden Fachkraft- und eine MCAR-Eigenschaft bei den fehlenden Kinderdaten hin. Einerseits fehlen Antworten, da während der Studie noch weitere Items hinzugefügt wurden (Kriterien für Machbarkeitsstudien; Bowen et al., 2009), andererseits gaben die Teilnehmenden Gründe an, wie z.B. Wechsel des Personals, Personalmangel, Krankheit und Urlaub. Das zeigt, dass es eine hohe Fluktuationsrate unter den Teilnehmenden gab.

Auch wenn die Teilnehmenden sich subjektiv als weniger psychisch belastet einschätzen, denn eine einzige Fachkraft erfüllt den Score im PHQ-2 (Löwe, 2015) für eine Depression, so muss in der vorliegenden Stichprobe davon ausgegangen werden, dass die Population aufgrund eines erhöhten Risikos eher zu psychischen Störungen neigt (Jungbauer & Ehlen, 2015).

Darüber hinaus analysierten Richter, Richter und Marx (2018) in einer empirischen Untersuchung die Teilnahmebarrieren von Lehrkräften für Fortbildungen in Deutschland. Sie identifizierten die Kriterien: Disengagement, Qualitätsmangel der Fortbildung, familiäre und berufliche Verpflichtungen, Kosten der Fortbildung. Bei der Entscheidung zur Teilnahme an einer Fortbildung sind u.a. ein geringes Interesse sowie die wahrgenommene Qualität des Angebots von Bedeutung. Allerdings sollte darauf hingewiesen werden, dass die Nutzung von Fortbildungen segmentspezifisch geprägt sind und somit professionsspezifisch sein können (Kaufmann-Kuchta & Widany, 2014). So nehmen Lehrkräfte mit mehr Berufserfahrung weniger an Fortbildungen teil als Lehrkräfte mit weniger Berufserfahrung. Die Fortbildungsaktivität lässt sich als umgekehrte U-Kurve darstellen (Richter et al., 2010).

Lehrkräfte und Kindergartenfachkräfte teilen sich gewisse Teilnahmebarrieren, denn durch Fortbildungen können beide Berufsgruppen in der Regel nicht beruflich aufsteigen und es entstehen weder Vor- noch Nachteile, wenn sie nicht teilnehmen (Richter, Richter & Marx, 2018). Darüber hinaus identifizierten Johnstone und Rivera (1965) internale Hinderungsgründe wie z.B. zu alt zu sein zum Lernen, keine Fortbildung zu benötigen oder fehlendes Interesse. Für die fehlenden Werte in der vorliegenden Studie kann es also viele Gründe geben.

Wenn Ergebnisse zu den Dropouts nicht publiziert werden, so ist es schwierig Em☺s mit anderen Programmen zu vergleichen. Bei zwei Studien, die im gleichen Forschungsfeld publiziert wurden, kommen die Autorinnen und Autoren zu ähnlichen Ergebnissen.

Bei Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen (PRIGS; Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012) wurde auf eine relativ hohe Dropout-Rate von $N = 51$ pädagogischen Fachkräften verwiesen (Fröhlich-Gildhoff & Rieder, 2015).

Nach Klinkhammer (2013) wechselten 36 % der Fachkräfte zwischen den Messzeitpunkten bei Kindergarten plus den Kindergarten. Die Dropout-Rate der Kinder beträgt in der Studie 36.1 %.

7.2 Interpretation der methodenbezogenen Ergebnisse

Die Ergebnisse des PHQ-2, des Wissenstests und der SEW werden zusammengefasst, interpretiert und anschließend in die aktuellen Forschungsergebnisse eingeordnet.

7.2.1 Interpretation der Reliabilitäten zum PHQ-2

Der PHQ-2 (Löwe, 2015) ist ein bewährtes Kurz-Screeninginstrument, um die Depressivität abzubilden. In der vorliegenden Stichprobe ($N = 32$) beträgt die interne Konsistenz $\alpha = .703$.

Die Güte ist akzeptabel (Cronbach, 1951). Andere Fortbildungen zum Emotionswissen greifen die psychische Gesundheit weniger in den Evaluationsstudien auf, obwohl die psychische Gesundheit eine wichtige Rolle bei der Verbalisation von Emotionen in der Interaktion spielt (Schöpf, 2006).

In der vorliegenden Fachkraftstichprobe wird der Cut-off-Wert ≥ 3 nur einmal überschritten, was ungewöhnlich wenig für die Population ist, wenn man davon ausgehen kann, dass Fachkräfte ein erhöhtes Risiko haben, psychische Störungen zu entwickeln (Jungbauer & Ehlen, 2015).

Deshalb sollte berücksichtigt werden, dass die soziale Erwünschtheit hier eine Rolle gespielt haben könnte, da Personen grundsätzlich die Tendenz haben, sich selbst positivere Beschreibungen zuzuordnen und es dadurch zu Antwortverzerrungen kommen kann (Paulhus, 2002). Außerdem sollte beachtet werden, dass psychische Störungen in der Gesellschaft immer noch tabuisiert werden, obwohl jede 5. erwachsene Person mind. einmal im Leben eine Depression hat (Stoppe, Bramesfeld & Schwartz, 2006).

7.2.2 Interpretation der Reliabilitäten zum (Emotions-)Wissenstest der Fachkräfte

Der Wissenstest wurde in der vorliegenden Form erstmalig in einer Studie eingesetzt, um das Emotionswissen der Teilnehmenden über mehrere Messzeitpunkte abzubilden. Aufgrund von Reliabilitätsanalysen wurde der Test von ursprünglich 17 auf 13 Items reduziert.

Cronbachs α liegt in der vorliegenden Stichprobe bei fragwürdig bis gut ($\alpha_{T1} = .693$, $\alpha_{T2} = .801$, $\alpha_{T3} = .709$). McDonald's ω kann fragwürdig bis akzeptabel bewertet werden ($\omega_{T1} = .671$, $\omega_{T2} = .791$, $\omega_{T3} = .729$).

Die Retest-Reliabilitäten liegen zwischen $.696 \leq r_{tt} \leq .743$ (originale Daten) und $.217 \leq r_{tt} \leq .539$ (gepoolte Daten). Auch die Itemtrennschärfen fielen gering aus.

Die Reliabilitätsanalysen zeigen, dass das Kreuzworträtsel in der jetzigen Form noch ausbaufähig ist, um das Emotionswissen bei den Teilnehmenden vollumfänglich abzubilden.

Dadurch, dass der Wissenstest messfehlerbehaftet sein könnte, kann es auch zu Fehlurteilen bei der Interpretation der Testergebnisse kommen (Moosbrugger & Rauch, 2010).

Allerdings fehlt es aktuell an psychometrischen Messinstrumenten, um das Emotionswissen bei Erwachsenen abbilden zu können. Das Kreuzworträtsel, konzipiert als Leistungstest, der die

Wissensreproduktion abbilden soll, ist ein Versuch, das Emotionswissen bei Erwachsenen zu erfassen.

In der Literatur wird der Mayer-Salovey-Caruso Test (MSCEIT; Steinmayr, Schütz, Hertel & Schröder-Abé, 2011) genannt, der die Emotionale Intelligenz bei Erwachsenen abbilden soll.

Der MSCEIT zur Erfassung der Emotionalen Intelligenz ist die deutschsprachige Adaptation des Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Durch den Test können acht Bereiche (Gesamtwert Emotionale Intelligenz, Erfahrungsbasierte Emotionale Intelligenz, Strategische Emotionale Intelligenz, Emotionswahrnehmung, Emotionsnutzung, Emotionswissen, Emotionsregulation) bei Erwachsenen zwischen 17 und 74 Jahren erfasst werden (Steinmayr et al., 2011). Die internen Konsistenzen variieren zwischen $\alpha = .73-.93$ (Steinmayr et al., 2011). Die Retest-Reliabilität liegt nach vier Monaten bei $N = 50$ Studierenden bei $r_{tt} = .80$ (Burk & Amelang, 2015).

Vergleicht man nun das Kreuzworträtsel aus der vorliegenden Evaluationsstudie mit dem MSCEIT, so fallen die Reliabilitätsanalysen im Wissenstest schlechter aus. Allerdings muss erwähnt werden, dass der MSCEIT eher die emotionale Kompetenz abbildet als das Konstrukt der Emotionalen Intelligenz (Burk & Amelang, 2015). Hier fehlt es an Forschung.

Fragen zur Testkonstruktion und zu den Gütekriterien der MSCEIT bleiben offen (Burk & Amelang, 2015).

Weitere Vergleiche sind aufgrund mangelnder Alternativen nicht möglich. Das Kreuzworträtsel wurde erstmals angewendet, um das Emotionswissen bei den Teilnehmenden zu testen.

Hier gibt es langfristig weiteren Forschungsbedarf, um das Emotionswissen von erwachsenen Personen valide, ökonomisch und reliabel messen zu können.

7.2.3 Interpretation der Reliabilitäten zur SEW

Die Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006) stellt im deutschsprachigen Raum ein Forschungsinstrument dar, um das Emotionswissen von Kindern abzubilden.

Dabei handelt es sich um die deutschsprachige Adaptation des TEC (Pons & Harris, 2000).

Der Test ist einer der wenigen deutschsprachigen Instrumente, der das Emotionswissen bei Kindern umfangreich abbildet (Voltmer, 2019).

Die Überprüfung der Reliabilitäten ergibt in der vorliegenden Studie interne Konsistenzen von $\alpha = .456-.554$ und $\omega = .578-.646$. In deutschsprachigen Untersuchungen konnten etwas höhere interne Konsistenzen für die SEW ($\alpha = .62$ bzw. $\alpha = .63$) gefunden werden (von Salisch, Hänel & Freund, 2013; von Salisch, Hänel & Denham, 2015). In internationalen Studien wurden interne Konsistenzen von $\alpha = .62-.77$ für die einzelnen Faktoren gefunden (Cavioni et al., 2020). Aber

auch geringere interne Konsistenzen ($\alpha = .32$; $N = 201$) wurden bereits beschrieben (Garrett-Peters, Castro & Halberstadt, 2017).

Die Retest-Reliabilitäten der originalen Daten liegen in der vorliegenden Evaluationsstudie bei $r_{tt} = .54$ -.65. Für die gepoolten Daten liegen sie bei $r_{tt} = .48$ -.57.

Klinkhammer (2013) berichtet $r_{tt} = .36$ -.45 in der Evaluationsstudie zu Kindergarten plus. Internationale Studien verweisen u.a. auf $r_{tt} = .84$ bei neunjährigen Kindern, die nach drei Monaten erneut getestet wurden (Cavioni et al., 2020).

Vergleicht man die Reliabilitäten aus der vorliegenden Evaluationsstudie mit anderen Studien, so sind diese durchaus mit nationalen und internationalen Studienergebnissen vergleichbar.

Auch im Kindesalter ist es schwierig psychometrische Instrumente zu finden, die das Emotionswissen umfänglich abbilden. Häufig wird das Emotionswissen in Subtests von anderen Inventaren erfasst z.B. beim Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen (Petermann & Gust, 2016) oder dem computergestützten Messverfahren für emotionale Kompetenz bei Kindern im Vor- und Grundschulalter (MeKKi; In-Albon et al., 2021). Voltmer (2019) entwickelte einen Test mit 32 Items, um das Emotionswissen adaptiv zu testen. Hierbei handelt es sich um den Adaptiven Test des Emotionswissens für drei- bis neunjährige Kinder (ATEM 3-9; Voltmer, 2020), mit dem sechs Komponenten des Emotionswissens abgebildet werden können. Die Reliabilitäten liegen bei .85 und .95 (Voltmer, 2020).

7.3 Interpretation der erwartungsbezogenen Ergebnisse

Nun sollen die wichtigsten Ergebnisse der vier Evaluationsebenen zusammengefasst, interpretiert und in die aktuelle Forschung eingeordnet werden.

7.3.1 Interpretation der Ergebnisse der 1. Evaluationsebene

Auf der 1. Evaluationsebene wurden die Kriterien Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität zu Em☺s durch die teilnehmenden Kindergartenfachkräfte zu T2 und T3 evaluiert.

Die Bewertung von Em☺s, angelehnt an das Schulnotensystem, fiel für die Gesamtfortbildung „gut“ aus. Am schlechtesten, aber immer noch „gut“ bis „befriedigend“, schnitt die Praxisaufgabe ab, die gleichzeitig die Grundlage für die handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung darstellt. Auch in anderen Studien zeigt sich, dass die Praxisaufgabe eher als zusätzliche Belastung angesehen wird, obwohl die Fachkräfte im Nachhinein in der Aufgabe einen Mehrwert für ihre eigene Arbeit sehen (Kammermeyer et al., 2014).

Vergleichend mit anderen Fortbildungsprogrammen wie z.B. Kindergarten plus oder ReSi, liegen die Bewertungen des Trainings im Durchschnitt. Feldmann, Storck und Pfeffer (2018) berichten

von einer hohen Akzeptanz von ReSi. Die Übungen gefallen den teilnehmenden Fachkräften im Mittel ($M = 5.88$) („1“ = gar nicht gut bis „7“ = sehr gut).

Kindergarten plus erhielt im Schnitt eine „gute“ Bewertung ($M = 1.96$) von $N = 28$ Fachkräften. Darüber hinaus sollten die Trainerinnen und Trainer die Eignung der Module von Kindergarten plus bewerten. Dabei wurden zwei von neun Module von 57 % der Fachkräfte als „sehr geeignet“ bewertet. Es gibt aber auch Module, die als „eher ungeeignet“ oder „sehr ungeeignet“ bewertet wurden. Insgesamt 75 % der Trainerinnen und Trainer würden Kindergarten plus „auf jeden Fall“ weiterempfehlen (Klinkhammer, 2013).

Zu Papilio liegen keine Veröffentlichungen zur Bewertung des Programms seitens der Fachkräfte vor. Es soll sich aber die Kommunikation im Team, die Berufszufriedenheit und die Selbstwirksamkeitseinschätzung verbessert haben, sowie die Bestärkung in der Berufsrolle als Fachkraft (Klinkhammer, 2013).

Zu T1 sollten die Teilnehmenden auf einer 11-stufigen Skala (WB: 0-10) weitere Kriterien (nach Bowen et al., 2009) bewerten. Die Fachkräfte sind eher daran interessiert, die neu erlernten Methoden in den Alltag zu integrieren ($M_{\text{original}} = 6.44$, $M_{\text{gepoolt}} = 6.03$), sie finden die Fortbildungsinhalte geeignet ($M_{\text{original}} = 7.13$, $M_{\text{gepoolt}} = 8.41$), sehen eher einen Nutzen in der Fortbildung ($M_{\text{original}} = 6.81$, $M_{\text{gepoolt}} = 8.31$) und zeigen Interesse die Methoden auch weiterhin auszuprobieren ($M_{\text{original}} = 6.31$, $M_{\text{gepoolt}} = 8.32$). Der Net Promotor Score (NPS = -22) deutet darauf hin, dass es mehr Kritikerinnen und Kritiker gibt, die die Fortbildung eher nicht weiterempfehlen würden (Wertebereich: -100 bis +100).

Zu T3 wurden die Fachkräfte erneut auf einer 7-stufigen Skala (WB: 0-6) zur Akzeptanz befragt. Die Fachkräfte finden, dass Emotion Talk eher geeignet ($M_{\text{original}} = 4.29$, $M_{\text{gepoolt}} = 4.27$) und umsetzbar ($M_{\text{original}} = 4.17$, $M_{\text{gepoolt}} = 4.10$) ist, das Training einen langfristigen positiven Effekt hat ($M_{\text{original}} = 3.96$, $M_{\text{gepoolt}} = 3.92$), ihnen eher gefällt ($M_{\text{original}} = 4.20$, $M_{\text{gepoolt}} = 4.20$), Emotion Talk auch weiter anwenden ($M_{\text{original}} = 4.24$, $M_{\text{gepoolt}} = 4.22$) wollen und sie die Fortbildung auch weiterempfehlen ($M_{\text{original}} = 4.00$, $M_{\text{gepoolt}} = 3.94$) würden. So ausführliche Erhebungen zu den einzelnen Kriterien liegen aus vergleichbaren Evaluationsstudien nicht vor.

Es wurden noch zwei weitere Fragen gestellt: Zum Videocoaching und zum Interesse an Fortbildungen im E-Format. Aus den Antworten wird deutlich, dass zum Videocoaching nur die Hälfte der Fachkräfte bereit gewesen wären. Die zugrundeliegende Skepsis der Fachkräfte zeigt sich auch in anderen Evaluationsstudien, obwohl die Methode der Videoreflexion im Nachhinein meistens eher positiv von den Teilnehmenden bewertet wird (Kammermeyer et al., 2014).

In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass lediglich jede 2. Fachkraft Interesse an einem Videocoaching hat, obwohl hierdurch ein Perspektivenwechsel und somit eine Realitätsprüfung der eigenen Arbeit angeregt werden kann (Hawellek, 2011).

Ähnlich sieht es bei Fortbildungen im E-Format aus. Weniger als 50 % der Teilnehmenden können sich dieses Format grundsätzlich für weitere Fortbildungen vorstellen.

Dabei stellen E-Fortbildungen ein wichtiges, alternatives Format zu Präsenzfortbildungen dar. Nach Kobarg et al. (2012) schätzen Lehrkräfte besonders die Flexibilität einer Online-Fortbildung im Gegensatz zu einer Präsenzfortbildung. Darüber hinaus berichten sie über einen hohen subjektiven Lernerfolg sowie eine nachhaltige Umsetzung der vermittelten Fortbildungsinhalte. Dennoch scheinen die Barrieren für E-Learning Formate hoch zu sein, wie auch die vorliegende Evaluationsstudie zeigt.

Nach Vershitskaya et al. (2020) sind Lehrkräfte zögerlich, wenn es um die Akzeptanz neuer Formate geht. Dabei kann die Kompetenzvielfalt der Fachkräfte erhöht werden, wenn sie sich mit dem E-Learning auseinandersetzen müssen und keine andere Wahl haben (Alturise, 2020).

Auch im Anschluss an eine Präsenzveranstaltung kann die Ergänzung durch internet-basierte Trainings langfristig positive Effekte haben.

Nach Kaps (2013) zeigt ein Präsenz-Gruppentrainings zur Förderung der sozialen Kompetenzen ähnliche Effekte wie ein internetbasiertes Gruppentraining. Die Teilnehmenden, die im Anschluss an die Präsenzveranstaltung zusätzlich das internetbasierte Programm erhielten, konnten den Trainingseffekt über einen Zeitraum vom sieben Monaten effektiver aufrechterhalten als die Teilnehmenden, die nur das Präsenztraining erhielten ($d = .41$).

Somit könnte eine Kombination von Präsenz- und Onlinetraining gefundene positive Effekte langfristig stabilisieren, auch im Kindergartenkontext.

Die Evaluation von Em☺s ist im Vergleich zu den anderen Trainings (z.B. Papilio, Kindergarten plus, ReSi) umfassender auf der Kindergartenfachkräfteebene und erfasst mehr Kriterien. So wurden neben der Akzeptanz, auch Bewertung sowie Nachfrage/Passgenauigkeit, Implementation und Praktikabilität erfragt.

Den Fachkräften haben an Em☺s z.B. Beispielvideos, Bilderbuchbetrachtung, Rollenspiele, Vignettenarbeit, der fachliche Austausch, die Gruppenarbeit, der Wissenszuwachs sowie der Bezug zur eigenen Arbeit gut gefallen. Nicht so gut fanden die Teilnehmenden die zeitlichen Rahmenbedingungen, wenn die Durchführenden nicht ohne Inhalte abzulesen sprachen sowie Fachwörter auf Englisch, den Theorieteil zu Beginn der Fortbildung, die Fragebögen und den Wissenstest sowie das Rollenspiel.

Die Teilnehmenden haben aus ihrer Sicht für ihre persönliche Entwicklung konkrete Methoden zur Förderung des Emotionswissens, sowie positive Erfahrungen mit der Fortbildung und Büchertipps mitgenommen. Für weitere Fortbildungen wünschen sie sich einen konkreteren Wissenstransfer in die Praxis sowie mehr Variation von Methoden und Material.

Es wurde nach dem Training negativ angemerkt, dass sich die Teilnehmenden häufigere Wiederholungen wünschen, mehr Zeit für die Fortbildung, sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und eine flexiblere Gestaltung des Trainings.

Die negativen Aussagen der Teilnehmenden stimmen weitestgehend mit denen anderer Fortbildungen überein. Bei Kindergarten plus sollten die Teilnehmenden mitteilen, warum sie das

Programm nicht erneut durchführen würden. Hier gaben die Fachkräfte an, dass ihnen das Programm zu „kopflastig“ ist bzw. sie einen zu hohen Aufwand befürchten, sowie Zeitmangel eine Rolle spielen würde (Klinkhammer, 2013).

Die „Kopflastigkeit“ könnte durch das „träge Wissen“ (inert knowledge) erklärt werden (Renkl, 1996). Obwohl versucht wurde, das Emotionswissen „alltagsnah“ zu vermitteln und einzelne Fortbildungsabschnitte mit Studierenden der Leuphana Universität Lüneburg ausprobiert wurden, waren Fachkräfte an der Entwicklung der Fortbildung nicht beteiligt.

Die Videographien beim Essen von Mahlzeiten und der Bilderbuchbetrachtung in den verschiedenen Kindergärten wurden berücksichtigt (u.a. Vignettenarbeit), eine Wissensanreicherung anhand von situativen, individuellen Problemen aus dem Kindergartenalltag der jeweiligen Fachkraft wäre noch authentischer und damit alltagsnaher gewesen und sollte in zukünftigen Fortbildungen berücksichtigt werden.

7.3.2 Interpretation der Ergebnisse der 2. Evaluationsebene

Auf der 2. Evaluationsebene wurde das Emotionswissen der Fachkräfte untersucht, außerdem wurden IG und KG im Testergebnis zu T2 miteinander verglichen.

In der IG zeigt sich, dass der Zeitverlauf einen signifikanten Einfluss auf das Testergebnis hat ($F(2,38) = 14.355$, $p = .00$, partielles $\eta^2 = .430$). In der Post-hoc Analyse unterscheiden sich die Ergebnisse der IG zwischen T1 und T2 ($p < .05$), sowie zwischen T1 und T3 ($p < .05$) signifikant voneinander ($f = .869$).

Auch die Teilnehmenden der KG schnitten nach dem Training besser ab als vorher ($t = -4.054$, $p = .002$, $N = 12$). Nach Cohen (1992) handelt es sich um einen starken Effekt ($r = .81$).

Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander im Testergebnis zu T2 ($t = -1.378$, $p = .175$, $N = 49$).

Die Gruppenzugehörigkeit (IG, KG) hat keinen signifikanten Einfluss auf die Testergebnisse zu T1 und T2 ($F(2,44) = 1.258$, $p = .294$). Außerdem beeinflussen das Alter, das Vorwissen und die Berufserfahrung der Teilnehmenden nicht signifikant das Testergebnis zu T2 ($F(4,23) = .729$, $p = .545$).

Sowohl nach dem vierstündigen als auch nach dem achtsündigen Training konnten die Fachkräfte bessere Testergebnisse erreichen als vor dem Training. Hier können Erinnerungseffekte eine Rolle spielen (Moosbrugger & Kelava, 2012). In einer anderen Studie zeigte sich, dass ein kurzes Training weniger wirksam war als ein Training über einen längeren Zeitraum (Arthur, Bennett, Edens & Bell, 2003). Kaluza (2005) konnte in einer Meta-Analyse zu Stresstrainings zeigen, dass längere Trainings (> 10 Stunden) effektiver waren als kürzere Trainings (≤ 10 Stunden). Der gefundene Effekt war jedoch klein ($d = .27$).

Das Halbtagsstraining stellt eine ökonomische Alternative zum Ganztagsstraining dar. Schließungen müssen in Kindergärten aufwendig im Voraus geplant werden. Für Trainings über mehrere Tage

fehlt deshalb häufig die Zeit. Was Planung und Durchführung von Trainings zusätzlich erschwert. Die Programme Papilio (43 UE) und Kindergarten plus (12 UE) sind zeitlich aufwendiger in der Schulung als Em[©]s (8 Stunden). Die Schulung von ReSi beschränkt sich wie bei Em[©]s auf einen ganzen Arbeitstag.

Vergleichend mit anderen Programmen (Papilio, Kindergarten plus) fällt auf, dass das Wissen der Fachkräfte, obwohl diese geschult wurden, nicht getestet wurden. Wie das Wissen der Teilnehmenden von ReSi erhoben wurde, konnte nicht anhand der verfügbaren Literatur geprüft werden. Wenn Fachkräfte über Trainingseffekte berichten, waren diese in Papilio und Kindergarten plus selbstberichtet (vgl. Klinkhammer, 2013). Es wurde bei den Trainings nur auf der Kinderebene getestet, inwieweit das Training wirksam war.

Auf der Fachkräfteebene konnte beim ReSi kein Wissenszuwachs abgebildet werden, obwohl die Kinder der IG im Vergleich zur KG ein besseres Wissen zu Körperteilen sowie zur Unterscheidung und Benennung von Gefühlen aufzeigten (Pfeffer & Storck, 2018).

Neben dem Wissen wurden in Em[©]s noch soziodemographische Merkmale der Teilnehmenden erfasst, denn diese können Einfluss auf den Wissenszuwachs haben. Vergleichsstudien zu finden, die ähnliche Merkmale der Fachkräfte erhoben haben, ist schwierig.

In den Evaluationsstudien von Faustlos, Papilio, Lubo aus dem All-Vorschulalter und ReSi wurden diese Merkmale nicht beschrieben. Bei Kindergarten plus wurde die Ausbildungs- und Arbeitssituation der Teilnehmenden erhoben. Allerdings wurde nicht der Einfluss der Merkmale auf das Wissen der Fachkräfte geprüft (Klinkhammer, 2013).

Nach Vogt et al. (2015) ist es wichtig, dass in Studien Ausbildung und professionelle Kompetenzen der Fachkräfte erhoben werden. Auch Klinkhammer (2013) verweist auf das Berücksichtigen weiterer Einflussfaktoren in nachfolgenden Studien, um Ordnungsbeziehungen abbilden zu können.

Die 2. Evaluationsebene ist wichtig zu erheben, da Fachkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dienen können. Wenn bei ihnen kein Wissenszuwachs abbildbar ist, wäre es eher unwahrscheinlich einen Wissenszuwachs bei den Kindern festzustellen.

Hier fehlen Ergebnisse anderer Evaluationsstudien im Bereich der emotionalen Förderung von Kindergartenkindern. In Studien anderer Förderbereiche (z.B. Frühkindliche Sprachförderung) konnte gezeigt werden, dass Effekte auf Fachkraft- und auf Kinderebene abbildbar und möglich sind (u.a. Beller, 2014; Hindman & Wasik, 2012).

So wurde im Projekt „Head Start“ beschrieben, dass sich im ersten Jahr nach der Intervention u.a. die Qualität der sprachlichen Instruktionen der Fachkräfte verbesserte und im zweiten Jahre die Interaktionen. Auf Kinderebene ließ sich u.a. im zweiten Jahr ein Zusammenhang mit dem Zuwachs im Bereich Wortschatz abbilden (Hindman & Wasik, 2012). Allerdings übersteigt der Nutzen nicht die Kosten, da nur ein kleiner Effekt nachgewiesen werden konnte (Schmitz & Kröger, 2017).

In einer weiteren Fortbildung für Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung konnte gezeigt werden, dass durch die Intervention signifikante Effekte bei der Benutzung von verschiedenen Sprachförderstrategien abbildbar waren. Jedoch fehlte es hier an einer (Warte-)Kontrollgruppe und die Kinderebene wurde nicht untersucht (Vogt et al., 2015).

7.3.3 Interpretation der Ergebnisse der 3. Evaluationsebene

Die Veränderung im Handeln bei den Fachkräften wurde auf der 3. Evaluationsebene untersucht. Die Fachkräfte wurden zu T2 und T3 nach der Fortbildung gefragt, wie häufig sie Emotion Talk in verschiedenen Situationen (Einzelsituationen, Wartesituation, Gruppensituationen, Freispiel, Bilderbuchbetrachtung) anwenden.

Dabei stellt sich heraus, dass die Fachkräfte Emotion Talk in Einzelsituationen zu T3 signifikant häufiger angewendet haben als zu T2 ($z = -2.714$, $p = .008$, $N = 14$). In den anderen Situationen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Berücksichtigt werden sollte, dass durch die Beurteilung durch die Fachkräfte Verzerrungen (Response Bias) aufgetreten sein könnten (Smith, 2014).

Auch in anderen Studien wurden Veränderungen im Handeln durch Selbstbeurteilungen untersucht. So berichtet Klinkhammer (2013), dass zu T2 17.6 % und zu T3 42.2 % der Teilnehmenden von Kindergarten plus mit den Handpuppen sowie zu T2 40.2 % und zu T3 64.2 % der Teilnehmenden mit den Gefühlskarten arbeiteten. Außerdem setzen die Teilnehmenden Bewegungsspiele, Lieder und Rollenspiele häufiger ein (Klinkhammer, 2013).

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rider (2015) konnten bei dem adaptierten Programm von ReSi für Grundschulkindern keine aussagekräftigen Ergebnisse auf der 3. Evaluationsebene abgebildet werden, da zu wenige Fachkräfte bereit waren die Fragebögen auszufüllen.

Zu Papilio konnten für die Veränderung im Handeln keine Ergebnisse gefunden werden und bei Faustlos haben die Fachkräfte die Umsetzung des Programms weniger konsequent in den Alltag übertragen (Schick & Cierpka, 2006).

Da diese Ebene schwierig und aufwendig zu evaluieren ist, wird sie in den Evaluationsstudien seltener erhoben. Bei Em@s scheint es den Fachkräften (selbstberichtet) in der Einzelsituation gelungen zu sein Emotion Talk häufiger anzuwenden. Andere Evaluationsstudien zeigen, dass die Veränderung im Handeln weniger gut nachgewiesen werden kann bzw. Daten hierzu fehlen. Auch wenn diese Ebene eine methodische Herausforderung darstellt, sollte sie doch auf jeden Fall berücksichtigt werden, bestenfalls anhand von standardisierten Videoanalysen (Lipowsky & Rzejak, 2012).

7.3.4 Interpretation der Ergebnisse der 4. Evaluationsebene

Auf der letzten Evaluationsebene wurde der Wissenszuwachs bei den Kindern untersucht. Außerdem wurden IG und KG miteinander verglichen. Obwohl sich alle Kinder im Testergebnis der SEW (Janke, 2006) verbesserten, kann kein signifikanter Unterschied zwischen IG und KG festgestellt werden ($F(2,182) = .437, p = .646$, partielles $\eta^2 = .005, N = 187$).

Auch wenn mittels SEW (Janke, 2006) kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt werden kann, ist ein signifikanter Wissenszuwachs bei einer Substichprobe der Kinder aus Hamburg von T1 zu T3 in der IG im Vergleich zur KG mittels ATEM (Voltmer, 2020) unter Berücksichtigung u.a. der sprachlichen Fähigkeiten und der exekutiven Funktionen abbildbar (von Salisch & Voltmer, 2021). Berücksichtigt werden muss aber, dass die Verbesserung im Testergebnis auch mit Erinnerungseffekten zusammenhängen könnte (Moosbrugger & Kelava, 2012).

In der deutschsprachigen Literatur werden häufig kurzfristige Effekte von Trainingsprogrammen publiziert. So stellte sich bei Papilio heraus, dass sich kurzfristig das prosoziale Verhalten verbesserte, der Gesamtproblemwert sowie die Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme bis zehn Monate nach der Schulung abnahmen (Mayer, Heim & Scheithauer, 2007).

Auch für das Verhaltenstraining im Kindergarten konnte für die Gesamtgruppe gezeigt werden, dass sich die sozioemotionalen Kompetenzen der Kinder signifikant über die Zeit verbesserten und sich das Problemverhalten verringerte. Jedoch konnten zwischen IG und KG keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Aber die Gruppe der Risikokinder profitierte gegenüber der Gruppe der Nicht-Risikokinder beim Abbau des Problemverhaltens und Aufbau des prosozialen Verhaltens (Wadepohl, Koglin, Vonderlin & Petermann, 2011).

Bei Faustlos berichteten die Fachkräfte bei den IG-Kindern über einen signifikanten Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) in Bezug auf die Abnahme von verbalen Aggressionen (Schick & Cierpka, 2006).

In der Evaluationsstudie zu Kindergarten plus konnte gezeigt werden, dass es signifikante Effekte bzgl. des SDQ-Gesamtwertes, der Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme und emotionaler Probleme von T1 zu T2 bei den Kindern der IG gab. Auch das positive Konfliktverhalten nahm bei ihnen zu. In der KG zeigten sich überzufällig bessere Werte beim SDQ-Gesamtwert, bei der Hyperaktivität bzw. den Aufmerksamkeitsproblemen, bei den emotionalen Problemen sowie beim positiven Konfliktverhalten von T2 zu T3. Das partielle η^2 war sehr klein bzw. nicht belegbar (Klinkhammer, 2013).

Der Vergleich der Kinder von T2 zu T3 mittels der SEW zeigte, dass die Kinder der IG über signifikant mehr Emotionswissen verfügten als die Kinder der KG.

Allerdings sind diese Ergebnisse nur bedingt interpretierbar, da der Wert zu T2 in der KG in der SEW deutlich höher ausfiel und keine Baseline erhoben wurde (Klinkhammer, 2013).

Um das Emotionswissen bei den Kindern zu testen, wurde nur bei Kindergarten plus die SEW (Janke, 2006) eingesetzt, obwohl auch bei anderen Programmen wie z.B. Papilio und ReSi die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern eine wesentliche Rolle spielt.

Kurzfristig kann häufig, wenn auch nur durch kleine Effekte belegt werden, dass Präventionsprogramme wirksam sind. Nicht selten sind diese Effekte auf den Kontext beschränkt und von kurzer Dauer (Beelmann, 2004; Lösel & Plankensteiner, 2005).

In Metanalysen, die sich mit den sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern befassen, lassen sich in der Regel lediglich kleine bis mittlere Effekte feststellen (u.a. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001). Darüber hinaus zeigen universelle Präventionsmaßnahmen eher geringere Effekte als Maßnahmen, die gezielter bei den Kindern wirken sollen (Karing & Beelmann, 2016).

Nach Stockmann (2007) werden Ergebnisse von Studien häufig nicht veröffentlicht, wenn es zu negativen Ergebnissen bzw. Effekten der Programme kommt. So wurden bereits vor Jahren neue Ergebnisse zur Wirksamkeit für Papilio und Faustlos angekündigt, die bis dato nicht publiziert worden sind (Klinkhammer, 2013).

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich Evaluationsergebnisse langfristig noch ändern. So muss abschließend berücksichtigt werden, dass der dauerhafte Einsatz neu erlernter Methoden erst nachhaltige Wirkung zeigen kann (Klinkhammer, 2013).

Auch bei der Ergebnisdarstellung anderer Programme wird berichtet, dass sich die Verbesserungen der Fähig- und Fertigkeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt abbilden lassen (u.a. Tremblay, Richard, Pagani-Kurtz, Mâsse, Vitaro & Pihl, 1995). Es sind einige Monate nötig bis sich neu erlernte Methoden im Kindergartenalltag etablieren können (von Salisch & Voltmer, 2021).

Gerade in den Ergebnisdarstellungen deutschsprachiger Studien wird deutlich, dass es schwierig ist, langfristig positive Effekte der Präventionsprogramme abzubilden. Es würde sich aber lohnen, wie amerikanische Effizienzanalysen zeigen (Schmitz & Kröger, 2017). Denn hier werden auch langfristige Effekte im Erwachsenenalter in folgenden Bereichen erfasst: Kriminalität, Drogenmissbrauch, Bildungsabschluss, Suizid, Häusliche Gewalt, Teenagerschwangerschaft, Kindesmissbrauch. So konnte ein positives Kosten-Nutzen-Verhältnis von bis zu 16 US-Dollar pro investierten US-Dollar zum Perry Preschool Programm nachgewiesen werden (u.a. Schweinhart et al., 2005). In Deutschland werden diese Kriterien, wenn überhaupt simuliert u.a. zu Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen, Schulerfolg und Einkommenszuwachsen (Schmitz & Kröger, 2017).

7.3.5 Interpretation der Ergebnisse zur Durchführungstreue

Abschließend wurde die Durchführungstreue analysiert, da Em☺s das erste Mal an Kindergartenfachkräften ausprobiert und evaluiert wurde. Hierfür wurden den Trainerinnen und Trainern vier Fragen zur Durchführung des Trainings an den drei verschiedenen Standorten gestellt.

Die Analyse zeigt, dass sich alle Durchführenden grundsätzlich an das Manual gehalten haben. Abweichungen gibt es bzgl. des zeitlichen Umfang des Trainings, an wie vielen Tagen das Training

durchgeführt wurde und ob Fachkräfte verschiedener Einrichtungen zusammen oder getrennt geschult wurden. Außerdem wurde das Training an die Wünsche und Bedürfnisse der Fachkräfte angepasst (Anhang Tabelle A1).

Neben der qualitativen wurde eine quantitative Analyse durchgeführt, die zeigt, dass sich die teilnehmenden Fachkräfte an drei Standorten nicht signifikant im Testergebnis zu T2 unterscheiden ($F(2,48) = 1.547, p = .223$).

Schaut man sich nun die Beschreibungen zur Durchführungstreue anderer Programme an, so fällt auf, dass auch hier leichte Abweichungen vom ursprünglichen Manual vorgenommen worden sind. Nach Feldmann, Storck und Pfeffer (2018) führten 89.5 % der Fachkräfte ReSi manualisiert durch. Kindergarten plus wurde von $N = 26$ Trainerinnen zu 70 % anhand der Vorgaben durchgeführt (Klinkhammer, 2013). Die Fachkräfte ($N = 11$) gaben zu Faustlos an, dass sie sich zu 93 % an die Vorgaben des Curriculums gehalten haben (Schick & Cierpka, 2006). Zu Papilio konnten keine Angaben gefunden werden.

7.4 Vergleich von Em☺s, Papilio, Kindergarten plus und ReSi

Im folgenden Abschnitt soll Em☺s mit den Präventionsprogrammen Papilio, Kindergarten plus und ReSi verglichen werden (Anhang Tabelle A5). In Tabelle 44 ist eine Übersicht zur Konzeption der Ergebnis- und Prozessevaluation von Em☺s dargestellt.

Tabelle 44: Konzeption der Ergebnis- und Prozessevaluation von Em☺s

| | |
|--|---|
| Name des Programms | Em☺s |
| Zeitraum | 2017-2019 |
| Stichprobe Fachkräfte | 63 |
| Stichprobe Kinder | 281 |
| Akquise | Hamburg Niedersachsen: Braunschweig, Hildesheim (Die Teilnahme war freiwillig) |
| Alter Kindergartenfachkräfte | 39.05 Jahre ($SD = 11.72$) |
| Alter Kinder zu T1 | 49.82 Monate ($SD = 7.22$) |
| Messzeitpunkte Wissen IG-Fachkräfte (2. Evaluationsebene) | T1: Direkt vor Beginn der Fortbildung T2: Direkt im Anschluss an die Fortbildung T3: Drei bis sechs Monate nach der Fortbildung |
| Messzeitpunkte Evaluation IG-Fachkräfte (1. und 3. Evaluationsebene) | T1: Direkt im Anschluss an die Fortbildung T2: Drei bis sechs Monate nach der Fortbildung T3: Neun bis 12 Monate nach der Fortbildung |
| Messzeitpunkte Wissen KG-Fachkräfte (2. Evaluationsebene) | T1: Direkt vor Beginn der Fortbildung T2: Direkt im Anschluss an die Fortbildung |
| Messzeitpunkte Wissen Kinder | T1: Vor der Fortbildung |

| | |
|------------------------------|---|
| (4. Evaluationsebene) | T2: Nach der Fortbildung T3: Fünf Monate nach der Fortbildung |
| Messzeitpunkte Zielkriterien | Emotionswissen: Prä, Post, Follow-up Veränderung im Handeln: Prä, Post Durchführungstreue: Post |
| Datenquellen | Fachkräfte Kinder Trainerinnen und Trainer |
| Messinstrumente | Soziodemographische Daten Evaluation der Fortbildung Wissenstest (Kreuzworträtsel) PHQ-2 (Löwe, 2015) SEW (Janke, 2006) |
| Statistische Methoden | Multiple Imputation (MI) Reliabilitätsanalysen Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben Einfaktorielle/ (2-faktorielle) Varianzanalysen mit Messwiederholung mit Post-hoc Analysen T-Test für unabhängigen Stichproben Multivariate Regressionsanalyse Effektstärken: f , r , partielles η^2 Poweranalysen (Teststärke) |

Design und Durchführung

Alle Programme haben ähnliche Designs und auch in der stat. Auswertung der Daten ähneln sich die Trainings. Eine Randomisierung ist grundsätzlich zwar wünschenswert, allerdings aufgrund der Gegebenheiten (im Kindergarten) nicht immer umsetzbar. So wurden bei Em☺s und Kindergarten plus die Kinder nicht randomisiert in IG und KG zugeteilt.

Alle Designs wurde mit Messwiederholungen umgesetzt, auch wenn die Abstände zwischen den Messzeitpunkten und die Anzahl der Messzeitpunkte variierten. Die Zielgruppe aller Programme sind Kinder vor dem Schuleintritt.

Stichprobe

Eine ausreichend große Stichprobe zu erreichen, die a priori mittels G*Power berechnet wurde, ist schwierig, da eine freiwillige Teilnahme ohne zusätzliche Anreize häufig von den strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort abhängig ist. Darüber hinaus fällt auf, dass Em☺s das einzige Programm ist, bei dem die Fachkräfte als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in den Fokus gerückt werden und hier umfangreiche Ergebnisse auf der Fachkräfteebene analysiert wurden.

Die anderen Programme rücken die Evaluation auf der Kinderebene eher in den Mittelpunkt. Em☺s legt hierbei den Schwerpunkt auf die Förderung des Emotionswissens der Kinder, während

die anderen Programme die Zielkriterien allgemeiner formulieren, auch wenn die Förderung der sozioemotionalen Kompetenzen im Fokus steht.

Im Vergleich mit den anderen Programmen, fällt die Stichprobe bei Em😊s am geringsten aus. Die Evaluation von Kindergarten plus kann die meisten Fachkräfte und die Evaluation von Papilio die meisten Kinder vorweisen. Betrachtet man die geographische Lage, so wurden Kindergarten plus und Em😊s eher im Norden von Deutschland evaluiert, wohingegen Papilio und ReSi eher im Süden angesiedelt waren. Die Teilnahme war überall freiwillig.

Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Werte spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle in Evaluationsstudien. So war die Analyse der fehlenden Werte im Vergleich mit den anderen Programmen bei Em😊s am umfangreichsten. Betrachtet man die Dropout-Rate der Fachkräfte (mehr als 50 % zu T3), so fällt diese bei Em😊s am höchsten aus. Die anderen drei Programme beschreiben niedrigere Dropouts, jedoch wurden die fehlenden Werte, wenn sie überhaupt thematisiert wurden, systematisch aus den statischen Analysen ausgeschlossen und könnten zu verzerrten Ergebnissen beigetragen haben, was häufig nicht diskutiert wird.

Variablen der Fachkräfte

Papilio, Kindergarten plus sowie ReSi haben Fachkräfteurteile in die statistischen Analysen miteinbezogen, obwohl soziodemographische Variablen der Fachkräfte weniger berücksichtigt wurden. Auch fällt auf, dass wenige Zielkriterien auf Fachkräfteebene erhoben wurden, meistens ausschließlich die Akzeptanz. Bei Papilio war ursprünglich geplant, das Interesse, die Zufriedenheit und die bisherigen Fortbildungserfahrungen zu erheben, allerdings wurden hierzu die Ergebnisse nicht publiziert.

Kindergarten plus ist das einzige Programm, bei dem die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte mit dem Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) erhoben wurde. Lediglich 65.5 % der Fachkräfte geben an, dass sie zufrieden mit der Arbeitssituation sind (Klinkhammer, 2013). Aber auch hier wurden die erhobenen Merkmale nicht in weitere Analysen miteinbezogen.

Outcomes

Die publizierten Ergebnisse der verschiedenen Programme unterscheiden sich teilweise erheblich voneinander. Das ist nicht nur auf das Design und die Durchführung, sondern auch auf die unterschiedlichen Messinstrumente und die Operationalisierung der Outcomes zurückzuführen.

Em😊s und Kindergarten plus untersuchten das Emotionswissen bei den Kindern mit der SEW (Janke, 2006) über verschiedene Messzeitpunkte.

Bei Papilio und Kindergarten plus wurde mit der Einschätzung durch die Fachkräfte mittels SDQ-Deu (Klassen, Woerner, Rothenberger, & Goodman, 2002) gearbeitet. Darüber hinaus kamen bei ReSi und Papilio auch der Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder-Erzieherfragebogen (VBV 3-6-ER; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) zum Einsatz.

Außerdem wurde bei Papilio die Akzeptanz durch Peers und die Bildung sozialer Gruppen erfragt. Bei ReSi wurden zusätzlich Kinderinterviews, Videos und Fallvignetten analysiert.

Die Programme unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer festgestellten Evaluationsergebnisse. Während bei Papilio signifikante Interaktionseffekte beim Gesamtwert, bei der Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ und beim „prosozialem Verhalten“ im SDQ-Deu (Klassen, et al., 2003) gefunden wurden, was auf eine Abnahme des Problemverhalten hindeutet, so wurden bei Kindergarten plus signifikante Interaktionseffekte beim Gesamtwert, bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ und „Emotionale Probleme“ gefunden.

Diese Ergebnisse bei Kindergarten plus deuten aber eher auf einen entgegengesetzten Effekt hin. Aus der Literatur zu Papilio ist nicht ersichtlich, inwieweit Kovariaten bei den Analysen berücksichtigt wurden.

In der SEW (Janke, 2006) kann bei Kindergarten plus von T2 zu T3 eine Zunahme des Emotionswissens bei den Kindern beobachtet werden. Der Wissenszuwachs ist in der IG stärker ausgeprägt als in der KG. Das Alter und das biologische Geschlecht gingen als Kovariaten in die Analyse mit ein (Klinkhammer, 2013).

Auf der Kinderebene kann bei Em[©]s kein signifikanter Unterschied zwischen IG und KG in der SEW (Janke, 2006) von T1 zu T3 gefunden werden, wenn das Alter und das biologische Geschlecht kontrolliert wurden. Aber es zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt der Zeit im Testergebnis zu T2 bei den IG-Fachkräften. Auch die Fachkräfte der KG schneiden im Wissenstest zu T2 besser ab als zu T1. Die Fachkräfte wenden in der Einzelsituation Emotion Talk (selbstberichtet) zu T3 signifikant häufiger an als zu T2. Darüber hinaus verweisen von Salisch und Voltmer (2021) auf einen signifikanten Emotionswissensunterschied zwischen IG und KG im ATEM (Voltmer, 2020) in der Hamburger Substichprobe der Kinder von T1 zu T3.

Bei ReSi haben die Kinder der IG in den Kinderinterviews (Aufgaben: Körperteile benennen und zeigen, Gefühle zeigen und benennen) ein signifikant besseres Wissen als die Kinder der KG. Außerdem zeigen sich signifikante Interaktionseffekt im Perik (Mayr & Ulrich, 2006) auf den Skalen „Selbstbehauptung“, „Stressbewältigung“ und „körperbezogene Kompetenzen“ sowie im VBV (Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) auf den Skalen „Interaktions- und Kommunikationskompetenzen“ und „Konfliktlösekompetenzen“. Die IG verbesserte sich zusätzlich auf den Skalen „Ängstlichkeit“ und „Emotionale Labilität“.

Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass sich bereits zu T1 IG und KG signifikant auf den Skalen „körperbezogene Kompetenzen“, „Interaktions- und Kommunikationskompetenzen“, „Konfliktlösekompetenzen“ und „Stressbewältigung“ voneinander unterscheiden (Feldmann, Storck & Pfeffer, 2018).

Darüber hinaus schneiden die Kinder mit Deutsch als Muttersprache von T1 zu T3 signifikant besser auf den Seldak Skalen „Aktive Sprachkompetenz“ und „Kommunikatives Verhalten“ ab. Auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt im Sismik (Ulrich & Mayr, 2003) auf der Skala „Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen

Bezugspersonen“. Auch hier muss beachtet werden, dass die Gruppen sich bereits zu T1 in den Skalen „Aktive Sprachkompetenz“ und „Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen“ signifikant voneinander unterscheiden (Feldmann, Storck & Pfeffer, 2018).

Theoretische Konzeption

Der wesentliche Unterschied zwischen den Programmen besteht in der theoretischen Konzeption. Auch die Anwendung im Kindergarten variiert teilweise stark. Während Kindergarten plus, Papilio und ReSi unter zeitlichem Mehraufwand im Alltag integriert werden müssen, wird bei Em☺s explizit auf die kontextsensible, alltagsintegrierte Anwendung von Emotion Talk und Reminiscing über die Sprache wertgelegt, basierend auf dem Modell der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001).

Em☺s vermittelt im Gegensatz zu den anderen Programmen kommunikationsbasierte Tools (Emotion Talk, Reminiscing) über das Anwenden von offenen, halboffenen und geschlossenen Fragestrategien, um mit Kindern in verschiedenen Routinesituationen (z.B. Essen von Mahlzeiten, Bilderbuchbetrachtung) über Gefühle ins Gespräch zu kommen. Der Fokus liegt in Em☺s auf der Anwendung der verschiedenen Fragetechniken, aber auch andere SLS (Imitation, Parallelsprechen, lautes Denken und Fühlen, Erweiterungstechniken, indirektes Feedback, Nachfragetechniken, aktives Zuhören, adaptiver Einsatz der Sprachlehrstrategien) können angewendet werden, um mit den Kindern über Gefühle ins Gespräch zu kommen. Die anderen SLS werden in den vorherigen Modulen 1 und 2 der FDS-Gesamtfortbildung behandelt und in Em☺s kurz aufgegriffen (Emotion Talk: Gruppenarbeit zu Beispielvideos).

Das Programm baut auf die Veränderung der Gespräche zwischen Fachkraft und Kind in Alltagssituationen (Mähler & Koch, 2021). Em☺s setzt auf die Implementation der Strategien in Settings, die besonders günstig für die Förderung sind (Hormann & Skowronek, 2019).

Nach Hager, Patry und Brezing (2000) verstärken alltägliche Lernerfahrungen den Lernerfolg. Um so verschiedener die Anforderungen und Kontexte sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass Übertragungen in andere Situationen stattfinden (Hasselhorn & Mähler, 2000).

Schulungen der Fachkräfte

Auch die Schulungen der Fachkräfte sind sehr unterschiedlich gestaltet. Die Dauer der Schulungen bei Em☺s und ReSi sind mit einem Tag bzw. zwei halben Tagen eher kurz. Bei Kindergarten plus sollten zwei Tage eingeplant werden und bei Papilio mehr als fünf Tage.

Das Training ist manualisiert. Es werden verschiedene Bausteine behandelt mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Bezügen. Während die Programme Em☺s, Papilio und ReSi auf entwicklungspsychologische und pädagogische Konzepte verweisen, wird bei Kindergarten plus auf einen „ganzheitlichen Bildungsbegriff“ mit Bezügen zur Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung, Erziehungswissenschaft und Neurobiologie verwiesen (Klinkhammer, 2013).

Durchführung im Kindergarten und benötigte Materialien

Im Gegensatz zu Em☺s müssen die Trainingsbausteine der anderen Programme im Kindergartenalltag zusätzlich implementiert werden. Hier wird angegeben, dass die einzelnen Trainingsbausteine von Kindergarten plus, Papilio und ReSi wiederholt im Kindergarten durchgeführt werden sollten, um hier langfristige Effekte zu erzielen.

Außerdem muss bei Kindergarten plus, ReSi und Papilio umfangreiche Materialien für die Durchführung der Trainings angeschafft werden. Bei Em☺s muss kein zusätzliches Material für die Kinder gekauft werden. Bilderbücher, die bereits im Kindergarten vorhanden sind, können für Emotion Talk benutzt werden. Im Gegensatz dazu, ist das Material bei den drei anderen Programmen teilweise sehr umfangreich anzuschaffen mit z.B. Handpuppen, Bilderbüchern, Postern, Hörspielen, DVDs etc.

Die Durchführungsdauer im Kindergarten ist bei ReSi vier Monate und bei Papilio einundeinhalb bis zwei Jahren. Kindergarten plus ist zeitlich auf neun Wochen ausgelegt. Em☺s muss nicht zusätzlich im Alltag anhand von bestimmten Modulen durchgeführt werden, allerdings sollten die erlernten Methoden, wenn möglich, täglich in unterschiedlichen Situationen mit den Kindern ausprobiert werden.

7.5 Mögliche Einschränkungen von Em☺s

Der folgende Abschnitt beschreibt nun die Limitationen von Em☺s.

7.5.1 Design und Durchführung

Limitierend an Em☺s sind das Design und die Durchführung der Evaluationsstudie.

Bei den Fachkräften wurde ein prä-experimentelles Design mit Messwiederholung angewendet, d.h. die Teilnehmenden wurden nicht zufällig den Gruppen zugeordnet, sondern nach bestimmten Kriterien (Döring & Bortz, 2016). Es gab in der vorliegenden Evaluationsstudie bei den Fachkräften keine „richtige“ KG, denn diese Gruppe wurde nicht parallel zur IG getestet und im Gegensatz zur IG wurde die KG nur zu T1 und T2 getestet. Darüber hinaus war die KG wesentlich kleiner und die Fachkräfte kamen ausschließlich aus Hamburg.

Außerdem durften die Teilnehmenden der KG sich entscheiden, in welcher Form und über welche Inhalte sie geschult werden wollten. Auch wenn an den verschiedenen Standorten die Bedürfnisse der KG-Fachkräfte in den Fokus gerückt wurden, so wurden keine weiteren Daten über diese Fachkräfte erhoben.

Da in der vorliegenden Evaluationsstudie eine KG im eigentlichen Sinn fehlt, kann die Wirksamkeit des Trainings auf der 2. Evaluationsebene nicht angenommen werden. Die interne Validität ist imitiert. Hier wären Randomisierungspläne wichtig, um die interne Validität zu erhöhen (Döring & Bortz, 2016).

Obwohl bei den Kindern eine KG als Wartekontrollgruppe vorhanden war und Messwiederholungen durchgeführt wurden, war das Evaluationsdesign quasiexperimentell.

Die Kinder wurden nicht per Zufall der IG oder KG zugeordnet. Auch hier wären RCT-Studien wichtig, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge abbilden zu können (Döring & Bortz, 2016). Eine weitere Möglichkeit stellen Mixed-Method-Designs dar, um quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden miteinander verzahnen zu können (Kelle, 2014).

Darüber hinaus sollten in zukünftigen Evaluationsstudien weitere Störvariablen, wie z.B. IQ, sprachliche Kompetenzen, kognitive, emotionale und soziale Fähig- und Fertigkeiten der Fachkräfte berücksichtigt werden, um mögliche Einflussfaktoren auf das Emotionswissen besser kontrollieren zu können. Auch könnte die Einstellung zum sozioemotionalen Lernen eine Rolle spielen, die Berufszufriedenheit, die Selbstwirksamkeitserwartung oder die aktuelle Motivation.

7.5.2 Stichprobe

Es handelt sich bei der vorliegenden Stichprobe um eine nicht-probabilistische, d.h. dass die Auswahlwahrscheinlichkeiten unkontrollierbar waren (Döring & Bortz, 2016). Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Die Forscherinnen und Forscher waren auf die Bereitschaft der Kindergärten an der Studie teilzunehmen, angewiesen. Auch ist limitierend zu erwähnen, dass die Eltern der Kinder mit der Teilnahme an der Studie einverstanden sein mussten. Darüber hinaus fällt gerade in der vorliegenden Studie auf, dass die fehlenden Angaben der Fachkräfte von T1 zu T3 stark zugenommen haben. Des Weiteren waren die Kinder zum Testzeitpunkt nicht immer bereit, sich testen zu lassen oder waren zum Testtermin nicht anwesend.

In Niedersachsen und Hamburg wurde versucht die nötige Anzahl an Kindergärten zu akquirieren. Dabei wurde der Hamburger Süden in den Fokus genommen, denn dieser unterscheidet sich im SoS zum restlichen Hamburg. Darüber hinaus waren die Kindergärten in Hamburg private Einrichtungen, zu dessen Leitlinien u.a. auch die Religiosität zählt. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobe sich ausschließlich aus weiblichen Fachkräften zusammensetzte. Auch wenn männliche oder diverse Fachkräfte in diesem Beruf unterrepräsentiert sind, so fehlten sie doch gänzlich in der vorliegenden Evaluationsstudie.

Im Gegensatz zu Hamburg war es in Niedersachsen schwieriger genügend Kindergärten zu akquirieren. Das lag mitunter auch daran, dass bereits flächendeckend Programme zur frühkindlichen Bildung (z.B. Kindergartengruppen im Wald, Sprachbildung und Sprachförderung, Pädagogik der Vielfalt) in Niedersachsen angeboten werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021).

In zukünftigen Studien sollte der Radius erweitert und verschiedene Kindergärten aus ganz Deutschland berücksichtigt werden, um mehr Diversität abbilden zu können.

Die Größe der Kinderstichprobe wurde a priori berechnet. Die Selektion erfolgte nach den subjektiven Kriterien der Forscherinnen und Forscher. Dadurch ist eine Generalisierung der

gefundenen Ergebnisse nur eingeschränkt möglich. Denn gerade, wer an freiwilligen Studien teilnimmt, gehört eher weniger zum Durchschnitt einer Population (Bortz & Döring, 2006).

Darüber hinaus kann es durch die fehlende Randomisierung zu einem Bias kommen. Das Training zeigte eventuell auch Effekte auf der Fachkrfebene, weil die Teilnehmenden wussten, dass sie an einer Studie teilnehmen und nicht, weil es an dem Training selbst lag (Hawthorne-Effekt; Gollwitzer & Jäger, 2014).

7.5.3 Messinstrumente

Evaluation der Trainingsoutcomes und des -designs

In zukünftigen Evaluationsstudien zu Fortbildungen sollten Trainingsoutcomes und Trainingsdesign mit standardisierten psychometrischen Instrumenten erhoben werden, z.B. durch das Trainings Evaluations Inventar (TEI; Ritzmann, Hagemann & Kluge, 2020), um die Fortbildungen besser anhand der gleichen Kriterien vergleichen zu können.

Das TEI besteht aus 45 Items und erfasst folgende Skalen: Subjektiver Spass, Wahrgenommene Nützlichkeit, Wahrgenommene Schwierigkeit, Subjektiver Wissenszuwachs, Einstellung gegenüber dem Training, Problembasiertes Lernen, Aktivierung von Vorwissen, Demonstration, Anwendung und Integration.

Psychische Gesundheit der Fachkräfte

Die Depressivität der Teilnehmenden wurde mittels PHQ-2 (Löwe, 2015) erhoben. Der Fragebogen besteht aus zwei Fragen und ist somit sehr ökonomisch. In der vorliegenden Stichprobe war die interne Konsistenz akzeptabel (Cronbachs $\alpha = .703$). Allerdings können durch den Fragebogen lediglich depressive Symptome abgebildet werden. Andere psychisch belastende Symptome wie z.B. Ängstlichkeit, Aggressivität, Unsicherheit im Sozialkontakt oder auch Zwanghaftigkeit können durch den PHQ-2 nicht abgebildet werden. Hier wäre z.B. die Symptom-Checklist-90-Standard (SCL-90-S; Franke, 2014) oder das Brief Symptom Inventory-18 (BSI-18; Franke et al., 2010) eine gute Alternative, da die subjektiv empfundenen Beeinträchtigungen der Teilnehmenden umfassender abgebildet werden könnte.

Emotionswissen der Fachkräfte

Da es aktuell kein psychometrisches Messinstrument gibt, um das Emotionswissen bei Erwachsenen abzubilden, wurde eigens für die Fortbildung ein Wissenstest (Kreuzworträtsel) entwickelt. Die Items setzen sich aus den verschiedenen Inhalten der Fortbildung zusammen. Der Test wurde über die Messzeitpunkte variiert, d.h. die Reihenfolge der Items wurde verändert, so dass optisch verschiedene Kreuzworträtsel entstanden. Das Kreuzworträtsel hat über die drei Messzeitpunkte eine fragwürdige bis akzeptable Güte (McDonald's $\omega_{T1} = .671$, $\omega_{T2} = .791$, $\omega_{T3} = .729$). Die Retest-Reliabilitäten liegen zwischen $.696 \leq r_{tt} \leq .743$ (originale Daten) und $.217 \leq r_{tt} \leq$

.539 (gepoolte Daten). Durch die Reliabilitätsanalysen musste der Test von 17 auf 13 Items reduziert werden.

Der Test sollte in zukünftigen Studien weiterentwickelt werden, ggf. stellt ein „free recall“ auch eine bessere Alternative dar, um Erinnerungseffekte zu minimieren.

Auch könnten andere Prüfungsformat (z.B. Parcoursübungen) genutzt werden, wie z.B. eine adaptierte Form der Objective Structured Clinical Examination (OSCE). Das Prüfungsformat wird bereits erfolgreich im Medizinstudium angewendet, um die praktischen Kompetenzen praxisorientiert zu überprüfen (Schrauth et al, 2005).

Emotionswissen der Kinder

Bei den Kindern wurde die SEW (Janke, 2006) verwendet, um das Emotionswissen über die drei Messzeitpunkte zu testen. Für die SEW (Janke, 2006) betragen die internen Konsistenzen in der vorliegenden Evaluationsstudie Cronbachs $\alpha = .456-.554$ und McDonald's $\omega = .578-.646$. Die Retest-Reliabilität liegen für die originalen Daten zwischen $r_{tt} = .542-.652$.

Ob das Emotionswissen bei den Kindern vollständig abgebildet werden kann, ist fraglich, da genügend sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache vorhanden sein müssen, um die eingebettete Geschichte der SEW zu verstehen.

Die SEW (Janke, 2006) wurde eingesetzt, um die Ergebnisse mit anderen Evaluationsstudien (z.B. Kindergarten plus) vergleichen zu können. Zukünftig könnten auch andere Tests, wie z.B. der ATEM (Vollmer, 2020) eingesetzt werden. Hierbei handelt es sich um einen adaptiven Emotionswissens-Test für drei- bis fünfjährigen Kinder mit u.a. Abbruchkriterien und Sprungregeln. Darüber hinaus sollten Beobachtungen zunehmend in den Fokus der aktuellen Forschung im Kindergarten rücken, um die affektiv sozialen Kompetenzen in der Interaktion zwischen den Fachkräften und den Kindern besser analysieren und auswerten zu können.

Das Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, Paro & Hamre, 2007) ist ein Verfahren, mit dem Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern durch geschulte Raterinnen und Rater beurteilt werden können. Allerdings sind diese Verfahren sehr zeit-, kostenintensiv und weniger ökonomisch wie z.B. klassische Fragebögen oder psychometrische Tests. Über die Beurteilung von Interaktionen könnte auch die Veränderung im Handeln (3. Evaluationsebene) besser abgebildet werden.

7.5.4 Auswertung

Die Daten in der vorliegenden Studie mussten imputiert (MI) werden, da insgesamt mehr als 5 % der Fachkraft- und Kinderdaten fehlten und sonst Verzerrungen in den Analysen wahrscheinlich gewesen wären. In der vorliegenden Evaluationsstudie wurde mit SPSS 26 gerechnet. Dadurch konnten nicht immer multivariate Analysen für die gepoolten Daten berechnet werden, weil SPSS 26 dazu nicht in der Lage ist. Andere Programme wie z.B. STATA, HLM oder MPlus wären für die statistische Auswertung bei imputierten Daten zukünftig besser geeignet.

In der Evaluationsstudie wurde auf statistische Analysen zurückgegriffen, die u.a. auch in Kindergarten plus verwendet wurden, um die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können. So kam u.a. die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Einsatz. Allerdings sind die Effektstärken aufgrund der unterschiedlichen Studienbedingungen nicht immer vergleichbar (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2010).

In zukünftigen Evaluationsstudien wäre es sicherlich sinnvoll, die verschiedenen Ebenen, die erhoben worden sind, miteinander zu verknüpfen z.B. durch Mehrebenenmodelle (z.B. Modell zur Vorhersage von Gruppenmittelwerten durch ein Gruppenmerkmal), um möglichst viel Aspekte der verschiedenen Evaluationsebenen in den statistischen Analysen berücksichtigen zu können.

Hierfür wäre z.B. eine hinreichend große Stichprobenumfang aber zwingend erforderlich, sowie eine konkrete Zuordnung der Fachkräfte zu einer Kindergruppe (Rudolf & Müller, 2019).

7.6 Implikation und Ausblick

Im folgenden Abschnitt soll auf die Implikation und den Ausblick von Em[©]s eingegangen werden. Das Fazit soll die vorliegende Arbeit abschließen.

7.6.1 Einschränkungen der Interpretierbarkeit

Die Wirksamkeit von Em[©]s wurde auf vier Evaluationsebenen modifiziert nach Lipowsky und Rzejak (2012) überprüft. Auf den ersten drei Ebenen sind erste Ergebnisse abbildbar, die auf eine Wirksamkeit von Em[©]s hindeuten, allerdings lässt sich auf der 4. Ebene in der vorliegenden Evaluationsstudie kein praktisch bedeutsamer Unterschied zwischen IG und KG darstellen. Bei der Untersuchung der Hamburger Substichprobe der Kinder ließ sich jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen IG und KG im ATEM feststellen (von Salisch & Voltmer, 2021), was auf die Wirksamkeit auf dieser Evaluationsebene hinweist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie sind aus vielen Gründen nur eingeschränkt interpretierbar und nicht generalisierbar. Zu den Gründen zählen, z.B. Design und Durchführung, Stichprobe der Fachkräfte, Messinstrumente, Anwendung statischer Verfahren und Auswertung mit SPSS 26.

7.6.2 Anregungen und Ausblick für zukünftige Evaluationsstudien in der frühkindlichen Förderung

Die Rahmenbedingungen für die Teilnahme am Training

Die Teilnahme an der Fortbildung für die Kindergartenfachkräfte war freiwillig. Es gab keinen extrinsischen Anreiz (z.B. Aufwandsentschädigung, Gutscheine, Stundenausgleich, zusätzlicher Urlaubstag). Für die Teilnahme an der Fortbildung wurden z.T. Kindertagesstätten geschlossen genutzt. Allerdings kam es auch vor, dass die Fachkräfte bis zum Mittag arbeiteten und dann im Anschluss am Training teilnahmen.

Nach dem Bildungsurlaubsgesetz (BFQG) haben sozialpädagogische Fachkräfte Anspruch auf fünf Tage Bildungsurlaub im Jahr. Häufig wird der Bildungsurlaub aber aufgrund von personellen Engpässen oder Budgetkürzungen in den Kindergärten gar nicht genutzt (Fischer, 2011). Auch eine gesetzliche vorgegebene Fortbildungsverpflichtung für die Fachkräfte könnte die Nicht-Teilnahme reduzieren und das Angebot verbindlicher machen. Jedoch wäre hier zu beachten, dass zwar die physische Anwesenheit sichergestellt wäre, jedoch nicht die tatsächliche, aktive Beteiligung und Nutzung des Fortbildungsangebots (Schiefele & Schaffner, 2015).

Deshalb erscheint es sinnvoller die Heterogenität der Fachkräfte und ihre Bedürfnisse noch mehr in den Fokus zu rücken und das Fortbildungsangebot eher als Chance zu sehen alltägliche Arbeitsprozesse besser meistern zu können und dadurch entlastet zu werden (Richter, Richter & Marx, 2018). Bereits in der Ausbildung zur Kindergartenfachkraft könnte das „lebenslange Lernen“ zusätzlich betont und den Auszubildenden bewusst gemacht werden (Richter, Richter & Marx, 2018).

Auch müsste die emotionale Entwicklung einen stärkeren Fokus in der Ausbildung der staatlich anerkannten Erzieher und Erzieherinnen spielen, denn aktuell spielt dieses Thema in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer in Deutschland eine eher untergeordnete Rolle.

So sind z.B. im aktuellen Bildungsplan (im Jahr 2022) der Fachschule für Sozialpädagogik der Freien und Hansestadt Hamburg von 2013 unter dem Lernfeld „Entwicklung und Bildung“ Entwicklungs- und Bildungstheorien aufgeführt, sowie die sozioemotionale Entwicklung.

Was konkret darunter zu verstehen ist und ob die angehenden Fachkräfte überhaupt etwas über die Entwicklung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern nach aktuellen wissenschaftlichen Standards lernen, bleibt offen (u.a. DIPF, 2018).

Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen für Kindergartenfachkräfte

Bei der Evaluation von Em[©]s handelt es sich um eine Pilotstudie. Die vorliegenden Ergebnisse sollten in zukünftigen Studien repliziert werden. Darüber hinaus könnten einzelne Materialien und Methoden weiter spezifiziert und an die Bedürfnisse der Fachkräfte angepasst werden, auch in Bezug auf die hohe Fluktuationsrate (Richter, Richter & Marx, 2018).

Deshalb sollten Kindergartenfachkräfte zukünftig aktiv an der Weiterentwicklung von Fortbildungen mitwirken, um die Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage und Passgenauigkeit weiter zu erhöhen.

Außerdem sollten Fortbildungen zukünftig noch intensiver und praxisnaher gestaltet werden (Kuger, Sechtig & Anders, 2012). Integrierte, alltagsnahe Förderung ist häufig wirksamer als die Etablierung von separaten, spezifischen Programmen.

In einer Metanalyse konnte im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung gezeigt werden, dass der Fokus besonders auf die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion gelegt werden sollte, um Wirknachweise von Trainings abbilden zu können (Fukkink & Lont, 2007).

Dabei stellt der Transfer vom Training in den Kindergartenalltag eine besondere Herausforderung dar. Auch wenn es den Fachkräften gelingt einzelne Aspekte in den Alltag zu integrieren, fällt es ihnen doch häufig schwer, die Qualität der Interaktion durchgängig zu verbessern (Vogt et al., 2015).

Visionen zukünftiger Fortbildungen

Erweiterte Angebote wie z.B. die Adaptation eines Onlinetrainings oder Hybridveranstaltungen würden gute Alternativen darstellen, um auch unter erschwerten Bedingungen (z.B. in einer Pandemie) Fortbildungen kontinuierlich durchführen zu können. Außerdem wäre das Training dann für weitaus mehr Fachkräfte zugänglich.

In der Psychotherapieforschung wurden bereits positive Effekte durch Onlinetrainings bei der Reduktion von Panik- und Angstsymptomen im Projekt „GET.ON“ gefunden (Ebenfeld et al., 2020). Im Bereich E-Mental Health reichen diese Angebote von informativen Internetseiten und Foren bis hin zu Gesundheits-Apps und internetbasierten Interventionen (Klein et al., 2016). Dieser Ansatz könnten auf die Präventionsmaßnahmen im Kindergarten übertragen werden.

Darüber hinaus könnten (Online-)Supervisionen und Onlinecoachings (ggf. mit Videoanalysen) den Fachkräften zusätzliche Unterstützung bei der praktischen Umsetzung bieten. Vor allem aber sind regelmäßige Supervisionen wichtig für die Qualitätssicherung (Pühl, 1999).

Professionelle Onlineplattformen wie z.B. „Zoom“, „Microsoft Teams“ oder „Adobe Connect“ haben sich in der Lehre sowie in Weiterbildungen etabliert. Allerdings ist hier zu beachten, dass durch den Wegfall von Präsenzveranstaltungen die reinen Onlineformate aufgrund von z.B. fehlender interpersoneller Aspekte, Organisation der Rahmenbedingungen und Problemen mit der Technik bereits zum „Zoom-Fatigue“ führen können (DGUV, 2021). Visionär wären Fortbildungen in einer virtuellen Realität (VR) anzubieten. Die virtuelle Realität bietet vielerlei Vorteile, so könnten Ermüdung und Erschöpfung durch Online-Konferenzen vorgebeugt, sowie menschliche Interaktionen wieder „greifbar“ gemacht werden (Rizzo, Goodwin, De Vito & Bell, 2021).

Der ökonomische Blick auf die frühkindliche Bildung in Deutschland

In Deutschland werden ca. 0.9 % des Bruttoinlandprodukts für die frühkindliche Bildung ausgegeben. Im Vergleich dazu liegen die Ausgaben in Norwegen bei > 2 %, außerdem ist der Betreuungsschlüssel besser und die Fachkräfte verfügen über höhere Qualifikationen (Klinkhammer & Erhard, 2018). Tatsächlich haben sich die Ausgaben für die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich in Deutschland von 10.2 Mrd. Euro in 2003 auf 20.5 Mrd. Euro in 2013 verdoppelt (Schmitz & Kröger, 2017).

So gibt es eine Vielzahl an Effektivitätsstudien in Deutschland, z.B. zu finden in der Datenbank „Grüne Liste Prävention“, jedoch sind Effizienzanalysen (Kosten-Effektivitäts- und Kosten-Nutzen-Analysen) selten, gerade außerhalb des anglo-amerikanischen Raums (Schmitz & Kröger, 2017). Denn Effizienzanalysen sind schwer umsetzbar: Es ist eine RCT-Studie oder ein quasiexperimentelles Design nötig, detaillierte Kostenaufstellungen sowie die Standardisierung

der Analysen. Darüber hinaus kann es mehrere Jahre dauern, bis sich die Wirkung eines Trainings manifestiert (Schmitz & Kröger, 2017).

In Deutschland beschäftigt sich z.B. die Bremer Initiative zur Frühkindlichen Bildung (BRISE) mit Kosten-Effektivitäts-Analysen. In Amerika geht die Forschung z.B. zum „Perry Preschool Programm“ bereits bis in die 1962er Jahre zurück. Dabei zeigen sich durchaus auch positive Kosten-Nutzen-Verhältnisse von bis 16 US-Dollar pro investierten US-Dollar (Schmitz & Kröger, 2017).

Einbezug weiterer Bezugspersonen in das Training

Da das Elternhaus die wichtigste Institution der Sozialisation im Kindesalter darstellt, wäre es sicherlich sinnvoll die Eltern noch besser über die Fortbildung im Kindergarten zu informieren und aufzuklären. Denn die Eltern haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen der Kinder (Denham, 1998). Ein adaptiertes Elternprogramm würde auch im häuslichen Umfeld dazu beitragen, dass Emotionswissen der Kinder zu fördern und die Wirksamkeit zu erhöhen (vgl. Havighurst et al., 2019). Auch hier wären z.B. Onlinetrainings, hybride oder VR-Formate sowie Supervision und Onlinecoachings sinnvolle Ergänzungen.

Darüber hinaus sollten die wichtigsten Informationen auf mehrsprachigen Lernkarten festgehalten werden, die dann für alle Beteiligten auf einer Lernplattform im Internet zugänglich sind, um die Akzeptanz weiter zu erhöhen (Künkenrenken, 2010).

Die Erhebung der Outcomes

Es wäre wichtig, die Qualität der Fortbildung durch geeignete Messinstrumente abbilden zu können (Richter, Richter & Marx, 2018). Um die Qualität in Kindergärten messen zu können, muss die Prozessqualität konkret und operationalisierbar abgebildet werden (Perren, Frei & Herrmann, 2016). So sollten zukünftige Fortbildungen Trainingsoutcomes und Trainingsdesign mit standardisierten psychometrischen Instrumenten erheben, z.B. durch das TEI (Ritzmann, Hagemann & Kluge, 2020), um Fortbildungen besser anhand der gleichen Kriterien miteinander vergleichen zu können.

Das Emotionswissen kann im Kindesalter z.B. mit dem TEC (Pons & Harris, 2000) oder dem ATEM (Voltmer, 2019) erhoben werden. Allerdings gibt es aktuell im Erwachsenenalter keinen psychometrischen Test, um das Emotionswissen adäquat abzubilden.

In zukünftigen Studien sollte der Wissenstest weiterentwickelt und adaptiert werden oder durch andere Messinstrumente ersetzt werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre hier, die Fachkraft-Kind-Interaktion durch das Beobachtungsinstrument CLASS Pre-K abzubilden (Pianta, Paro & Hamre, 2007). Nach Perren, Frei und Herrmann (2016) eignet sich CLASS, um die Fachkraft-Kind-Interaktion in unterschiedlichen Situationen standardisiert zu erfassen. Hierdurch können emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung sowie aktive Lernunterstützung abgebildet werden, denn durch die verschiedenen Dimensionen konnte bereits gezeigt werden, wie die Fachkräfte auf die Entwicklung der Kinder eingehen und mit ihnen interagieren (La Paro, Hamre & Pianta, 2012).

CLASS (Pianta, Paro & Hamre, 2007) rückt zunehmend in den Forschungsfokus, um die Kind-Fachkraft-Interaktion bewerten zu können. Allerdings haben auch Beobachtungsverfahren ihre Nachteile, denn die Raterinnen und Rater müssen geschult werden. Aber auch mit geschulten Ratern und Raterinnen, ist die Datenqualität nicht immer genügend. Hier könnten Kalibrierungsprozesse dazu beitragen die Interrater-Reliabilität zu verbessern (Leber & Kammermeyer, 2021).

Eine weitere Möglichkeit, die Veränderung im Handeln abbilden zu können, stellen Fördertagebücher dar (Kammermeyer et al., 2014). Über einen konkreten Zeitraum (z.B. 14 Tage) könnten die Fachkräfte den Einsatz von Emotion Talk in verschiedenen Situationen dokumentieren. Auch hier wären videobasierte Beobachtungen sicherlich eine sinnvolle Ergänzung.

Letztlich wäre es auch denkbar, praktische Prüfungen mit den Teilnehmenden durchzuführen, um ihre Praxiskompetenzen zu überprüfen. So müssen Medizinstudierende seit 2003 in Deutschland eine klinisch-praktische Prüfung im Medizinstudium ablegen. Hierbei handelt es sich um die Objective Structured Clinical Examination (OSCE). Diese Prüfungsform stellt einen Parcours mit verschiedenen Stationen dar, um die praktisch-klinischen Kompetenzen der Studierenden zu überprüfen (Schrauth et al., 2015). Die Lehrverantwortlichen müssen geschult werden, die personellen und finanziellen Ressourcen sind beachtlich und das Prüfungsformat ist relativ aufwendig.

Nichts destotrotz kann es zur Steigerung des praxisbezogenen Lernverhaltens beitragen und den Diskurs über die Ausbildung fördern (Schrauth et al., 2005). Auch bei den Kindern könnten z.B. altersgerechte Interviews die Abbildung des Emotionswissen allumfänglich ergänzen, so wie sie z.T. bei Faustlos, Papilio oder ReSi zum Einsatz gekommen sind.

Darüber hinaus sollte kritisch hinterfragt werden, inwieweit die erfassten Variablen tatsächlich die Interaktion mit den Kindern, also die Beziehungsqualität abbilden (Mähler & Koch, 2021). Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus kann nur hergestellt werden, wenn z.B. beim Einnehmen von Mahlzeiten und der Bilderbuchbetrachtung nicht ständig der organisatorische Rahmen eine übergeordnete Rolle spielt. Deshalb sollten Rahmenbedingungen in zukünftigen Studien noch mehr in den Fokus gerückt werden (Mähler & Koch, 2021). Hier würden sich zur Überprüfung der Umsetzungsqualität Implementationschecks eignen (Denham & Burton, 2003), denn durch die Erhöhung des Implementationserfolgs können größere Effekte durch die Trainings erzielt werden (Durlak & DuPre, 2008).

Evaluationsdesign

In der vorliegenden Evaluation wurde ein prä-experimentes bzw. ein quasiexperimentelles Design verwendet. Einerseits werden aufgrund der Alltagsumgebung Effekte, die durch eine experimentelle Situation erzielt werden könnten, verringert. Andererseits sind die Resultate auch

praxisnaher (Schell, Hill & Esser, 2008). In zukünftigen Evaluationsstudien könnte das Studiendesign durch Kontrollgruppen (Präsenz, Hybrid, Online, VR) ergänzt werden.

Eine weitere Möglichkeit stellen Mixed-Method-Designs dar, um quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden miteinander verzahnen zu können (Kelle, 2014).

Außerdem sollte der Einfluss weiterer Störvariablen auf das Emotionswissen der Fachkräfte (z.B. IQ, sprachliche, sozioemotionale Fähig- und Fertigkeiten) miteinbezogen werden.

Bei den Kindern könnte außerdem untersucht werden, inwieweit Risikogruppen vom Training profitieren, da diese besonders gefährdet sind psychische Auffälligkeiten zu entwickeln und evt. mehr vom Training profitieren als gesunde Kontrollpersonen (Klinkhammer, 2013).

7.6.4 Fazit

Em😊s wurde im Rahmen von FDS entwickelt und formativ sowie summativ nach den Wirksamkeitskriterien modifiziert nach Lipowsky und Rzejak (2012) evaluiert. Ähnlich wie bei anderen Evaluationsstudien im frühkindlichen Bereich zeigte sich, dass es schwierig ist die Wirksamkeit von Em😊s auf allen Evaluationsebenen abzubilden. Die Förderung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern stellt eine komplexe Herausforderung dar. Kurzfristige und langfristige Effekte abzubilden, ist schwierig, denn Förderung braucht Zeit.

Außerdem spielen die Rahmenbedingungen in den Kindergärten eine große Rolle. So ist es wichtig, dass zu allererst ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hergestellt werden kann. Erst dann ist es möglich Wissen in sozialen Interaktionen kindgerecht zu vermitteln.

Em😊s kann dazu beitragen das Emotionswissen alltagsintegriert über Sprachlehrstrategien zu fördern, wenn die Rahmenbedingungen frühkindliche Förderung zulassen. Erste Hinweise, dass Em😊s wirksam sein könnte, zeigt sich in der vorliegenden Evaluationsstudie. Es lohnt sich also in weiteren Studien die Wirksamkeit von Em😊s unter der Berücksichtigung der beschriebenen Anregungen erneut zu überprüfen, denn alltagsintegrierte Förderung des Emotionswissens bietet das Potenzial für alle Kinder in Kindergärten in Deutschland (Mähler & Koch, 2021).

8. Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT: ASEBA.
- Acock, A. C. (2005). Working With Missing Values. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 1012–1028. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00191.x>
- Alturise, F. (2020). Evaluation of the blackboard learn learning management system for full online courses in western branch colleges of Qassim university. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(15), 33–51. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.14199>
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>

- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *The Journal of applied psychology*, 88(2), 234–45. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234>
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443–444. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.443>
- Aznar, A. & Tenenbaum, H. R. (2013). Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion. *Frontiers in Psychology*, 4, 670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4_1
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Baltes-Götz, B. (2019). Einfache lineare Regression-Regressionsanalyse. Online verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/linreg/linreg.pdf> [15.7.2021].
- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos*. Online verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf> [15.7.2021].
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, 63(2), 111–124. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M. & Graling, K. (2012). The Structure of Preschoolers' Emotion Knowledge: Model Equivalence and Validity Using a Structural Equation Modeling Approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259–279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Beals, D. E. (1997). Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, 24(3), 673–694. <https://doi.org/10.1017/S0305000997003267>

- Becker, J. (1990). Processes in the Acquisition of Pragmatic Competence. *Children's language*, 7. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker-Stoll, F. (2015). *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Online verfügbar unter: https://www.oecas.at/fileadmin/root_oecas/service/systeme/volltexte_2_2015/Systeme_2-2015_Becker-Stoll.pdf [15.7.2021].
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Schwerpunktbeiträge Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73–81. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000150>
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13(2), 113–121. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.13.2.113>
- Beelmann, A., Pfof, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Online verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=773893> [15.7.2021].
- Beller, S. (2014). *ESIA- Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Schriftenreihe zu Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung (43). Köln.
- Berger, U. (2019). Interne Konsistenz von Fragebogen-Skalen: Alpha oder Omega? *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 69(8), 348–349.

- Biringen, Z. & Easterbrooks, M. A. (2012). Emotional availability: Concept, research, and window on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000617>
- Bjørk, R. F., Bølstad, E., Pons, F. & Havighurst, S. S. (2022). Testing TIK (Tuning in to Kids) with TEC (Test of Emotion Comprehension): Does enhanced emotion socialization improve child emotion understanding? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101368.
- Bohanek, J. G., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C. E., Merchant, S. & Duke, M. P. (2009). Narrative Interaction in Family Dinnertime Conversations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(4), 488–515.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79–91. <https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>
- Boland, A. M., Haden, C. A. & Ornstein, P. A. (2003). Boosting children’s memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 39–65. <https://doi.org/10.1207/S15327647JCD4,1-02>
- Bor, W., Sanders, M. R. & Markie-Dadds, C. (2002). The effects of the Triple P-Positive Parenting Program on preschool children with co-occurring disruptive behavior and attentional/hyperactive difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 571–587. <https://doi.org/10.1023/A:1020807613155>
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0_1
- Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-Woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D. et al. (2009). How we design feasibility studies. *American journal of preventive medicine*, 36(5), 452–457. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002>
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos-Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509–520.
- Brecht, B. (1978). *Die Stücke von Bertolt Brecht in einem Band*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brisch, K. H. (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 167–181). Göttingen: Hogrefe.

- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J. & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income African American families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68–89.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789–802. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x>
- Buch M. & Frieling E. (2002) Ableitung und Evaluation von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen bei ErzieherInnen in Kindertagesstätten. In: B. Badura, M. Litsch & C. Vetter (Hrsg.) *Fehlzeiten-Report 2001* (S. 103-118). Berlin Heidelberg Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-56022-4_8
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2015). *Lehrbuch der MarteMeo-Methode: Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2019). *Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung zur Sprachförderung und Integration*. Online verfügbar unter: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/C-D/darstellung-der-massnahmen-der-bundesregierung-fuer-die-sprachfoerderung-und-integration-von-fluechtlingen.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [15.07.2020].
- Burk, C. L. & Amelang, M. (2015). TBS-TK Rezension. MSCEIT–Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz. Deutschsprachige Adaptation des Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 59(3), 155–157. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000188>
- Buschmann, A. (2017). *Heidelberger Elternttraining zur frühen Sprachförderung. HET Late Talkers*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Buschmann A. (2011). *Heidelberger Elternttraining zur frühen Sprachförderung*. Trainermanual. 2. überarb. Aufl. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Cadesky, E. B., Mota, V. L. & Schachar, R. J. (2000). Beyond words: how do children with adhd and/or conduct problems process nonverbal information about affect? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(9), 1160–7. <https://doi.org/10.1097/00004583-200009000-00016>
- Cairns, R. B., Garipey, J. L., Kindermann, T. A. & Leung, M. (1989). *Identifying social clusters in natural settings*. University of North Carolina at Chapel Hill.

- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C.-P. & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499–531. <https://doi.org/10.3102/00028312026004499>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A. & Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the Test of Emotion Comprehension (TEC): A large cross-sectional study with children aged 3-10 years. *Journal of Cognition and Development*, 21(3), 406–424. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365>
- Cervantes, C. A. & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88–98. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.88>
- Ciceri, R. (2004). *Comunicare il pensiero: Procedure immagini parole*. Omega.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cole, P. M., Luby, J. & Sullivan, M. W. (2008). Emotion and the development of childhood depression: Bridging the gap. Online verfügbar unter: <https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1750-8606.2008.00056.x> [15.07.2020].
- Cole, P. M. & Moore, G. A. (2015). About face! Infant facial expression of emotion. *Emotion Review*, 7(2), 116–120. <https://doi.org/10.1177/1754073914554786>
- Colegrove, V. M., Havighurst, S. S., Kehoe, C. E. & Jacobsen, S. L. (2018). Pilot randomized controlled trial of Tuning Relationships with Music: Intervention for parents with a trauma history and their adolescent. *Child abuse & neglect*, 79, 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.017>
- Collet, C. (2009). *Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)

- Cummings, E. M. & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1), 123–139. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007008>
- Daley, S. E., Hammen, C. & Rao, U. (2000). Predictors of first onset and recurrence of major depression in young women during the 5 years following high school graduation. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 525–533. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.525>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- de Mendoza, O. A. P. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picture book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10(3), 261–272. <https://doi.org/10.1007/BF03172920>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121(3), 313–337.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194–201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1_1
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928–936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.928>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V. (DGUV) (2021). Praxishilfe Zoom-Fatigue. Symptome, Ursachen und Maßnahmen. Online verfügbar unter: <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/4428> [02.12.2022].
- DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2018). Lehrpläne/Richtlinien der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.bildungserver.de/lehrplaene-der-fachschulen-4027-de.html> [03.07.2022].
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool „PATHS“ curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R. & Kusche, C. A. (2005). *The preschool PATHS curriculum*. Deerfield, MA: Channing-Bete Publishers.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *VBV 3-6 - Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132–139. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352–1366.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3–4), 327–50. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based

- universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ebenfeld, L., Kleine Stegemann, S., Lehr, D., Ebert, D. D., Funk, B., Riper, H. et al. (2020). A mobile application for panic disorder and agoraphobia: Insights from a multi-methods feasibility study. *Internet Interventions*, 19, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100296>
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–539. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0157-7>
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–272. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195–209. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.195>
- Emde, R. N., Biringen, Z., Clyman, R. B. & Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11(3), 251–270. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90013-E](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90013-E)
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Ersay, E. (2007). Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices. *The Pennsylvania State University The Graduate School*, 160.
- Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule*. Bern: hep.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.- G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBRM.41.4.1149.pdf> [03.07.2022].
- Feldman, P. J., Cohen, S., Lepore, S. J., Matthews, K. A., Kamarck, T. W. & Marsland, A. L. (1999). Negative emotions and acute physiological responses to stress. *Annals of Behavioral Medicine*, 21(3), 216–222. <https://doi.org/10.1007/BF02884836>

- Feldmann, J., Storck, C. & Pfeffer, S. (2018). ReSi: Evaluation eines Programms zur Kompetenzförderung und Prävention sexuellen Missbrauchs im Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(8), 720–735. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.8.720>
- Fischer, V. (2011). Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für Erzieher/innen. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/2225> [01.08.2021].
- Fivush, R. (2019). Sociocultural developmental approaches to autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology*, 33(4), 489–497. <https://doi.org/10.1002/acp.3512>
- Fivush, R. & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11(3), 337–355. <https://doi.org/10.1080/01638538809544707>
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K. & Bohanek, J. G. (2009). Family reminiscing style: Parent gender and emotional focus in relation to child well-being. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 210–235. <https://doi.org/10.1080/15248370903155866>
- Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, 77(6), 1568–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
- Flavell, J. H. & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (p. 851–898). John Wiley & Sons Inc.
- Franke, G. H. (2014). *SCL-90®-S - Symptom-Checklist-90®-Standard*. Göttingen: Hogrefe.
- Franke, G. H., Jäger, S., Morfeld, M. & et al. (2010). Eignet sich das BSI-18 zur Erfassung der psychischen Belastung von nierentransplantierten Patienten? *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 19, 30–37.
- Franz, M. (2014). *wir2-Bindungstraining für Alleinerziehende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freed, L. (2007). *Kundenzufriedenheit durch den Net Promotor Score*. Online verfügbar unter: [https://www.lamapoll.de/cms/files/files/Net%20Promoter%20Score%20\(NPS\).pdf](https://www.lamapoll.de/cms/files/files/Net%20Promoter%20Score%20(NPS).pdf) [15.07.2019].
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Stuttgart: UTB.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rider, S. (2015). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule*. Stuttgart: UTB.
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C. & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259–277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>
- Garrett-Peters, P. T., Castro, V. L., & Halberstadt, A. G. (2017). Parents’ beliefs about children’s emotions, children’s emotion understanding, and classroom adjustment in middle childhood. *Social Development*, 26(3), 575–590. <https://doi.org/10.1111/sode.12222>
- Gasser, P. (2003). *Lehrbuch Didaktik*. Bern: hep.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. & Lynch, J. (2014). Childcare quality and children’s cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977–997. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.847835>
- Glasenapp, J. (2013). *Emotionen als Ressourcen Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial*. Beltz: Weinheim.
- Glisson, C., Landsverk, J., Schoenwald, S., Kelleher, K., Hoagwood, K. E., Mayberg, S. et al. (2008). Assessing the organizational social context (OSC) of mental health services: implications for research and practice. *Administration and policy in mental health*, 35(1–2), 98–113. <https://doi.org/10.1007/s10488-007-0148-5>
- Göbel, A. & Cloos, P. (2014). Kindheitspädagogische Fallarbeit als professionelle Kernaktivität. In C. Förster & E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.), *Qualifikation in der Frühpädagogik: Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort- und Weiterbildung?* (S. 64–72). Herder: Freiburg im Breisgau.
- Goldschmidt, P. & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? *Economics of Education Review*, 29(3), 432–439.

- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt mit Arbeitsmaterial zum Download*. Weinheim: Beltz.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Göthlich, S. E. (2007). Zum Umgang mit fehlenden Daten in großzahligen empirischen Erhebungen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 119–134). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_9
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Graci, M. E., Watts, A. L. & Fivush, R. (2018). Examining the factor structure of narrative meaning-making for stressful events and relations with psychological distress. *Memory*, 26(9), 1220–1232. <https://doi.org/10.1080/09658211.2018.1441422>
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grazzani Gavazzi, I., Ornaghi, V., Grazzani, I. G. & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38(5), 1124–1139. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000772>
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. & Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/infa.12107>
- Grazzani, I., Ornaghi, V. & Riva Crugnola, C. (2015). Emotion comprehension and attachment: A conversational intervention with school-aged children. *European Review of Applied Psychology*, 65(6), 267–274. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>
- Greenberg, L. (2006). Emotion-focused therapy: A synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 87–93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Groeger-Roth, F. & Hasenpusch, B. (2011). *Grüne Liste Prävention. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC-Programm-Datenbank*. Online verfügbar unter: https://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Grne_Liste_Bewertungskriterien.pdf [15.11.2022].

- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2021). *Bindung und menschliche Entwicklung John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J.J. Gross, (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 3–24). The Guilford Press.
- Habermas, T. (2019). *Emotion and narrative*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139424615>
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology, 8*, 345–365.
- Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (2000). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*. Bern: Huber.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Haneder, A. (2011). *B.A.S.E.® - Babywatching – ein Programm gegen Angst und Aggression Implementierung und Evaluierung an Tiroler Volksschulen*. Online verfügbar unter: https://ausbildung.zoi-tirol.at/sites/default/files/2012_DiplArb_Haneder.pdf [15.07.2020].
- Hänisch, H. (1994). Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. *Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung, 26*.
- Harrington, R., Rutter, M., Weissman, M., Fudge, H., Groothues, C., Bredenkamp, D. et al. (1997). Psychiatric disorders in the relatives of depressed probands I. Comparison of prepubertal, adolescent and early adult-onset cases. *Journal of Affective Disorders, 42*(1), 9–22. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(96\)00091-2](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(96)00091-2)
- Harris, M. A., Donnellan, M. B., Guo, J., McAdams, D. P., Garnier-Villarreal, M. & Trzesniewski, K. H. (2017). Parental co-construction of 5- to 13-year-olds' global self-esteem through

- reminiscing about past events. *Child development*, 88(6), 1810–1822. <https://doi.org/10.1111/cdev.12944>
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. In L.F.B. M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 320–331). The Guilford Press.
- Hartinger, A., Lohrmann, K., Rank, A. & Fölling-Albers, M. (2011). Situiertes Lernen. *Basiswissen Unterrichtsgestaltung. Band 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 77–85). Hohengehren: Schneider.
- Hascher, T. (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*. Münster: Waxmann.
- Havighurst, S. S. (2020). *Tuning in to kids in Norwegian FUS kindergartens (TIK-FUS)*. Online verfügbar unter: <https://clinicaltrials.gov/ct2/show/study/NCT03985124> [15.07.2022].
- Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C. & Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 749–760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Johnson, A. M., Allen, N. B. & Thomas, R. L. (2019). Tuning in to Toddlers: Research protocol and recruitment for evaluation of an emotion socialization program for parents of toddlers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01054>
- Havighurst, S. S., Kehoe, C. E., Harley, A. E., Radovini & Thomas, R. L. (2022). A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program and its impact on parenting, children's behavior and parent and child stress cortisol: Tuning in to toddlers. *Behavior Research and Therapy*, 149(2), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.104016>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D. & Prior, M. R. (2013). Tuning into Kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child psychiatry and human development*, 44(2), 247–264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. & Kehoe, C. (2010). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children-findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(12), 1342–50. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x>

- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. & Kehoe, C. E. (2019). Dads tuning in to Kids: A randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development*, 28(4), 979–997. <https://doi.org/10.1111/sode.12375>
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. & Prior, M. R. (2009). Tuning into Kids: An emotion-focused parenting program—Initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 1008–1023. <https://doi.org/10.1002/jcop.20345>
- Hawellek, C. & von Schlippe, A. (2011). *Entwicklung unterstützen - Unterstützung entwickeln systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hayes, A. F. & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln. Motivation und Handeln*. Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-29975-0_1
- Heinrichs, N., Lohaus, A. & Maxwill, J. (2017). *Emotionsregulationstraining (ERT) für Kinder im Grundschulalter*. Hogrefe: Göttingen.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S. & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 82–96. <https://doi.org/10.1026/1616-3443.35.2.82>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L. & Algina, J. (2016). Evaluating the implementation of the pyramid model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133–146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hernandez, E., Carmichael, K., Kiliç, Ş. & Dunsmore, J. C. (2019). Linguistic indirectness in parent–preschooler reminiscing about emotion-related events: Links with emotion regulation and psychosocial adjustment. *Social Development*, 28(4), 761–781. <https://doi.org/10.1111/sode.12345>
- Hernandez, E., Smith, C. L., Day, K. L., Neal, A. & Dunsmore, J. C. (2018). Patterns of parental emotion-related discourse and links with children's problem behaviors: A person-centered approach. *Developmental Psychology*, 54(11), 2077–2089. <https://doi.org/10.1037/dev0000602>

- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Heckler-Schell, A. & Breuer, F. (2008). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Reinhardt, Ernst.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2012). Unpacking an effective language and literacy coaching intervention in Head Start: Following teachers' learning over two years of training. *The Elementary School Journal*, 113(1), 131–154. <https://doi.org/10.1086/666389>
- Hitchcock, C., Nixon, R. D. V & Weber, N. (2014). A review of overgeneral memory in child psychopathology. *The British journal of clinical psychology*, 53(2), 170–93. <https://doi.org/10.1111/bjc.12034>
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & Group, K. S. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 7, 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Hokura Software (2015). *Puzzle Maker for Mac*. Online verfügbar unter: <https://www.puzzlemakermac.com/help.html> [15.07.2019].
- Hollstein, G. & Sonnenmoser, M. (2006). *Werkstatt Bilderbuch: Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Holtmann, M., Legenbauer, T. & Grasmann, D. (2017). *Störungen der Affektregulation*. Hogrefe: Göttingen.
- Hormann, O., Koch, K. & Neugebauer, L. (2021). Spracherwerb und Sprachunterstützung im Elementarbereich: Ein Überblick. In M. Von Salisch, Oliver Hormann, P. Cloos, Katja Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen. Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. (S. 13–21). Münster: Waxmann.
- In-Albon, T. (2013). *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze*. Stuttgart: Kohlhammer.
- In-Albon, T., Shafiei, M., Christiansen, H., Könen, T., Gutzweiler, R. & Schmitz, J. (2021). Development and psychometric properties of a computer-based standardized emotional competence inventory (MeKKi) for preschoolers and school-aged children. *Child Psychiatry & Human Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01206-6>
- Jacobi, F., Höfler, M., Strehle, J., Mack, S., Gerschler, A., Scholl, L. et al. (2014). Mental disorders in the general population. Study on the health of adults in Germany and the additional module

- mental health (DEGS1-MH). *Nervenarzt*, 85(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/s00115-013-3961-y>
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (1992). *Psychologische Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R. (2004). Konstruktion einer Ratingskala mit Smilies als symbolische Marken. *Diagnostica*, 50(1), 31–38. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.50.1.31>
- Janke, B. (2006). *Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 70–98). Heidelberg: Spektrum.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Johnston, M. V. (2009). Plasticity in the developing brain: Implications for rehabilitation. Online verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ddrr.64> [15.07.2019].
- Johnstone, J. W. C. & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. University of Michigan: Aldine Pub. Co.
- Juen, F., Huber, E. B. & Peham, D. (2012). Geschlechts- und Altersunterschiede in der Emotionserkennung von Kindern und Jugendlichen: Erste Analysen mit FACS codierten Kindergesichtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(4), 178–191. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000072>
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2014). Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen*, 77(6), 418–423. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995>
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Kahana-Kalman, R. & Walker-Andrews, A. S. (2001). The role of person familiarity in young infants' perception of emotional expressions. *Child Development*, 72(2), 352–69. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00283>
- Kaluza, G. (2005). Stressbewältigungstraining. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual* (S. 383–390). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-26425-6_75

- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H. & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–89. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kammermeyer, G., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Biskup Ackermann, B. & Fondel, E. (2018). Verbessert der Weiterbildungsansatz „Mit Kindern im Gespräch“ die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik*, 32(2), 198–219.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch (Kita) Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kandel, D. B. (1986). Adult sequelae of adolescent depressive symptoms. *Archives of General Psychiatry*, 43(3), 255. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1986.01800030073007>
- Kaps, S. C. (2013). „Mind the Gap“ - Wirksamkeit Internet-basierter Interventionen zur Aufrechterhaltung von Trainingseffekten. Online verfügbar unter: https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00052292 [15.07.2021].
- Karing, C. & Beelmann, A. (2016). Wirksamkeit und Implementation von Präventionsmaßnahmen in der Schule, *Empirische Pädagogik*, 30(2), 302-319.
- Katz, L. F. & Hunter, E. C. (2007). Maternal meta-emotion philosophy and adolescent depressive symptomatology. *Social Development*, 16(2), 343–360. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00388.x>
- Katz, L. F., Maliken, A. C. & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives*, 6(4), 417-422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>
- Katz, L. F. & Windecker-Nelson, B. (2006). Domestic violence, emotion coaching, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.56>
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung - Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 29–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8>
- Kehoe, C. E., Havighurst, S. S. & Harley, A. E. (2014). Tuning in to Teens: Improving parent emotion socialization to reduce youth internalizing difficulties. *Social Development*, 23(2), 413–431. <https://doi.org/10.1111/sode.12060>

- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer.
- Kestenbaum, R. & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10(3), 443–458. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90006-3)
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) - Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491–502.
- Klein, J. P., Gerlinger, G., Knaevelsrud, C., Bohus, M., Meisenzahl, E., Kersting, A. et al. (2016). Internetbasierte Interventionen in der Behandlung psychischer Störungen. *Der Nervenarzt*, 87(11), 1185–1193. <https://doi.org/10.1007/s00115-016-0217-7>
- Klinkhammer, N. & Erhard, K. C. (2018). *Ein Blick auf die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung*. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/278950/ein-blick-auf-die-qualitaet-der-fruehkindlichen-bildung-und-erziehung/> [20.06.2022].
- Klinkhammer, J. & von Salisch, M. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H. (2005). *Methoden-Training Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kobarg, M., Fischer, C., Dalehefte, I. M., Trepke, F. & Menk, M. (2012). *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*. Münster: Waxmann.
- Köckeritz, M., Klinkhammer, J. & von Salisch, M. (2010). Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59(7), 529–544. <https://doi.org/10.13109/prkk.2010.59.7.529>
- Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Koren-Karie, N., Oppenheim, D. & Getzler-Yosef, R. (2008). Shaping children's internal working models through mother-child dialogues: the importance of resolving past maternal trauma. *Attachment & human development*, 10(4), 465–83. <https://doi.org/10.1080/14616730802461482>
- Kopp, J. & Lois, D. (2012). Faktorenanalyse und Skalierung. *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93258-3_5
- Korczak, D. & Huber, B. (2012). Burn-out. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 55(2), 164–171. <https://doi.org/10.1007/s00103-011-1404-0>
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82. <https://doi.org/10.25656/01:3931>
- Kraus, K. (2005). *Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892> [15.07.2020].
- Kristiina, Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 76-88.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Künkenrenken, A. (2010). *Evaluation des Programms „Kindergarten plus“ zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen aus der Perspektive der ErzieherInnen - mit Schwerpunkt auf den Modulen 5-9*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Leuphana Universität Lüneburg.
- Kusch, M. & Petermann, F. (2014). *Entwicklung autistischer Störungen*. Göttingen: Hogrefe.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System - Manual Toddler*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Lagattuta, K. H. & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological

- understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564–580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20(2), 394–411. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x>
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979–992. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.979>
- Laible, D. & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44–69. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0006>
- Laible, D. & Thompson, R. A. (2007). Early Socialization: A relationship perspective. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 181–207). The Guilford Press.
- Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K. & Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child and Youth Care Forum*, 46(1), 69–90. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>
- Lawson, M., Valentino, K., Speidel, R., McDonnell, C. G. & Cummings, E. M. (2020). Reduced autobiographical memory specificity among maltreated preschoolers: The indirect effect of neglect through maternal reminiscing. *Child Development*, 91(1), 271–288. <https://doi.org/10.1111/cdev.13153>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Leber, A. & Kammermeyer, G. (2021). Hoch- und niedrig-inferente Erfassung von Feedback in der Erzieherin-Kind-Interaktion. *Frühe Bildung*, 10(3), 134–141. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000529>
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Lemche, E., Klann-Delius, G., Koch, R. & Joraschky, P. (2004). Mentalizing language development in a longitudinal attachment sample: Implications for alexithymia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(6), 366–374. <https://doi.org/10.1159/000080390>

- Leonhardt, R. (2013). *Lehrbuch Statistik: Einstieg und Vertiefung*. Bern: Huber.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 304–319). The Guilford Press.
- Lewis, M. (1993). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (p. 563–573). The Guilford Press.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–62). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, 4, 235-253.
- Lösel, F. & Bender, D. (1997). *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklungspsychopathologie: Zur Kontroverse um patho- versus salutogenetische Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F. & Plankensteiner, B. (2005). *Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder*. Online verfügbar unter: https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/66761/Soziale_Kompetenztrainings.pdf?sequence=1&isAllowed=y [15.07.2019].
- Lovejoy, M. C., Graczyk, P. A., O'Hare, E. & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 20(5), 561–92. Clin Psychol Rev. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00100-7)
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M. & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232–248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>
- Marin, K. A., Bohanek, J. G. & Fivush, R. (2008). Positive effects of talking about the negative: Family narratives of negative experiences and preadolescents' perceived competence. *Journal*

- of Research on Adolescence*, 18(3), 573–593. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00572.x>
- Martin, R. M. & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x>
- Matell, M. S. & Jacoby, J. (1971). Is there an optimal number of alternatives for likert scale items? study 1: Reliability and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 31(3), 657–674. <https://doi.org/10.1177/001316447103100307>
- Mattes, W. (2002). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2012). *Papilio: Theorie und Grundlagen; ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz; ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention*. Augsburg: Papilio.
- Mayr, T. & Ulrich, M. (2006). *PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*. Freiburg: Herder.
- Maywald, J. & Valentien, S. (2009). *Kindergarten plus. Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (2. Auflage.). Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- McGuigan, F. & Salmon, K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adult-child talk on children's event memory. *Child Development*, 75(3), 669–686. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00700.x>
- Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden 2. Praxisband*. München: Cornelsen.
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R. & Schützwohl, A. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie Bd. 1. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. Huber: Bern.
- Miller, R. L., Dunsmore, J. C. & Smith, C. L. (2015). Effortful control and parents' emotion socialization patterns predict children's positive social behavior: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 26(2), 167–188. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.975034>

- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualifikationskriterien. *Pädagogische Interventionsforschung - Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*, 31–47.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 8–26). Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_2
- Moore, S. A. & Zoellner, L. A. (2007). Overgeneral autobiographical memory and traumatic Events: An evaluative review. *Psychological Bulletin*, 133(3), 419–437. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.419>
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C. & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children’s behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and Development*, 24(7), 1020–1042. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825187>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development (Oxford, England)*, 16(2), 361. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2007.00389.X>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174619>
- Nicodemus, D. & Jäger, R. S. (2010). Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur! *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(2), 217–233.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Kindertagesstätten*. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/kindertagesstaetten/kindertagesstaetten-6546.html [15.06.2021].
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen. Kompendium multimediales Lernen*. Berlin Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-37226-4>
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D. & Smith, R. (1992). Storytelling as a theory-building activity. *Discourse Processes*, 15(1), 37–72. <https://doi.org/10.1080/01638539209544801>
- Ornaghi, V., Agliati, A. & Grazzani, I. (2014). *The Stories of Ciro and Beba. How to enhance conversation with toddlers*. Milano: Università degli Studi di Milano-Bicocca Fronteretro.

- Ornaghi, V., Brockmeier, J. & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.563487>
- Ornaghi, V. & Grazzani, I. (2013). The relationship between emotional-state language and emotion understanding: A study with school-age children. *Cognition and Emotion*, 27(2), 356–366. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.711745>
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E. & Piralli, F. (2015). „Let's talk about emotions!“ The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24(1), 166–183. <https://doi.org/10.1111/sode.12091>
- Otterpohl, N., Buchenau, K., Havighurst, S., Stiensmeier-Pelster, J. & Kehoe, C. (2020). Tuning in to kids. *Kindheit und Entwicklung*, 29(1), 52–60. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000300>
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000). *Emotionspsychologie ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Pakarinen, E. (2012). *Relations between teacher-child interactions and children's learning and motivation in Finnish kindergartens*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 447. Dissertation. Department of Psychology, University of Jyväskylä.
- Perlman, D. M., Salomons, T. V., Davidson, R. J. & Lutz, A. (2010). Differential effects on pain intensity and unpleasantness of two meditation practices. *Emotion*, 10(1), 65–71. <https://doi.org/10.1037/a0018440>
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>
- Perren, S., Reying, Y. & Frei, D. (2016). *Prozessqualität in Schweizer Kindertagesstätten: Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit der Fachpersonen und der strukturellen Merkmale*. 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie: Universität Leipzig.
- Petermann, F. & Gust, N. (2016). *Emotionale Kompetenzen im Vorschulalter fördern das EMK-Förderprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000109>

- Petermann, F., Natzke, H., von Marées, N. & Koglin, U. (2007). *Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven Verhaltens in der Spiel- und Primarschule „Projet Prima/r“*. Online verfügbar unter: <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/sante-bienetre/informations-generales/projet-primar-de.pdf> [15.07.2021].
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49–67. <https://doi.org/10.1017/S0305000998003651>
- Peterson, C., Sales, J. M., Rees, M. & Fivush, R. (2007). Parent–child talk and children’s memory for stressful events. *Applied Cognitive Psychology*, 21(8), 1057–1075. <https://doi.org/10.1002/acp.1314>
- Peterßen, W. H. 1937-. (1999). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Petko, D. & Reusser, K. (2005). Das Potenzial interaktiver Lernressourcen zur Förderung von Lernprozessen. *E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung*, 183–207.
- Phillips, D. (1987). *Quality in childcare: What does research tell us?* (Band 1). Washington, D. C.: National Association for the Education of Young children.
- Pfeffer, S., Storck, C. & Feldmann, J. (2019). Primärprävention sexualisierter Gewalt in Kindertageseinrichtungen. In: M. Wazlawik, H. J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Sexuelle Gewalt und Pädagogik* (S. 169–179). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18001-0_12
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought. Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Pre-K, Manual*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Piekny, J. (2008). *Die Erfassung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bei Vorschulkindern Vergleich und Differenzierung von Wahlparadigma und Warteparadigma*. Univeröffentlichte Diplomarbeit. Georg-August-Universität Göttingen.
- Pieng, P. & Okamoto, Y. (2019). Promoting young children’s understanding of the situations and prosocial responses related to jealousy. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 571–584. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00953-5>

- Pons, F. & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or the "error" of Pascal. In V. LoBue, K. Perez-Edgar & K. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (p. 431–449). Cham, Schweiz: Springer.
- Pons, F., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F. & Harris, P. L. (2000). *TEC, Test of Emotion Comprehension*. Oxford: Oxford University Press.
- Pühl, H. (1999). *Supervision und Organisationsentwicklung*. Berlin: Springer.
- Raikes, H. A. & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high-risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 89–104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>
- Rasch, B., Hofmann, W., Frieze, M. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-05272-9_2
- Rauch, W. A. & Moosbrugger, H. (2010). Einfache und multiple Regression. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 410–419). Göttingen: Hogrefe.
- Reese, E. & Farrant, K. (2003). *Social origins of reminiscing. Autobiographical memory and the construction of a narrative self*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410607478-8>
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology, 29*(3), 596–606. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.596>
- Reese, E., Meins, E., Fernyhough, C. & Centifanti, L. (2019). Origins of mother-child reminiscing style. *Development and psychopathology, 31*(2), 631–642. <https://doi.org/10.1017/S0954579418000172>
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development, 78*(4), 1153–1170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01058.x>
- Reese, E., Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing, 23*(6), 627–644. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9175-9>

- Reh, S. (2010). Fallstudien zu Schulbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 141–143). Bad Heilbrun: Klinkhardt.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reichheld, F. F. (2004). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 82(6), 133.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). What stops teachers from participating in professional development: An empirical study of deterrent factors for secondary school teachers in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Ritblatt, S. N. (2016). The early childhood socio-emotional and behavior regulation intervention specialist (EC-SEBRIS) training model: a crossroad of mental health and early childhood education. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 11(1), 48–60. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-02-2015-0006>
- Rizzo, A. S., Goodwin, G. J., De Vito, A. N., & Bell, J. D. (2021). Recent advances in virtual reality and psychology: Introduction to the special issue. *Translational Issues in Psychological Science*, 7(3), 213–217. <https://doi.org/10.1037/tps0000316>
- Rocha, A., Roazzi, A., da Silva, A., Candeias, A., Minervino, C., Roazzi, M. et al. (2015). Test of emotion comprehension: Exploring the underlying structure through confirmatory factor analysis and similarity structure analysis. *Factet Theory: Searching for structure in complex social, cultural and psychological phenomena*, 66–84. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2457.4483>
- Rogers, P. (2014). *Theory of Change, Methodological Briefs: Impact Evaluation 2*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–174). München: Verl. Dt. Jugenddienst.

- Rossi, P. H., Freemann, H. E. & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2019). *Multivariate Verfahren: eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen*. Göttingen: Hogrefe.
- Rudow, B. (2004). Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen: Hohe psychische Belastungen. *Bildung & Wissenschaft, Juni 2004*, 6–13.
- Ruf, S. (2007). Würden Sie diese Methode einem Freund empfehlen? *Verband Schweizer Markt- und Sozialforscher*, 38–40.
- Ruhe, H. G. (2014). *Praxishandbuch Biographiewarbeit. Methoden, Themen und Felder*. Weinheim Basel: Beltz.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Russell, J. A., Lewicka, M. & Niit, T. (1989). A cross-cultural Study of a circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 848–856. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.848>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 35–69). Basic Books.
- Saarni, C., Mumme, L., D. & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication and understanding. In W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (p. 237–309). New York, NY: Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sales, J. M. & Fivush, R. (2005). Social and emotional functions of mother–child reminiscing about stressful events. *Social Cognition*, 23(1), 70–90. <https://doi.org/10.1521/soco.23.1.70.59196>
- Salmon, K., Dadds, M. R., Allen, J. & Hawes, D. J. (2009). Can emotional language skills be taught during parent training for conduct problem children? *Child Psychiatry and Human Development*, 40(4), 485–498. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0139-8>
- Salmon, K. & Reese, E. (2016). The benefits of reminiscing with young children. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721416655100>

- Salovey, P., Mayer, J. D. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 159–171). Oxford University Press.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90500-6_5
- Schecker, H., Parchmann, I. & Krüger, D. (2014). *Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung. Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_1
- Scheithauer, H., Bondü, R., Niebank, K. & Mayer, H. (2007). Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung prosozialen Verhaltens bei Hoch- und Niedrig-Risikokindern im Kindergarten: Erste Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio® (ALEPP). *Praxis der Rechtspsychologie*, 17(2), 376–391.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 12(2), 84–99.
- Schell, A., Albers, L., Von Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Prävention von Verhaltensstörungen durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459–474.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.100>
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Heidelberg Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_7
- Schlinkert, H. (2015). *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung*. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> [15.07.2021].

- Schmitz, U. (1997). *Das Bilderbuch in der Erziehung ein Ratgeber für Erzieher/innen, Unterrichtende und alle, die Kinder und Bilderbücher lieben*. Donauwörth: Auer.
- Schmitz, S. & Kröger, A. (2017). Bildungs- und Betreuungsangebote: Mehr differenzierte Analysen für Deutschland erforderlich. Online verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.562802.de/diw_roundup_112_de.pdf [27.06.2022].
- Schneider, A. (2014). Kreuzworträtsel. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 172–176.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schrauth, M., Riessen, R., Schmidt-Degenhard, T., Wirtz, H.-P., Jünger, J., Häring, H.-U. et al. (2005). Praktische Prüfungen sind machbar. *GMS-Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 22(2).
- Schöpf, J. (2006). Diagnostik. *Therapie der Depression*. Heidelberg Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/3-7985-1622-7_1
- Schröder, L., Kärtner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2012). Sticking out and fitting in: Culture-specific predictors of 3-year-olds' autobiographical memories during joint reminiscing. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 627–634. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.06.002>
- Schweinhard, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *The high/scope perry preschool study through age 40*. Online verfügbar unter: https://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf [27.11.2022].
- Seibt, R., Malbrich, J. & Dutschke, D. (2006). Zusammenhänge von Einflussfaktoren und Burnout-Risiko bei Lehrern und Erziehern. *Das Gesundheitswesen*, 68(07), A116. <https://doi.org/10.1055/s-2006-948672>
- Shipman, K. L. & Zeman, J. (1999). Emotional understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 407–417. <https://doi.org/10.1207/S15374424jccp280313>
- Shipman, K., Zeman, J., Fitzgerald, M. & Swisher, L. M. (2003). Regulating emotion in parent-child and peer relationships: A comparison of sexually maltreated and nonmaltreated girls. *Child Maltreatment*, 8(3), 163–172. <https://doi.org/10.1177/1077559503254144>

- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89.
- Smith, P. B. (2014). Response bias(es). *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (S. 5539–5540). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2503
- Snow, C. E. & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 51–66. <https://doi.org/10.1002/cd.155>
- Soken, N. H. & Pick, A. D. (1999). Infants' perception of dynamic affective expressions: Do infants distinguish specific expressions? *Child Development*, 70(6), 1275–1282. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00093>
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189–222. *Clin Psychol Rev.* [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(01)00087-3)
- Speckmann, E.-J., Hescheler, J. & Köhling, R. (2013). *Physiologie* (6. Auflage.). München: Elsevier.
- Speidel, R., Valentino, K., McDonnell, C. G., Cummings, E. M. & Fondren, K. (2019). Maternal sensitive guidance during reminiscing in the context of child maltreatment: Implications for child self-regulatory processes. *Developmental Psychology*, 55(1), 110–122. <https://doi.org/10.1037/dev0000623>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N. & Gaertner, B. M. (2007). Measures of effortful regulation for young children. *Infant Mental Health Journal*, 28(6), 606–626. <https://doi.org/10.1002/imhj.20156>
- Sprung, M., Muench, H., Harris, P. L. & Ebesutani, C. (2015). *Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies*. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/277561660_Children%27s_emotion_understanding_A_meta-analysis_of_training_studies [15.07.2021].
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J. & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Bern: Huber.
- Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

- Stoppe, G., Bramesfeld, A. & Schwartz, F.-W. (2006). *Volkskrankheit Depression?* Heidelberg Berlin: Springer.
- Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 750–759. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_10
- Szagan, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Terwogt, M. M. & Stegge, G. T. M. (2001). The development of emotional intelligence. In I. M. Goodye (Ed.), *The depressed child and adolescent* (p. 24–45). Cambridge: University Press.
- Textor, M. R. (2010). *Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Vergleich zu anderen Formen der Partnerschaft*. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/elternarbeit-grundsuetzliches-ueberblicksartikel/2074> [15.07.2019].
- Textor, M. R. (2005). *Kognitive Bildung im Kindergarten*. Online verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/kognitive-bildung/kognitive-bildung-im-kindergarten> [15.07.2021].
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 16–35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration. *Education*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00116.x>
- Tompkins, V., Benigno, J. P., Kiger Lee, B. & Wright, B. M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, 27(2), 223–246. <https://doi.org/10.1111/sode.12280>
- Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., Mâsse, L. C., Vitaro, F. & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560–568. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.4.560>

- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social development*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148–170. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.148>
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171–179. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.3.171>
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder.
- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(4), 610–634.
- Urban, D., Mayerl, J. & Wahl, A. (2016). *Regressionsanalyse bei fehlenden Variablenwerten (missing values): Imputation oder Nicht-Imputation? Eine Anleitung für die Regressionspraxis mit SPSS*. Online verfügbar unter: <https://elib.uni-stuttgart.de/handle/11682/9055> [15.07.2021].
- Valentino, K., Cicchetti, D., Toth, S. L. & Rogosch, F. A. (2006). Mother-child play and emerging social behaviors among infants from maltreating families. *Developmental Psychology*, 42(3), 474–485. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.474>
- Valentino, K., Cummings, E. M., Borkowski, J., Hibel, L. C., Lefever, J. & Lawson, M. (2019). Efficacy of a reminiscing and emotion training intervention on maltreating families with preschool-aged children. *Developmental Psychology*, 55(11), 2365–2378. <https://doi.org/10.1037/dev0000792>
- Valentino, K., McDonnell, C. G., Comas, M. & Nuttall, A. K. (2018). Preschoolers' autobiographical memory specificity relates to their emotional adjustment. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 47–64. <https://doi.org/10.1080/15248372.2017.1418745>
- Valentino, K., Hibel, L. C., Cummings, E. M., Nuttall, A. K., Comas, M. & McDonnell, C. G. (2015). Maternal elaborative reminiscing mediates the effect of child maltreatment on

- behavioral and physiological functioning. *Development and Psychopathology*, 27(4), 1515–26. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000917>
- Valentino, K., Nuttall, A. K., Comas, M., McDonnell, C. G., Piper, B., Thomas, T. E. et al. (2014). Mother-Child reminiscing and autobiographical memory specificity among preschool-age children. *Developmental Psychology*, 50(4), 1197–1207. <https://doi.org/10.1037/a0034912>
- van Bergen, P. & Salmon, K. (2010). Emotion-oriented reminiscing and children's recall of a novel event. *Cognition and Emotion*, 24(6), 991–1007. <https://doi.org/10.1080/02699930903093326>
- van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M. R. & Allen, J. (2009). The effects of mother training in emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 10(3), 162–187. <https://doi.org/10.1080/15248370903155825>
- van Buuren, S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early childcare extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early childcare and youth development. *Child development*, 81(3), 737–56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Veerman, J. W. & van Yperen, T. A. (2007). Degrees of freedom and degrees of certainty: A developmental model for the establishment of evidence-based youth care. *Evaluation and Program Planning*, 30(2), 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.01.011>
- Vershitskaya, E. R., Mikhaylova, A. V., Gilmanshina, S. I., Dorozhkin, E. M. & Epaneshnikov, V. V. (2020). Present-day management of universities in Russia: Prospects and challenges of e-learning. *Education and Information Technologies*, 25(1), 611–621. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09978-0>
- Viana, K., Zambrana, I. M., Karevold, E. B. & Pons, F. (2019). *Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination*. Online verfügbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/336135908> *Emotions in motion impact of emotion understanding on children's peer action coordination* [15.07.2021].
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung - Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen Forschungsbericht*. Online verfügbar

- unter: <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> [15.07.2020].
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., Zumwald, B. et al. (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung*, 37(1), 93–111.
- Volland, C., Ulrich, D., Hölzle, E. & Schock, K. H. (2003). *Wie entwickelt sich Mitgefühl?* Online verfügbar unter: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/913/1/Nr90.pdf> [15.07.2021].
- Voltmer, K., Skrowronek, M., von Salisch, M. & Koch, K. (2021). Die FDS-Förderkonzeption: Über Sprache wissenschaftliches Denken und Emotionswissen aufbauen. In Maria von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, Katja Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 41–52). Münster: Waxmann.
- Voltmer, K. (2020). Validierung des Adaptiven Tests des Emotionswissens für drei- bis neunjährige Kinder (ATEM 3 – 9). *Diagnostica*, 66(3), 158–171. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000244>
- Voltmer, K. (2019). *Emotionswissen von Kindern in der frühen und mittleren Kindheit: Zusammenhänge mit schulischem Erfolg, interindividuelle Unterschiede und Möglichkeiten der Erfassung*. Veröffentlichte Dissertation. Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children’s emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59(11), 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- von Salisch, M. (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Salisch, M. (2008). Ärger – Aushandlungen in der Freundschaft als Weg zu sozialer und emotionaler Kompetenz. *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten* (S. 81–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91982-9_4
- von Salisch, M. & Cloos, P. (2021). Das Konzept. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen Alltagsintegrierte. Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. (S. 7–12). Münster: Waxmann.

- von Salisch, M., Denham, S. A. & Koch, T. (2017). Emotion knowledge and attention problems in young children: A cross-lagged panel study on the direction of effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 45–56. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0157-5>
- von Salisch, M., Hänel, M. & Denham, S. A. (2015). Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 24(2), 78–85. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000163>
- von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- von Salisch, M. & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 2–60). Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. & Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In Maria von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, Katja Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33-40). Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In A.S.C. R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of general psychology* (p. 39–285). New York, NY: Plenum Press.
- Wackermann, R., Trendel, G. & Fischer, H. E. (2008). Überprüfung der Wirksamkeit eines Basismodell-Trainings für Physiklehrer. In E.M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 149 S.). Münster: Waxmann.
- Wadepohl, H., Koglin, U., Vonderlin, E. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 219–228.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten - Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaftler.
- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121(3), 437–56. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.437>
- Wareham, P. & Salmon, K. (2006). Mother-child reminiscing about everyday experiences: Implications for psychological interventions in the preschool years. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 535–554. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.05.001>

- Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child development*, 82(1), 48–65. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x>
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0 to 8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165–192.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302–312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2
- Wellman, H. M., Phillips, A. T. & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71(4), 895–912. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00198>
- Westermann, B. (2005). Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell. Rezension. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54(8), 706–708. <https://doi.org/10.25656/01:1992>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E. & et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91855-6_1
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.
- Wilson, K. R., Havighurst, S. S. & Harley, A. E. (2014). Dads tuning into Kids: Piloting a new parenting program targeting father's emotion coaching skills. *Journal of Community Psychology*, 42(2), 162–168. <https://doi.org/10.1002/jcop.21601>
- Wolf, W., Göbel-Lehnert, U. & Chroust, P. (1999). Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Bilanz ihrer Formen und Wirkungen anhand empirischer Untersuchungen. *Die deutsche Schule*, 91(4), 451–467.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17(2), 71–78. <https://doi.org/10.1007/s00729-009-0285-2>

Zaremba, L. S. & Smoleński, W. H. (2000). Optimal portfolio choice under a liability constraint. *Annals of Operations Research*, 97(1–4), 131–141. <https://doi.org/10.1023/A>

9. Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| TABELLE 1: MODELLE ZU DEN EINZELNEN ENTWICKLUNGSSTUFEN DES EMOTIONSWISSENS MODIFIZIERT NACH BASSETT, DENHAM, MINCIC UND GRALING (2012, S. 261) | 16 |
| TABELLE 2: DIE ENTWICKLUNG DES EMOTIONSWISSENS IM KINDERGARTENALTER (MODIFIZIERT NACH DENHAM, 1998) | 17 |
| TABELLE 3: AUSWAHL AN KRITERIEN FÜR DEN ERFOLG EINER PRÄVENTIONSMAßNAHME (BEELMANN, 2006)..... | 51 |
| TABELLE 4: ÜBERSICHT ÜBER DIE BAUSTEINE UND DIE INHALTE VON EM:-)S..... | 67 |
| TABELLE 5: FRAGEN FÜR DAS BLITZ-BRAINSTORMING MIT PERSPEKTIVWECHSEL | 83 |
| TABELLE 6: VERGLEICH DER BEIDEN TRAININGSVERSIONEN VON EM:-)S | 88 |

| | |
|--|-----|
| TABELLE 7: ÜBERSICHT ÜBER DIE KRITERIEN UND DEN DAZUGEHÖRIGEN OUTCOMES VON MACHBARKEITSSUDIEN NACH BOWEN ET AL. (2009) | 98 |
| TABELLE 8: KRITERIEN, OUTCOMES UND FRAGESTELLUNGEN ZUR 1. EVALUATIONSEBENE..... | 99 |
| TABELLE 9: PRÄ-EXPERIMENTELLES DESIGN MIT MESSWIEDERHOLUNG | 105 |
| TABELLE 10: QUASIEXPERIMENTELLES DESIGN MIT WARTEKONTROLLGRUPPE UND MESSWIEDERHOLUNG..... | 106 |
| TABELLE 11: ALTER DER FACHKRÄFTE | 108 |
| TABELLE 12: PHQ-2 SCORE DER TEILNEHMENDEN | 109 |
| TABELLE 13: FEHLENDE WERTE FÜR DIE GESAMTSTICHPROBE DER FACHKRÄFTE..... | 110 |
| TABELLE 14: FEHLENDE WERTE FÜR DIE FACHKRÄFTE GETRENNT NACH IG UND KG..... | 111 |
| TABELLE 15: FEHLENDE WERTE DER IG-FACHKRÄFTE FÜR AKZEPTANZ, BEWERTUNG, NACHFRAGE/PASSGENAUIGKEIT, IMPLEMENTATION UND PRAKTIKABILITÄT | 111 |
| TABELLE 16: IG-STICHPROBE UND FEHLENDE WERTE FÜR DAS ZIELKRITERIUM „VERÄNDERUNG IM HANDELN“ | 112 |
| TABELLE 17: FEHLENDE WERTE IN DER GESAMTSTICHPROBE ZU T2 UND T3 | 113 |
| TABELLE 18: FEHLENDE WERTE FÜR DIE SEW ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN | 115 |
| TABELLE 19: ITEMSTATISTIKEN FÜR DEN PHQ-2..... | 136 |
| TABELLE 20: BESCHRIFTUNG UND REIHENFOLGE DER 17 ITEMS IM WISSENSTEST ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN .. | 137 |
| TABELLE 21: INTERNE KONSISTENZEN FÜR DEN WISSENSTEST (17 ITEMS) ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN..... | 138 |
| TABELLE 22: ITEMTRENSCHÄRFEN FÜR DEN WISSENSTEST (17 ITEMS) ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN | 138 |
| TABELLE 23: INTERNE KONSISTENZEN FÜR DEN WISSENSTEST (13 ITEMS) ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN..... | 139 |
| TABELLE 24: ITEMTRENSCHÄRFEN FÜR DEN WISSENSTEST (13 ITEMS) ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN | 139 |
| TABELLE 25: RETEST-RELIABILITÄTEN FÜR DEN WISSENSTEST (13 ITEMS)..... | 140 |
| TABELLE 26: INTERNE KONSISTENZEN FÜR DIE SEW ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN..... | 141 |
| TABELLE 27: ITEMTRENSCHÄRFEN FÜR DIE SEW ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN | 141 |
| TABELLE 28: RETEST-RELIABILITÄTEN FÜR DIE SEW | 141 |
| TABELLE 29: BEWERTUNG DER FORTBILDUNGSINHALTE DURCH DIE TEILNEHMENDEN | 143 |
| TABELLE 30: ANTWORTEN DER TEILNEHMENDEN ZUR PRAKTIKABILITÄT | 145 |
| TABELLE 31: FRAGEN ZUR AKZEPTANZ, NACHFRAGE/PASSGENAUIGKEIT UND IMPLEMENTATION VON EMOTION TALK | 146 |
| TABELLE 32: DESKRIPTIVE STATISTIKEN FÜR DIE TEILNEHMENDEN DER IG ZU DEN DREI MESSZEITPUNKTEN..... | 148 |
| TABELLE 33: POST-HOC ANALYSEN MIT BONFERRONI-KORREKTUR FÜR DIE ERGEBNISSEN IM WISSENSTEST ÜBER DREI MESSZEITPUNKTE | 149 |
| TABELLE 34: DESKRIPTIVE STATISTIKEN DER TESTERGEBNISSE FÜR DIE TEILNEHMENDEN DER KG ZU T1 UND T2.. | 149 |
| TABELLE 35: GRUPPENSTATISTIKEN FÜR IG UND KG ZU T2 | 150 |
| TABELLE 36: LEVENE-TEST UND t-TEST FÜR IG UND KG ZU T2..... | 150 |
| TABELLE 37: MEDIANE FÜR DIE ANWENDUNG VON EMOTION TALK IN VERSCHIEDENEN SITUATIONEN ZU T2 UND T3 | 152 |
| TABELLE 38: RÄNGE FÜR DIE DATEN BZGL. DER ANWENDUNG VON EMOTION TALK IN VERSCHIEDENEN SITUATIONEN | 152 |
| TABELLE 39: DESKRIPTIVE STATISTIKEN FÜR DIE TESTERGEBNISSE DER KINDER IN DER SEW (JANKE, 2006) | 154 |
| TABELLE 40: TESTS DER ZWISCHENSUBJEKTEFFEKTE | 155 |
| TABELLE 41: TESTS DER INNERSUBJEKTKONTRASTE | 155 |
| TABELLE 42: TRAININGSTAGE UND -STUNDEN NACH STANDORT AUFGETEILT FÜR DIE IG-FACHKRÄFTE | 156 |
| TABELLE 43: DESKRIPTIVE STATISTIKEN DER GRUPPEN IM TESTERGEBNIS ZU T2..... | 157 |
| TABELLE 44: KONZEPTION DER ERGEBNIS- UND PROZESSEVALUATION VON EM:-)S..... | 173 |

10. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| ABBILDUNG 1: DAS MODELL DER AFFEKTIVEN SOZIALEN KOMPETENZ NACH HALBERSTADT, DENHAM UND DUNSMORE (2001; ZITIERT NACH VON SALISCH, 2002, S. 41)..... | 48 |
| ABBILDUNG 2: BEWERTUNGSKRITERIEN ZUR EINORDNUNG EINES PRÄVENTIONSPROGRAMMS (MODIFIZIERT NACH GROEGER-ROTH & HASENPUSCH, 2011, S. 4) | 51 |
| ABBILDUNG 3: THEORY OF CHANGE (MODIFIZIERT NACH ROGERS, 2014, S. 7)..... | 66 |

| | |
|---|----|
| ABBILDUNG 4: TOC- DAS WIRKSAMKEITSMODELL FÜR EM:-)S | 67 |
| ABBILDUNG 6: PHASEN DER EVALUATION (MODIFIZIERT NACH MITTAG & BIEG, 2010, S. 35)..... | 94 |
| ABBILDUNG 7: DAS ANGEBOTS-NUTZUNGS-MODELL MODIFIZIERT NACH LIPOWSKY (2009)..... | 95 |
| ABBILDUNG 8: DER FORTBILDUNGSERFOLG AUF VERSCHIEDENEN EBENEN (MODIFIZIERT NACH LIPOWSKY & RZEJAK, 2012) | 96 |

11. Anhang

11.1 Tabellen

| | |
|--|-----|
| TABELLE A 1: DURCHFÜHRUNGSTREUE AN DEN DREI STANDORTEN | 229 |
| TABELLE A 2: INTER-ITEM-KORRELATIONSMATRIX ZU T1..... | 234 |
| TABELLE A 3: INTER-ITEM-KORRELATIONSMATRIX ZU T2..... | 235 |
| TABELLE A 4: INTER-ITEM-KORRELATIONSMATRIX ZU T3..... | 236 |

TABELLE A 5: VERGLEICH VON EM:-)S, KINDERGARTEN PLUS, PAPILO UND RESI.....237

11.2 Materialien

| | |
|---|-----|
| A 1: FRAGEBOGEN FÜR DIE KINDERGARTENFACHKRÄFTE IM FDS-GESAMTPROJEKT | 243 |
| A 2: WISSENSTEST ZU T1 | 248 |
| A 3: WISSENSTEST ZU T2 | 249 |
| A 4: WISSENSTEST ZU T3 | 250 |
| A 5: EVALUATIONSFRAGEBOGEN EM:-)S | 251 |
| A 6: EVALUATIONSFRAGEBOGEN IM FDS-GESAMTPROJEKT ZU T2 | 254 |
| A 7: EVALUATIONSFRAGEBOGEN IM FDS-GESAMTPROJEKT ZU T3 | 257 |
| A 8: HANDLUNGSBEZOGENEN REFLEXION MIT VIDEOUNTERSTÜTZUNG | 261 |
| A 9: TRAINERINNEN- UND TRAINER-MANUAL | 263 |

Tabelle A 1: Durchführungstreue an den drei Standorten

| Standort | Kinder garten | Welche Bausteine wurden geändert/ weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben ? | Besonderh eiten |
|-----------------|--------------------------|---|--|---|--|----------------------------|
| Hamburg | A | keine | -Zugang zu Emotionen und | -Emotionen Entdecken- | -Training ist etwas zu lang | |

| Standort | Kinder garten | Welche Bausteine wurden geändert/ weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben ? | Besonderh eiten |
|----------|------------------|--|--|---|--|--------------------|
| | | | <p>Reflexion (Lifeline): Die Kindergartenleitung hat nicht mitgemacht, um den Kolleginnen mehr Freiraum zu gestatten</p> | <p>Gruppenarbeit zu Grundemotionen: Anleitung zu der Übung, alle vier Arbeitsblätter nach der Übung an alle Teilnehmenden ausgeben, falls gewünscht</p> <p>-Die Entwicklung des Emotionswissens: „Klicks“ beim Folienwechsel angepasst</p> <p>-Gruppenarbeit zur Entwicklung des Emotionswissens: Anleitung zur Übung</p> <p>-Gruppenarbeit zu Beispielvideos einer Bilderbuchbetrachtung: Anleitung zur Übung und wurde auf Wunsch der Teilnehmenden im Plenum durchgeführt</p> <p>-Überleitung Vignettenarbeit:</p> | <p>(bei ganztägiger Durchführung) durch das Kreuzworträtsel und die Evaluation, Einkürzen erforderlich</p> | |

| Standort | Kinder garten | Welche Bausteine wurden geändert/ weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben ? | Besonderheiten |
|------------|---------------|--|--|---|--|---|
| | | | | Anpassen an nachfolgende Themen | | |
| | B | <p>-Entdecken von Grundemotionen: Zu zeitintensiv, musste abgebrochen werden</p> <p>-Gruppenarbeit zur Entwicklung des Emotionswissens: Dauerte sehr kurz, schien den Teilnehmenden zu einfach zu sein</p> <p>-Rollenspiel zum Reminiscing: Unbehagen der Teilnehmenden bzgl. des Rollenspiels und bzgl. der Platzierung am Ende des Trainings</p> | | <p>-Gruppenarbeit zu Emotionen entdecken: Alle vier Arbeitsblätter wurden nach der Übung an alle Teilnehmenden ausgegeben, falls gewünscht; mehr Zeit nötig</p> <p>-Mehr Zeit für die Lifeline nötig</p> <p>-Überleitung der Vignettenarbeit: Anpassen an nachfolgende Themen</p> | | - Teilnehmende wirkten müde und wenig motiviert |
| Hildesheim | A/B | -Instruktionen zur Lifeline und zum Rollenspiel wurden gekürzt | -Evaluation und Kreuzworträtsel wurden nicht gut von den Teilnehmenden angenommen, | -Fachbegriffe (Reminiscing/ Emotion Talk) noch besser erklären | -Teilnehmende erwarteten spezielle Techniken für die Förderung des | |

| Standort | Kindergarten | Welche Bausteine wurden geändert/weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben? | Besonderheiten |
|--------------|--------------|--|--|---|--|----------------|
| | | <p>-Zugang zu Emotionen und Reflexion: Übung zur Lifeline wurde in der Gruppe nachbesprochen</p> <p>- Gruppenarbeit zu Grundemotionen ohne Flipcharts während der Gruppenarbeit</p> <p>sphase, außerdem keine Aufteilung in gemischte Gruppen aufgrund von Zeitnot</p> | <p>da sie sich geprüft fühlten</p> <p>-Die Entwicklung des Emotionswissens: Beim Vergleich Sprachentwicklung und Emotionswissensentwicklung wurde das Augenmerk auf die Emotionswissensentwicklung gelegt, da Teilnehmende mit den Folien überfordert waren</p> <p>-Diskussion zu Chancen und Risiken beim Sprechen über Gefühle ergab, dass sich beides etwa die Waage hält. Argumente für Risiken schienen im Hauptaugenmerk der Teilnehmenden zu sein, aufgrund von negativen Erfahrungen</p> | <p>-Mehr Zeit für einzelne Abschnitte (z.B. Lifeline, Gruppenarbeit zu den Grundemotionen)</p> <p>-Folien reduzieren</p> <p>-Flexiblere Gestaltung der Übungen bei unterschiedlichen Gruppengrößen, auf eindeutige Hinweise verweisen</p> | <p>Emotionswissens</p> <p>-Transfer von Sprachlehrstrategien wurde nicht ganz deutlich</p> | |
| Braunschweig | A | -Keine Vignettenarbeit | - Kreuzworträtsel wurde als | | | - Teilnehmende |

| Standort | Kinder garten | Welche Bausteine wurden geändert/ weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben ? | Besonderheiten |
|----------|---------------|---|---|--|-------------------------------------|--|
| | | <p>-Entdecken von Grundemotionen: Gruppenarbeit wurde mit einer Erweiterung des Emotionswortschatzes verbunden</p> <p>-Anpassung der Gruppengröße bei der Lifeline (3 Teilnehmende, anstatt 2)</p> | frustrierend erlebt | | | schätzen sich bzgl. des Wissens schlechter ein, als ihre Ergebnisse im Kreuzworträtsel tatsächlich sind |
| | B | <p>-Durchführung des kompletten Trainings in ca. 6 Stunden von Teilnehmenden gefordert</p> <p>-Ausgelassen wurden: Blitzlicht, Gruppenarbeit zu den Grundemotionen, Übung zur Lifeline, Vignettenarbeit, Übung zu Interesse an Gefühlen bei Kindern wecken,</p> | | | | -Subjektiv hoher Ausbildungsstand der Teilnehmenden, deshalb lief das Training ohne größere Probleme auch in der gekürzten Zeit ab |

| Standort | Kinder garten | Welche Bausteine wurden geändert/ weggelassen? | Welche Bausteine des Trainings bereiteten Probleme? | Welche Bausteine mussten verändert werden und wie? | Welche Fragen sind offengeblieben ? | Besonderheiten |
|----------|---------------|---|---|--|-------------------------------------|----------------|
| | | Rollenspiel zum Reminiscing -Die Entwicklung des Emotionswissens wurde anhand von Fallbeispielen aus der Einrichtung illustriert - Gruppenarbeit Videoanalyse: Das 2. Arbeitsblatt wurde weggelassen, um mehr Zeit für das 1. Arbeitsblatt zu haben | | | | |

Tabelle A 2: Inter-Item-Korrelationsmatrix zu T1

| | Ben | Aug | ET | Ang | Gef | Mun | Freu | Emo | Vie | EE | Ge | Ges | EW |
|-----|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Ben | 1 | 0,108 | -0,143 | 0,085 | 0,133 | 0,364 | -0,187 | 0,008 | 0,336 | 0,294 | 0,102 | 0,258 | 0,127 |
| Aug | 0,108 | 1 | 0,072 | 0,074 | 0,065 | 0,204 | 0,006 | 0,099 | 0,182 | 0,193 | 0,181 | 0,278 | 0,176 |
| ET | -0,143 | 0,072 | 1 | 0,076 | 0,131 | 0,188 | -0,041 | 0,043 | 0,012 | -0,031 | 0,053 | -0,052 | -0,102 |
| Ang | 0,085 | 0,074 | 0,076 | 1 | 0,078 | -0,031 | 0,003 | 0,095 | 0,094 | 0,173 | -0,044 | -0,028 | 0,067 |
| Gef | 0,133 | 0,065 | 0,131 | 0,078 | 1 | 0,179 | 0,044 | 0,184 | 0,108 | 0,228 | 0,189 | 0,138 | 0,288 |
| Mun | 0,364 | 0,204 | 0,188 | -0,031 | 0,179 | 1 | 0,043 | 0,158 | 0,136 | 0,263 | 0,184 | 0,163 | 0,053 |
| Fre | -0,187 | 0,006 | -0,041 | 0,003 | 0,044 | 0,043 | 1 | 0,153 | 0,111 | 0,276 | 0,293 | -0,048 | 0,121 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|
| Emo | 0,008 | 0,099 | 0,043 | 0,095 | 0,184 | 0,158 | 0,153 | 1 | 0,21 | 0,298 | 0,252 | 0,057 | 0,193 |
| Vie | 0,336 | 0,182 | 0,012 | 0,094 | 0,108 | 0,136 | 0,111 | 0,21 | 1 | 0,585 | 0,269 | -0,002 | 0,196 |
| EE | 0,294 | 0,193 | -0,031 | 0,173 | 0,228 | 0,263 | 0,276 | 0,298 | 0,585 | 1 | 0,339 | 0,105 | 0,099 |
| Ge | 0,102 | 0,181 | 0,053 | -0,044 | 0,189 | 0,184 | 0,293 | 0,252 | 0,269 | 0,339 | 1 | 0,14 | 0,105 |
| Ges | 0,258 | 0,278 | -0,052 | -0,028 | 0,138 | 0,163 | -0,048 | 0,057 | -0,002 | 0,105 | 0,14 | 1 | 0,193 |
| EW | 0,127 | 0,176 | -0,102 | 0,067 | 0,288 | 0,053 | 0,121 | 0,193 | 0,196 | 0,099 | 0,105 | 0,193 | 1 |

*Ben=Benennen, Aug=Augen, ET=Emotion Talk, Ang=Angeboren, Gef=Gefühle, Mun=Mund, Fre=Freude, Emo=Emotionale, Vie=Vier, EE=Emotionserleben, Ge=Gefühl, Ges=Geschlossene, EW=Emotionswissen

Tabelle A 3: Inter-Item-Korrelationsmatrix zu T2

| | Ben | Aug | ET | Ang | Gef | Mun | Freu | Emo | Vie | EE | Ge | Ges | EW |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| Ben | 1 | 0,227 | 0,287 | 0,387 | 0,064 | 0,156 | 0,049 | 0,527 | 0,43 | 0,267 | 0,196 | -0,191 | 0,197 |
| Aug | 0,227 | 1 | 0,189 | 0,27 | 0,238 | 0,059 | 0,4 | 0,329 | 0,155 | 0,262 | 0,024 | 0,099 | 0,164 |
| ET | 0,287 | 0,189 | 1 | 0,196 | 0,279 | 0,198 | 0,275 | 0,245 | 0,248 | 0,042 | 0,235 | 0,127 | 0,264 |
| Ang | 0,387 | 0,27 | 0,196 | 1 | 0,004 | 0,289 | 0,072 | 0,342 | 0,252 | 0,316 | 0,196 | -0,07 | 0,19 |
| Gef | 0,064 | 0,238 | 0,279 | 0,004 | 1 | 0,158 | 0,253 | 0,074 | 0,118 | 0,067 | -0,04 | 0,201 | 0,053 |
| Mun | 0,156 | 0,059 | 0,198 | 0,289 | 0,158 | 1 | 0,21 | 0,201 | 0,126 | 0,388 | 0,235 | 0,222 | 0,254 |
| Fre | 0,049 | 0,4 | 0,275 | 0,072 | 0,253 | 0,21 | 1 | 0,075 | 0,176 | 0,26 | 0,149 | 0,21 | 0,179 |
| Emo | 0,527 | 0,329 | 0,245 | 0,342 | 0,074 | 0,201 | 0,075 | 1 | 0,353 | 0,175 | 0,128 | -0,046 | 0,202 |
| Vie | 0,43 | 0,155 | 0,248 | 0,252 | 0,118 | 0,126 | 0,176 | 0,353 | 1 | 0,266 | 0,133 | 0,013 | 0,233 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| EE | 0,267 | 0,262 | 0,042 | 0,316 | 0,067 | 0,388 | 0,26 | 0,175 | 0,266 | 1 | 0,275 | 0,222 | 0,22 |
| Ge | 0,196 | 0,024 | 0,235 | 0,196 | -0,04 | 0,235 | 0,149 | 0,128 | 0,133 | 0,275 | 1 | 0,17 | 0,461 |
| Ges | - 0,191 | 0,099 | 0,127 | -0,07 | 0,201 | 0,222 | 0,21 | - 0,046 | 0,013 | 0,222 | 0,17 | 1 | 0,123 |
| EW | 0,197 | 0,164 | 0,264 | 0,19 | 0,053 | 0,254 | 0,179 | 0,202 | 0,233 | 0,22 | 0,461 | 0,123 | 1 |

*Ben=Benennen, Aug=Augen, ET=Emotion Talk, Ang=Angeboren, Gef=Gefühle, Mun=Mund, Fre=Freude, Emo=Emotionale, Vie=Vier, EE=Emotionserleben, Ge=Gefühl, Ges=Geschlossene, EW=Emotionswissen

Tabelle A 4: Inter-Item-Korrelationsmatrix zu T3

| | Ben | Aug | ET | Ang | Gef | Mun | Freu | Emo | Vie | EE | Ge | Ges | EW |
|-----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|------------|------------|------------|------------|
| Ben | 1 | 0,292 | 0,235 | 0,22 | 0,166 | - 0,164 | 0,084 | 0,143 | 0,242 | 0,166 | 0,323 | 0,202 | 0,038 |
| Aug | 0,292 | 1 | - 0,079 | - 0,053 | 0,104 | 0,004 | 0,113 | 0,132 | 0,141 | 0,202 | - 0,032 | 0,11 | - 0,172 |
| ET | 0,235 | - 0,079 | 1 | 0,289 | 0,024 | - 0,168 | 0,079 | - 0,057 | 0,11 | 0,049 | 0,325 | 0,21 | 0,087 |
| Ang | 0,22 | - 0,053 | 0,289 | 1 | 0,009 | - 0,139 | 0,038 | 0,043 | 0,221 | 0 | 0,346 | 0,192 | 0,227 |
| Gef | 0,166 | 0,104 | 0,024 | 0,009 | 1 | - 0,002 | - 0,057 | - 0,096 | 0,116 | - 0,001 | - 0,062 | 0,114 | - 0,139 |
| Mun | - 0,164 | 0,004 | - 0,168 | - 0,139 | - 0,002 | 1 | - 0,096 | - 0,088 | 0,009 | 0,029 | - 0,187 | - 0,016 | - 0,091 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|------------|-------|-------|------------|-------|------------|
| Fre | 0,084 | 0,113 | 0,079 | 0,038 | - 0,057 | - 0,096 | 1 | 0,138 | 0,102 | 0,211 | 0,057 | 0,122 | 0,101 |
| Emo | 0,143 | 0,132 | - 0,057 | 0,043 | - 0,096 | - 0,088 | 0,138 | 1 | 0,125 | 0,163 | 0,271 | 0,003 | 0,116 |
| Vie | 0,242 | 0,141 | 0,11 | 0,221 | 0,116 | 0,009 | 0,102 | 0,125 | 1 | 0,121 | 0,049 | 0,244 | 0,116 |
| EE | 0,166 | 0,202 | 0,049 | 0 | - 0,001 | 0,029 | 0,211 | 0,163 | 0,121 | 1 | 0,127 | 0,158 | - 0,011 |
| Ge | 1 | 0,292 | 0,235 | 0,22 | 0,166 | - 0,164 | 0,084 | 0,143 | 0,242 | 0,166 | 0,323 | 0,202 | 0,038 |
| Ges | 0,292 | 1 | - 0,079 | - 0,053 | 0,104 | 0,004 | 0,113 | 0,132 | 0,141 | 0,202 | - 0,032 | 0,11 | - 0,172 |
| EW | 0,235 | - 0,079 | 1 | 0,289 | 0,024 | - 0,168 | 0,079 | - 0,057 | 0,11 | 0,049 | 0,325 | 0,21 | 0,087 |

*Ben=Benennen, Aug=Augen, ET=Emotion Talk, Ang=Angeboren, Gef=Gefühle, Mun=Mund, Fre=Freude, Emo=Emotionale, Vie=Vier, EE=Emotionserleben, Ge=Gefühl, Ges=Geschlossene, EW=Emotionswissen

Tabelle A 5: Vergleich von Em☺s, Kindergarten plus, Papilio und ReSi

| Name des Programms | Em☺s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|--------------------------------|---|---|---|-------------------------------------|
| Entwicklerinnen und Entwickler | Wosniak, Voltmer und von Salisch (2017) | Mayer, Heim und Scheithauer (2007) | Maywald und Valentien (2009) | Feldmann, Storck und Pfeffer (2018) |
| Studiendesign | Prä-experimentelles Design mit Messwiederholung (Fachkräfte) Quasiexperimentelles Design mit | Randomisiertes Interventions-Warte-Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung | Zweifaktorieller Versuchsplan mit KG und Messwiederholung | Randomisierte Kontrollgruppenstudie |

| Name des Programms | Em [©] s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|---|--|---|--|---|
| | Wartekontrollgruppe und Messwiederholung (Kinder) | | | |
| Teilnehmende Fachkräfte und Kinder | $N = 63$ Fachkräfte $N = 281$ Kinder | $N = 90$ Fachkräfte $N = 645$ Kinder | $N = 106$ Fachkräfte $N = 424$ Kinder | $N = 66$ Fachkräfte $N = 412$ Kinder |
| Region | Hamburg und Niedersachsen | Raum Augsburg | Niedersachsen | Raum Nürnberg |
| Analyse der fehlenden Werte | -55.6 % Fachkräfte (Wissenstest T3) -Bis zu 74.6 % Fachkräfte (Evaluation T2/T3) -17.1 % Kinder | -4 % Kinder -Fehlende Werte wurden aus der Analyse ausgeschlossen | -36.1 % Kinder -28.4 % Einschätzungen der Fachkräfte | -8.25 % Kinder -Fehlende Werte wurden aus der Analyse ausgeschlossen |
| Zielkriterien Fachkräfte | - Wissenszuwachs -Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage, Praktikabilität, Implementation | -Interesse, Zufriedenheit im Kindergarten -Bisherige Erfahrungen | -Zufriedenheit mit dem Klima im Team, Leistung, Rahmenbedingungen, Arbeitssituation -Dauer der Berufszugehörigkeit | -Akzeptanz -Wissenszuwachs |
| Zielkriterien Kinder | Förderung des Emotionswissens | -Vorbeugen von Verhaltensproblemen -Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen -Sucht- und Gewaltprävention | -Förderung der sozio-emotionalen, sensomotorischen und lernmethodischen Kompetenzen | -Förderung von Resilienz -Förderung von sozial-emotionalen, körperbezogenen und sprachlich-erzählerischen Kompetenzen |
| Wichtige interferenzstatistische Ergebnisse | -Testergebnisse der Fachkräfte der IG unterscheiden sich signifikant zwischen T1 und T2 und T1 und T3 -Testergebnisse der Fachkräfte der KG unterscheiden | -SDQ Gesamtwert: Haupteffekte von Gruppe und Zeit -Interaktionseffekt Gruppe*Zeit in IG und KG -Abnahme der Werte in den Subskalen „Hyperaktivität“ und „Aufmerksamkeitsprobleme“ | -SDQ-Gesamtwert nimmt bei den Jungen und Mädchen signifikant zwischen T1 und T2 ab (IG) -Externalisierte Verhaltensauffälligkeiten nehmen bei Jungen und Mädchen zwischen T1 und T2 signifikant ab (IG) | -Signifikante Gruppe*Zeit - Interaktionseffekte für Perik „Selbstbehauptung“ und „Stressbewältigung“, Körperbezogene Kompetenzen, VBV- „Interaktions- und Kommunikationskompetenzen“, VBV- |

| Name des Programms | Em☺s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|------------------------------------|---|---|---|--|
| | <p>sich von T1 zu T2 signifikant voneinander</p> <p>-Anwendung von Emotion Talk unterscheidet sich signifikant von T2 zu T3 in Einzelsituationen,</p> <p>- Kinder der IG unterscheiden sich nicht signifikant von der KG im in der SEW unter Kontrolle des Alters und des biologischen Geschlechts (aber in einer Subgruppe im ATEM; Voltmer & von Salisch, 2021)</p> | <p>-Subskala „Prosoziales Verhalten“</p> <p>Haupteffekt der Zeit</p> <p>-Signifikantes Ergebnis im Gruppenvergleich IG zu KG Subskala „Konfliktlösekompetenz“</p> | <p>-Signifikante Abnahme der „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ zwischen T1 und T2 in IG und KG</p> <p>-Signifikanter Zeit* Geschlecht Effekt</p> <p>-Signifikante Abnahme der emotionalen Probleme zwischen T1 und T2 in KG und IG</p> <p>-Signifikanter Effekt für das positive Konfliktverhalten in IG zwischen T1 und T2 und in der KG zwischen T2 und T3</p> | <p>„Konfliktlösekompetenzen“</p> <p>-Signifikante Gruppe*Zeit-Interaktion für die Skalen „Ängstlichkeit“, VBV-„Emotionale Labilität“</p> <p>-Signifikante Gruppenunterschiede zwischen KG und IG bereits zu T1</p> <p>-Signifikante Gruppen*Zeit-Interaktion für Seldak-Aktive Sprachkompetenz“, „Kommunikatives Verhalten“ und im Sismik auf der Skala „Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischer Bezugsperson“ (Kinder mit Migrationshintergrund)</p> <p>-Signifikante Ergebnisse in den Kinderinterviews zwischen IG und KG: Körperteile zeigen, Körperteile benennen, Gefühle zeigen, Gefühle benennen, Fallvignetten</p> |
| Dauer Fortbildung für Fachkräfte | -8 Stunden (IG) -4 Stunden (KG) | 5 ganze und 3 halbe Tage | 12 UE an 2 aufeinander folgenden Tagen | 8 Stunden |
| Durchführungsdauer im Kindergarten | Zeitlich und inhaltlich flexibel | -1,5-2 Jahre -Paralleles Durchführen der Maßnahmen -Mind. einmal wöchentlich | -9 Wochen -Module werden nacheinander durchgeführt -Mind. 1 wöchentlich (2 Std.) | 4 Monate |
| Theoriebezug/ Konzeption | - Emotionswissen nach von Salisch, Hänel | - Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten | -Vermittlung von sozio-emotionale Kompetenzen von Kindern („Ganzheitlicher | -Ansatz von Resilienzförderung (Bengel & Lyssenko, 2012) |

| Name des Programms | Em©s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| | und Denham (2015) -Entwicklung des Emotionswissens nach Denham (1998) - Modells der affektiven sozialen Kompetenz nach Halberstadt, Denham & Dunsmore (2001; zitiert nach von Salisch, 2002) -Reminiscing (Habermas, 2019) -Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) | -Kindliche Entwicklung -Entwicklungsmodell von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch nach Webster-Stratton und Taylor (2001) und Scheithauer, Mehren und Petermann (2003) | Bildungsbegriff ⁴) auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung, Erziehungswissenschaften und Neurobiologie | -Aufbau von Schutzfaktoren durch Ressourcenförderung -Entwicklung von sozial-emotionalen, körperbezogenen und sprachlichen Fähigkeiten (Wustmann, 2009; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009) |
| Konkreter Ablauf der Fortbildung | -6 Bausteine -Praxisaufgabe - Abschlussrunde- und Feedback - Handlungsbezogene Reflexion mit Videounterstützung | -Seminare -Vertiefungs- und/oder Intensivseminare -Supervisionstreffen möglich | -Basisfortbildung (9 Module) -Umgang mit schwierigen Situationen | -Fortbildung zum Thema Prävention sexualisierter Gewalt -Handlungssicherheit in Verdachtsfällen |
| Zielgruppe | 3- bis 5-jährige Kinder | 3- bis 6-/7-jährige Kinder | 4- bis 5-jährige Kinder | 3- bis 6-jährige Kinder |
| Ablauf des Trainings im Kindergarten | - Alltagsintegriert -In jeder Routinesituation möglich | 3 Maßnahmen (Spielzeug-macht-Ferien-Tag, Meins-deinsdeins-unser Spiel, Paula und die Kistenkobelde) | 9 Module | -Schwerpunkthemen: Gefühle, Körper, Beziehungen, Erzählen, Hilfe holen mit Übungen und Spielen -Alltagsintegriert |

| Name des Programms | Em☺s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|----------------------------|---|--|---|---|
| Material für Fachkräfte | -Lernkarten -Arbeitsblätter | Handbuch mit Theorie und Grundlagen | Handbuch mit Theorie und Grundlagen | -Manual -Materialien |
| Material für Kinder | Nicht notwendig | -„Paula-Box“ -Vorleseheft -Hörspiel- und Lieder-CD -Kopiervorlagen -Zusätzlich DVDs und Bilderbücher | -Unterschiedliche Materialien (z.B. Handpuppen) -DVDs -Lieder-CD -Hörspiele -Poster -Liederheft | -„ReSi-Kiste“ mit Handpuppen, Bilderbüchern, Gefühlswürfel, Körperplakaten, Geheimniskarten |
| Messzeitpunkte | -T1: Direkt vor Beginn der Fortbildung T2: Direkt im Anschluss an die Fortbildung T3: 3 bis 6 Monate nach der Fortbildung (IG) -T1: Direkt vor Beginn der Fortbildung T2: Direkt im Anschluss an die Fortbildung (KG) | T1: Vor der Fortbildung T2: 6 Monate nach der Fortbildung T3: 10 Monate nach der Fortbildung (2 bis 4 Monate nach T2) (IG) T4: Follow-up für Substichprobe der Kinder der IG (1 Jahr nach T3) | T1: Vor der Fortbildung T2: Nach der Fortbildung T3: 10 Monate nach T2 (IG) | T1: Vor der Fortbildung T2: nach der Fortbildung T3: 6 Wochen nach T2 |
| Messinstrumente Fachkräfte | - Soziodemographische Daten -Wissenstest -Fragebögen zur Akzeptanz, Bewertung, Nachfrage, Praktikabilität, Implementation der Fortbildung | -Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu; Klasen, et al., 2003) - Verhaltensbeurteilung für Vorschulkinder (VBV-EL-3-6; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) (Skala zur Erfassung der sozio-emotionalen Kompetenzen) – -Preschool Social Behavior Scale-Teacher Form (PSPS- | - Soziodemographische Daten Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte (ABC-L; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) -Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu; Klasen, et al., 2003) -Skala zum positiven Konfliktverhalten (Alsaker et al., 2004) | - Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder-Erzieherfragebogen (VBV 3-6-ER; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) -Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Perik; Mayr & Ulrich, 2006) -Körperbezogene Kompetenzen der Kinder (Feldmann, Storck & Pfeffer, 2018) - Sprachbeobachtungsverfahren Seldak |

| Name des Programms | Em@s | Papilio | Kindergarten plus | ReSi – Resilienz und Sicherheit |
|---|---|--|---|---|
| | | T) (Subskala “Aggression”) - Erzieherinnenfragebogen zur Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit, berufliche Belastung, Erfahrung | | (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern; Ulich & Mayr, 2006) -Sismik (Ulrich & Mayr, 2003) |
| Messinstrumente Kinder | Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006) | -Akzeptanz durch Peers (adaptierte Form des Peer-Nominations-Verfahren; Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979), -Ermittlung der sozialen Grüppchen in der IG basierend auf dem Social Cluster Mapping (Cairns, Garipey, Kindermann & Leung, 1996) | Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW; Janke, 2006) | -Kinderinterviews (10-15 min) mit Emotionsbildern (Juen, Bänninger & Peham (2012) -Videos -Fallvignetten |
| Statistische Analyse der Fachkraftdaten | -Deskriptive Analysen -Varianzanalyse mit Messwiederholung -T-Test bei unabhängigen Stichproben -Multiple Regressionsanalyse | -Deskriptive Analysen | -Deskriptive Analysen | -Deskriptive Analysen |
| Statistische Analysen der Kinderdaten | -Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung - Kovarianzanalyse | Varianzanalyse mit Messwiederholung | -Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung -Kovarianzanalyse | Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung |
| Erhebung der Durchführungstrategie | -Deskriptive Analysen - ANOVA | - keine Angaben | -Deskriptive Analysen | -Deskriptive Analysen |

A 1: Fragebogen für die Kindergartenfachkräfte im FDS-Gesamtprojekt

Liebe Kita-Fachkräfte,

vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, an unserer Studie teilzunehmen.

Im Folgenden finden Sie einen Fragebogen, in dem es um Ihre berufliche Tätigkeit, Ihre Ausbildung und bisherigen Fortbildungen sowie um allgemeine Fragen zu Ihrer Person geht. Damit wir Ihre Angaben anonymisieren können, bitten wir Sie um die Codierung Ihrer Daten nach folgendem Muster:

| | | | | |
|--|--|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Der erste Buchstabe Ihres Vornamens | Der erste Buchstaben Ihres Nachnamens | Ihr Geburtstag | | |
| z.B. <u>H</u> ans | z.B. <u>M</u> ustermann | Tag zweistellig z.B. 03 | Monat zweistellig z.B. 07 | Jahr zweistellig z.B. 12 |

| | | | | |
|---|---|----|----|----|
| H | M | 03 | 07 | 12 |
|---|---|----|----|----|

Codierung Ihrer Daten:

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

Fragen zur derzeitigen Berufstätigkeit/ bisherigen Fortbildungen

| | |
|---|--|
| 1 | Wie lange arbeiten Sie bereits in dieser Einrichtung? seit: <input type="checkbox"/> 0-2 Jahren <input type="checkbox"/> 3-5 Jahren <input type="checkbox"/> 6-10 Jahren <input type="checkbox"/> 11-20 Jahren <input type="checkbox"/> mehr als 20 Jahren |
| 2 | Wie oft nehmen Sie Fortbildungsangebote wahr? <input type="checkbox"/> mindestens 1x im Halbjahr <input type="checkbox"/> mindestens 1x im Jahr <input type="checkbox"/> mindestens 1x alle 2 Jahre <input type="checkbox"/> mindestens 1x alle 3-5 Jahre <input type="checkbox"/> nie |
| | Haben Sie bereits Erfahrungen mit Sprachförderprogrammen gemacht (z.B. BISS, HIT, Frühe Chancen)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| 5 | Und haben Sie bereits Erfahrung mit Emotionsbildungsprogrammen gemacht (z.B. Faustlos, Papilio oder Kindergarten Plus)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| 6 | Und haben Sie bereits Erfahrung mit Programmen gemacht, die das wissenschaftliche Denken der Kinder fördern (z.B. Haus der kleinen Forscher)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |

Fragen zu Ihrer Ausbildung

| | |
|---|---|
| 7 | Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie (falls Sie ein(e) Ausbildung/Studium absolviert haben: Angaben beziehen sich auf den Abschluss, den Sie vor der/dem Ausbildung /Studium erworben haben)?? <input type="checkbox"/> keinen Schulabschluss <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss <input type="checkbox"/> Abitur <input type="checkbox"/> Sonstiges: |
| 8 | Wo haben Sie Ihren Schulabschluss erworben? <input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> außerhalb von Deutschland |
| 9 | Welche Ausbildung haben Sie absolviert? <input type="checkbox"/> kein(e) Ausbildung/ Studienabschluss <input type="checkbox"/> Abschluss SozialassistentIn/KinderpflegerIn <input type="checkbox"/> Abschluss staatlich anerkannte ErzieherIn <input type="checkbox"/> ErzieherIn im Anerkennungsjahr <input type="checkbox"/> Dipl. SozialpädagogIn oder B.A. SozialpädagogIn |

| | |
|----|--|
| | <input type="checkbox"/> B.A. KindheitspädagogIn <input type="checkbox"/> B.A. Erziehungswissenschaft/ Bildungswissenschaft <input type="checkbox"/> Dipl. PädagogIn/ M.A. ErziehungswissenschaftlerIn/ M.A. SozialpädagogIn oder vergleichbarer M.A. Abschluss <input type="checkbox"/> Sonstiges: |
| 10 | Wo haben Sie Ihre Ausbildung absolviert? <input type="checkbox"/> Deutschland <input type="checkbox"/> außerhalb von Deutschland |
| 11 | Wann haben Sie Ihre Ausbildung beendet? vor: <input type="checkbox"/> 0-2 Jahren <input type="checkbox"/> 3-5 Jahren <input type="checkbox"/> 6-10 Jahren <input type="checkbox"/> 11-20 Jahren <input type="checkbox"/> mehr als 20 Jahren |

Fragen zu Ihrer Berufsbiografie zu Sprache, Emotionswissen und wissenschaftlichem Denken von Kindern

| 12 | In welcher Form haben Sie sich mit den Themen Sprache, Emotionswissen und wissenschaftliches Denken auseinandergesetzt und haben theoretisches Wissen erworben? | Sprache | | Emotionswissen | | Wissenschaftliches Denken | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| | | Ja | Nein | Ja | Nein | Ja | Nein |
| a | Berufsfachschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Fachschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | in der beruflichen Qualifikation an Berufsfach-, Fach- oder Hochschule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Ist in der Ausbildung/ im Studium ausdrücklich als eigenes Thema bearbeitet worden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e | Ist in der Ausbildung/ im Studium im Zusammenhang mit anderen Themen bearbeitet worden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f | Ist im Rahmen meiner praktischen Erfahrungen im Zusammenhang mit anderen Themen erworben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g | Habe ich im Rahmen von Fortbildungen erworben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h | Habe ich im Rahmen einer längerfristigen Weiterbildung erworben und zwar: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fragen zur Person

| | |
|----|--|
| 13 | Geschlecht <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich |
| 14 | Alter <input type="checkbox"/> unter 20 Jahre <input type="checkbox"/> 20-25 Jahre <input type="checkbox"/> 26-30 Jahre <input type="checkbox"/> 31-35 Jahre <input type="checkbox"/> 36-40 Jahre <input type="checkbox"/> 41-45 Jahre <input type="checkbox"/> 46-50 Jahre <input type="checkbox"/> 51-55 Jahre <input type="checkbox"/> 56-60 Jahre <input type="checkbox"/> über 60 Jahre |
| 15 | Seit wann arbeiten Sie als Kita-Fachkraft? seit: <input type="checkbox"/> 0-2 Jahren <input type="checkbox"/> 3-5 Jahren <input type="checkbox"/> 6-10 Jahren <input type="checkbox"/> 11-20 Jahren |

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> mehr als 20 Jahre |
|--|

Fragen zur Gesundheit

| 16 | Wie oft fühlten Sie sich im Verlauf der letzten 2 Wochen durch folgende Beschwerden beeinträchtigt? | überhaupt nicht | an einzelnen Tagen | an mehr als der Hälfte der Tage | beinahe jeden Tag |
|----|---|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| a | Wenig Interesse oder Freude an Ihrer Tätigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Niedergeschlagenheit, Schwermut oder Hoffnungslosigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

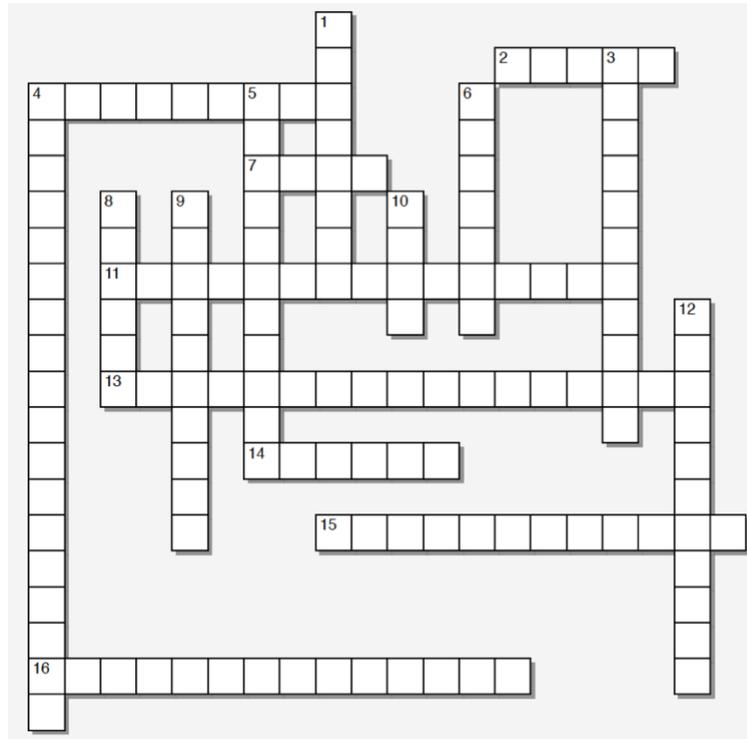
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!!

A 2: Wissenstest zu T1

1.Beispiel: Barbara Mustermann 01.01.1980

Ihr Kitafachkraft-Code:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | M | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 | 0 |
| | | | | | | | |



waagrecht

2. Anhand welchen körperlichen Merkmals kann man auch zwischen den negativen Emotionen unterscheiden?
4. Grundemotionen sind ...
7. Anhand welches körperlichen Merkmals werden positive von negativen Emotionen zuerst unterschieden?
11. Der letzte Schritt in der Entwicklung des Emotionswissens, der im Kindergartenalter stattfindet, ist das bewusste Unterscheiden von Emotionsausdruck und ...
13. Durch das Sprechen über Gefühle bei Bilderbuchbetrachtungen lässt sich nicht nur das Emotionswissen erweitern, sondern auch das ... vergrößern.
14. Das subjektive Erleben einer Emotion ist ein ...
15. ... Fragen eignen sich, um mit Kindern bei der Bilderbuchbetrachtung ins Gespräch zu kommen, die wenig reden.
16. Was wir über unsere eigenen Emotionen wissen und über die Emotionen anderer Menschen, nennt sich ...

senkrecht

1. Kinder können Emotionen, die sie in Gesichtern anderer Menschen sehen zuerst erkennen, jedoch erst später ...
3. Fachbegriff für „das Sprechen über Gefühle“
4. Das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern hat positiven Einfluss auf Gedächtnisstrukturen ... Erinnerungen
5. Fachbegriff für das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern
6. Die Bilderbuchbetrachtung eignet sich gut, um über ... zu sprechen
8. Dieses Gefühl gehört zu den Grundemotionen
9. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern können ... Ereignisse reaktiviert werden
10. Die meisten Wissenschaftler zählen ... Emotionen zu den Grundemotionen
12. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern kann das emotionale und soziale ... günstig beeinflusst werden

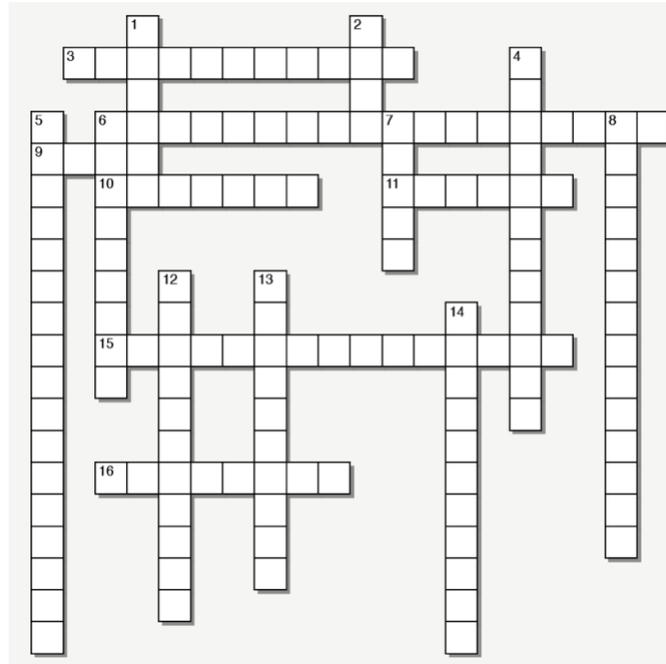
Umlaute sind Umlaute (ä=ä; ü=ü; ö=ö)

A 3: Wissenstest zu T2

2.Beispiel: Barbara Mustermann 01.01.1980

Ihr Kitafachkraft-Code:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | M | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 | 0 |
| | | | | | | | |



waagrecht

3. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern kann das emotionale und soziale ... günstig beeinflusst werden
6. Das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern hat positiven Einfluss auf Gedächtnisstrukturen ... Erinnerungen
9. Anhand welches körperlichen Merkmals werden positive von negativen Emotionen zuerst unterschieden?
10. Die Bilderbuchbetrachtung eignet sich gut, um über ... zu sprechen
11. Das subjektive Erleben einer Emotion ist ein ...
15. Der letzte Schritt in der Entwicklung des Emotionswissens, der im Kindergartenalter stattfindet, ist das bewusste Unterscheiden von Emotionsausdruck und ...
16. Kinder können Emotionen, die sie in Gesichtern anderer Menschen sehen zuerst erkennen, jedoch erst später ...

senkrecht

1. Dieses Gefühl gehört zu den Grundemotionen
2. Die meisten Wissenschaftler zählen ... Emotionen zu den Grundemotionen
4. ... Fragen eignen sich, um mit Kindern bei der Bilderbuchbetrachtung ins Gespräch zu kommen, die wenig reden.
5. Durch das Sprechen über Gefühle bei Bilderbuchbetrachtungen lässt sich nicht nur das Emotionswissen erweitern, sondern auch das ... vergrößern.
6. Grundemotionen sind
7. Anhand welchen körperlichen Merkmals kann man auch zwischen den negativen Emotionen unterscheiden?
8. Was wir über unsere eigenen Emotionen wissen und über die Emotionen anderer Menschen, nennt sich ...
12. Fachbegriff für „das Sprechen über Gefühle“
13. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern können ... Ereignisse reaktiviert werden
14. Fachbegriff für das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern

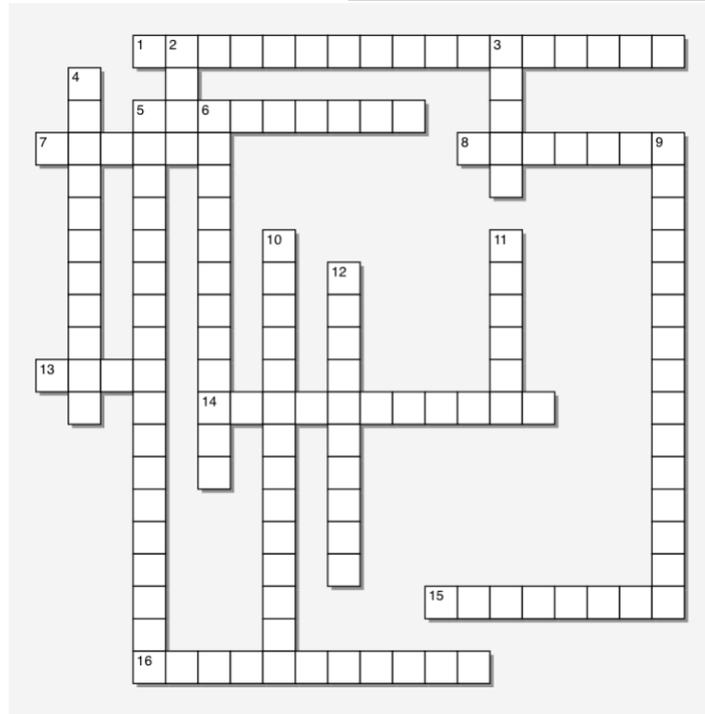
Umlaute sind Umlaute (ä=ä; ü=ü; ö=ö)

A 4: Wissenstest zu T3

3.Beispiel: Barbara Mustermann 01.01.1980

Ihr Kitafachkraft-Code:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | M | 0 | 1 | 0 | 1 | 8 | 0 |
| | | | | | | | |



waagerecht

1. Durch das Sprechen über Gefühle bei Bilderbuchbetrachtungen lässt sich nicht nur das Emotionswissen erweitern, sondern auch das ... vergrößern.
5. Grundemotionen sind ...
7. Dieses Gefühl gehört zu den Grundemotionen
8. Die Bilderbuchbetrachtung eignet sich gut, um über ... zu sprechen
13. Die meisten Wissenschaftler zählen ... Emotionen zu den Grundemotionen
14. Fachbegriff für „das Sprechen über Gefühle“
15. Kinder können Emotionen, die sie in Gesichtern anderer Menschen sehen zuerst erkennen, jedoch erst später ...
16. Fachbegriff für das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern

senkrecht

2. Anhand welches körperlichen Merkmals werden positive von negativen Emotionen zuerst unterschieden?
3. Anhand welchen körperlichen Merkmals kann man auch zwischen den negativen Emotionen unterscheiden?
4. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern kann das emotionale und soziale ... günstig beeinflusst werden
5. Das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern hat positiven Einfluss auf Gedächtnisstrukturen ... Erinnerungen
6. ... Fragen eignen sich, um mit Kindern bei der Bilderbuchbetrachtung ins Gespräch zu kommen, die wenig reden.
9. Der letzte Schritt in der Entwicklung des Emotionswissens, der im Kindergartenalter stattfindet, ist das bewusste Unterscheiden von Emotionsausdruck und ...
10. Was wir über unsere eigenen Emotionen wissen und über die Emotionen anderer Menschen, nennt sich ...
11. Das subjektive Erleben einer Emotion ist ein ...
12. Durch das gemeinsame (emotionsbezogene) Erinnern können ... Ereignisse reaktiviert werden

Umlaute sind Umlaute (ä=ä; ü=ü; ö=ö)

A 5: Evaluationsfragebogen Em:-:s)

Liebe Kita-Fachkraft,

im Folgenden finden Sie Fragen zum Modul 3: Emotionswissen.

Bitte kreuzen Sie immer die Antwort an, die Ihrer Meinung nach am besten auf Sie zutrifft. Bitte kreuzen Sie immer nur eine Antwort an. (Bitte nicht zwischen den Kästchen ankreuzen)

Wie gut haben Ihnen folgende Teilabschnitte der Fortbildung zum Modul 3 gefallen? Bitte kreuzen Sie an:

1. Die Entwicklung des Emotionswissens

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
|---|---|---|--|---|

2. Zugang zu Emotionen und Reflexion

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
|---|---|---|--|---|

3. Emotion Talk- Sprechen über Gefühle

3.1 Vignettenarbeit



3.2 Bilderbuchbetrachtung/ Videos



3.3 Gemeinsames (emotionsbezogenes) Erinnern



4. Praxisaufgabe



5. Wie gut hat Ihnen das gesamte Modul 3 gefallen?



6. Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie die Fortbildung zum Modul 3 einer Kollegin oder einem Kollegen weiterempfehlen würden?

Bitte kreuzen Sie an:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

unwahrscheinlich

äußerst wahrscheinlich

7. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie das, was Sie heute gelernt haben, in Ihren Kita-Alltag integrieren werden?

Bitte kreuzen Sie an:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

unwahrscheinlich

äußerst wahrscheinlich

8. Wie geeignet halten Sie die heutigen Fortbildungsinhalte im Bereich Emotionswissen für sich als Kitafachkraft?

Bitte kreuzen Sie an:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

ungeeignet

äußerst geeignet

9. Wie groß ist ihr Interesse die neuen Methoden im Bereich Emotionswissen in der Kita auszuprobieren?

Bitte kreuzen Sie an:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Kein Interesse

äußerst interessiert

10. Wie hoch schätzen Sie den Nutzen der heutigen Fortbildung für sich als Kitafachkraft ein?

Bitte kreuzen Sie an:

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

Kein Nutzen

äußerst nützlich

11. Was haben Sie heute für sich persönlich aus der Fortbildung mitnehmen können?

12. Was würden Sie sich für eine weitere Fortbildung im Bereich Emotionswissen wünschen?

13. Was hat Ihnen am Modul 3 besonders gut gefallen?

14. Was hat Ihnen am Modul 3 nicht so gut gefallen?

15. Gibt es noch etwas, was Sie loswerden möchten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

A 6: Evaluationsfragebogen im FDS-Gesamtprojekt zu T2

Liebe Kita-Fachkraft,

Wir freuen uns, dass Sie an der Fortbildung zu „Fühlen Denken Sprechen“ (FDS) in Ihrer Kindertagesstätte teilgenommen haben und nun bereit sind, uns bei dieser Befragung zu unterstützen! Nur mit Ihrer Unterstützung können wir unsere Fortbildung noch besser an die Wünsche und Interessen von Kita-Fachkräften anpassen.

In diesem Fragebogen interessieren wir uns für die Erfahrungen und Erlebnisse, die Sie in den letzten Wochen und Monaten bei der Anwendung von FDS bei den Kindern in Ihrer Gruppe gemacht haben.

Auch dieses Mal bitten wir Sie, folgende Punkte zu beachten:

- Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten zutrifft.
- Es gibt keine richtigen und falschen Antworten! Allein Ihre persönliche Einschätzung ist uns wichtig.
- Machen Sie bitte erkennbare Kreuze in den Antwortfeldern und nicht zwischen den Kästchen. Wenn Sie sich vertan haben, streichen Sie bitte die ungültige Antwort deutlich durch.

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Sonstiges und zwar _____ | <input type="checkbox"/> |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

* Sprachlehrstrategien; ** Emotion Talk (beim Bilderbuchlesen oder gemeinsamen emotionsbezogenen Erinnern); *** Schrittemodell des wissenschaftlichen Denkens

3. Welche Veränderungen im Gespräch mit den Kindern haben Sie seit der FDS Fortbildung erlebt?

4. Wie oft haben Sie folgende Veränderungen seit der FDS-Fortbildung erlebt?

| | Immer | Häufig | Selten | Nie |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mir fällt es nun leichter, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ich schaffe es, die Fehler in den Redebeiträgen der Kinder so zu korrigieren, dass diese nicht in ihrer Redefreude gehemmt werden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Seit ich die ganze Palette der Sprachlehrstrategien kenne, gelingt es mir, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ins Gespräch zu ziehen, die vorher ziemlich still waren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Es macht mir Spaß, das Schrittemodell des wissenschaftlichen Denkens auszuprobieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Meine Unterhaltungen mit den Kindern dauern inzwischen länger. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mir fällt es jetzt leichter, die Kinder bei der Beantwortung ihrer Fragen zu unterstützen, ohne selbst sofort eine Antwort zu geben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Durch den „richtigen“ Einsatz der Sprachlehrstrategien gelingt es mir inzwischen besser, auch mit den jüngeren Kindern intensive Gespräche zu führen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ich freue mich, dass beim Emotion Talk angeregte Unterhaltungen entstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Die Kinder und ich sprechen jetzt häufiger miteinander darüber, wie wir uns fühlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Es gefällt mir, dass ich mehr Erfahrungen mit den Sprachlehrstrategien sammeln kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Mit älteren Kindern komme ich jetzt in tiefere Gespräche, weil ich weiß, welche Sprachlehrstrategien für sie geeignet sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ich fordere die älteren Kinder jetzt etwas mehr zum Nachdenken heraus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Die Strategien und Methoden von Fühlen Denken Sprechen anzuwenden, macht mir Freude. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

5. Gibt es noch etwas, was Sie uns zur Anwendung von FDS zurückmelden möchten?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit

A 7: Evaluationsfragebogen im FDS-Gesamtprojekt zu T3

Liebe Kita-Fachkraft,

Wir freuen uns, dass Sie an der Fortbildung zu „Fühlen · Denken · Sprechen“ (FDS) in Ihrer Kindertagesstätte teilgenommen haben und nun bereit sind, uns bei dieser Befragung zu unterstützen! Nur mit Ihrer Unterstützung können wir unsere Fortbildung noch besser an die Wünsche und Interessen von Kita-Fachkräften anpassen.

In diesem Fragebogen interessieren wir uns für die Erfahrungen und Erlebnisse, die Sie in den letzten Wochen und Monaten bei der Anwendung von FDS in Ihrer Gruppe gemacht haben.

Auch dieses Mal bitten wir Sie, folgende Punkte zu beachten:

- Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten zutrifft.
- Es gibt keine richtigen und falschen Antworten! Allein Ihre persönliche Einschätzung ist uns wichtig.

- Machen Sie bitte erkennbare Kreuze in den Antwortfeldern und nicht zwischen den Kästchen. Wenn Sie sich vertan haben, streichen Sie bitte die ungültige Antwort deutlich durch.
- Kontrollieren Sie bitte am Ende des Fragebogens nochmals, ob Sie keine Frage ausgelassen haben.

Für die anonyme Codierung benötigen wir wieder folgende Angaben:

| | | | | |
|---|--|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Der erste Buchstabe Ihres Vornamens z.B. <u>H</u> ans | Der erste Buchstabe Ihres Nachnamens z.B. <u>M</u> ustermann | Ihr Geburtstag | | |
| | | Tag zweistellig z.B. 03 | Monat zweistellig z.B. 07 | Jahr zweistellig z.B. 67 |

| | | | | |
|---|---|----|----|----|
| H | M | 03 | 07 | 67 |
|---|---|----|----|----|

Codierung Ihrer Daten:

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

1. Wie oft haben Sie die Sprachlehrstrategien (SLS) und Methoden (Emotion Talk [ET] sowie das Schrittemodell des wissenschaftlichen Denkens [WD]) von FDS bewusst in folgenden Situationen angewendet?

| | | Gar nicht | 1 x pro Woche | öfter bis jeden Tag |
|--|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Gruppensituationen (z.B. Mahlzeiten, Stuhlkreis ...) | SLS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bilderbuchlesen | SLS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einzelsituationen (z.B. Anziehen, Toilettengang ...) | SLS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Freispiel | SLS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wartesituationen | SLS | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|---|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... werden einen langfristigen Effekt auf die zu fördernden Bereiche haben. | ET | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> |
| ... gefallen mir gut. | SLS | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> |
| ...beabsichtige ich auch weiterhin anzuwenden. | SLS | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> |
| ...werde ich anderen Fachkräften weiterempfehlen. | SLS | <input type="checkbox"/> |
| | ET | <input type="checkbox"/> |
| | WD | <input type="checkbox"/> |

5.a) Hat Ihnen die Video-Reflexion geholfen, die in der Fortbildung besprochenen Sprachlehrstrategien und Methoden besser anzuwenden?

Ja, weil _____

Nein, _____ weil _____

b) Bzw., wären Sie bereit gewesen an einem Video-Coaching teilzunehmen?

Ja Nein

6. Haben Sie Interesse an weiteren Fortbildungsmöglichkeiten im E-Format (d.h. Fortbildungen, in denen die Präsentation und das Verteilen von Lernmaterialien und/oder die Kommunikation unterstützt wird von elektronischen oder digitalen Medien)?

Ja Nein

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

A 8: Handlungsbezogenen Reflexion mit Videounterstützung

Leitfaden zur Handlungsbezogenen Reflexion mit Videounterstützung

1. Auffangen und Eingehen auf die Gefühle, die die Betrachtung des Videos bei den FK auslösen:

„Wie fühlen Sie sich jetzt, nachdem Sie sich eben beobachtet haben?“

Raum geben dafür, dass es jeder Person schwerfällt, sich im Video zu betrachten, ggf. beruhigen.

2. Ressourcenorientierte Betrachtungsweise etablieren:

„Lassen Sie uns zunächst sammeln, was Sie in Bezug auf Sprachförderung (Emotionswissen/wissenschaftliches Denken) in dieser Szene schon gut erreicht haben. Überlegen Sie dabei besonders, welche Punkte aus der Fortbildung Sie aufgreifen wollten und welche Schritte Sie in diese Richtung gemacht haben. Wir schreiben die gut gelungenen Punkte gemeinsam auf.“

Bei v.a. negativen und selbstkritischen Antworten verschiedene Möglichkeiten des Reframings:

„Stellen Sie sich vor, ich hätte dieses Video einer Kollegin gezeigt, die die Fortbildung ebenfalls gemacht und eine positive Meinung von Ihnen hat. Wofür würde sie Sie loben? Was haben Sie gut gemacht?“

„Es ist gut möglich, dass Sie an dieser Stelle eigentlich ein anderen (auch absolut wichtiges) Ziel Ihrer Arbeit im Kopf hatten als Sprachförderung. Vielleicht war etwas anderes gerade wichtiger/im Vordergrund? Ein Verhalten ist ja weder gut noch schlecht, man erreicht evtl. einfach unterschiedliche Dinge. Vielleicht waren aber auch die Umstände ungünstig?“

„Es gibt bestimmt andere Situationen im Leben, in denen Ihnen dieses Verhalten/Eigenschaft nützt.“

Gemeinsames Sammeln der gelungenen Aspekte auf einem Arbeitsblatt, das anschließend für die/den Beratende/n und die FK kopiert werden. Hierbei darauf achten, dass auch möglichst konkrete Verhaltensweisen zum Tragen kommen. Hier darf (insbesondere bei sehr selbstkritischen FK) auch die/der Beratende mithelfen und hartnäckig die Suche nach Positivem unterstützen!

3. Raum geben für Selbstkritik und entwicklungsorientierte Betrachtungsweise etablieren:

„Lassen Sie uns jetzt sammeln, was Sie in Bezug auf Sprachförderung (Emotionswissen/wissenschaftliches Denken) gerne anders machen würden. Wir können hierbei von dem ausgehen, was Ihrer Meinung nach noch nicht so gut geklappt hat. Erinnern Sie sich dabei an die Inhalte von Modul 2/3/4 und überlegen Sie, welche Punkte aus der Fortbildung Sie noch stärker aufgreifen möchten. Wir schreiben auch diese Punkte einmal gemeinsam auf.“

4. Festlegung des konkreten Entwicklungsziels:

„Und nun wollen wir beide ganz konkret überlegen, welche neue Verhaltensweise Sie in Zukunft ausprobieren möchten. Es soll sich hierbei um etwas Konkretes aus der Fortbildung handeln. Es hat sich gezeigt, dass man sich nicht zu viel auf einmal vornehmen sollte, um zum Ziel zu kommen. Wir suchen deshalb zusammen einen Aspekt, in dem Sie sich eine konkrete Veränderung wünschen.“

Auch die Ziele werden schriftlich festgehalten. Damit die Ziele tatsächlich so konkret wie möglich formuliert werden, achtet die/der Beratende bei der Zielfestlegung darauf, dass festgelegt wird:

- a. Welche Verhaltensweisen unterstützend sind, also **was** konkret darunter zu verstehen ist
- b. **Wann** (in welchen Situationen) sie angewandt werden können
- c. **Wie** die Kommunikation auf das Kind wirken könnte und **warum** es sich um unterstützende Kommunikation handelt (Erarbeitung der Sinnhaftigkeit).

5. Zielverankerung:

„Wenn man sich neue Ziele vornimmt, kann es helfen, sich hierfür ein Hosentaschensymbol zu überlegen, das man immer bei sich tragen kann. Sonst vergisst man in der Hektik des Alltags doch häufig, was man sich vorgenommen hat. Es könnte sich zum Beispiel um einen Stein, eine Kette, eine Klammer, ein Schmuckstück, ein Zettel, oder auch eine tägliche Erinnerung im Handy sein. Was glauben Sie, würde am besten zu Ihnen passen?“

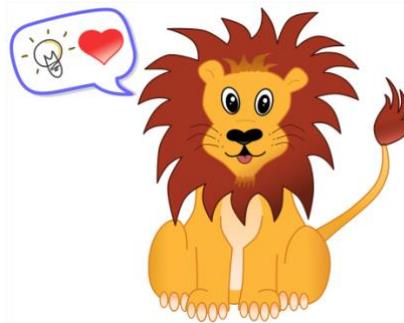
Beratende/r und FK kopieren gemeinsam das erarbeitete Arbeitsblatt.

Ggf. kann auch nach dem Feedback das Besprochene in Form einer Karteikarte per Post zugesandt werden.

Emotionswissen-Training

„Em😊s“

für Kindergartenfachkräfte



FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN

Eine Interventionsstudie zur Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Autorinnen: Katharina Voltmer und Aileen Wosniak

Lüneburg, 2017

Zeitplan

| Was | Wann |
|---|----------------------|
| Einstieg | 08:00 – 08:30 |
| Blitzlicht: Wie geht es Ihnen heute? | 08:00 – 08:10 |
| Inhalte | 08:10 – 08:15 |
| Wissenstest | 08:15 – 08:30 |
| Die Entwicklung des Emotionswissens | 08:30 – 09:35 |
| Emotionen Entdecken | 08:30 – 09:05 |
| Gruppenarbeit zu Grundemotionen | 08:35 – 09:05 |
| Die Entwicklung des Emotionswissens | 09:05 – 09:25 |
| Gruppenarbeit zur Entwicklung des Emotionswissens | 09:25 – 09:35 |
| Pause | 09:35 – 09:45 |
| Zugang zu Emotionen und Reflexion | 09:45 – 10:45 |
| „Lifeline“ – Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita | 09:45 – 10:25 |

| | |
|---|----------------------|
| 2-er Teamarbeit zur beruflichen Lifeline | 09:55 – 10:25 |
| Gruppenarbeit Chancen/Risiken | 10:25 – 10:45 |
| Pause | 10:45 – 11:00 |
| Emotion Talk | 11:00 – 15:35 |
| Was ist Emotion Talk? | 11:00 – 11:10 |
| Bilderbuchbetrachtung | 11:10 – 13:45 |
| Vignettenarbeit | 11:15 – 12:00 |
| bei halben Tagen | Ende |
| Mittagspause | 12:00 – 13:00 |
| Wie kann man ein emotionales Ereignis besprechen? | 13:00 – 13:05 |
| Gruppenarbeit zu Beispielvideos | 13:05 – 13:50 |
| Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern | 13:50 – 15:35 |
| Was ist gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern? | 13:53 – 14:00 |
| Welche Situationen in der Kita eignen sich? | 14:00 – 14:10 |
| Ein emotionales Ereignis besprechen | 14:10 – 14:35 |
| Pause | 14:35 – 14:45 |
| Was könnte Kinder an Gefühlen interessieren? | 14:45 – 15:00 |
| Rollenspiel: Über ein emotionales Ereignis sprechen | 15:00 – 15:35 |
| Abschluss | 15:35 – 16:00 |
| Praxisaufgabe | 15:35 – 15:40 |
| Evaluation und Wissenstest | 15:40 – 15:55 |
| Feedback und Verabschiedung | 15:55 – 16:00 |

Benötigte Materialien

- Beamer
- Laptop
- Lautsprecher
- Leinwand/weiße Wand
- Presenter/Pointer (zur Not auch einfach einen Stift)
- Leere Flipcharts/Plakate
- Leere Moderationskarten
- Leere Mitschriftenzettel
- Permanent Marker in verschiedenen Farben
- Post-its (rot/grün/gelb)
- Pins

- Powerpoint Präsentationen „3.1 Entwicklung des Emotionswissens“, „3.2 Zugang zu Emotionen und Reflexion“, „3.3 Bilderbuchbetrachtung“, „3.4 Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern“
- Igelball
- Zeitstrahl Entwicklung des Emotionswissens
- Karten Entwicklungsschritte Emotionswissen
- Karten Sprachentwicklung
- Seile, Steine, Blumen, Stöckchen, Kerzen
- Flipchart „Was ist Emotion Talk?“
- Flipchart „Funktion des Buches“
- Flipchart „Feedback“
- Beispielvideos Bilderbuchbetrachtung
- Plakat Mehrfachschleifenmodell
- Stoppuhr (oder Smartphone)
- Mini-Dreiecke in blau und rot
- Karten im Umschlag mit der „Rolle“ Kitafachkraft, unterschiedliche „Kinderrollen“
- Dreiecke (rot und blau)
- Plakat Sprachlehrstrategien

| | |
|--|-------------------------------|
| • Arbeitsblätter/Handzettel/Karteikarten | |
| ○ Teil 2: | |
| ▪ PRÄ-Wissenstest (Kreuzworträtsel) | 1 Kopie je Teilnehmer/in |
| ○ Teil 3: | |
| ▪ Arbeitsblatt Grundemotion: Freude | 1 Kopie je 3 Teilnehmer/innen |
| ▪ Arbeitsblatt Grundemotion: Trauer | 1 Kopie je 3 Teilnehmer/innen |
| ▪ Arbeitsblatt Grundemotion: Angst | 1 Kopie je 3 Teilnehmer/innen |
| ▪ Arbeitsblatt Grundemotion: Ärger | 1 Kopie je 3 Teilnehmer/innen |
| ▪ Karteikarte Zeitstrahl Entwicklung des Emotionswissens | 1 Exemplar je Teilnehmer/in |
| ○ Teil 4: | |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsblatt 2er Teamarbeit zur beruflichen Lifeline ▪ Arbeitsblatt Chancen und Risiken | 1 Kopie je Teilnehmer/in 1 Kopie für alle (geschnitten) |
| ○ Teil 5: | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vignette 1 – Über Gefühle reden ▪ Karteikarte Bilderbuchbetrachtung | 1 Kopie je Teilnehmer/in 1 Exemplar je Teilnehmer/in |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsblatt Beispielvideos einer Bilderbuchbetrachtung ▪ Fragen zur Übung „Wie kann man ein emotionales Ereignis besprechen?“ ▪ Arbeitsblatt Rollenspiel – Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen ▪ Arbeitsblatt Was könnte Kinder an Gefühlen interessieren? ▪ Karteikarte Reminiscing | 1 Kopie je Teilnehmer/in 1 Kopie für alle (geschnitten) 1 Kopie je Teilnehmer/in 1 Kopie für alle 1 Exemplar je Teilnehmer/in |
| ○ Teil 6: | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxisaufgabe ▪ Evaluationsbogen mit POST-Wissenstest (Kreuzworträtsel) | 1 Kopie je Teilnehmer/in 1 Kopie je Teilnehmer/in |

Blitzlicht: Wie geht es Ihnen heute?

Lernziel:

- Einstieg in die heutige Schulung
- Aktivierung
- Wahrnehmung des Gemütszustandes aller Beteiligten

Benötigte Materialien:

- Igelball
- Stuhlkreis (wenn möglich)

Zeitdauer: 10 Minuten

Aufgabenbeschreibung:

- Ein/e Teilnehmer/in beginnt im Stuhlkreis zu erzählen, wie es ihr/ihm heute geht, danach wirft sie/er den Igelball zur nächsten Person, die dann wiederum erzählt, wie es ihr heute geht- das Spiel geht so lange weiter, bis jede Person einmal an der Reihe war.

Anleitung:

Kurze Begrüßung der Teilnehmer/innen. Kurze Vorstellung der eigenen Person.

Bevor wir gleich mit der Fortbildung starten und ich Ihnen einen Überblick über die Veranstaltung gebe, möchte ich eine kleine Aktivierungsübung mit Ihnen gemeinsam durchführen.

Ich erzähle Ihnen nun, wie es mir heute geht, danach werfe ich den Ball einer anderen Person zu, diese erzählt dann bitte auch, wie es ihr heute geht und wirft den Ball dann wiederum einer anderen Person zu, die noch nicht an der Reihe war. Das Spiel geht so lange weiter, bis jede Person einmal an der Reihe war.

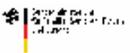
Inhalte

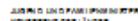



Herzlich Willkommen zu Modul 3!

Emotionswissen







Modul 3: Emotionswissen



1. Theorieteil
 1. Der Zusammenhang zwischen sprachlichen und emotionalen Kompetenzen
 2. Wissenswertes zu einigen Emotionen
 3. Entwicklung des Emotionswissens
2. Praxisteil
 1. Einen Zugang zu Emotionen finden
 2. Die eigene Haltung zu Emotionen reflektieren
 3. Zwei Methoden, um mit Kindern über Emotionen ins Gespräch zu kommen



Kurze Inhaltsangabe zu den einzelnen Fortbildungsinhalten geben. Mögliche Fragen beantworten.
(Nicht auf Emotion Talk und Reminiscing eingehen!!!! Ist wichtig für das PRÄ-Wissenstest)

5 Min (08:10 – 08:15)

Wissenstest

Lernziele:

- Wissenstest zum Emotionswissen (Prä-Test)

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblatt: Wissenstest (Prä)
- Stoppuhr für das Kreuzworträtsel
- Kugelschreiber für die Teilnehmer/innen
- Schreibunterlage für die Teilnehmer/innen

Zeitdauer: 15 min (08:15 – 08:30)

Anleitung:

Bevor wir mit der Fortbildung starten, würden wir gerne von Ihnen erfahren: Was Sie alles schon über das heutige Thema wissen.

Deshalb teile ich Ihnen nun ein Kreuzworträtsel aus.

Wenn alle Teilnehmer/innen das Arbeitsblatt haben

Bitte tagen Sie zuerst oben Ihren Kitafachkraft-Code ein. Den generieren Sie wie folgt: 1. Buchstabe des Vornamens, 1. Buchstabe des Nachnamens, das Geburtsdatum 6-stellig also z.B. wenn Sie am 01.01.1980 geboren sind – 01/01/80. (Wenn alle ihren Code eingetragen haben)

Sie haben jetzt 10 min Zeit. Versuchen Sie so gut wie Sie können einmal alle Fragen selbstständig zu beantworten, ohne Hilfe des Nachbarn/ der Nachbarin.

10 min Stoppen, dann alle Kreuzworträtsel einsammeln.

Danke, dass Sie versucht haben das Kreuzworträtsel auszufüllen, das war bestimmt nicht ganz einfach.

Emotionen entdecken

5 min (08:30 – 08:35)

B i S S
Bildung durch
Sprache und Schrift

Entwicklung des Emotionswissens
(Grund-)Emotionen entdecken

Technische
Universität
Braunschweig

UNIVERSITÄT LÜNEBURG
2003

LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Eine Initiative von

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bundesregierung
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

KMK
KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUWEL- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER

Wenn jetzt niemand mehr Fragen hat, beginnen wir erst einmal mit ein wenig Theorie. [Klick]

**Der Zusammenhang zwischen sprachlichen
und emotionalen Kompetenzen**

- Emotionale Kompetenzen spielen beim Erwerb der sprachlichen Fähigkeiten auch eine wichtige Rolle
 - Man muss Gefühle regulieren können und eigene und fremde Emotionen erkennen, um in sozialen Interaktionen Sprache zu erlernen
- Sprachliche Fähigkeiten spielen bei der Mitteilung von Gefühlen eine zentrale Rolle
 - Man kann nur über Gefühle sprechen, wenn man sie ausreichend benennen kann

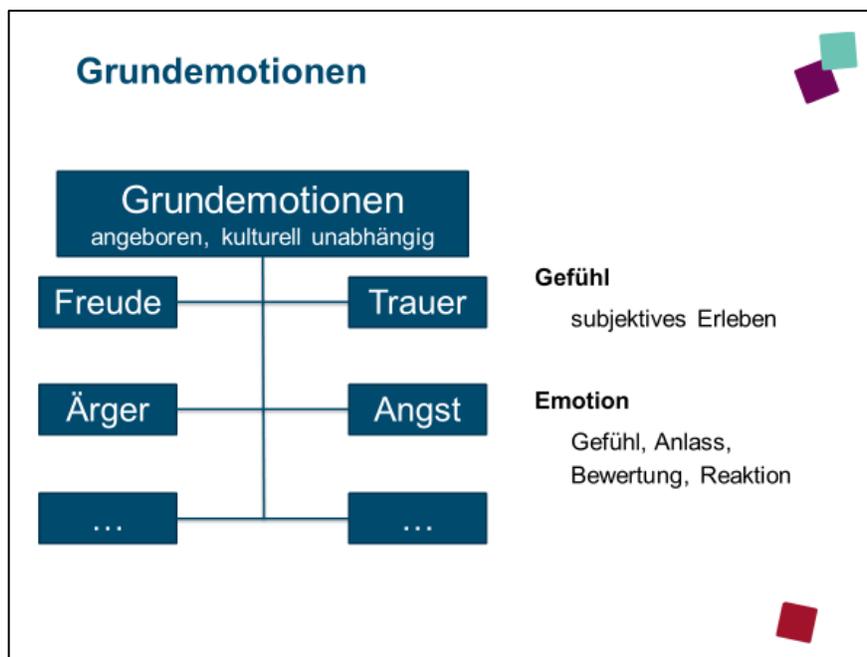
Wir wissen, dass die sprachliche Entwicklung eng zusammen mit der emotionalen Entwicklung verläuft.

Ich möchte Ihnen kurz erklären, warum wir uns bei der Fortbildung mit Sprachbildung und Emotionen beschäftigen. [Klick]

Zum einen brauchen Kinder die Fähigkeit, ihre Gefühle zu regulieren und eigene und fremde Emotionen in verschiedenen Situationen zu erkennen, um in sozialen Interaktionen mit anderen Kindern und vor allem mit ihren Bezugspersonen bestmöglich Sprache zu lernen. Es fällt leichter, mit anderen in Dialoge zu treten und ihre sprachlichen Äußerungen zu verstehen, wenn sie auch verstehen, was das Gegenüber gerade fühlt und auch warum es sich so fühlt. Außerdem wird durch das Sprechen über Gefühle der Wortschatz erweitert, denn Kinder lernen Gefühle zu benennen [Klick].

Und zum anderen brauchen Kinder natürlich die Sprache, um ihre Gefühle anderen mitzuteilen. Es ist ein wichtiger Bestandteil unserer täglichen Kommunikation, über Gefühle, Wünsche, Ansichten und andere innere Zustände zu sprechen. Somit gehört das Erlernen von Emotionswörtern mit zum Erlernen einer Sprache dazu. Ein möglichst großer Emotionswortschatz ist wichtig, um möglichst genau über die eigenen und fremden Emotionen zu sprechen. Wenn man ein Wort für ein Gefühl hat, kann man es bewusst wahrnehmen, es einordnen und verarbeiten.

Mit verschiedenen Wörtern lassen sich die Emotionen z.B. in ihrer Intensität abstufen oder sie geben Hinweise darauf, auf wen oder was sich ein Gefühl bezieht. Durch das Sprechen über Gefühle lassen sich angemessene Beziehungen zu anderen Kindern und zu Erwachsenen aufbauen. Wer das nicht kann, wird dies möglicherweise durch aggressives Verhalten oder durch Rückzug kompensieren. [Klick]



Wir wollen uns jetzt genauer mit einzelnen Emotionen beschäftigen. Die Emotionen Freude, Trauer, Ärger und Angst gehören zu den sogenannten Grundemotionen. Grundemotionen sind angeboren und kulturell unabhängig. Das heißt, diese Emotionen werden von jedem Menschen

erlebt, egal, ob er in Europa oder z.B. in Asien geboren wurde. Die Gesichtsausdrücke dieser Emotionen sind ebenso angeboren und kulturell unabhängig. Wie viele Grundemotionen es genau gibt und welche dazu gehören, ist umstritten. Einige Forscherinnen und Forscher zählen z.B. noch Ekel, Überraschung und Verachtung dazu. Andere wiederum Interesse, Überraschung, Scham und Schuld. Einig sind sie sich jedoch, dass Freude, Trauer, Ärger und Angst dazu gehören, weswegen wir uns genau mit diesen Emotionen genauer beschäftigen.

Vielleicht hat sich der ein oder andere auch schon gefragt, was eigentlich der Unterschied zwischen einer Emotion und einem Gefühl ist, denn wir reden hier die ganze Zeit von Emotionen, obwohl im Alltag viel mehr von Gefühlen gesprochen wird.

Man kann eigentlich beides verwenden und jeder weiß, was gemeint ist. [Klick]

Wenn man es aber etwas genauer nehmen möchte, kann man auch sagen, dass ein Gefühl das subjektive Erleben einer Emotion ist. Das heißt, das, was ein Mensch innen drin erlebt, wenn er eine Emotion erlebt. Die Emotion ist etwas weiter gefasst und beinhaltet auch den Anlass eines Gefühls, die Bewertung des Erlebten und das, was nach außen sichtbar ist, z.B. der Gesichtsausdruck oder vielleicht auch der Angstschweiß, der entsteht, wenn man große Angst hat.

Überleitung zur Gruppenarbeit

Nun kommen wir zu einer Gruppenarbeit, die wir für Sie vorbereitet haben. Diese Gruppenübung nennt sich Gruppenpuzzle. Im 1. Schritt bereitet jede Gruppe zunächst eine Emotion anhand des Arbeitsblattes vor und tauscht sich dazu aus, dann im 2. Schritt werden Expertinnen- und Expertengruppen gebildet. Nun kommt aus jeder vorherigen Gruppe immer 1 Person in eine neue gemischte Gruppe, so dass nun alle Gefühle in der neuen Gruppe durch eine Expertin/ einen Experten vertreten sind.

Den konkreten Arbeitsauftrag können Sie auch noch mal auf dem Arbeitsblatt nachlesen.

Gibt es hierzu noch Fragen?

Gruppenarbeit zu den Grundemotionen

Lernziele:

- Auseinandersetzen mit dem Thema Emotionen
- Wissen über die Grundemotionen Freude, Trauer, Angst und Ärger erlangen

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblätter über die Grundemotionen
- Permanent Marker
- Flipchart-Papier, 4x

Zeitdauer: 30 min. (08:35 – 09:05)

Gruppenaufteilung:

- Zwei oder vier Gruppen/Paare (je nach Teilnehmendenzahl)
- Aufteilung nach Belieben (Karten ziehen oder selbstständig) (Aufgabebeschreibung und Aufteilung: 5 min)

Ablauf der Gruppenarbeit:

1. Arbeitsauftrag kann auf den Arbeitsblättern noch mal nachgelesen werden
2. Jede Gruppe breitet **ihre Emotion** (ausschließlich 1 Emotion) vor, um die wichtigsten Inhalte hinterher in einer gemischten Gruppe zu präsentieren (7 min)
3. Aufteilung in vier oder zwei gemischte Gruppen und Präsentation der einzelnen Emotionen in der Gruppe (Experten- und Expertinnengruppe) (8 min)
4. In jeder Gruppe sammeln der wichtigsten Punkte auf einem Plakat (5 min)

Auswertung im Plenum:

- Vergleich der Plakate: Stimmen alle in wichtigen Punkten überein? (5 min)
- Welche Aspekte von Emotionen sind den Teilnehmer/innen wichtig?

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Eventuell muss eine Gruppe mehrere Emotionen bearbeiten, wenn die Anzahl der Teilnehmenden zu gering ist

Modul 3: Emotionswissen

AB: Grundemotion Freude

Lesen Sie sich die Informationen auf diesem Arbeitsblatt gut durch und stellen Sie diejenigen Informationen zusammen, die Sie gerne den Teilnehmer/innen der anderen Gruppen präsentieren möchten (7 min). Gehen Sie dann in gemischte Gruppen und sammeln Sie dort alle für Sie wichtigen Punkte zu jeder der vier Grundemotionen auf einem Plakat (15 min).

Ausdruck:

| <u>Mimik</u> | <u>Körpersprache</u> | <u>Sprache</u> | <u>Physiologie</u> |
|---|----------------------|----------------|----------------------------------|
| - Mundwinkel nach hinten und oben gezogen | - Ausladende Gesten | - lachen | - Erhöhter Puls |
| - Furche vom Nasenrücken zu den Mundwinkeln | - Luftsprünge | - jauchzen | - Erhöhte periphere Durchblutung |
| - Lachfalten neben den Augen | | - jubeln | |
| | | - singen | |

Intensität:

Es gibt verschiedene Varianten von Freude:

- | | | | |
|-----------------|---------------|-----------------|----------------|
| - Schadenfreude | - Spielfreude | - Arbeitsfreude | - Gaumenfreude |
| - Mitfreude | - Vorfreude | - Lernfreude | - Lebensfreude |

Es gibt verschiedene Wörter für verschiedene Intensitäten, z.B.

| | | |
|---------------------|--------|-------------------------------|
| zufrieden | ←————→ | übergücklich, begeistert, ... |
| entspannt, gelassen | ←————→ | gespannt, gefesselt |

Es gibt verschiedene Wörter für Freude, je nach Auslöser, z.B.

| | | | | |
|------------------|--|---|--------------------------------------|--|
| Erfolg: stolz | Abgewendetes Unglück: erleichtert, beruhigt | Lustiges Ereignis: amüsiert, belustigt | Unerwartetes Ereignis: überrascht | Unerwartetes Geschenk: gerührt, dankbar |
|------------------|--|---|--------------------------------------|--|

Voraussetzungen:

Bewertung einer Situation als positiv:

- Etwas ist schön, angenehm, macht Spaß
- Jemand anderes ist nett zu einem, wird als sympathisch empfunden
- Man bekommt etwas, was man sich gewünscht hat
- Jemand anderes bekommt etwas, was man sich für ihn gewünscht hat
- Man ist stolz auf sich oder andere

- Jemand anderes ist stolz auf einen, mag einen, freut sich über einen
- Die Gesamtsituation/das Leben ist schön

Herstellen der Situation:

- Anderen helfen
- Erinnern an schöne Dinge
- Dinge tun, die Spaß machen
- Sich mit Menschen umgeben, die man mag und die einen mögen
- Neues wagen, Herausforderungen annehmen

Auswirkungen:

- Man kann Situation mehr genießen, man nimmt seine Umwelt allgemein positiver wahr
- Man ist anderen Menschen gegenüber positiver eingestellt, toleranter, geduldiger, großzügiger
- Andere Menschen fühlen sich von einem angezogen und wohl

Wie gehen Kinder mit Freunde um?

- _____
- _____

Wir erleben Freude im Kindergarten, wenn...

- _____
- _____

Modul 3: Emotionswissen

AB: Grundemotion Trauer

Lesen Sie sich die Informationen auf diesem Arbeitsblatt gut durch und stellen Sie diejenigen Informationen zusammen, die Sie gerne den Teilnehmer/innen der anderen Gruppen präsentieren möchten (7 min). Gehen Sie dann in gemischte Gruppen und sammeln Sie dort alle für Sie wichtigen Punkte zu jeder der vier Grundemotionen auf einem Plakat (15 min).

Ausdruck:

| <u>Mimik</u> | <u>Körper</u> | <u>Sprache</u> | <u>Physiologie</u> |
|--|----------------------|--|------------------------------------|
| - Mundwinkel nach unten gezogen | - Hängende Schultern | - Leises, langsames, undeutliches Sprechen | - weinen |
| - Kinn etwas angehoben | - Kopf gesenkt | | - Beklemmendes Gefühl in der Brust |
| - Augenbrauen innen zusammen und nach oben | | | - Reduzierte Aktivierung |
| - Falten mittig auf der Stirn | | | |

Intensität:

Es gibt verschiedene Wörter für verschiedene Intensitäten, z.B.

| | | |
|--------------------|--------|--------------------|
| betrübt, bekümmert | ←————→ | bestürzt, entsetzt |
| niedergeschlagen | ←————→ | verzweifelt |

Voraussetzungen:

Der Auslöser von Trauer ist fast immer ein Verlust oder eine Trennung

- Man verliert eine Bezugsperson oder ein Haustier
- Man verliert einen lebgewonnenen oder wichtigen Gegenstand oder seine Arbeit
- Man erlebt einen „räumlichen Verlust“ (Haus, Heimat)
- Jemand anderes verliert etwas (soziale Ansteckung)
- Man erinnert sich an einen Verlust
- Man erwartet einen Verlust

Auswirkungen und Funktion:

- Genauere Informationsverarbeitung
- Aufmerksamkeit wird nach innen gerichtet
- Physiologische Aktivierung wird reduziert

- Mitleid, Zuwendung, Trost von anderen

Mit Trauer umgehen und sie bewältigen:

Trauer (um eine Person, ein Tier oder auch einen Gegenstand) verläuft für gewöhnlich in verschiedenen Phasen:

1. Schock: akute Belastung, nicht wahrhaben wollen
2. Depressive Phase: Hadern mit dem Schicksal, Sinnleere, körperliche Reaktionen, Ängste
3. Heilende Wunden: Gedanken an Verlust lassen weniger verzweifeln, Blick auf Zukunft richten

Adaptive/funktionale Strategien, die das Wohlbefinden fördern:

Problemorientiertes Handeln
Zerstreuung
Stimmung anheben
Akzeptieren
Vergessen
Kognitives Problemlösen
Neubewerten

Maladaptive/dysfunktionale Strategien, die das Wohlbefinden nicht fördern:

Aufgeben
Aggressives Verhalten
Rückzug
Selbstabwertung
Perseveration (Beharren)

Wie gehen Kinder mit Trauer um?

- _____
- _____

Wir erleben Trauer im Kindergarten, wenn...

- _____
- _____

Modul 3: Emotionswissen**AB: Grundemotion Ärger**

Lesen Sie sich die Informationen auf diesem Arbeitsblatt gut durch und stellen Sie diejenigen Informationen zusammen, die Sie gerne den Teilnehmer/innen der anderen Gruppen präsentieren möchten (7 min). Gehen Sie dann in gemischte Gruppen und sammeln Sie dort alle für Sie wichtigen Punkte zu jeder der vier Grundemotionen auf einem Plakat (15 min).

Ausdruck:

| <u>Mimik</u> | <u>Körpersprache</u> | <u>Sprache</u> | <u>Physiologie</u> |
|--------------------------------|---|----------------------|-----------------------------------|
| - Augenbrauen heruntergezogen | - Erhöhte Körperspannung (Fäuste geballt) | - Lautes schreien | - Erröten oder erblassen |
| - Augen zusammengekniffen | - Arme verschränkt | - Hohe Stimme | - Erhöhter Blutdruck |
| - Nasenflügel weit auseinander | - Kopf nach vorn, Kiefer nach vorne | - Schnelles sprechen | - Ausschüttung von Stresshormonen |
| - Lippen mit Druck geschlossen | | | |

Varianten und Intensität:

Spontanes, innere, negativ-emotionale Reaktion auf unangenehme oder unerwünschte Situation, Ereignis, Person oder Erinnerung

| Ärger | Intensität | Auslöser |
|-------------------------------------|---|---|
| Verdross, Unbehagen, Unmut, Missmut | Geringe Erregung | Frustration, Kränkung |
| Wut, Rage, Raserei | Große Erregung, aggressive Reaktion, unkontrollierbar | Frustration, Kränkung |
| Zorn, Groll | Große Erregung, aggressive Tendenzen | Unfaire Behandlung/Verhalten, Versagung eines Anspruchs |

Voraussetzungen:

Bewertung einer Situation als ärgerlich

- Es wird etwas weggenommen oder absichtlich zerstört
- Man wird beleidigt oder ungerecht oder respektlos behandelt
- Man wird ausgenutzt, belästigt oder ist überfordert
- Andere Personen werden angegriffen

Auswirkungen:

Ob sich die Stimmung in einer ärgerlichen Situation hochschauelt und sie eskaliert, hängt von der Ausgangsposition und dem Naturell des Menschen ab. Und möglicherweise noch von einem zusätzlichen möglichen Impuls Dritter.

Aggressives Verhalten, zur Wehr setzen, Kurzschlusshandlungen, keine klaren Gedanken, Schuldgefühle

Umgang:

Adaptive/funktionale Strategien, die das Wohlbefinden fördern:

Problemorientiertes Handeln
Zerstreuung
Stimmung anheben
Akzeptieren
Vergessen
Kognitives Problemlösen
Neubewerten

Maladaptive/dysfunktionale Strategien, die das Wohlbefinden nicht fördern:

Aufgeben
Aggressives Verhalten
Rückzug
Selbstabwertung
Perseveration (Beharren)

Wie gehen Kinder mit Ärger um?

- _____
- _____

Wie erleben Ärger im Kindergarten, wenn...

- _____
- _____

Modul 3: Emotionswissen

AB: Grundemotion Angst

Lesen Sie sich die Informationen auf diesem Arbeitsblatt gut durch und stellen Sie diejenigen Informationen zusammen, die Sie gerne den Teilnehmer/innen der anderen Gruppen präsentieren möchten (7 min). Gehen Sie dann in gemischte Gruppen und sammeln Sie dort alle für Sie wichtigen Punkte zu jeder der vier Grundemotionen auf einem Plakat (15 min).

Ausdruck

Mimik

- Augenbrauen hochgezogen
- Augen aufgerissen
- Nase hochgezogen
- Mundwinkel auseinandergezogen

Körpersprache

- Geneigter Kopf
- Arme und Beine verschränkt
- Zusammenkauern
- Zurückweichen

Sprache

- Gesprächspausen
- Stottern
- Wiederholungen
- Hohe Stimme

Physiologie

- Erhöhte Herzrate
- Bessere Durchblutung der Extremitäten
- Mundtrockenheit
- Erweiterte Pupillen
- Gänsehaut
- Schwitzen

Varianten und Intensitäten:

Ein durch Unlust, Erregung und Spannung beschriebenes Gefühl, welches durch Bedrohung und Ungewissheit ausgelöst wird. Furcht ist dabei auf eine klare äußere Gefahr ausgerichtet, Angst ist unbestimmt. Angst und Furcht können zwischen leichter Unsicherheit bis zu extremen Angstanfällen (Panik) variieren.

Voraussetzungen:

Bewertung einer Situation als bedrohlich oder ungewiss

- Man weiß nicht, was auf einen zukommt
- Eine (entscheidende) Prüfungssituation
- Bedrohung der eigenen körperlichen und seelischen Unversehrtheit, des Eigentums, anderer Personen oder durch Naturkatastrophen
- Dunkelheit, manche Tiere, unbekannte Geräusche und deren Kombination

Auswirkungen und Funktion:

Das Erleben von Angst hängt von der Art, dem Ausmaß und dem Zeitpunkt der Bedrohung oder Ungewissheit ab.

- Entweder Flucht- oder Kampfbereitschaft
- Sinnschärfende Schutzmechanismus, der häufig „Fehlalarm“ auslöst
- Ein gewisses Maß an ängstlicher Erregung wirkt leistungssteigern

Umgang:

Angst wird nicht immer unbedingt vermieden: „Angst-Lust“ wird durch Grusel-/Horrorfilme oder -Bücher, Geisterbahnen oder Berichten von Unfällen, Krieg oder Katastrophen befriedigt.

Adaptive/funktionale Strategien, die das Wohlbefinden fördern:

Problemorientiertes Handeln
Zerstreuung
Stimmung anheben
Akzeptieren
Vergessen
Kognitiver Problemlösen
Neubewerten

Maladaptive/dysfunktionale Strategien, die das Wohlbefinden nicht fördern:

Aufgeben
Aggressives Verhalten
Rückzug
Selbstabwertung
Perseveration (Beharren)

Wie gehen Kinder mit Angst um?

- _____
- _____

Wir erleben Angst im Kindergarten, wenn...

- _____
- _____

20 min (09:05 – 09:25)

Was ist eigentlich Emotionswissen?

- Emotionen in den Gesichtern anderer Menschen lesen
- Gründe für Emotionen in der Außenwelt und im Inneren von Menschen erkennen
- Konsequenzen und Möglichkeiten der Regulation von Emotionen kennen.
- Soziale und kulturelle Normen und Regeln des Emotionsausdrucks kennen

Die Teilaspekte entwickeln sich zu verschiedenen Zeitpunkten des Vor- und Grundschulalters und stehen eng in Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten.

[Klick] Nachdem wir jetzt einiges über die vier Grundemotionen Freude, Trauer, Angst und Ärger gelernt haben, möchten wir nun genauer darauf eingehen, wie sich das Wissen über diese und andere Emotionen in Kindergartenalter entwickelt.

Dies wird nun Thema dieses kurzen Vortrags sein. Wichtig ist, dass Sie mich jederzeit unterbrechen können und sollen, wenn Ihnen etwas unklar ist. Ich werde gerne versuchen, Ihnen Ihre Fragen zu beantworten. [Klick]

Bevor wir aber über die Entwicklung des Emotionswissens sprechen, sollten wir erst einmal klären, was Emotionswissen eigentlich ist. Wenn wir heute über Emotionswissen sprechen, dann kann das einerseits das sein, was wir über unsere eigenen Emotionen wissen und andererseits das, was wir über die Emotionen anderer Menschen wissen. [Klick]

Ein sehr wichtiger Punkt dabei ist, dass wir Emotionen erkennen. Bei anderen Menschen sehen wir das in der Regel an der Mimik. Manchmal auch an der Gestik und Körpersprache. Aber die meisten Informationen darüber, welche Emotion ein Mensch gerade fühlt, gibt das Gesicht wieder. [Klick]

Der zweite wesentliche Punkt ist, dass wir Gründe für Emotionen erkennen. Das können bestimmte Reize in der Außenwelt sein, z.B. bestimmte Situationen, wie wir sie gerade besprochen haben. Es können aber auch innere Zustände sein, wie z.B. bestimmte Erwartungen, die wir haben oder Erinnerungen. [Klick]

Ein dritter Punkt ist, dass wir die Konsequenzen von Emotionen kennen, dass man bei Angst z.B. oft die Flucht ergreift, aber auch welche Möglichkeiten wir haben, unsere Emotionen zu regulieren.

(Das hat übrigens zunächst nichts damit zu tun, ob wir dieses Wissen über die Möglichkeiten auch anwenden.) [Klick]

Zuletzt haben Emotionen sehr häufig etwas mit sozialer Interaktion zu tun und finden auch in diesen statt. Hier ist es wichtig, die sozialen und kulturellen Normen und Regeln für den Ausdruck von Emotionen zu kennen. So bekommen wahrscheinlich die meisten Kinder von Ihren Eltern beigebracht, dass sie auch bei ungeliebten Besuchen oder komischen Geschenken zu lächeln haben und dann wahrscheinlich sagen, dass sie sich freuen. [Klick]

Alle diese Aspekte von Emotionswissen entwickeln sich zu verschiedenen Zeitpunkten, jedoch hauptsächlich im Vor- und Grundschulalter. Und neben der Tatsache, dass sie für die sprachliche Entwicklung der Kinder eine Rolle spielen, gehen sie auch eng einher mit sozialen Fähigkeiten der Kinder, z.B. der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen. [Klick]

Entwicklung des Emotionswissens

Säuglinge:

- Klang von Stimmen als positiv oder negativ interpretieren
- Gesichtsausdrücke imitieren
- Von Gefühlen „anstecken“ lassen

Zweites und drittes Lebensjahr:

- Gesichtsausdrücke lesen: positiv ←→negativ
- Differenzierter






- Situationen als Auslöser von Emotionen

Die Entwicklung des Emotionswissens beginnt nicht erst im Kindergartenalter, sondern sobald das Kind auf die Welt kommt. Über die Entwicklung, die vor dem Kindergartenalter stattfindet, geben wir einen kurzen Überblick. Wir konzentrieren uns danach jedoch auf das Kinderartenalter, weil es für Sie natürlich am relevantesten ist. Außerdem werden wir die Parallelen zwischen der Entwicklung des Emotionswissens und der sprachlichen Entwicklung genauer besprechen. [Klick]

Bis Kinder in den Kindergarten kommen, haben Sie schon eine ganze Menge Wissen über Emotionen erlangt. Als Säuglinge haben sie gelernt, den Klang einer vertrauten Stimme als positiv oder negativ zu interpretieren und ein Lächeln zu erwidern. Weil sie noch nicht zwischen eigenen und fremden Emotionen unterscheiden können, lassen sie sich Säuglinge bis zu einem Alter von etwa sechs Monaten von den Gefühlen anderer anstecken. [Klick]

Von Geburt an, beobachten Säuglinge ihre Bezugspersonen ganz genau und im zweiten und dritten Lebensjahr lernen sie dann das genaue Ablesen von Gesichtsausdrücken und das Zuordnen von

Emotionen. Wobei das noch lange nicht bedeutet, dass sie die Emotionen auch benennen können. Das heißt erst einmal nur, dass sie sie erkennen und auch darauf reagieren können.

Zuerst lernen sie, positive von negativ bewerteten Emotionen zu unterscheiden. Das kann man nämlich leicht am Mund einer Person erkennen: Zeigen die Mundwinkel nach oben, ist der Mensch wahrscheinlich positiv gestimmt, zeigen sie zur Seite oder nach unten, empfindet er höchstwahrscheinlich ein negatives Gefühl. Danach lernen sie auch zwischen den verschiedenen negativen Emotionen im Gesicht zu unterscheiden. Das geht anhand der Augen.

[Klick] *Ich habe Ihnen hier einmal einige Abbildungen von Augen mitgebracht. Sie können sehen, wie sich die Augenpartien zwischen den einzelnen negativ bewerteten Emotionen unterscheiden.*

Versuchen Sie doch bitte einmal, den Augenpaaren Emotionen zuzuordnen.

[Klick]

Ebenfalls im zweiten und dritten Lebensjahr lernen Kinder, dass Menschen in bestimmten Situationen bestimmte Gefühle zeigen. Wir haben bei der Übung gerade darüber gesprochen, in welchen Situationen im Kindergarten die Kinder oder auch Sie bestimmte Gefühle haben können. Bekommt jemand etwas geschenkt, freut er/ sie/ divers sich. Verliert jemand etwas, ist er/ sie / divers traurig. Wird etwas Wichtiges vorsätzlich kaputt gemacht oder wird etwas nicht erlaubt, ist man oft ärgerlich oder wütend. Sehr junge Kinder im zweiten Lebensjahr können hier zwar schon Zusammenhänge zwischen den Situationen und den Emotionen herstellen, sie verstehen jedoch noch nicht, dass nicht die Situation die Bedingung für die Emotion ist, sondern die Bewertung der Situation. [Klick]

| Emotionen in Gesichtern erkennen und benennen | |
|--|---|
| Emotionale Kompetenzen | Sprachliche Kompetenzen |
| Im zweiten und dritten Lebensjahr fangen Kinder an, Emotionen in Gesichtern zu erkennen, sie zu interpretieren und darauf zu reagieren | Ende des 1. Lebensjahrs: Kind kann seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf ein Objekt und andere Menschen richten sowie deren Verhalten imitieren. |
| | Ab 1 ½ Jahren: Aktiver Wortschatz: ca. 50 Wörter |
| Im dritten und vierten Lebensjahr können die meisten Kinder diese Emotionen dann auch benennen | Ab ca. 2 ½ Jahren: Aktiver Wortschatz: ca. 400 Wörter Kind gebraucht Verben, Adjektive, Adverbien, Artikel, Personalpronomen |

*Dieser Meilenstein in der Entwicklung des Emotionswissens findet erst im dritten und vierten Lebensjahr statt und markiert einen ersten Schritt hin zum Emotionswissen im Sinne von **Emotionsverständnis**.*

Wir wollen uns anhand eines Zeitstrahls ansehen, was genau alles ab dem dritten Lebensjahr beim Emotionswissen passiert und wie das Ganze mit der sprachlichen Entwicklung zusammenhängt. Hierzu werden wir einige Punkte zu den Meilensteinen der sprachlichen Entwicklung aufgreifen.

[Klick]

Zu dem ersten Punkt, dem Erkennen von Emotionen in Gesichtern, habe ich ja gerade schon etwas gesagt. [Mit einem Pointer auf die ersten beiden unteren Punkte zeigen; Klick]

Zunächst können Kinder die Emotionen erkennen. Sie können sie auch teilweise einordnen, interpretieren und darauf reagieren, sie können sie jedoch meistens noch nicht benennen. Kinder sind am Ende des ersten Lebensjahres in der Lage, ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf ein Objekt und andere Menschen zu richten und deren Verhalten zu imitieren. Auch Gesichtsausdrücke werden imitiert und somit geübt. Das Verhalten einer Person deutet dann zusammen mit dem Gesichtsausdruck und möglicherweise einem Wort auf eine Emotion hin.

Mit einem aktiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern, (das sind zumeist Substantive), ist das Kind nicht in der Lage, die Emotion, die es sieht, zu benennen. Erst im dritten und vierten Lebensjahr, wenn der Wortschatz schnell größer wird und auch Verben, Adjektive und Adverbien benutzt werden, lernt das Kind langsam, nicht nur Befindlichkeiten wie „kalt“ oder „hungrig“, sondern auch Emotionen zu benennen. [Klick]

| Emotionen in Situationen erkennen | |
|--|---|
| Emotionale Kompetenzen | Sprachliche Kompetenzen |
| Im zweiten und dritten Lebensjahr lernen Kinder, dass bestimmte Situationen bestimmte Emotionen hervorrufen. | Ende des 1. Lebensjahrs: Kind kann seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf ein Objekt und andere Menschen richten, sowie deren Verhalten imitieren. |
| Im dritten und vierten Lebensjahr erkennen Kinder, dass nicht die Situation eine Emotion auslöst, sondern die Bewertung der Situation. | Dialogische Fähigkeiten ab 4. Lebensjahr Strategien, um Gespräche zu initiieren bzw. aufrecht zu erhalten 2. Fragealter – „Warum ...?“ |
| Es ist einfacher, solche Emotionen zu erkennen, die man häufig erlebt | |

Ebenfalls im zweiten und dritten Lebensjahr lernen Kinder, Situationen mit Emotionen zu verbinden. [auf die ersten beiden oberen Kästchen zeigen; Klick] Auch das hängt damit zusammen, dass sie ihre Aufmerksamkeit teilen können und zugleich auf eine Situation und Person richten können.

Die Kinder haben aber noch nicht erkannt, dass es nicht die Situation an sich ist, die die Emotion bei einem Menschen hervorruft, sondern die Bewertung der Person, die die Situation erlebt. Es ist also z.B. genau gesehen nicht die Tatsache, dass man etwas nicht darf, was uns wütend macht, sondern die Bewertung, dass dies z.B. unfair ist. Das lernen die Kinder im dritten und vierten Lebensjahr. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass Kinder dann so langsam lernen längere Gespräche zu führen und vor allem: Dinge zu hinterfragen. [Klick]

| Erkennen, dass Emotionen Ergebnisse innerer Zustände sind | |
|---|--|
| Emotionale Kompetenzen | Sprachliche Kompetenzen |
| Entwicklung d. Theory of Mind : Im vierten Lebensjahr erkennen Kinder, dass Emotionen aus der (Nicht-)Erfüllung von Wünschen, Überzeugungen, Erinnerungen oder Erwartungen entstehen können | Dialogische Fähigkeiten ab 4. Lebensjahr: Strategien, um Gespräche zu initiieren bzw. aufrecht zu erhalten 2. Fragealter – „Warum ...?“ |
| Im fünften und sechsten Lebensjahr erkennen Kinder, dass andere Menschen andere Wünsche, Erinnerungen, etc. haben und daher anderen Emotionen empfinden | Ab ca. 5 Jahren: Aktiver Wortschatz: 2000 bis 3000 Wörter Kind benutzt abstrakte Begriffe, z. B. „Glück“, „Zufriedenheit“ Fähigkeit zur Perspektivübernahme verfeinert sich |

Die Basiskompetenzen in Sachen Emotionswissen haben die meisten Kinder jetzt schon erworben. Sie können Emotionen in Gesichtern erkennen und sie wissen, dass bestimmte Situationen bestimmte Emotionen hervorrufen. Natürlich ist die Entwicklung dieser Kompetenzen damit nicht vollständig abgeschlossen. Es gibt ja eine Vielzahl an recht komplizierten Emotionen und Situationen, die erkannt werden müssen. Und wir lernen bis ins Erwachsenenalter in den Interaktionen mit anderen Menschen, die feinen Unterschiede in Gesichtern abzulesen. Doch zumindest mit den Grundemotionen sind die meisten Kinder beim Eintritt in den Kindergarten schon recht sicher.

*Was jetzt folgt, ab dem vierten Lebensjahr, ist ein sehr wichtiger Schritt in der Entwicklung der Kinder. Es entwickelt sich jetzt die sogenannte **Theory of Mind**. [Klick]*

In der Psychologie wird damit die Fähigkeit bezeichnet, innere Zustände oder innere Vorgänge in sich selbst und anderen Menschen anzunehmen und zu erkennen, z.B. dass man Ideen haben kann, Wünsche, Erwartungen oder Überzeugungen.

Die Kinder lernen nun, dass es nicht nur äußere Umstände gibt, aus deren Bewertung dann Emotionen zustande kommen, sondern, dass es auch innere Gründe für Emotionen gibt. Aus der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung eines Wunsches kann eine Emotion entstehen oder aus einer Erwartung. Erwarten wir den Besuch eines guten Freundes/ einer guten Freundin, freuen wir uns, erinnern wir uns daran, dass der beste Freund/ die beste Freundin weggezogen ist, sind wir vielleicht traurig.

Ebenfalls ein Schritt in der Entwicklung der Theory of Mind ist die Perspektivenübernahme, also die Fähigkeit, sich in jemanden hineinzusetzen. Dies gelingt etwa ab dem fünften Lebensjahr. Bisher glaubten die Kinder, dass alle Menschen in ihrer Umgebung die gleichen Wünsche, die gleichen Überzeugungen und auch das gleiche Wissen haben. Jetzt verstehen sie, dass andere Menschen möglicherweise gar nicht so gerne Nudeln mit Ketchup essen, nicht der Meinung sind, dass kurze Hosen eine angemessene Bekleidung für kalte Wintertage sind oder nicht wissen

können, wo der kleine Bruder/ die kleine Schwester das Handy versteckt hat, wenn sie es nicht gesehen haben.

Damit wird ihnen auch klar, dass andere Menschen sich nicht unbedingt freuen, wenn es jeden Tag Nudeln mit Ketchup gibt oder dass das Kind sich im Winter die kurzen Hosen für den Kindergarten anzieht. Sie lernen also, dass unterschiedliche innere Zustände auch unterschiedliche Emotionen hervorrufen.

Auf der sprachlichen Ebene spielen auch hier die dialogischen Fähigkeiten der Kinder und die „Warum“-Frage eine große Rolle. Außerdem wird der aktive Wortschatz immer größer und es kommen vermehrt abstrakte Begriffe hinzu, die über innere Zustände Auskunft geben können.

[Klick]

| Erkennen, dass man mehrere Emotionen gleichzeitig erleben kann | |
|---|--|
| Emotionale Kompetenzen | Sprachliche Kompetenzen |
| Im fünften Lebensjahr erkennen Kinder, dass man zwei oder mehr ähnliche Emotionen haben kann (gleiche Valenz). | Dialogische Fähigkeiten ab 4. Lebensjahr: Strategien, um Gespräche zu initiieren bzw. aufrecht zu erhalten 2. Fragealter – „Warum ...?“ |
| Im siebten Lebensjahr erkennen sie auch gleichzeitig auftretende gegensätzliche Emotionen (gegensätzliche Valenz) | |

Zeitlich parallel zu den emotionalen Fähigkeiten, die mit der Theory of Mind verbunden sind, entwickelt sich auch die Fähigkeit, gemischte Emotionen zu erkennen.

Oft ist es ja so, dass wir nicht eine klar abgegrenzte Emotion fühlen, sondern unsere Gefühle gemischt sind oder sich sogar widersprechen. [Klick]

Dass Menschen durchaus zwei oder mehrere Gefühle gleichzeitig in einer Situation erleben können, lernen Kinder also ebenfalls etwa im fünften Lebensjahr.

Dabei fällt es ihnen zunächst leichter zwei Emotionen zu erkennen, die sich eher ähnlich sind, bzw. die gleiche Valenz haben. Das bedeutet, zwei Emotionen, die beide positiv oder beide negativ bewertet sind, z.B. dann, wenn man geschupst wurde und deswegen etwas fallen gelassen hat, was dann kaputt ging. In einer solchen Situation wäre man möglicherweise gleichzeitig traurig und wütend.

Erst einige Zeit später erkennen Kinder dann auch, dass man zwei völlig verschiedene Emotionen gleichzeitig erleben kann, z.B. Freude und Angst.

Fällt jemandem eine Situation ein, in der man gleichzeitig Freude und Angst oder auch eine Kombination anderer gemischter Gefühle erleben könnte?

Auch diese Entwicklung geht einher mit den dialogischen Fähigkeiten der Kinder und der „Warum“-Frage. Dadurch kommen Gespräche in Gang, die es den Kindern ermöglichen, die Hintergründe der Emotionen zu ergründen. [Klick]

| Unterscheiden zwischen Emotionsausdruck und Emotionserleben | |
|---|--|
| Emotionale Kompetenzen | Sprachliche Kompetenzen |
| Bereits im fünften Lebensjahr können Kinder eine gefühlte Emotion benennen, wenn man sie darauf hinweist, dass sie sich von der gezeigten unterscheidet | Dialogische Fähigkeiten ab 4. Lebensjahr: Strategien, um Gespräche zu initiieren bzw. aufrecht zu erhalten 2. Fragealter – „Warum ...?“ |
| Im siebten Lebensjahr gelingt es Kindern zu erkennen, wenn eine gezeigte Emotion nicht der gefühlten entspricht | Ab ca. 5 Jahren: Kind benutzt abstrakte Begriffe, z. B. „Glück“, „Zufriedenheit“ Im 5. und 6. Lebensjahr: Fähigkeit zur Perspektivübernahme verfeinert sich (Verständnis für Witz und Ironie) |

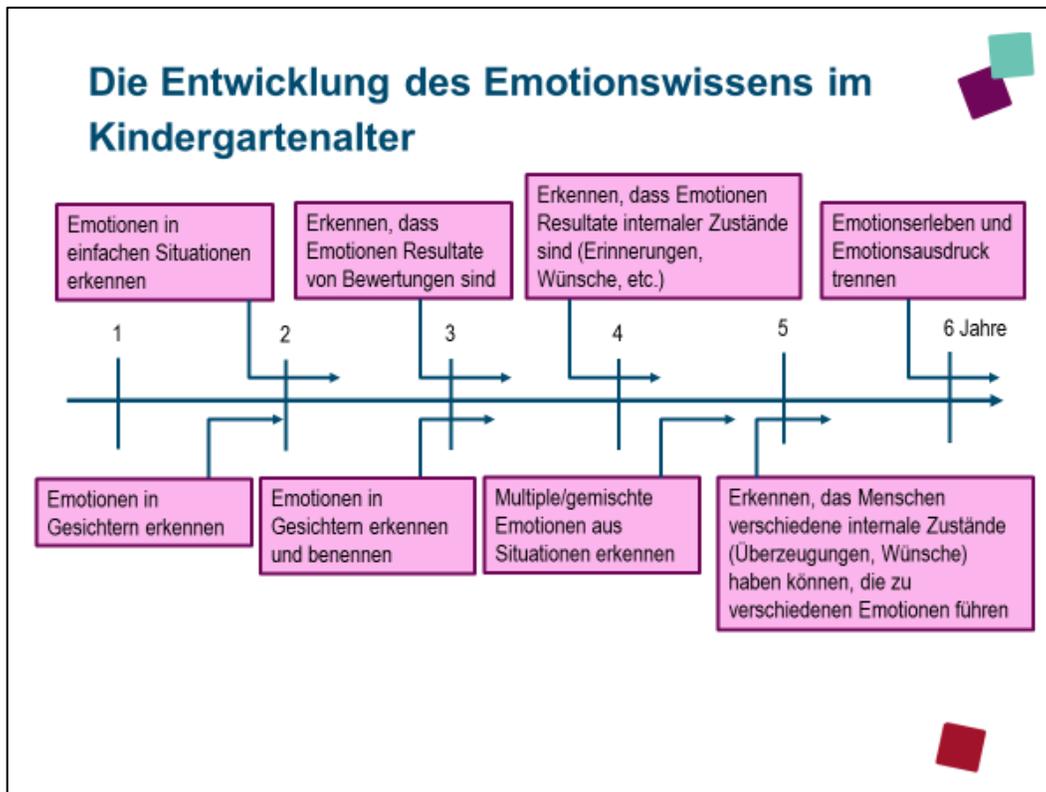
*Der letzte Schritt in der Entwicklung des Emotionswissens, der im Kindergartenalter stattfindet, ist das bewusste **Unterscheiden** von **Emotionsausdruck** und **Emotionserleben**. [Klick]*

Wie ich gerade schon gesagt habe, gibt es einige kulturelle und soziale Normen, nach denen wir in bestimmten Situationen nicht unbedingt die Emotion zeigen, die wir fühlen.

Die Forschung hat gezeigt, dass bereits Kinder im fünften Lebensjahr dazu in der Lage sind, bewusst eine gefühlte Emotion eines Menschen und nicht die gezeigte Emotion zu benennen. Allerdings auch nur, wenn man sie explizit darauf hinweist, dass sie sich unterscheiden. Macht man dies nicht, so können Kinder das erst ungefähr ab dem siebten Lebensjahr.

Fällt jemandem vielleicht eine Situation aus dem Kindergarten ein, die Sie erlebt haben, in der sichtbar wurde, dass das entsprechende Kind noch nicht in der Lage war, zwischen gefühlten und gezeigten Emotionen zu unterscheiden?

Wenn wir das noch einmal mit der sprachlichen Entwicklung vergleichen, sehen wir, dass sich im Bereich der Interaktion im späten Kindergartenalter die Fähigkeit zur Perspektivübernahme weiter verfeinert und sich auch das Verständnis für Witz und Ironie entwickelt. Das hängt ebenfalls damit zusammen, zu erkennen, was gesagt und was gemeint ist. [Klick]



Im Kindergarten lernen die Kinder schon zu fast allen Teilbereichen des Emotionswissens etwas. Lediglich die angemessenen Möglichkeiten zur Regulation von Emotionen, also Strategien, um mit Trauer, Wut oder Angst umzugehen, lernen sie eher im Grundschulalter selbstständig zu erkennen und zu benennen. Mit Unterstützung gelingt das allerdings auch schon im Kindergartenalter. Ebenso, dass Emotionen aus moralischen Gründen entstehen können. Doch auch das, was sie bis zum Schuleintritt gelernt haben, werden sie über die nächsten Jahre weiter festigen und lernen ihr Wissen auf immer komplexere Emotionen, wie zum Beispiel Scham, Schuld und Neid anzuwenden.

Überleitung zur Gruppenarbeit

Nun wollen wir gemeinsam eine Gruppenarbeit zur Entwicklung des Emotionswissens mit Ihnen durchführen. Wir wollen nun gemeinsam einen Zeitstrahl zur emotionalen Entwicklung legen und auch die sprachlichen Meilensteine in einem 2. Schritt hierzu berücksichtigen.

Ablauf der Gruppenarbeit erklären

Gruppenarbeit zur Entwicklung des Emotionswissens

Lernziele:

- Festigung des Wissens aus dem Vortrag über die Entwicklung des Emotionswissens

Benötigte Materialien:

- Zeitstrahl Entwicklung des Emotionswissens
- Karten Entwicklungsschritte Emotionswissen
- Karten Sprachentwicklung
- Moderationskarten
- Stifte

Zeitdauer: 10 min. (09:25 – 09:35)

Gruppenaufteilung:

- Zweierteams
- Selbstständige Aufteilung

Ablauf der Gruppenarbeit:

- Jedes Team bekommt die gleiche Anzahl an Karten, die sie an den Zeitstrahl im richtigen Abschnitt anlegen sollen
- Außerdem erhält jedes Team noch die gleiche Anzahl Moderationskarten, auf die es jeweils ein (fiktives oder echtes) Beispiel für den Entwicklungsschritt schreiben soll
- Zuerst werden die Emotionswissenskarten mit den Beispielen angelegt, dann die dazugehörigen Sprachentwicklungskarten

Auswertung im Plenum:

- Gemeinsame Auswertung, ob alle Karten richtig gelegt sind
- Falls es größere Probleme und Unklarheiten gab, diese noch einmal besprechen

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Bei sehr kleinen Gruppen können die Teilnehmer/innen das Spiel auch in der ganzen Gruppe gemeinsam machen
- Bei sehr großen Gruppen können auch Dreierteams gebildet werden

Anschließend 10 min Pause (09:35-09:45)

Zugang zu Emotionen und Reflexion

10 min (09:45 – 09:55)



Technische Universität Braunschweig

LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Salbung Uni
Hildesheim
2003

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Modul 3.2 Zugang zu Emotionen und Reflexion



B
I
S
Bildung durch
Sprache und Schrift

Liebe Kitafachkräfte, nun widmen wir uns dem Thema: “Zugang zu Emotionen und Reflexion”.
Konkret wird es in diesem Abschnitt um folgende Punkte gehen: [Klick]



Überblick

- “Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita
- Übung: Emotionale berufliche Ereignisse wahrnehmen und reflektieren
- Über Gefühle sprechen: Chancen und Risiken

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

2

- *„Lifeline“ - Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita*
- *Übung: Emotionale berufliche Ereignisse wahrnehmen und reflektieren*
- *Über Gefühle sprechen: Chancen und Risiken*

Dieser Teil des Moduls stellt im Grunde den Übergang zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil dar.

Nähern wir uns also als erstes der „Lifeline“, auch Lebenslinie genannt – Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita. [Klick]

Lifeline- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita




“Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita

- Aus der Forschung: Emotionale Erfahrungen stehen nicht isoliert da, sondern sind mit der Biographie verbunden
- Emotionale Erfahrungen werden von der Kindheit an abgespeichert und integriert
- Positive und negative Erfahrungen im Berufsalltag als Kitafachkraft = berufliche Lifeline (Lebenslinie)



Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

3

Wir wissen aus der Forschung, dass verschiedene emotionale Erfahrungen nicht isoliert dastehen, sondern mit der Biographie einer Person verbunden sind. Emotionale Erfahrungen werden von der Kindheit an in neuronalen Netzwerken abgespeichert und sind dabei eng miteinander verbunden.

In der gleich folgenden Übung wollen wir uns einmal anschauen, welche positiven und negativen Erfahrungen Sie in Ihrer Ausbildung zur Kitafachkraft bzw. in ihrem Berufsalltag als Kindergartenfachkraft gemacht haben. [Klick]




“Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita

Materialien:

- Seil: Berufliche Lebenslinie in der Kita
- Blumen: Positiven Ereignisse, wichtige und stärkende Personen
- Steine: traurige, angstbesetzte, belastende Erfahrungen
- Stöckchen: Aggression, Wut, Schuldgefühle
- Kerzen: Verlust, Tod





Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

4

Diese Übung nennt sich berufliche Lifeline (also Lebenslinie) legen. Dabei können Sie verschiedenes Material einsetzen, um die emotionalen Ereignisse zu markieren.

Ein Seil stellt die berufliche Lebenslinie dar. Es ist das Symbol des kontinuierlichen Flusses der Erwerbstätigkeit. Der Beginn des Seils stellt also Ihren Berufseinstieg dar und das aufgerollte Ende die noch nicht bekannte und noch nicht entfaltete berufliche Zukunft. Die Länge des Seils steht dabei proportional zu den Berufsjahren. Das Seil kann in Kurven, gradlinig oder abgeknickt verlaufen. Ob Ihre berufliche Lebenslinie Wendepunkte, Turbulenzen oder Stauungen enthält, entscheiden Sie ganz allein.

In zeitlich chronologischer Abfolge können Sie nun Steine, Blumen, Kerzen oder Stöckchen auf das Seil legen.

Blumen stellen die positiven Ereignisse dar, die stärkende, glückliche, freudige, stolze oder erfüllende Berufserfahrungen waren. Blumen können aber auch das Symbol sein für wichtige und stärkende Personen, die Sie im Berufsalltag kennengelernt haben.

Steine sind das Symbol für traurige, angstbesetzte oder belastende berufliche Lebenserfahrungen, die Sie vielleicht gemacht haben.

Das Stöckchen aus Holz kann für Aggression, Wut oder auch Schuldgefühle stehen, die der ein oder andere von Ihnen eventuell auch schon einmal in seiner Karriere erlebt hat.

Die Kerze steht für den Verlust, Tod oder Trauer. Manchmal passieren auch solche Ereignisse im Berufsalltag. Sie kann auch angezündet werden und brennt so lange bis die Lifeline zu Ende gelegt wurde.

Wir haben LED-Kerzen, diese können also ganz einfach an und ausgemacht werden

Die verschiedenen Symbole dürfen Sie auch miteinander kombinieren. Wichtig ist, dass Sie ganz allein entscheiden, welche Symbole Sie legen möchten und welche nicht.

Der Ablauf der Übung sieht wie folgt aus: Eine Person legt ein Seil und sucht sich ein Symbol für den Berufseinstieg aus. Dann werden chronologisch, also wie im Zeitraffer alle positiven und negativen Ereignisse Schritt für Schritt gelegt, die die Person für sich als wichtig erachtet. [Klick]




“Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita

Ablauf Lifeline:

- ein Symbol für das Gefühl von heute für das Geschehen von damals
- Verwendung von Post-its für Titel, Ort und Zeit
- **Sie entscheiden, was sie erzählen möchten**
- ZuhörerIn stellt Fragen zu den Ereignissen
 - Gab es jemanden, mit dem Sie über das Ereignis sprechen konnten?
 - War das Verhalten der Person für Sie hilfreich?
- Nachsinnen, Würdigung der gelegten Lifeline
- Ausblick: Berufliche Hoffnung/ Zukunft

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Bitte beachten Sie, dass Sie immer ein Symbol für das Gefühl von heute für das Geschehen von damals legen. Am besten ist es, wenn die Person, die die Lifeline gerade legt, als externe beobachtende Person auf die Chronologie des eigenen Berufslebens zurückblickt. Also in einer „Draufsicht“ aus der heutigen Perspektive.

Jedem emotionalen Ereignis soll ein kurzer prägnanter Titel verliehen werden. Es dürfen auch Post-its daneben auf dem Fußboden geklebt werden, auf denen der Titel, Ort und die ungefähre Zeit für das Ereignis vermerkt sind.

Die Übung wird zu zweit durchgeführt. Das heißt eine Person legt die berufliche Lifeline und eine Person hört zu und kann Fragen, die Sie auf dem Arbeitsblatt finden, stellen.

Die Person, die die Lifeline legt, erzählt nur das, über das emotionale Ereignis, was sie erzählen möchte. Sie kann sich also selbst entscheiden, ob Sie antworten möchte oder nicht.

Die zuhörende Person steht mit der Lifeline legenden Person im Gesprächskontakt. Sie darf Fragen zu den Ereignissen stellen, die auf dem Arbeitsblatt aufgeführt sind. Dabei agiert die zuhörende Person wertschätzend und rücksichtsvoll.

Auf dem Arbeitsblatt finden Sie Fragen, die den Fokus haben, ob Sie damals mit jemanden über das emotionale Ereignis sprechen konnten bzw. ob das Verhalten, welches die Person in der emotionalen Situation gezeigt hat, Ihnen gegenüber hilfreich gewesen war.

Nach dem Legen der Lifeline können sie sich gemeinsam noch mal Zeit nehmen, die Lifeline zu würdigen und es können noch einmal kurz alle emotionalen Situationen zusammengefasst werden.

Abschließend kann von der Person, die die Lifeline gelegt hat, noch Blumen auf dem noch nicht abgerollten Seil gelegt werden, die mit beruflicher Hoffnung und/oder Wünschen verbunden sind. Hier kann so nun die Öffnung in Richtung Zukunftsgestaltung stattfinden. Die Lifeline darf gerne

von der/dem Hauptakteur/in als kleine Erinnerung abfotografiert werden. Die Übung ist beendet, wenn die Person, die die Lifeline gelegt hat, das Material wieder in den Beutel gelegt hat. [Klick]




“Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita

Ziel der Lifeline:

- Erwecken und wiederentdecken von beruflich-emotionalen Erfahrungen
- Bedeutsame berufliche Momente entdecken und integrieren
- Hilfe bei beruflich-emotionalen Ereignissen
- Beruflicher Überblick mit Ihren emotionalen Höhen und Tiefen

FÜHLEN

• DENKEN •

SPRECHEN

Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Durch diese Übung sollten bei Ihnen beruflich-emotionale Erinnerungen geweckt und wiederentdeckt werden. Die berufliche Lebensgeschichte kann dadurch für Sie immer vollständiger werden. Bedeutsame berufliche Momente und Zeiten können so von Ihnen bewusst wahrgenommen und in die Karriere integriert werden.

Auch wollen wir herausfinden, ob Ihnen jemand bei diesem beruflichen emotionalen Ereignis geholfen hat, zur Seite stand oder ein offenes Ohr für Sie hatte. Auf diese Fragen wird die zuhörende Person dann eingehen bzw. Ihnen beim Legen diese Fragen stellen.

Wichtig ist, dass es bei der Übung nicht darum geht, sich in die damaligen Ereignisse hineinzusetzen oder diese intensiv zu fühlen. Es geht um die Erarbeitung Ihres beruflichen Überblicks mit emotionalen Höhen und Tiefen. [Klick]




“Lifeline“- Emotionale Ereignisse im Berufsleben in der Kita

Hinweise zur Lifeline:

- Bitte ausschließlich Ereignisse legen, die Sie selbst legen möchten
- Ob Sie über emotionale Ereignisse sprechen möchten, entscheiden Sie ganz allein
- Sie sind hier in einem geschützten Rahmen

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN

Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

7

Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass Sie bitte nur Ereignisse legen, die Sie selbst auch legen möchten. Ob Sie dann über diese emotionalen Ereignisse sprechen wollen, entscheiden Sie abermals ganz allein. Sie sind hier in einem geschützten Rahmen. Alle Informationen, die Sie während der Übung erhalten, bleiben in der Übung. Ich bitte Sie respektvoll mit den Informationen umzugehen und diese nicht an Dritte weiterzugeben.

Nach der Durchführung dieser Übung werden wir nicht weiter auf Ihre berufliche Lifeline eingehen. Selbstverständlich stehen wir aber beratend zur Seite, falls Sie zwischendurch Fragen zu der Übung haben.

Sie haben also jetzt die Chance offen und wertschätzend ihre berufliche Karriere im Kindergarten mit allen emotionalen Höhen und Tiefen bei sich selbst wahrzunehmen und diese anschließend zu reflektieren.

Gibt es von Ihrer Seite jetzt noch Fragen?

2-er Teamarbeit zur beruflichen Lifeline

Lernziele:

- Eigenen positiven und negativen berufliche Ereignisse zu integrieren und zu reflektieren
- Hilfreiche oder hinderliche emotionale Unterstützung durch eine andere Person

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblatt 2er Teamarbeit zur beruflichen Lifeline
- Ausreichend Post-its
- Pro Team: Beutel mit: 1 Seil, ausreichend Blumen, Steinen, Stöckchen aus Holz, Kerzen
- Handykamera zum Fotografieren der eigenen Lifeline

Zeitdauer: 30min (09.55 – 10:25)

Anleitung:





Übung:
Emotionale berufliche Ereignisse wahrnehmen und reflektieren

1. 2-er Team bilden
2. Anleitung auf Arbeitsblatt durchlesen
3. Gibt es noch Fragen???
4. Material abholen
5. Übung durchführen (30 min)



FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

8

Wir wollen nun die Übung zur beruflichen Lifeline machen. Dafür suchen Sie sich bitte eine Partnerin oder einen Partner, mit der/ dem Sie diese Übung gerne durchführen möchten.

Es wird jetzt also darum gehen, dass Sie versuchen ihre berufliche Biographie im Kindergarten chronologisch mit Hilfe der Lifeline zu legen. Die genaue Anleitung erhalten Sie auch noch mal auf einem Arbeitsblatt.

Arbeitsblätter austeilen

Lesen Sie sich bitte die Anleitung kurz durch.

Gibt es zur Anleitung noch Fragen?

Ich möchte Sie noch einmal darauf hinweisen, dass Sie bitte nur Ereignisse legen, die Sie selbst legen möchten. Sie entscheiden also selbst, was und wie viele Ereignisse Sie besprechen wollen.

Außerdem bleibt alles was jetzt von Ihnen im Team besprochen wird, im Team, d.h. die Informationen, die Sie gleich von ihrer Partnerin oder ihrem Partner erhalten werden, sind vertraulich.

Das Material können Sie sich jetzt gruppenweise bei uns abholen und Sie haben für die Übung nun 30 min Zeit. Sie können gerne auch andere Räume benutzen bzw. sich in einen anderen Raum zurückziehen.

Nach der Übung treffen wir uns wieder hier im Raum.

Gruppenaufteilung:

- 2-er Teams, maximal drei Teilnehmer/innen
- Aufteilung nach Wunsch der Teilnehmer/innen

Ablauf der Paararbeit:

1. Übung kann auf den Arbeitsblättern noch mal nachgelesen werden
2. Paarfindung nach Wunsch der Teilnehmer/innen
3. Jede/e Teilnehmer/in legt seine eigene berufliche Lifeline in der Kleingruppe, dafür hat derjenige ca. 8 min Zeit, die Lifeline wird erst von einer Person gelegt, danach von der anderen (die Lifeline wird nicht parallel von beiden Personen gleichzeitig gelegt)
4. Die/der Partner/in sollte, wenn möglich, Fragen (**vorgegeben!** auf Arbeitsblatt) zu den beruflichen emotionalen Ereignissen der anderen Person stellen (4 min)
5. Nachsinnen erlaubt, als Erinnerung kann die Lifeline abfotografiert werden (2 min)
6. Wegräumen der Materialien in den Korb durch die legende Person (1min)
7. Nun legt die andere Person, die Lifeline, die bis jetzt zugehört und Fragen gestellt hat (gleiches Prozedere ab Punkt 3)

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Ausnahmsweise können 3-er Teams gebildet werden, wenn jemand übrigbleibt, dann hat jede/r Teilnehmer/in in dieser Gruppe aber maximal 5 min, um seine/ihre Lifeline zu legen
- Falls ein/e Erzieher/in Probleme mit dem Legen haben sollte, können kurz Gründe eruiert werden, falls weiterhin Zweifel bestehen sollten, kann die betroffene Person die Übung aussetzen (schaut aber auch nicht bei anderen Gruppen zu)
- Sollten traumatische Ereignisse zur Sprache kommen, Verweis auf Notfallnummer mit der Erklärung, dass wir hier leider kein Platz für die Besprechung solcher Ereignisse haben und das leider auch nicht leisten können
- Die Informationen, die im Team ausgetauscht werden, sind streng vertraulich und werden nicht an Dritte weitergegeben

Zugang zu Emotionen und Reflexion

AB: 2-er Teamarbeit zur beruflichen Lifeline

Liebe Kitafachkraft,
in der folgenden Übung wird es darum gehen, welche positiven und negativen Erfahrungen Sie in Ihrer Ausbildung zur Kitafachkraft bzw. in ihrem Berufsalltag als Kitafachkraft gemacht haben. Diese Übung nennt sich berufliche „Lifeline“ legen. Dabei können Sie verschiedenes Material einsetzen, um die emotionalen Ereignisse zu markieren:

Materialien:



Ablauf:

1. Entscheiden Sie bitte, wer von Ihnen zuerst die Lifeline legt und wer die Fragen stellt (die Rollen werden nach der Übung getauscht)
2. Legen Sie chronologisch Ihre berufliche Lifeline mit allen emotionalen Ereignissen, die sie legen und benennen möchten
3. Benennen Sie jedes Ereignis mit Titel, Ort und Zeit (Sie können dazu Post-ist verwenden)
4. Die zuhörende Person kann nun zu (ausgewählten) emotionalen Ereignissen folgende Fragen stellen:
 - a. Hatten Sie jemanden mit dem Sie über das emotionale Ereignis sprechen konnten?
 - b. Wenn ja, wie hat die andere Person darauf reagiert?
 - c. Welches Verhalten der Person Ihnen gegenüber war förderlich bzw. hinderlich für Sie?
5. Nach dem vollständigen Legen der Lifeline können Sie gemeinsam noch einmal die wichtigsten emotionalen Ereignisse zusammenfassen
6. Nehmen Sie sich kurz Zeit die Lifeline zu würdigen (Sie dürfen ihre Lifeline als Erinnerung abfotografieren)
7. Legen Sie das Material bitte wieder in den Beutel
8. Wechseln Sie nun bitte die Rollen und beginnen bei Punkt 2

Gruppenarbeit Chancen und Risiken

Lernziele:

- Es gibt Chancen und Risiken, wenn man mit jemanden über seine Gefühle spricht
- Förderliche und hinderliche Aspekte des Sprechens über Gefühle werden reflektiert

Benötigte Materialien:

- Flipchart (eins pro Gruppe)
- Arbeitsblatt Chancen/Risiko

Zeitdauer: 20min (10:25 – 10:45)

Anleitung:

Nun haben Sie sich intensiv mit ihrer eigenen beruflichen Lifeline beschäftigt und haben bereits wichtige emotionale Ereignisse im 2-er Team reflektiert.

Gab es zu der Übung noch Fragen, die aufgetreten sind?

Wenn Sie ihre berufliche Lifeline abfotografiert haben, können Sie sich diese gerne auch ausdrucken und mit in Ihren Ordner legen.

[Klick]




Über Gefühle sprechen: Chancen und Risiken

- Sprechen über Gefühle mit jemanden → Chancen und Risiken
- Aufteilung in 2 Gruppen: „Chancen“-Gruppe und „Risiko“-Gruppe


vs.


- In der jeweiligen Gruppe möglichst viele Antworten sammeln und auf dem Flipchart zusammentragen (10min)
- Ergebnisse werden im Plenum zusammengefasst

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN

Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Wir wollen im nächsten Schritt der Frage nachgehen, ob es förderlich oder eher hinderlich ist, mit jemandem über seine Gefühle zu sprechen. Dazu werden wir Sie gleich in zwei Gruppen aufteilen.

Die eine Gruppe wird sich mit der Frage beschäftigen, ob es hilfreich ist mit jemanden über seine Gefühle zu sprechen – also, gibt es Chancen, wenn ich mit jemanden über meine Gefühle spreche?

Und die andere Gruppe wird sich mit der Frage beschäftigen, ob es hinderlich ist mit jemanden über seine Gefühle zu sprechen – also, gibt es vielleicht auch Risiken und Hindernisse, wenn ich mit jemanden über meine Gefühle spreche?

Wer von Ihnen möchte Argumente für die Chancen und wer für die Risiken sammeln?

Die Teilnehmer/innen, die sich für die Gruppe melden, werden dann in diese Gruppe eingeteilt

Bitte teilen Sie sich nun in die Chancen- und Risikogruppe auf.

Zeigen wo sich die Chancen- und wo sich die Risikogruppe einfinden sollen

Setzen Sie sich bitte nun zu Ihren Kolleg/innen.

Kurz abwarten, bis sich alle zu ihrer Gruppe gesetzt haben

Sie können sich jetzt pro Gruppe ein Flipchart nehmen und frei zu der Frage assoziieren. Sammeln Sie möglichst viele Punkte, die Ihnen zu dieser Frage einfallen. Auf den Arbeitsblättern finden Sie noch einmal ihre Fragestellung.

Pro Gruppe 1 Arbeitsblatt austeilen

Gibt es zu der Übung Fragen?

Sie haben für die Aufgabe nun 10 min Zeit. Nach der Gruppenarbeit fassen wir kurz die Ergebnisse im Plenum zusammen.

Gruppenaufteilung:

- Teilnehmer/innen können sich aussuchen, welche Frage sie bearbeiten wollen (einigermaßen gleiche Aufteilung wäre wünschenswert, falls sich niemand für die Risikogruppe meldet, siehe wichtige Hinweise)
- „Chancen“-/ „Risikogruppe“

Ablauf der Gruppenarbeit:

1. Frage kann auf dem Arbeitsblatt (1 pro Gruppe) noch mal nachgelesen werden
2. Teilnehmer/innen entscheiden sich entweder für die Chancen- oder Risikogruppe
3. Die Teilnehmer/innen sammeln ihre Ideen auf einem Flipchart
4. Nach 10 min wird das Sammeln von Ideen beendet, die Gruppen werden aufgelöst
5. Die Teilnehmer/innen hängen ihre Plakate nebeneinander an der Tafel/ Wand etc. auf
6. Jeweils ein/e Teilnehmer/in pro Gruppe fasst kurz die Ideen, die gesammelt wurden, zusammen

Anleitung:

Sie haben nun in ihrer Gruppe über die Chancen bzw. Risiken diskutiert, die es geben kann, wenn man mit jemandem über Gefühle spricht. Nun konnten Sie auch sehen, was die andere Gruppe für Argumente der „Gegenseite“ gesammelt hat.

Welche Gruppe konnte mehr Argumente sammeln? Die Chancen- oder die Risikogruppe?

Mit der Hoffnung, dass die Chancengruppe mehr Argumente sammeln konnte, sonst siehe wichtige Hinweise.

Wie würden Sie das Ergebnis abschließend interpretieren?

Antworten abwarten, Antworten im Raum stehen lassen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es durchaus sehr hilfreich sein kann mit jemanden über Gefühle zu sprechen.

Wie man das mit Kindern auf geschickte Art und Weise machen kann, wollen wir uns im nächsten Teil der Fortbildung anschauen.

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Wenn sich keiner für die Risikogruppe meldet, die Teilnehmer/innen ermutigen, dass gerade das doch eine sehr spannende Frage sei, mit der man sich einmal auseinandersetzen könnte, sonst können die Gruppen auch abgezählt oder zugeteilt werden
- Für die Chancengruppe sollte es am Ende mehr Argumente geben, wenn das nicht so sein sollte, bitte im Gesamtplenium nach weiteren Argumenten suchen oder auch fragen: „Sind das wirklich alle Argumente, die Ihnen eingefallen sind? Wollen wir noch einmal gemeinsam überlegen“
oder aber man versucht aus den Risiko-Argumente im Sinne des Reframings (bedeutungsbezogen) Chancen zu generieren

Pause: 15 min (10:45 – 11:00)

Arbeitsblatt: Gruppenarbeit Chancen/Risiken

„Chancengruppe“

Liebe Kitafachkraft,

Sie gehören nun zur Chancengruppe.

Bitte diskutieren Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen folgende Aussage und tragen Sie möglichst viele Antworten auf dem Flipchart zusammen.

Sie haben für diese Gruppenarbeit 10 min Zeit.

Ich sollte mit jemanden über meine Gefühle sprechen, weil.....

„Risikogruppe“

Liebe Kitafachkraft,

Sie gehören nun zur Risikogruppe.

Bitte diskutieren Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen folgende Aussage und tragen Sie möglichst viele Antworten auf dem Flipchart zusammen.

Sie haben für diese Gruppenarbeit 10 min Zeit.

Ich sollte **NICHT** mit jemanden über meine Gefühle sprechen, weil.....

Was ist Emotion Talk?

8 min (11:00 – 11:08)

Wir haben uns bisher also mit den Grundemotionen beschäftigt, die Entwicklung des Emotionswissens im Zusammenhang mit den sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten betrachtet und wir haben darüber gesprochen, welche Chancen und Risiken das Sprechen über Gefühle birgt. Wir möchten Ihnen jetzt gerne „Werkzeuge“ (also Tools) an die Hand geben, die Ihnen helfen können, mit den Kindern im Kindergarten über Gefühle zu sprechen. Mit diesen Methoden sollten Sie sowohl die sprachlichen Fähigkeiten, als auch das Emotionswissen und das Emotionsvokabular der Kinder fördern können.

Bevor wir mit Ihnen Übungen durchführen, möchte ich sie Ihnen kurz das Konzept vorstellen:

Vorstellen des Flipcharts.

Das Sprechen über Gefühle wird auch „Emotion Talk“ genannt. Es gibt viele Möglichkeiten oder Situationen, die sich eignen, um mit Kindern über Gefühle zu sprechen.

Wir möchten Ihnen nun zwei Situationen vorstellen, die sich sehr gut eignen, um über Gefühle ins Gespräch zu kommen.

Zum einen ist das die Vorlese- oder Bilderbuchsituation. In einer solchen Situation kann man sehr gut über die Gefühle andere Menschen oder Tiere sprechen. Es gibt durchaus viele Bücher, die sich mit dem Thema Gefühle allgemein oder mit bestimmten Gefühlen beschäftigen. Im Prinzip lässt sich aber – mit den richtigen Strategien – mit fast jedem Buch über Gefühle sprechen. Dazu später mehr.

Die zweite Möglichkeit, mit Kindern über Gefühle zu sprechen ist das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern (also Reminiscing), z.B. beim Einnehmen von Mahlzeiten. Was das genau bedeutet, erfahren Sie dann später. Das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern eignet sich besonders gut, um über die eigenen Gefühle oder Gefühle, die in der Gruppe aufgekommen sind, zu sprechen.

Dass Sie bereits viel mit Bilderbüchern arbeiten, wissen wir. Die Kinder schauen sich bestimmt häufig Bilderbücher an und gerade die redseligen Kinder erzählen von sich aus schon, z.B. wie toll sie die Ostereiersuche fanden. Wir möchten Ihnen aber Strategien an die Hand geben, mit denen sie solche Situationen optimal nutzen können. Optimal in der Hinsicht, dass Sie die Situationen nutzen und gerade die Kinder davon profitieren, die von sich aus nicht so viel sprechen.

Wenn das gelingt, dann kann man in diesen Situationen viel erreichen: Zum einen natürlich die Sprachbildung und -förderung und zum anderen – auf der Ebene der emotionalen Kompetenzen –

wird das Emotionsvokabular vergrößert und das Emotionswissen und -verständnis erweitert. Das ganze dadurch, da man sich gemeinsam auf eine oder verschiedene Emotionen fokussiert, sie reflektiert und eine eigene Sichtweise entwickelt.

Bilderbuchbetrachtung

7 min (11:08 – 11:15)

Bevor wir uns gleich ein Beispiel, genauer gesagt eine Fallvignette, einer Bilderbuchbetrachtung ansehen, möchte ich noch einmal kurz etwas dazu sagen, wieso wir das Bilderbuch eigentlich als so passend ansehen, um mit Kindern über Gefühle zu sprechen.

Zum einen wird in einigen Büchern sehr direkt der Bezug zu Gefühlen hergestellt. Bei Buchtiteln wie „Heute bin ich wütend“, „Heule Eule“ oder „Meine Welt der Gefühle“ kann man sich schon sehr gut vorstellen, worum es in dem Buch geht. Da fällt es natürlich umso leichter mit solchen Geschichten über Gefühle ins Gespräch zu kommen. Aber auch andere Bücher, bei denen es nicht unbedingt um Gefühle geht, können diese Funktion erfüllen.

Ich denke, dass sich in fast jeder Geschichte, vor allem in denjenigen, in denen es Interaktion zwischen Menschen gibt, sich Hinweise auf Gefühle finden lassen. Einige von Ihnen kennen vielleicht noch das Buch „Am Meer“, das wir zur Videografie genutzt haben. Ich bin überzeugt, dass auch dieses Buch, das ja eigentlich ein Sachbuch ist, genutzt werden kann, um über Gefühle ins Gespräch zu kommen.

Wir denken also, dass Bücher wunderbar einen Gesprächsanlass schaffen können. Dabei kann es gut sein, dass das eigentliche Buch dann im weiteren Verlauf des Gesprächs immer mehr in den Hintergrund tritt. Haben Sie dazu noch Fragen?

Zur Fallvignette überleiten

Als nächste wollen wir uns mit einer Vignette beschäftigen. Diese ist im Vorfeld entstanden, als wir in den verschiedenen Kindergärten Videos beim Essen und bei der Bilderbuchbetrachtung gedreht haben. Es handelt sich also um eine Kindergartenfachkraft in dieser Vignette, die versucht mit Kindern über Gefühle in einer Bilderbuchbetrachtung zu sprechen.

Hierfür haben wir nun ein Arbeitsblatt für Sie vorbereitet.

Ablauf der Gruppenarbeit erklären

Vignettenarbeit

Lernziele:

- Einführung in das Thema Bilderbuchbetrachtung als Möglichkeit der Förderung sprachlicher und emotionaler Kompetenzen
- Ideen generieren, wie man das Thema „Emotionen“ bei einer Bilderbuchbetrachtung etablieren kann
- Anhand der Vignette die eigene Arbeit reflektieren

Benötigte Materialien:

- Vignette – über Gefühle reden
- Mitschriftenzettel
- Flipchart mit Marker

Zeitdauer: 45 min. (11:15 – 12:00)

Gruppenaufteilung:

- Zweier- oder Dreier teams
- Selbstständige Aufteilung

Ablauf der Gruppenarbeit:

- Kurze Einführung geben, dass man in das Thema Bilderbuchbetrachtung einsteigt, indem man sich anschaut, wie das Thema Gefühle eingeleitet werden kann
- Zuerst liest sich jeder den Arbeitsauftrag durch und schaut sich schon einmal die Fragen an
- Mit den Fragen im Hinterkopf soll nun jeder die Vignette lesen und sich dazu Notizen machen, was die Kitafachkraft in der Beschreibung besonders gut macht
- Die Ergebnisse werden in der Kleingruppe präsentiert
- In der Kleingruppe werden nun die vier weiteren Fragen diskutiert

Auswertung im Plenum:

- Gemeinsame Diskussion und Festhalten der Ergebnisse auf dem Flipchart
- Abschließend noch einmal zusammenfassen, dass es darum ging, das Thema „Emotionen“ erst einmal einzuführen und man jetzt dazu kommt, während der Betrachtung des Bilderbuchs sprachförderlich über Emotionen zu sprechen

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Unbedingt auf die Zeit achten und notfalls Diskussionen unterbrechen, damit nicht zu lange geredet wird

Mittagspause 60 min (12:00 – 13:00) oder ENDE

Vignette: Über Gefühle reden

Lesehilfe

Die Kitafachkraft und die Kinder gestalten im folgenden Beispiel eine gemeinsame Bilderbuchbetrachtung. Es gibt im pädagogischen Alltag viele Situationen, in denen die Möglichkeit besteht, mit Kindern über (ihre) Gefühle ins Gespräch zu kommen. Allerdings ist es eine Herausforderung, diese Situationen immer wieder zu erkennen und an die Situation angepasst zu handeln. Es ist bedeutsam, dass für das Sprechen über Gefühle eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und Wahrnehmung geschaffen wird.

In solchen Situationen wird ein Thema für die nachfolgende Bilderbuchbetrachtung etabliert und eine Gemeinschaft hergestellt. Wie die Themen etabliert und die Gemeinschaft in der Gruppe gestaltet werden, ist auch wesentlich dafür, wie sehr in der Situation ein offenes Gespräch über Gefühle entstehen sein kann.

| Situationsbeschreibung | Raum für Notizen |
|---|------------------|
| <p>Die Erzieherin Karla sitzt mit vier Kindern, Leonie, Max, Jana und Luis auf dem Boden des Gruppenraums. Im Gruppenraum spielen noch andere Kinder, die man bei der Bilderbuchbetrachtung kaum wahrnimmt. Alle sitzen im Kreis, Karla hat sich im Schneidersitz hingesetzt und nimmt ein Buch in die Hand. Die Vorderseite des Buches hat sie zu Leonie gedreht. Die Aufnahme steigt mitten im Gespräch zwischen Karla und den Kindern ein.</p> <p>Karla sagt, „böse findest du es?“ und schaut zunächst auf das Buch und anschließend aufmerksam zu Leonie. Leonie zeigt auf das vorne auf dem Buch abgebildete Mädchen und sagt etwas Unverständliches, das klingt wie „Guck mal ihre Blinzeln (?) an!“, während sie auf die Augenbrauen auf der Zeichnung zeigt. Jana, Luis und Max schauen ebenfalls auf das Titelbild. Karla nickt und sagt: „Ja, ne, sie hat so einen bösen Blick, ne?“ Leonie überlegt kurz und antwortet „Ja.“</p> <p>Karla hält das Buch nun mehr in die Gruppe hinein, sodass auch Max, Jana und Luis das Titelbild gut sehen können. Sie schaut Max an, der ihr direkt gegenüber sitzt, und sagt: „So, ne, Max, so!“ Sie schiebt ihre Augenbrauen zusammen und schürzt die Lippen. Karla</p> | |

spricht weiter mit Max: „Du machst auch manchmal so. Mach mal so! So!“ Sie schiebt erneut ihre Augenbrauen zusammen, beugt sich zu Max vor und schürzt die Lippen. Zusätzlich stemmt sie ihre Arme in die Seite und behält dabei das Buch in ihrer Hand. Max stemmt ebenfalls seine Arme in die Seite und sagt „Ja.“, imitiert aber nur ansatzweise den Gesichtsausdruck von Karla. Karla kommentiert Max' Gesicht mit „Ja.“

Karla schaut zu Luis und anschließend zu Leonie. Sie beginnt wieder in die Runde zu sprechen: „Kennt ihr das auch, wenn eure Mama mal sagt, gleich?“ Währenddessen wiederholt Max noch einmal die Bewegung und ruft: „Ja!“ Karla wendet sich Leonie zu: „Wenn du was möchtest, dann sagt die Mama ‚gleich, Leonie‘.“ Die letzten beiden Worte spricht sie dabei so aus, als würde sie Leonie damit beschwichtigen wollen. Karla wendet sich zu Jana, weist mit der flachen Hand auf sie und sagt ähnlich beschwichtigend: „Oder, gleich, Jana.“ Erneut wandert Karlas Blick zu Leonie und sie fragt mitfühlend: „Ärgert das euch?“ Jana schaut anschließend immer wieder zu der Person, die gerade spricht. Leonie antwortet: „Meine Mama sagt, komm, oder komm dann.“ Karla schaut Leonie weiter an und sagt: „Aber, ähm.“ Eine kurze Pause entsteht, in der Karla ihre Sitzposition verändert und nach oben schaut. Sie blickt erneut zu Leonie, spricht weiter und fragt: „Wie fühlst du dich dann, bist du dann traurig, fröhlich oder sauer?“ Leonie schaut jetzt nicht mehr in Karlas Gesicht, sondern schaut in die Ferne, vielleicht aus dem Fenster des Gruppenraums. Sie antwortet, „Ich bin dann sauer und böse.“ Karla nickt und wiederholt, „Sauer und böse. Wie machst du dann dein Gesicht? So?“ Karla schiebt erneut die Augenbrauen zusammen, schürzt die Lippen, stemmt einen Arm in ihre Seite und beugt sich nach vorne zu Leonie. Leonie sagt: „Nein, so.“ Karla setzt sich wieder aufrecht hin, legt eine Hand auf ihren Brustkorb und sagt mit etwas ängstlicher Stimme, „Ahh, richtig böse! Oh Gott, hab ich jetzt Angst bekommen!“ Jana lächelt, während sie Karla zusieht.

Karla beugt sich zu Jana vor, tippt auf ihr Bein und fragt: „Ist das bei dir auch so, Jana?“ Jana verfolgt mit dem Blick erst den Finger von Karla, der sie ans Knie tippt. Anschließend schaut sie Karla erneut kurz an und nickt.

Karla fragt: „Bist du dann traurig?“ und schaut in die Runde und anschließend zu Leonie. Leonie antwortet und sagt „Ich bin dann traurig und böse.“ Karla wiederholt: „Traurig und böse, ja.“ Sie schaut Leonie an und nickt verständnisvoll und ergänzt: „Ja, man ist traurig, wenn die Mama keine Zeit hat, ne.“ Karla wendet sich zu Luis und fragt: „Ne, Luis?“ Luis nickt. Währenddessen erzählt Leonie weiter: „Wenn meine Mama geht, bin ich traurig, aber meine Mama kommt, dann bin ich glücklich.“ Karla, die Leonie angeschaut hat, während sie spricht, antwortet jetzt mit „Hmhm, ja, das ist immer so.“ Sie dreht ihren Kopf zu Max: „Ne, Max?“ Max nickt ein wenig, und Karla nimmt das Buch in die Hand, dreht das Titelbild zu sich und beginnt, den Kindern von dem Buch zu erzählen, während Jana in die Mitte des Kreises rückt, um mehr vom Buch sehen zu können.

Arbeitsauftrag

Bilden Sie Gruppen von 2 bis 3 Personen. Lesen Sie sich die Vignette für sich durch und machen Sie sich Notizen am Rand für jeden Abschnitt. Notieren Sie sich dabei, was Karla und den Kindern beim Umgang mit dieser Situation besonders gut gelingt. Stellen Sie bitte Ihre Ergebnisse in der Kleingruppe vor.

Fragen für die Diskussion

Nutzen Sie anschließend die hier vorliegenden Fragen, um in der Gruppe ins Gespräch zu kommen. Diskutieren Sie erst die Frage zum Fokus 1 und dann zum Fokus 2. Tragen Sie Ihre Ergebnisse und Ideen zusammen und notieren Sie diese auf den Moderationskarten.

Fokus 1: Ein gemeinsames Thema etablieren

Was macht Karla, um den Kindern Gefühle näher zu bringen? Wie kommt sie mit den Kindern ins Gespräch? (*Achten Sie dabei besonders darauf, wie sie mit Gestik, Mimik und Sprache arbeitet.*)

Fokus 2: Eine (Themen-)Gemeinschaft schaffen

Welche Gesprächsimpulse setzt Karla? Wie geeignet sind diese, um mit den Kindern in ein längeres Gespräch zu kommen?

Wichtige weiterführende Fragen:

Wie etabliere ICH das Thema eines Bilderbuchs in der Kita, wenn ich mit den Kindern ein Bilderbuch anschauen möchte?

Was hindert mich daran und was unterstützt mich dabei, mit Kindern über Gefühle zu sprechen?

Wie kann man ein emotionales Ereignis besprechen?

Lernziele:

- Einsatz von adaptiven Sprachlehrstrategien eignen sich auch, um über Gefühle zu sprechen

Benötigte Materialien:

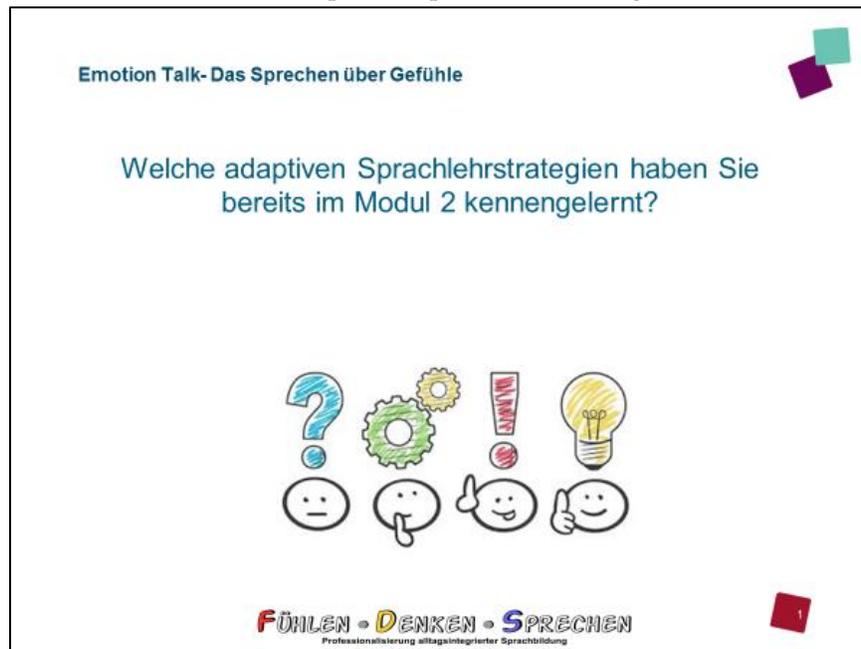
- Power Point Folien
- Plakat Sprachlehrstrategien
- Daumenregeln für die Gesprächsführung
- Leeres Flipchart

Zeitdauer: 5min (13:00 – 13:05)

Anleitung:

Nachdem man nun also eine Gemeinschaft geschaffen hat, kann man dazu übergehen, bestimmte Sprachlehrstrategien bei der Bilderbuchbetrachtung zu nutzen, um den Kindern Emotionen näher zu bringen und damit Wissen zu vermitteln.

Haben Sie eine Idee, was man unter adaptiven Sprachlehrstrategien verstehen könnte? [Klick]



Sammeln der Ideen auf dem Flipchart

Wunderbar, Sie kennen einige Sprachlehrstrategien... Wir wollen uns noch einmal den wichtigsten Aspekten der adaptiven Sprachlehrstrategien widmen, die auch für das Sprechen über Gefühle von großer Bedeutung sind. Deshalb schauen wir uns einmal die „Daumenregeln“ für die Gesprächsführung an. [Klick]

Emotion Talk- Das Sprechen über Gefühle



Einige „Daumenregeln“ für die Gesprächsführung

- Die Grundlage für gelingende Gespräche sind **gute Beziehungen**. Nutzen Sie ...
... die **Imitation**, um mit den Kindern Kontakt herzustellen.
... das **Parallelsprechen** sowie **laute Denken und Fühlen**, um ihre Beobachtungen und Erfahrungen **mitzuteilen** und auf diese Weise **mit den Kindern zu teilen**.
- Gespräche verlaufen gelingender, wenn Sie **Themen der Kinder** zum Ausgangspunkt wählen. Lassen Sie den Kindern nach einer Frage genügend **Zeit**, zu antworten!
- Wenn Kinder **offene Fragen** nicht beantworten (können), gibt es zwei Möglichkeiten:

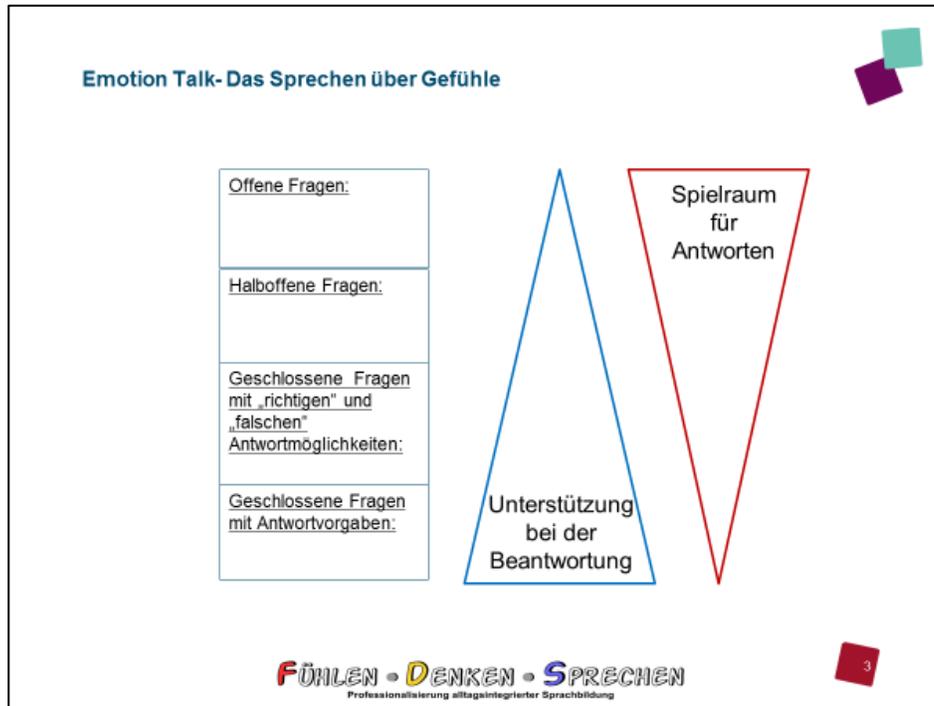
| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> A) Berichten Sie mehr über den Hintergrund ihrer Frage! Was genau interessiert Sie? Und warum? B) Stellen Sie ruhig Fragen, die geschlossen(er) sind! Damit erleichtern Sie den Einstieg in das Gespräch. | } | Ideal ist eine Verbindung beider Strategien |
|--|---|---|
- Wenn Sie den Kindern durch **geschlossene(re) Fragen** einen Einstieg in das Gespräch ermöglicht haben, schaffen Sie im Gespräch durch **offene(re) Fragen** neue Freiräume!
- Das Sprechvermögen eines Kindes hängt von der Ansprache ab. Setzen Sie **Sprachlehrstrategien variabel** ein, um zu erkennen, was die Kinder schon können.

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung



Stichpunkte von der Folie ablesen ab. Fokus liegt in dieser Fortbildung auf den Einsatz verschiedener Fragetechniken.

Nun wird es in dieser Fortbildung in erster Linie um den Einsatz verschiedener Fragetypen gehen, die eine differenzierte Gesprächsführung über Gefühle ermöglichen. Auch hier sollen die Sprachförderstrategien so eingesetzt werden, dass Sie beim Kind die Zone der nächsten Entwicklung im Bereich Emotionswissen fördern können. [Klick]



Auf dem Schaubild sind verschiedene Fragetechniken abgebildet. Diese sind auf die Förderung des Emotionswissens anwendbar. Deshalb ist es wichtig, wenn Sie mit Kindern über Gefühle sprechen wollen, dass Sie auch hier möglichst viele Fragetypen ausprobieren.

*Wieder ist es von großer Bedeutung, dass es nicht die **eine** Strategie gibt, um mit Kindern über Gefühle sprechen zu können. Es geht in erster Linie um Fragetypen für das Besprechen von emotionalen Ereignissen, die mal mehr Unterstützung oder Freiraum erfordern.*

Zur Analyse der Videos überleiten

Als nächste wollen wir uns nun zwei Videos zu einer Bilderbuchbetrachtung anschauen. Wir werden jedes Video zwei Mal anschauen und bitten Sie sich hierzu Notizen zu machen. Hierfür haben wir nun ein Arbeitsblatt für Sie vorbereitet.

Im Anschluss an die Übung Überleitung zum nächsten Thema.

Gruppenarbeit zu den Beispielvideos einer Bilderbuchbetrachtung

Lernziele:

- Erkennen von sprachförderlichen und -hinderlichen Verhalten während einer Bilderbuchbetrachtung in Videobeispielen
- (Wieder-)Erkennen von adaptiven Sprachlehrstrategien (SLS)
- Festigung von SLS

Benötigte Materialien:

- 2 Beispielvideos Bilderbuchbetrachtung
- Arbeitsblätter
- Plakat Mehrfachschleifenmodell
- Arbeitsblatt Beispielvideos einer Bilderbuchbetrachtung
- Flipchart mit Marker

Zeitdauer: 45 min. (13:05 – 13:50)

Gruppenaufteilung:

- Zweier- oder Dreierteams
- Selbstständige Aufteilung

Ablauf der Gruppenarbeit:

- Beide Videos werden nacheinander zwei Mal angesehen, zuerst das Video, in dem eine Person mit einem weniger förderlichen Verhalten zu sehen ist, dann ein Video, in dem dieselbe Person förderlicher agiert (10 min)
- Die Teilnehmer/innen sollen sich zu den Videos Notizen machen. (siehe Arbeitsblatt)
- Evaluation der Videos in den Kleingruppen (siehe Arbeitsblatt) (15 min)

Auswertung im Plenum:

- Gemeinsame Diskussion und festhalten der Ergebnisse auf dem Flipchart
- Was war im „weniger förderlichen“ Beispiel hinderlich (und vielleicht auch gut)? Was war im „förderlichen“ Beispiel gut (und vielleicht auch schlecht)? Warum war das förderlich/hinderlich? (20 min)
- Auf die Sprachlehrstrategien und besonders auf die Fragetypen eingehen
- Take Home Message: Was für das einfache Ziel „Sprachförderung“ gilt, gilt auch für das doppelte Ziel „Sprachförderung und Emotionswissen vermitteln“

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Unbedingt auf die Zeit achten und notfalls Diskussionen unterbrechen, damit nicht zu lange geredet wird

Modul 3: Emotionswissen**AB: Beispielvideos einer Bilderbuchbetrachtung**

Schauen Sie sich die Videos nacheinander an und machen Sie sich in Einzelarbeit Notizen dazu. Evaluieren und vergleichen Sie anschließend in Ihrer Kleingruppe die Videos. Auch dazu stehen Ihnen einige Fragen zur Verfügung, die Ihnen helfen könnten.

Notizen in Einzelarbeit, z.B.:

| | Video 1 | Video 2 |
|--|---------|---------|
| Wie wird der Rahmen gesetzt? | | |
| Wie wurde das Buch genutzt? | | |
| Welche Sprachlehrstrategien werden eingesetzt? | | |
| Außerdem... | | |

Evaluation in der Gruppe, z.B.:

| | Video 1 | Video 2 |
|--|---------|---------|
| Hat das Kind etwas über Gefühle gelernt? | | |
| Wie fühlten sich das Kind und die Bezugsperson? | | |
| Welche Fragetypen wurden eingesetzt? | | |
| Wurden andere adaptive Sprachlehrstrategien eingesetzt? Wenn ja: Wann? | | |
| Außerdem... | | |

Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern

3 min (13:50 – 13:53)



Liebe Fachkräfte, im letzten Teil unserer heutigen Fortbildung beschäftigen wir uns nun mit dem gemeinsamen emotionsbezogenen Erinnern, auch Reminiscing genannt.

Wie wir bereits kennengelernt haben, gehen Sprache und Emotionen oft Hand in Hand.

Wie Sie im vorherigen Abschnitt gehört haben, sind viele Sprachlehrstrategien problemlos auf den Bereich der Emotionen anwendbar. Sie haben bereits etwas über Emotion Talk, also das Sprechen über Gefühle erfahren. Sie haben außerdem erfahren, wie man Bücher als Medium sinnvoll einsetzen kann, um das Sprechen über Gefühle bei Kindern anzuregen.

Wir wollen zuerst einmal schauen, welche Situationen und Routinen Sie für das Sprechen über Gefühle nutzen können. Im Wesentlichen wird es im letzten Teil unserer heutigen Schulung um folgende Punkte gehen: [Klick]



Überblick

- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern- Was ist das?
- Welche Situationen eignen sich in der Kita?
- Wie kann man ein vergangenes emotionales Ereignis besprechen?
- Was könnte Kinder an Gefühlen interessieren?
- Rollenspiel: Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen
- Praxisaufgabe Modul 3 Emotionswissen
- Was köchelt noch?

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

2

Stichpunkte von der Folie ablesen

Was ist gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern?

Lernziele:

- Teilnehmer/innen kennen den Begriff „Reminiscing“ und wissen, was man darunter versteht

Benötigte Materialien:

- Power Point Folien
- Flipchart

Zeitdauer: 7min (13:53 – 14:00)

Anleitung:

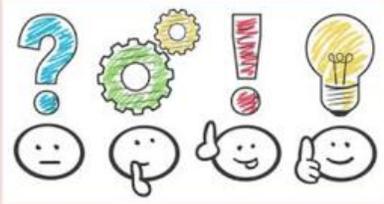
Bevor wir nun in das eigentliche Thema einsteigen, würde ich gerne wissen, was für Sie sich unter dem gemeinsamen emotionsbezogenen Erinnern vorstellen und welche praktischen Beispiele Ihnen vielleicht aus dem Kitaalltag einfallen. [Klick]



Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern- Was ist das?

Was verstehen Sie unter „gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern“?

Welche Beispiele fallen Ihnen spontan aus Ihrem Kitaalltag ein?



FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

3

Ideen der Teilnehmer/innen werden auf einem Flipchart gesammelt

Wunderbar – Sie haben schon sehr viele Ideen zu dem Thema generiert. Ich habe das Wichtigste, was Sie über das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern wissen sollten, auf einer Folie zusammengefasst. [Klick]




Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern- Was ist das?

- Auch „**Reminiscing**“ genannt
- Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern zwischen Kindern und Bezugspersonen
- Emotionale Ereignisse, die gemeinsam in der Kita erlebt wurden (Laternenumzug, Wichteln, Fasching etc.)
- Reaktivierung der emotionalen Erinnerungen
- Kann zur Routine werden z.B. beim Mittagessen



Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

4

Zum gemeinsamen (emotionsbezogenen) Erinnern kann man auch Reminiscing sagen. Im englischsprachigen Raum gibt es dazu schon viele Studien, im deutschsprachigen Raum ist diese Methode noch nicht so sehr verbreitet. Sie lernen hier also ein sehr innovatives Werkzeug kennen.

Wenn man über das Reminiscing spricht, dann meint man damit meistens das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern zwischen Kindern und Ihren Bezugspersonen. Also z.B. die Eltern aber auch Sie als Kitafachkräfte sind damit gemeint. Wunderbar eignen sich emotionale Ereignisse, die gemeinsam im Kindergarten erlebt wurden z.B. Laternenumzug, Wichteln, Fasching etc.

Im Wesentlichen geht es bei dem Vorgang darum, emotionale Ereignisse zu reaktivieren, also die emotionalen Ereignisse wieder aus dem Gedächtnis hervorzuholen und sie in Worte zu fassen.

Das Schöne daran ist, dass man es eigentlich in fast allen Situationen im Kindergartenalltag anwenden und es somit zur täglichen Routine werden kann, z.B. beim Mittagessen. Das ist mit einzelnen Kindern möglich – aber auch in der Gruppe.

Aus der Forschung weiß man, dass Reminiscing auf viele Bereiche Einfluss hat. Die für uns wichtigsten habe ich einmal auf der Folie aufgeführt. [Klick]




Gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern- Was ist das?

- Positiver Einfluss auf:
 - Gedächtnisstrukturen autobiographischer Erinnerungen
 - Emotionales und soziales Verständnis
 - Emotionswissen
 - Erlernen von Bewältigungsstrategien

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

5

Reminiscing hat also positive Einfluss auf:

- *Gedächtnisstrukturen autobiographischer Erinnerungen (Strukturen können sich besser vernetzen und die Erinnerungen werden chronologisch integriert, bei einer Posttraumatischen Belastungsstörung wäre das z.B. nicht der Fall)*
- *Emotionales und soziales Verständnis (Fähigkeit in der Interaktion die Bedürfnisse des anderen wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren)*
- *Emotionswissen*
- *Erlernen von Bewältigungsstrategien (angemessener Umgang mit bedeutsamen oder schwierigen Lebensereignissen)*

Nun haben wir darüber gesprochen, was man unter dem gemeinsamen emotionsbezogenen Erinnern versteht und worauf es positiven Einfluss haben kann.

Überleitung zum nächsten Thema

Welche Situationen eignen sich in der Kita?

Lernziele:

- Teilnehmer/innen wissen, in welchen Situationen Reminiscing möglich ist
- Teilnehmer/innen kennen den Unterschied zwischen Routinen und spontanen Sprachanlässen

Benötigte Materialien:

- Power Point Folien
- Flipchart

Zeitdauer: 10min (14:00 – 14:10)

Jetzt wollen wir uns anschauen, in welchen Situationen das möglich ist.

Fallen Ihnen spontan Situationen aus der Kita ein, in denen gemeinsames emotionsbezogenes Erinnern möglich sein könnte? [Klick]

Welche Situationen eignen sich in der Kita?

Welche Situationen eignen sich für das gemeinsame emotionsbezogene Erinnern in der Kita?

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

Ideen auf dem Flipchart sammeln

Super, Sie haben schon ganz viele Ideen gesammelt. Wollen wir einmal schauen, welche Situationen sich auch noch zum gemeinsamen emotionsbezogenen Erinnern eignen könnten.

[Klick]




Welche Situationen eignen sich in der Kita?

Blumen gießen Spazieren gehen Begrüßung am Morgen
 Ausziehen vor dem Turnen Gruppenraum aufräumen
 Hände waschen Auf dem Spielplatz Wickeln
 Im Garten Ins Bett bringen Tisch abräumen
 Namenslisten überprüfen Brot schmieren Tisch decken
 Tee kochen Anziehen nach dem Turnen Morgenkreis
 Zähne putzen

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

7

Einige Beispiele von der Folie ablesen (17 Klicks gibt es insgesamt)

Überleitung auf Normen, die eingehalten werden müssen. Sprachförderpotenzial der Situation wird häufig nicht genutzt, da die Routinen schnell erledigt werden müssen.

Das waren jetzt eigentlich alles Routinesituationen. Auch die Bilderbuchbetrachtung gehört an sich zu den Routinesituationen. Diese sind in der Regel planbar. Was könnte hier nun der Konflikt sein, in dem Sie sich womöglich befinden, wenn Sie hier über Gefühle sprechen möchten? [Klick]




Welche Situationen eignen sich in der Kita?

- Routinesituationen (Wickeln, Essenszeiten, An- und Ausziehsituationen)
 - Planbar
- Spontane Sprechanelasse (Fliege an der Wand, plötzlicher Schneefall, Verletzung am Knie)
 - Nicht planbar
 - Besonders anspruchsvolle Situationen

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

8

Genau, häufig müssen diese Routinen schnell erledigt werden. Aus der Forschung weiß man aber, dass sich gerade diese Routinen wunderbar eignen, um allgemein Sprache zu fördern und explizit das Sprechen über Gefühle. Neben den Routinen gibt es außerdem noch die spontanen Sprachanlässe, z.B. eine Fliege ist an der Wand, der plötzliche Schneefall oder aber ein Kind hat sich am Knie verletzt. Diese Situationen sind in der Regel nicht planbar, weshalb sie auch besonders anspruchsvoll in Bezug auf das Nutzen des Sprachförderpotenzials sind.

Überleitung zur nächsten Übung

In nächsten Abschnitt wollen wir nun der Frage nachgehen, wie man ein emotionales Ereignis besprechen kann.

Übung: Ein emotionales Ereignis besprechen

Lernziele:

- Was könnte man fragen, um überhaupt über Gefühle zu sprechen bzw. ins Gespräch zu kommen?
- Blick für verschiedene Fragetypen weiter schärfen, die in emotionalen Momenten angewendet werden könnten

Benötigte Materialien:

- Power Point Folien
- Fragen aus dem „förderlichen“ Video (Video 2)
- Rotes und blaues Dreieck auf den Boden oder Tisch legen
- Plakat Unterstützung/ Freiraum
- Umschlag mit Mini-Dreiecken in rot und blau (abhängig von der Anzahl der Teilnehmer/innen, vorher Anzahl im Umschlag vorbereiten)

Zeitdauer: 25min (14:10 – 14:35)

Anleitung:

Im vorherigen Abschnitt haben Sie zwei Videos gesehen und diese bereits analysiert.

Nun wollen wir an das Video anknüpfen, in dem die Bezugsperson eher versucht hat, verschiedene Fragetypen auszuprobieren, um mit dem Kind über Gefühle ins Gespräch zu kommen. Also das zweite Video.

Das möchten wir mit einer Übung machen. Wir werden gleich zwei Teams bilden. Dazu ziehen Sie bitte ein Dreieck aus dem Umschlag.

Umschlag wird den Fachkräften ausgehändigt und geht reihum

Sie ziehen entweder ein rotes oder ein blaues Dreieck. Gleich erhalten Sie darüber hinaus gruppenweise einen Umschlag mit den Fragen, die die Bezugsperson in einem der beiden Videos benutzt hat, um mit dem Kind über Gefühle ins Gespräch zu kommen.

Noch einmal zur Erinnerung (Klick):

Wie kann man ein vergangenes emotionales Ereignis besprechen?

Offene Fragen:

Halboffene Fragen:

Geschlossene Fragen mit „richtigen“ und „falschen“ Antwortmöglichkeiten:

Geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben:

FÜHLEN - DENKEN - SPRECHEN

Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

9

Das rote Dreieck steht für die Vielzahl an Antwortmöglichkeiten, die eine Frage eröffnet. Wenn Sie das Gefühl haben, viele verschiedene Antworten auf eine Frage geben zu können, dann ist der Antwortspielraum entsprechend groß. Sie würden die Frage dem breiten oberen Ende des Dreiecks zuordnen. Wenn Sie das Gefühl haben, dass nur wenige Antworten – vielleicht sogar nur eine einzige – zur Frage passt, ist das mögliche Antwortspektrum entsprechend klein. Sie würden die Frage der schmalen Spitze des Dreiecks zuordnen.

Das blaue Dreieck steht für die in jeder Frage enthaltenen Informationen und Orientierungspunkte zur Formulierung einer passenden Antwort.

Je mehr wir in der Frage darüber erfahren, wie die Antwort aussehen muss, desto größer ist die damit verbundene Unterstützung zur Formulierung einer solchen Antwort. Eine Frage, die viele Hinweise darauf enthält, wie die Antwort aussehen muss, würden Sie dem unteren, breiten Ende des Dreiecks zuordnen. Eine Frage mit wenigen Hinweisen würden Sie der oberen Spitze des Dreiecks zuordnen. Je weniger Hinweise die Frage über die erwartete Antwort enthält, desto weniger unterstützend ist sie im Hinblick auf die Aufgabe, eine passende Antwort zu formulieren.

Bitte teilen Sie sich nun entsprechend ihrer Farbe in die jeweilige Gruppe ein.

Umschlag mit Fragen an die Gruppen verteilen (gleich viele Fragen auf die Gruppen verteilen)
Kleine Dreiecke wieder einsammeln und in Umschlag zurückpacken.

Versuchen Sie nun im Team die Fragen in das jeweilige Dreieck einzusortieren. Für die Übung haben Sie 10 min Zeit. [Klick]

Wie kann man ein vergangenes emotionales Ereignis besprechen?




| |
|--|
| Offene Fragen: |
| Halboffene Fragen: |
| Geschlossene Fragen mit „richtigen“ und „falschen“ Antwortmöglichkeiten: |
| Geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben: |

Unterstützung
bei der
Beantwortung

Spielraum
für
Antworten

Versuchen Sie nun im Team die Fragen in das jeweilige Dreieck einzusortieren. Für die Übung haben Sie 10 min Zeit.

FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN

Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

11

Gruppenaufteilung:

- 2 Teams (rot/blau)
- Aufteilung der Teilnehmer/innen: Ziehen aus dem Umschlag ein Minidreieck in rot oder blau

Ablauf der Teamarbeit

1. Teambildung durch Ziehung eines roten/blauen Dreiecks aus dem Umschlag
2. Gruppenbildung rot/blau
3. Diskussion und Entscheidung im Team, welche Frage an welchen Platz in das Dreieck gehört, Legen der Fragen auf den Boden in das Dreieck (10 min Zeit)
4. Besprechung und Auflösung im Plenum

Wir wollen uns nun Ihre Lösungen gemeinsam anschauen. Setzen Sie sich dafür bitte wieder in Ihre Ausgangssitzposition. Fangen wir einmal oben an, welche Fragen würden Sie bei den offenen Fragen einordnen?

Offene Fragen Lösungen:

- Was meinst Du, wie fühlt sich die Lena, wenn ihr das Brot auf den Boden gefallen ist?
- Warum ist die denn fröhlich?

→ können mit praktisch allen Angaben zum Gefühl (oder allen möglichen Aktivitäten) beantwortet werden

→ gerade für junge Kinder ist diese Fragetypus schwer zu beantworten (Achtung ToM, wenn man nach dem Gefühl von jemand anderen fragt)

Okay super. Machen wir mit den halboffenen Fragen weiter. Welche Fragen haben Sie dort gefunden?

Halboffene Fragen Lösungen:

- Wie guckt die denn?
- Woran siehst Du denn, dass sie keine Würstchen mag?

→ das nachgefragte Gefühl wird spezifiziert

→ der Fokus liegt bei dem Kind selbst (Achtung ToM, wenn man nach dem spezifizierten Gefühl von jemand anderen fragt)

Sehr gut. Kommen wir nun zu den geschlossenen Fragen mit richtigen und falschen Antwortmöglichkeiten.

Geschlossenen Fragen mit richtigen und falschen Antwortmöglichkeiten Lösungen:

- Fühlt die sich wohl auch wütend wieder?
- Sieht die so aus, wenn sie wütend ist?
- Und ist sie fröhlich?

→ Nun kann der Sachverhalt überprüft werden. Das geht bei den halboffenen Fragen auch. Allerdings ist die Spannweite nun wesentlich kleiner und fokussierter auf das jeweilige Gefühl und die Folgen, die daraus resultieren könnten

→ ja/nein Antworten

Okay, kommen wir nun abschließend zu den geschlossenen Fragen mit Antwortalternativen.

Geschlossenen Fragen mit Antwortalternativen: ACHTUNG keine im Text vorhanden. Fachkräfte bitten, eine der geschlossenen Fragen zu einer geschlossenen Frage mit Antwortalternativen umzubauen, z.B.:

- Fühlt die sich wohl auch wütend oder fühlt die sich traurig?
- Sieht die so aus oder sieht die so aus, wenn sie wütend ist?
- Und ist sie fröhlich oder ist sie immer noch wütend?

→ Es wird ausdrücklich eine Antwort vorgegeben, wenn das Gefühl fokussiert wird

→ das Gefühl muss bereits vom Kind verstanden werden, auch die Antwortalternativen

Gut. Fassen wir also noch einmal zusammen: Auch wenn Sie mit Kindern über Gefühle sprechen möchten, gibt es unterschiedliche Fragetypen, die Sie geschickt einsetzen können.

Offenen Fragen räumen dem Kind große Freiheiten beim Sprechen über Gefühle ein. Allerdings verlangen sie vom Kind auch, dass es mit sehr wenig Unterstützung eine passende Antwort formuliert. Umgekehrt bieten Fragen, die sehr unterstützend für das Kind sind, in der Regel weniger Freiheiten zum Sprechen über Gefühle an.

Danke für Ihre tolle Mitarbeit. Nun machen wir 10 min Pause.

Pause 10 min (14:35 – 14:45)

Danach zum nächsten Thema überleiten.

Was könnte Kinder an Gefühlen interessieren?

Lernziele:

- Sensibilisierung für das Thema: „Was könnte Kinder an Gefühlen interessieren“ explizit am Beispiel Wut
- Kitafachkräfte sollen ihre Erfahrungen zur Wut reflektieren und um die Perspektive des Kindes erweitern können
- Es gibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Gefühl Wut bei Erwachsenen und Kindern

Benötigte Materialien:

- Fragen auf Arbeitsblättern (Erwachsener/Kind Perspektive)
- Sitzkreis
- Stoppuhr
- (Arbeitsblätter danach auf dem Boden auslegen lassen oder an der Wand befestigen)

Zeitdauer: 15min (14:45 – 15:00)

Anleitung:

In dieser Einheit wollen wir uns nun mit dem Thema beschäftigen, was Kinder an Gefühlen interessieren könnte. Beispielhaft wollen wir das nun in einer Übung für „Wut“ machen.

Was könnte Kinder also an dem Gefühl Wut interessieren? Wahrscheinlich hilft es eine fragende Grundhaltung einzunehmen und sich über verschiedenen Fragen dem Thema zu nähern.

Dazu ist ein Perspektivenwechsel aus der Sicht des Kindes wichtig. Das Kind fühlt sich höchstwahrscheinlich verstanden, wenn Ihnen diese Rollenübernahme gelingt. Sie zeigen damit wahrhaftiges Interesse an den Themen- hier also am Gefühl Wut- des Kindes.

Diese Übung werden wir im Sitzkreis machen. So eine Art „Blitz-Brainstorming“ wird das jetzt werden. Ich habe hier einige Fragen zur Wut mitgebracht.

Einmal betrifft die Frage Sie direkt, also Sie als erwachsene Person und einmal bitte ich Sie, sich in ein Kind hineinzusetzen, um die Frage zu beantworten.

Arbeitsblätter mit den Fragen austeilen, an die Teilnehmerzahl anpassen, darauf achten, dass immer ein Fragenpaar (erwachsene Person/Kind Perspektive) im Spiel ist

Achtung: Es bekommt nur jede 2. Teilnehmer/in im Sitzkreis ein Blatt, so dass zwischendurch eine kleine „Verschnaufpause“ entsteht

Sie haben nun für jede Frage 1 Minute Zeit, ein paar Ideen auf dem jeweiligen Blatt, welches Sie gerade haben, zu notieren. Sie schreiben alles auf was Ihnen einfällt, wenn ich „LOS“ sage. Wenn ich „STOPP“ sage, geben Sie das Blatt einfach weiter nach rechts an die nächste Person, die dann das Blatt in der nächsten Runde weiter beschreibt.

Die von Ihnen, die kein Blatt hatten, bekommen nun eins. Die von Ihnen, die bereits ein Blatt hatten, haben nun 1 Minute Pause.

Wir spielen dieses Spiel ein paar Runden hintereinander und gucken uns nachher gemeinsam an, was für „Blitz-Ideen“ Sie gemeinsam generiert haben.

Insgesamt werden maximal 10 Runden, also 10-mal Los und Stopp sagen (insgesamt werden 10 min gespielt)

Bei wenigen Teilnehmer/innen können die Trainer/innen auch mitspielen

| „Erwachsene Person“ Perspektive | „Kind“ Perspektive |
|--|--|
| Wie drückt sich Wut bei mir aus? | Wie drückt sich Wut bei einem Kind aus? |
| Wann empfinde ich Wut? | Wann empfindet ein Kind Wut? |
| Wie gehe ich mit meiner Wut um? | Wie geht ein Kind mit seiner Wut um? |
| Was kann ich machen, damit ich nicht mehr wütend bin? | Was kann ein Kind machen, damit es nicht mehr wütend ist? |
| Wie kann mir jemand helfen, damit ich nicht mehr wütend bin? | Wie kann jemand einem Kind helfen, damit es nicht mehr wütend ist? |

Nun können Sie alle Blätter auf den Boden legen, am besten so, dass die Erwachsenen Perspektive zu der jeweiligen Frage, neben der Perspektive des Kindes liegt.

Finden Sie Gemeinsamkeiten zwischen Ihrer – also der Erwachsenen- Perspektive und der des Kindes?

Antworten der Teilnehmer/innen abwarten

Und gibt es vielleicht auch Unterschiede, die sie zwischen den Perspektiven sehen?

Antworten der Teilnehmer/innen wieder abwarten

Sehr gut. Wie Sie sehen konnten, gibt es nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede zwischen Ihrer Perspektive und der Kind-Perspektive.

Sie haben sich versucht in die Rolle des Kindes hineinzuversetzen. Das ist Ihnen gut gelungen, war aber bestimmt nicht immer einfach. Die gesammelten Ideen können Ihnen nun helfen, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zwischen Ihnen und einem Kind zum Thema Wut herzustellen. Wir wissen ja, dass es wichtig ist einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Dadurch, dass Sie beim Kind Interesse am Thema – hier war es ja das Gefühl Wut – wecken, geht das höchstwahrscheinlich einfacher. Wie Sie sehen, kann es manchmal helfen, sich dem Thema nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu nähern, sondern auch aus der des Kindes.

Das Kind fühlt sich dann wahrscheinlich eher verstanden und bei Ihnen als Bezugsperson gut mit seinem Thema aufgehoben und ernst genommen. Wie Sie sehen konnten, gibt es hier zwischen den Perspektiven Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede. So kann man sich also auch den Gefühlen nähern und wahrscheinlich das Interesse bei Kindern auf diese Art und Weise wecken.

Zum Rollenspiel überleiten

Rollenspiel: Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen

Lernziele:

- im Rollenspiel Erfahrungen sammeln, welche Fragetypen sich eignen, um gemeinsam über ein emotionales Ereignis sprechen zu können
- Reflexion von emotionalen Ereignissen, die gemeinsam in der Kita erlebt wurden
- Eine Mahlzeit kann sich dazu eignen, um gemeinsame emotionale Ereignisse mit Kindern zu besprechen
- im Rollenspiel sich in ein Kind zu versetzen, welches eine spezielle Sprechfähigkeit aufweist
- Verständnis entwickeln für die unterschiedliche Sprechfreude von Kindern

Benötigte Materialien:

- Karten im Umschlag mit der „Rolle“ Kitafachkraft, unterschiedliche „Kinderrollen“ (muss an die Gruppengröße angepasst werden)
- Arbeitsblätter mit der Aufgabe
- Kaffee und Kuchen (oder andere Lebensmittel)

Zeitdauer: 35 min (15:00 – 15:35)

Anleitung:

Liebe Fachkräfte, nun ist es bereits Kaffeezeit! Das ist super, denn diese kleine Mahlzeit werden wir nun nutzen, um in einem Rollenspiel über ein gemeinsames emotionales Ereignis zu sprechen.

Sie haben in den vorherigen Einheiten bereits erfahren, was Reminiscing bedeutet, welche Fragentypen sich dafür eignen und was Kinder an Gefühlen interessieren könnte. Auch haben Sie bereits erfahren, welche Situationen sich dafür anbieten. Die Mahlzeit ist eine wichtige Routine am Tag, die Sie gemeinsam mit den Kindern einnehmen – sogar mehrmals am Tag. Das ist also eine sehr gute Gelegenheit, um mit Kindern über emotionale Ereignisse zu sprechen, die Sie gemeinsam im Kindergarten erlebt haben.

Ich möchte die Übung nun kurz erklären, bevor wir damit beginnen. [Klick]




Rollenspiel: Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen

1. Bilden einer Kleingruppe (3-5 Personen)
2. Sammeln von gemeinsamen emotionalen Ereignissen in der Kita
3. Karte aus dem Umschlag ziehen
→ Rolleneinteilung Kitafachkraft/ Kind
4. An Kaffee und Kuchen bedienen und eine gemütliche Situation herstellen
5. Rollenspiel durchführen (ca. 5 min)
6. Wechsel der Rollen und erneutes Durchführen der Übung



FÜHLEN • DENKEN • SPRECHEN
Professionalisierung alltagsintegrierter Sprachbildung

12

Im ersten Schritt bitte ich Sie sich in einer Kleingruppe (3-5 Personen) zu finden. Versuchen Sie im 2. Schritt in ihrer Gruppe emotionale Ereignisse zu sammeln, die Sie in der letzten Zeit gemeinsam in der Kita erlebt haben.

Im nächsten Schritt erhält jede Gruppe von uns einen Umschlag. Ziehen Sie bitte nun eine Karte. Durch die Karte wird die 1. Einteilung in die Rolle einer Kitafachkraft bzw. die Rolle eines Kindes festgelegt. Sie dürfen natürlich gerne auch in der Gruppe die Rollen nach und nach tauschen.

Nun dürfen Sie sich gerne an Kaffee und Kuchen bedienen und eine gemütliche Situation herstellen, in der sie als Kitafachkraft gemeinsam mit den Kindern essen und trinken möchten.

Jetzt bitten wir Sie sich in die Rolle hineinzuversetzen und diese zu spielen. Entscheiden Sie sich für ein emotionales Ereignis Ihrer Wahl und versuchen dieses einmal bei Kaffee und Kuchen zu besprechen. Die Übung muss nicht länger als 5 min dauern. Danach dürfen Sie gerne die Rollen wechseln und führen das Rollenspiel einfach mehrmals durch. Sie haben nun insgesamt 25 min Zeit, um die Übung durchzuführen. Danach treffen wir uns wieder hier und sprechen kurz über Ihre gesammelten Erfahrungen im Rollenspiel.

Gruppenaufteilung:

- Teilnehmer/innen teilen sich selbstständig in Gruppen ein (3-5 Personen)
- Teilnehmer/innen ziehen sich aus dem Umschlag eine Rolle als Kitafachkraft/Kind

Ablauf der Gruppenarbeit:

1. Bilden einer Kleingruppe (3-5 Personen)
2. Sammeln von gemeinsamen emotionalen Ereignissen in der Kita
3. Karte aus dem Umschlag ziehen, dadurch Rolleneinteilung Kitafachkraft/Kind
4. Mit Kaffee und Kuchen bedienen und eine gemütliche Situation herstellen
5. Rollenspiel durchführen (ca. 5 min)
6. Wechsel der Rollen und erneutes Durchführen der Übung

Wichtige Hinweise/ potenzielle Probleme:

- Die Gruppenmitglieder sollen sich auf die Rolle einlassen, die sie ziehen
- Die Gruppenmitglieder sollten im Rollenspiel mehrmals die Rolle wechseln (2-3x wäre wünschenswert)
- Falls sich die Kitafachkraft nicht darauf einlassen kann, soll sie eine Rolle spielen, die ihr leichtfällt und die ihr vertraut vorkommt (z.B. eigenes Kind)

Nach 20 min wird das Rollenspiel beendet. Alle finden sich wieder im Sitzkreis ein.

Nun möchte ich Sie bitten sich wieder in Ihre Ausgangssitzpositionen zu begeben. Mich würde nun sehr interessieren... [Klick]




Rollenspiel: Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen

- 1. Welches emotionales Ereignis haben Sie besprochen?
- 2. Wie war das Rollenspiel für Sie?
- 3. Was glauben Sie, konnten Sie als Kitafachkraft sprachförderlich über ein emotionales Ereignis mit den Kindern sprechen?


13

1. Welches emotionales Ereignis haben Sie besprochen?

2. Wie war das Rollenspiel für Sie?

3. Was glauben Sie, konnten Sie als Kitafachkraft sprachförderlich über ein emotionales Ereignis mit den Kindern sprechen?

Antworten abwarten

Modul 3: Emotionswissen**AB: Rollenspiel: Über ein gemeinsames emotionales Ereignis sprechen**

Liebe Kitafachkraft,
nun ist es bereits Kaffeezeit! Das ist super, denn diese kleine Mahlzeit werden wir nutzen, um in einem Rollenspiel über ein gemeinsames emotionales Ereignis zu sprechen. Sie haben für diese Übung insgesamt 20 min Zeit.

Ablauf:

1. Bilden einer Kleingruppe (3-5 Personen)
2. Sammeln von gemeinsamen emotionalen Ereignissen in der Kita
3. Karte aus dem Umschlag ziehen → Rolleneinteilung Kitafachkraft/Kind
4. Mit Kaffee und Kuchen bedienen und eine gemütliche Situation herstellen
5. Rollenspiel durchführen (ca. 5 min)
6. Wechsel der Rollen und erneutes mehrmaliges Durchführen der Übung

Fragen zur Reflexion der Übung:

1. Welches emotionale Ereignis haben Sie besprochen?
2. Wie war das Rollenspiel für Sie?
3. Was glauben Sie, konnten Sie als Kitafachkraft sprachförderlich über ein emotionales Ereignis mit den Kindern sprechen?

Praxisaufgabe

Lernziele:

- Video drehen von einer Bilderbuchbetrachtung bzw. Essenssituation
- Anwenden und Verfestigen von verschiedenen Fragetypen, um mit Kindern über Gefühle zu sprechen

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblatt mit Anweisungen zur Praxisaufgabe

Zeitdauer: 5 min (15:35 – 15:40)

Anleitung:

Um die Inhalte dieser Fortbildung nun zu vertiefen, bitten wir Sie ein Video von einer Bilderbuchbetrachtung oder einer Essenssituation zu machen. Es reicht bereits vollkommen aus, wenn das Video 3-5 min lang ist.

In dem Video soll es darum gehen, dass Sie das, was Sie in dieser Fortbildung gelernt haben, nun versuchen in Ihrem Kitaalltag anzuwenden und zu integrieren.

Überlegen Sie sich bitte im Vorfeld, welche Situation Sie filmen möchten, entweder die Bilderbuchbetrachtung mit einem Buch Ihrer Wahl oder eine Essenssituation. Hier ist es wiederum Ihre Entscheidung, ob Sie das Frühstück, Mittagessen oder eine kleine Pausenmahlzeit in Betracht ziehen.

Wichtig ist uns, dass Sie versuchen, die verschiedenen Fragetypen, die sich eignen, um mit Kindern über Gefühle ins Gespräch zu kommen, möglichst zielgerichtet einzusetzen.

Wir erinnern uns noch mal, welche Fragetypen wir konkret meinen:

Offene Fragen, z.B.:

- *Was meinst Du, wie fühlt sich die Lena, wenn ihr das Brot auf den Boden gefallen ist?*
- *Warum ist die denn fröhlich?*

Halboffene Fragen, z.B.:

- *Wie guckt die denn?*
- *Woran siehst Du denn, dass sie keine Würstchen mag?*

Geschlossenen Fragen mit richtigen und falschen Antwortmöglichkeiten, z.B.:

- *Fühlt die sich wohl auch wütend wieder?*
- *Sieht die so aus, wenn sie wütend ist?*
- *Und ist sie fröhlich?*

Geschlossenen Fragen mit Antwortalternativen, z.B.:

- *Fühlt die sich wohl auch wütend oder fühlt die sich traurig?*
- *Sieht die so aus oder sieht die so aus, wenn sie wütend ist?*
- *Und ist sie fröhlich oder ist sie immer noch wütend?*

Gibt es zu der Aufgabe noch Fragen?

Bitte senden Sie uns das Video per E-Mail zu. Wir setzen uns dann mit Ihnen in Verbindung, um einen Termin für die handlungsbezogenen Reflexionen mit Videounterstützung mit Ihnen hier vor Ort in Ihrer Kita zu machen. Die Besprechung wird ca. 1 Stunde in Anspruch nehmen.

Viel Erfolg beim Durchführen der Praxisaufgabe!

Modul 3: Emotionswissen

AB: Praxisaufgabe Emotion Talk/Reminiscing

Liebe Kitafachkraft,

um die Inhalte weiter zu vertiefen, bitten wir Sie ein Video von einer Bilderbuchbetrachtung oder einer Essenssituation zu drehen. Es reicht bereits vollkommen aus, wenn Sie ein 5min Video machen.

In dem Video soll es darum gehen, dass Sie das, was Sie gelernt haben, nun versuchen in Ihrem Kitaalltag anzuwenden und zu integrieren. Überlegen Sie sich bitte im Vorfeld, welche Situation Sie filmen möchten, entweder die Bilderbuchbetrachtung mit einem Buch Ihrer Wahl oder eine Essenssituation. Hier ist es wiederum Ihre Entscheidung, ob Sie das Frühstück, Mittagessen oder eine kleine Pausenmahlzeit in Betracht ziehen.

Wichtig ist uns, dass Sie versuchen, die verschiedenen Fragetypen, die sich eignen, um mit Kindern über Gefühle ins Gespräch zu kommen, versuchen möglichst zielgerichtet einzusetzen.

Zur Erinnerung:

Offene Fragen, z.B.:

- Was meinst Du, wie fühlt sich die Lena, wenn ihr das Brot auf den Boden gefallen ist?
- Warum ist die denn fröhlich?

Halboffene Fragen, z.B.:

- Wie guckt die denn?
- Woran siehst Du denn, dass sie keine Würstchen mag?

Geschlossenen Fragen mit richtigen und falschen Antwortmöglichkeiten, z.B.:

- Fühlt die sich wohl auch wütend wieder?
- Sieht die so aus, wenn sie wütend ist?
- Und ist sie fröhlich?

Geschlossenen Fragen mit Antwortalternativen, z.B.:

- Fühlt die sich wohl auch wütend oder fühlt die sich traurig?
- Sieht die so aus oder sieht die so aus, wenn sie wütend ist?
- Und ist sie fröhlich oder ist sie immer noch wütend?

Viel Erfolg beim Durchführen der Praxisaufgabe!

Evaluation und Wissenstest

Lernziele:

- Wissenstest zum Emotionswissen (Post-Test)
- Evaluation der Fortbildung

Benötigte Materialien:

- Arbeitsblatt: Evaluationsbogen
- Arbeitsblatt: Wissenstest (Kreuzworträtsel) (POST)
- Kugelschreiber für die Teilnehmer/innen
- Stoppuhr
- Schreibunterlage für die Teilnehmer/innen

Zeitdauer: 15 min (15:40 – 15:55)

Anleitung:

Wir sind nun fast am Ende der Fortbildung angelangt und würden gerne zwei zwei Dinge von Ihnen erfahren:

1) Was haben Sie heute alles gelernt

und

2) Uns interessiert Ihre Meinung, also z.B: was war gut an der Fortbildung und was war vielleicht nicht so gut.

Als erstes teile ich Ihnen nun wieder ein Kreuzworträtsel aus.

Wenn alle Teilnehmer/innen das Kreuzworträtsel haben

Bitte tragen Sie wieder zuerst oben Ihren Kitafachkraft-Code ein. Den generieren Sie wie folgt: 1. Buchstabe des Vornamens, 1. Buchstabe des Nachnamens, das Geburtsdatum 6-stellig also z.B. wenn Sie am 01.01.1980 geboren sind – 01/01/80. (Wenn alle ihren Code eingetragen haben)

Sie haben jetzt 10 min Zeit. Versuchen Sie nun wieder so gut wie Sie können einmal alle Fragen selbstständig zu beantworten, ohne Hilfe des Nachbarn/ der Nachbarin.

10 min Stoppen, dann alle Kreuzworträtsel einsammeln.

Danke, dass Sie versucht haben das Kreuzworträtsel auszufüllen, Ich denke, dass die meisten von Ihnen nun bestimmt mehr Lücken ausfüllen konnten.

Anschließend die Evaluation austeilern

Auf dem zweiten Blatt befinden sich verschiedene Aussagen. Bitte tragen Sie zuerst wieder ihren Kitafachkraft-Code ein.

Bitte kreuzen Sie nun immer die Antwortmöglichkeit an, die ihrer Meinung nach am besten auf Sie zutrifft. Es gibt aber auch offene Fragen, dort können Sie auch gerne etwas ausführlicher antworten, wenn Sie möchten.

Die Evaluation ist ohne Zeitbegrenzung und wird ca. 5 min dauern

Feedback und Verabschiedung

Lernziele:

- Reflexion der Fortbildung

Benötigte Materialien:

- Poster: Was köchelt noch?
- Post-its in grün/gelb/rot
- Edding Stifte

Zeitdauer: 5 min (15:55 – 16:00)

Anleitung:

Wir würden Sie nun zum Schluss bitten, uns nun ein Feedback zu geben, das sich sowohl auf die Inhalte als auch auf die Methoden der Fortbildung beziehen kann. Nehmen Sie sich bitte Post-its, schreiben Sie dort z.B. auf, was noch in Ihnen köchelt, was Sie mitnehmen oder aber auch was Sie nicht brauchen und kleben die Post-its dann ans Poster.

Personen kleben ihre Post-its an das Poster.

Vielen Dank, dass Sie uns so ein offenes und ehrliches Feedback gegeben haben. Das hilft uns bei der Weiterentwicklung des Trainings weiter.

Somit haben Sie die Fortbildung erfolgreich absolviert und wir wünschen Ihnen einen schönen Feierabend. Wir freuen uns sehr, dass Sie an der Fortbildung teilgenommen haben. Bis bald.