

UNSERE KINDER SOLLEN OHNE ANGST AUFWACHSEN... TEIL 2

Wolfgang Michaelis

Teil 1 des Artikels *Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ...* erschien in *tv diskurs* 31.

3. Emotionale Kompetenz

Eine Katze „kann“ das Mäusen – und muss es doch lernen; ein Paradox nur infolge der ungenauen Betrachtung des Alltags. Genetisch mitgegeben sind viele kleine Bausteine (z. B. feines Gehör, starke Sprunggelenke in den Hinterläufen), die durch spielerische Übung zu Fähigkeiten integriert werden (Ansprechen der Aufmerksamkeit auf Bewegung, das geduldige Lauern statt des Hetzens, der Beutesprung etc.), die ihrerseits durch Probieren zur Handlung „Mäusen“ zusammengefügt werden, zunächst nur im vorbereitenden Spiel mit der Garnrolle oder dem Blatt im Winde. Nämliches gilt für Emotionen, doch erscheint hier die Paradoxie erheblicher, „tun“ wir doch gar nichts zur Auslösung von Angst, können uns gegen die Empfindung nicht einmal wehren. Die naive Betrachtung

verschleiert, dass bei der Emotion der Entwicklungs- und Lernanteil so hoch ist, dass sich für die ontogenetische *Formung der emotionalen Kompetenz* seit 20 Jahren ein *eigenes Forschungsfeld* gebildet hat, in dem erst relativ wenige empirische Ergebnisse vorliegen.

Dass in der Öffentlichkeit dieses Neuland unter dem Begriff der *Emotionalen Intelligenz* schnell bekannt geworden ist (hohe Zahl populärer Publikationen), spricht für ein schlummerndes Klärungsbedürfnis. Der Begriff wurde 1990 eingeführt (Salovey/Mayer) und 1995 (Goleman) popularisiert (Klappentext): „Wer Erfolg im Leben haben will, muss klug mit seinen Gefühlen umgehen können und das emotionale Alphabet beherrschen.“ In stärkerem Maße als die intellektuelle Leistungsfähigkeit

sei die emotionale Kompetenz erlernbar und förderbar. Das Konzept selbst geht zurück auf Gardner (1983) *Multiple Intelligenzen*: Zusätzlich zu der – kaum ein Jahrhundert alten – kognitiven Intelligenz postulierte er sechs weitere „Intelligenzen“; darunter die *Interpersonale Intelligenz* (Fähigkeit, Menschen zu verstehen, in der Philosophie als *Hermeneutik* gepflegt) und die *Intrapersonale Intelligenz* (Fähigkeit, ein wahrheitsgetreues Modell von sich zu bilden und damit das Leben zu meistern, der *Selbstwirksamkeit* der Fachpsychologie ähnlich). Salovey und Mayer fassten beide Kompetenzen griffig zusammen (instruktive Graphik bei Salisch 2002, S. 34). In Anlehnung an den populären Intelligenzquotienten (IQ) hat sich für diese inzwischen in Fachkreisen nicht minder wichtig eingeschätzte Kompetenz (Lewis 1998) der Terminus EQ eingebürgert. Der Begriff IQ hatte sich innerhalb weniger Jahrzehnte so fest im internationalen Sprachgebrauch verankert, dass er beibehalten wurde, obwohl bereits seit rund 70 Jahren ein auf der Normalverteilung basierendes *völlig anderes* Maß verwendet wird.

Emotionale Kompetenz umfasst fünf Segmente:

1. Emotionswissen (Emotionsverständnis),
2. Emotionsregulation (Management, Kontrolle, Bewältigung, Coping),
3. Interpersonaler Einsatz der Emotion (Kommunikation, Bindung, Durchsetzung etc.),
4. Intrapersonale Wirkung auf die psychische Gesundheit,
5. Intrapersonale Wirkung im intellektuellen Bereich.

Wichtige Komponenten des – am besten erforschten – Segments „Emotionswissen“ sind (Schultz u. a. 2001; tabellarisch Janke 2002, S. 10):

- Erkennen des Emotionsausdrucks bei anderen,
- Benennen der Ausdruckssignale bei anderen,
- Identifikation der Auslöser eigener Emotionen,
- Identifikation der Auslöser von Emotionen bei anderen,
- Erkennen/Benennen eigener Emotionen in unterschiedlichen Situationen,
- Relation von Emotion, Motivation und Verhalten,
- Verstehen kultureller und familiärer Normen für verbalen/nonverbalen Emotionsausdruck,
- Wissen über die Möglichkeit der Emotionsmaskierung,
- Verstehen des Vorhandenseins multipler Emotionen (Ambivalenz).

Neugeborene haben ein rudimentäres Wissen über eigene Emotionen, sie können Lust und Unlust unterscheiden. Dies ist die (offensichtlich genetische) Basis für die spätere Vielfalt an Emotionen. Säuglinge vermögen einige wenige Emotionen im mimischen und vokalen Ausdruck der Beziehungspersonen zu trennen. Angst wird später erkannt als viele andere Emotionen, erst mit 12 Monaten wird auf den stimmlichen Ausdruck von Angst reagiert. Auch bei der Zuordnung des Begriffs zu einer gezeigten Emotion schneidet Angst schlecht ab (kurz hinter Ekel); nur 20 % der 5-Jährigen können Angst als Begriff benennen. Wählt man statt der Benennung die kognitiv anspruchslosere Zuordnungsmethode, können 40 % der 4-Jährigen bei Nennung des Begriffs auf die Angstbilder zeigen, der schlechteste Wert unter allen Emotionen (Michaelson/Lewis 1985). Die Unsicherheit des Wissens bleibt ins-

»Neugeborene haben ein rudimentäres Wissen über eigene Emotionen, sie können Lust und Unlust unterscheiden. Dies ist die (offensichtlich genetische) Basis für die spätere Vielfalt an Emotionen.«

»Wie gut es gelingt, emotionale Erregung zu regulieren, hängt nicht nur von den beherrschten Strategien, sondern auch von der Art der Emotion ab. Angst ist besonders schwer in den Griff zu bekommen, schwerer als Ärger.«

besondere bei negativen Emotionen lange erhalten, bis hinein ins Erwachsenenalter, so dass hier ein *hoher* „pädagogischer“ Bedarf unterstellt werden kann.

Damit die anderen Bestandteile der emotionalen Kompetenz (Regulation, Kreativität, instrumenteller Einsatz) in Angriff genommen werden können, muss das Emotionswissen auf höhere Ebenen transponiert werden. Um Emotionen regulieren zu können, müssen Kinder verstehen, dass Emotionen nicht mit deren Expression identisch sind, sondern es sich um *eigenständige* internale Zustände handelt. Solches Wissen ist Teil eines komplexeren psychischen Konstrukts (*theory of mind*), das als naives Konzept von der Psyche des Menschen aufgefasst werden kann. Würden Kinder annehmen, dass allein die Situation die Emotion bestimmt, hätten sie Schwierigkeiten, mehrdeutige Situationen einzuordnen. Für den instrumentellen Einsatz etwa (z. B. Kommunikation) muss klar sein, dass Emotionen in der Expression unterdrückt werden, aber auch vorgetäuscht werden können. Es reicht gerade in der Kommunikation auch nicht das Wissen über jede einzelne Emotion aus, sondern die Emotionen müssen harmonisiert werden, so dass „Zwischentöne“ gespielt werden können (Marks/Nesse 1994).

Für die Emotionsregulation in der Kindheit existieren Phasenmodelle (Friedlmeier 1999; Tabelle: Petermann/Wiedebusch 2003, S. 68). Kinder haben ein erstes Regulationsinventar bereits bis zum Grundschulalter erworben, jedoch dauert die Entwicklung der Kompetenz mindestens bis zum 12. Lebensjahr (Posner/Rothbart 2000); während dieser Zeit nimmt die negative Emotionalität beständig ab. Terwogt und Stegge (1998) postulieren aufgrund ihrer Untersuchungen eine Schrittfolge:

1. Annahme, dass die aktionale Meidung einer unangenehmen Situation zur Verbesserung des eigenen Zustands führt.
2. Mentale Meidung (Ablenkung etc.) wird als Möglichkeit begriffen.
3. Erst dann verstehen Kinder, dass die Konfrontation mit Erinnerungen zu einer Verschlechterung führt; das eröffnet die Möglichkeit, bestimmte Gedanken und Situationen zu meiden.
4. Verstehen, dass die auslösende Situation umbewertet werden kann (Regulation an der Wurzel). Doch selbst unter den 15-Jährigen begreift nur die Hälfte, dass auch negative Emotionen reguliert werden können.

Insgesamt erfolgt im Laufe der Entwicklung ein Wechsel von *aktionaler* (Flucht, Ersatzbefriedigung, Suche nach Hilfe, Entspannungstechniken etc.) zu *mentaler* Kontrolle (defensiv, positiv umwertend [hoffen, Sinngebung], selbstabwertend). Manchmal (und kontrovers) wird neben diesen beiden Formen auch die *Emotionsexpression* als Bewältigungsform gesehen (Laux/Weber 1990).

Für die einzelnen Emotionen werden *spezifische, passgenaue* Strategien gebildet (*Operante Konditionierung*, vulgo Erfolgslernen). Zwischen 6 und 12 Jahren fand Saarni (1999) kaum noch Altersunterschiede in deren Bevorzugung: Problemlösendes Verhalten bei Scham und Ärger (entgegen dem volkstümlichen Klischee weder Aggression noch Gewalt), Suche nach sozialer Unterstützung bei Traurigkeit, beides gleich häufig bei Angst. Allerdings sind die Forschungsergebnisse in diesem jungen Feld noch nicht einheitlich; so fand Janke (2002) keinen Unterschied zwischen Ärger und Traurigkeit. Wie gut es gelingt, emotionale Erregung zu regulieren, hängt nicht nur von den beherrschten Strategien, sondern auch von der Art der Emotion ab. Angst ist besonders schwer in den

Griff zu bekommen, schwerer als Ärger (Buss/Goldsmith 1998). Kaum untersucht worden sind bisher interindividuelle Differenzen (Persönlichkeitsunterschiede).

Für emotionale Gelassenheit sind mindestens zweierlei Erklärungen möglich:

1. Geringe „Sensibilität“, d. h. eine hohe physiologische Erregbarkeitsschwelle (Stressanfälligkeit). Diese „Stumpfheit“ zeigt sich bereits in frühester Kindheit und gilt als biologisch oder genetisch bedingt (Petermann/Wiedebusch 2003).
2. Verfügung über genügend emotionale Kompetenz. Je sensibler ein Kind ist, desto wichtiger ist eine sachangemessene Unterstützung bei deren Ausbildung.

Die menschliche Alltagslogik (unberechtigt mit Humanität verwechselt) glaubt, emotional leicht erregbaren Kindern dadurch helfen zu können, dass sie in einem Schonraum aufwachsen. Sie werden dadurch zwar *aktuell* vor starken und unangenehmen Gefühlen bewahrt (*Bewahrpädagogik*), die sie noch nicht (optimal) regulieren können, zugleich wird aber die Entwicklung der Regulationsfähigkeit gehemmt oder bleibt unvollendet – ein Bärendienst für die Lebensfähigkeit (Zillmann 1998).

Stärker als bei Salovey und Mayer und bei Goleman wird in den Konzeptionen von Saarni (1999) und Rose-Krasnor (1997) der *soziale* Aspekt emotionaler Kompetenz betont, früher in verengter Weise des Situationsverständnisses und der Schlaueit oft als „soziale Intelligenz“ bezeichnet. Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) sprechen direkt von *affektiv-sozialer Kompetenz*, deren Fokus im Senden, Empfangen und Erleben von Gefühlen liegt. Innerhalb jeder dieser Komponenten unterscheiden sie vier Fertigkeiten, die sich im Laufe des Lebens in dieser Reihenfolge entwickeln und verfeinern:

1. Sich klar sein über die Notwendigkeit, Gefühle zu senden, zu empfangen, zu erleben,
2. Identifizierung der Emotionen,
3. Abstimmung mit dem sozialen Kontext,
4. Management: Fähigkeit, klare und normativ angemessene Emotionen zu beachten, irreführende Zeichen zu ignorieren, sich auf selbst empfundene, relevante Emotionssignale zu konzentrieren.

Eng im Zusammenhang mit der *Wirkung emotionaler Inkompetenz* im sozialen Kontext wird die *Entstehung psychischer Störungen* gesehen (MacLeod 1999; Zeman u. a. 2002). Als besonders gefährdet gelten Kinder, wenn sie entweder über keine genügende emotionale Kompetenz verfügen oder wenn sie – möglicherweise als direkte Folge der Inkompetenz – die Expression ihrer Gefühle unterdrücken (Petermann/Wiedebusch 2003).

Am wenigsten einleuchten mag Laien der Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und intellektueller Leistung. Evaluationsstudien für Lernprogramme zeigen, dass nicht nur die emotionale Selbstwahrnehmung, der Umgang mit Emotionen und mit sozialen Beziehungen, das Verständnis für die Gefühle anderer, die Fähigkeit, Emotionen produktiv einzusetzen, verbessert werden, sondern auch der intellektuelle Lernerfolg und die Schulleistung (Hänze 2000). Dabei ist zweierlei Begünstigung zu unterscheiden:

1. direkter Einfluss der Emotionskompetenz auf die Motivation und die Aufmerksamkeitssteuerung,
2. indirekte Wirkung auf Denken, Problemlösen und intellektuelles Planen.

Die letztgenannte Wirkung stellt sich nicht automatisch ein, sondern *bedarfeines separaten Lernschrittes*, in dem eigene und Fremdemotionen als kalkulierbare Größen in den gesamten Geschehensablauf integriert werden.

Einen Schritt weiter geht Averill (1999), wenn er auf das kreative Potential von Emotionen aufmerksam macht, gipfelnd in der Behauptung, dass kreative Lösungen (Erfindungen) ohne „gekonnte“ (nicht disruptive) emotionale Beteiligung nicht möglich seien. Bereits seit der älteren deutschen Denkpsychologie war bekannt, dass sehr hohe Intelligenz allein keine Vorhersage über Kreativlösungen erlaubt, sondern erst die Bereitschaft und Freiheit, sich auf „krumme“ Wege einzulassen, zum Erfolg führen kann. Averill betont die Wichtigkeit „authentischer“ Emotionen, in denen sich die Wertannahmen und der Glaube der Person reflektieren und die nicht einfach die Erwartungen der Kultur und anderer Personen erfüllen: „In this way, emotional syndromes are personalized and made subject to individual innovation and change“ (a. a. O., S. 767).

»Bereits seit der älteren deutschen Denkpsychologie war bekannt, dass sehr hohe Intelligenz allein keine Vorhersage über Kreativlösungen erlaubt, sondern erst die Bereitschaft und Freiheit, sich auf ›krumme‹ Wege einzulassen, zum Erfolg führen kann.«

Anmerkungen:

1 Argumentation, die sich der Nährungslogik bedient, damit im Durchschnitt der Fälle erfolgreich ist und daher konventionalisiert wird, jedoch versagt, wenn „hintergründige“ Verhältnisse gegeben sind.

2 Hirnanatomisch unter Umgehung der Hippocampus-Region (LeDoux 1996).

3 Davon zu unterscheiden sind Pseudo-Kurzschluss-handlungen (z. B. Gewalt), die nicht emotional gesteuert sind, sondern auf Gewohnheitsbildung beruhen und dann den Charakter eines Quasi-Reflexes annehmen.

4. Arbeitsweise des Emotionssystems

Dass das Emotionssystem seinen biologischen, psychologischen und sozialen Zweck erfüllt und dieser Zweck durch das kognitive System nicht (besser) erfüllt werden kann, erlaubt zwar die Aussage, dass es effektiv (*it works*) und notwendig ist, impliziert aber nicht, dass es sich um ein besonders effizientes und unverzichtbares Biosystem handelt. Die Frage, ob es ein Verhaltensregulationssystem mit höherem Wirkungsgrad und weniger Nachteilen geben könnte, ist aus erkenntnismethodologischen Begrenzungen nicht direkt beantwortbar. Simulationsexperimente (Dörner u. a. 1988) lassen den Schluss zu, dass es jedenfalls *vorläufig* unverzichtbar ist, weil eine rein rationale Handlungskontrolle schlechtere Ergebnisse zeitigt als eine um Emotionen ergänzte Kontrolle. Dies trifft gerade für Handlungen in einem *komplexen* Umfeld zu.

Ein *teilweise* emotionsgesteuertes Verhalten hat mehrere Vorteile, die in der Arbeitsweise des Systems liegen. Der sicher bedeutsamste Vorteil erscheint in der Alltagsargumentation¹ als der eklatanteste Nachteil: Emotionen *unterbrechen* laufende Handlungen, darunter auch kognitive Informationsverarbeitung, wenn *basale biologische Bedürfnisse* zu befriedigen sind (Oatley/Johnson-Laird 1987), die keinen Aufschub dulden oder deren Vernachlässigung mit hohen Kosten verbunden ist oder zu irreversiblen Schäden führt: „Kurzschlüssiges“² Verhalten *kann retten*. Dass ein solcher Handlungsstopp ein Nachteil sein kann, wird deutlich, wenn ruhiges, sequentielles Denken erfolglos bleibt und wir ohne biologische Not, aus bloßer Ungeduld „kurzen Prozess“³ machen.

Ein zweiter Vorteil liegt in der *blitzschnellen Ansprechbarkeit* des Emotionssystems, optimiert für Gefahren, die von Beutejägern, Naturkatastrophen etc. ausgehen (Öhman 1999).

Das System ist gekoppelt mit Wahrnehmungsmechanismen, die die Lebenswelt ständig automatisch nach Gefahrensignalen abtasten. Bei Entdeckung solcher Signale wird das Handlungssystem sofort aktiviert. Dabei muss der auslösende Reiz nicht voll analysiert werden, es reicht eine grobe Einschätzung. Weil es riskanter (kostspieliger) ist, nicht zu reagieren, obwohl es notwendig gewesen wäre, als überflüssigerweise zu reagieren, obwohl es nicht notwendig war, wird ohne ausreichende Analyse gehandelt (vorsorgliche Notfallhandlung). Eine überflüssigerweise in Gang gesetzte Handlung kann bei weiterer Analyse immer noch gestoppt werden, falsche Nichthandlung aber wäre letal. Emotionen sind „part of the biological solution to the problem of how to plan and to carry out action aimed at satisfying multiple goals in environments which are not perfectly predictable“ (Oatley/Johnson-Laird 1987, S. 35).

Mit dem zweiten Vorteil verbunden ist jedoch ein deutlicher Nachteil des Systems: Die Gefahren, auf die heute schnell und ohne Überlegung reagiert werden muss, sind – zumindest teilweise – andere, als sie in der Menschheitsgeschichte auftraten. Dieser Nachteil lässt sich nicht durch Analogieschlüsse von der Art *ehemaliger Beutejäger = heutiger Raubüberfall* überbrücken, da die Einschaltung eines entsprechenden kognitiven Aktes die Auslösung der Reaktion verzögern würde. Ein zweiter Nachteil liegt in der Unzugänglichkeit des Emotionssystems durch die Vernunft: Das System wird voll aktiviert, auch wenn die betroffene Person sich darüber im Klaren ist, dass es sich bei dem furchtauslösenden Objekt lediglich um eine harmlose Blindschleiche oder Ringelnatter handelt. Die Unzugänglichkeit des Systems lässt sich experimentell belegen: Öhman und Soares

(1994) boten Phobikern furchtauslösende Reize so kurzzeitig dar (30 ms), dass sie unterhalb der Wahrnehmungsschwelle blieben (*subliminale Perzeption*) und daher nicht erkannt wurden. Dennoch kam es zu klaren *physiologischen* Abwehrreaktionen.

Der dritte Vorteil des emotionalen Handlungssystems hat bisher wenig Beachtung gefunden. Die noch vor genauer Analyse blitzartig ausgelösten unwillkürlichen Reaktionen (körperlichere Reaktionen, Ausdrucksverhalten) werden *ihrerseits* vom Organismus registriert. Dies bedeutet eine Quasi-Reduplikation des Auslöseereignisses: Dort das äußere Geschehen, hier das körperliche – nicht mental, sondern *physisch* repräsentierte – Doppel (Michaelis 1975). Dass dieses Duplikat den Auslösereiz in seiner Wirkung übertreibt (Augmentierungsthese), lässt sich aus der Forschungslage zur Expression schließen (Euler 2000): In der Regel intensiviert die Expression die Emotion, die Unterdrückung schwächt sie ab (positive Rückkopplung) – eine Umdeutung der in Teil 1 erwähnten *James-Lange-Theorie*. Gleichzeitig dient das körpereigene Duplikat des Auslösereizes als kurzfristiger Speicher (*buffer* oder Proto-Gedächtnis), das in seiner Funktion dem mentalen Kurzzeitgedächtnis an die Seite gestellt werden kann, welches registrierte Information im Sekundenbereich bewahrt. In beiden Fällen handelt es sich um eine *Zwischenablage*, die physisch länger erhalten bleibt als das registrierte Ereignis selbst und damit die nächsten Arbeitsschritte erleichtert oder erst möglich macht: Beim mentalen Gedächtnis ist das die Langfristspeicherung in einem semantischen Netzwerk, beim emotionalen Proto-Gedächtnis ist es die genauere Analyse des Ereignisses und eine entsprechende Anpassung der Sofort-Handlung. Eine weitere Parallele: So wie das „Gefühl“ erst im Gefolge der körperlichen Aktivierung eintreten kann, gibt es ohne mentales Kurzzeitgedächtnis kein Bewusstsein.

Prof. Dr. Wolfgang Michaelis war bis 2004 Universitätsprofessor für Psychologie mit Schwerpunkt Lernen/kognitive Prozesse. Er ist Mitglied im Kuratorium der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).

Kontakt: w.michaelis@michaelisw.de

Teil 3 des Artikels *Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ...* erscheint in *tv diskurs* 33.

Literatur:

- Averill, J. R.:**
Creativity in the domain of emotion. In: T. Dalgleish/ M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 765–782.
- Buss, K. A./ Goldsmith, H. H.:**
Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. In: *Child Development* 69/1998, S. 359–374.
- Dörner, D./Schaub, H./ Stäudel, T.:**
Ein System zur Handlungsregulation oder die Interaktion von Emotion, Kognition und Motivation. In: *Sprache und Kognition* 7/1988, S. 217–232.
- Euler, H.:**
Evolutionstheoretische Ansätze. In: J. H. Otto/H. A. Euler/H. Mandl (Hrsg.): *Emotionspsychologie.* Ein Handbuch. Weinheim 2000, S. 45–63.
- Friedlmeier, W.:**
Emotionsregulation in der Kindheit. In: W. Friedlmeier/M. Holodyski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung.* Heidelberg 1999, S. 197–218.
- Gardner, H.:**
Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York 1983.
- Goleman, D.:**
Emotional intelligence. New York 1995 [deutsch: München 1995].
- Hänze, M.:**
Schulisches Lernen und Emotion. In: J. H. Otto/ H. A. Euler/H. Mandl (Hrsg.): *Emotionspsychologie.* Ein Handbuch. Weinheim 2000, S. 586–594.
- Halberstadt, A./Denham, S./Dunsmore, J.:**
Affective social competence. In: *Social Development* 10/2001, S. 87–119.
- Janke, B.:**
Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. Göttingen 2002.
- Laux, L./Weber, H.:**
Bewältigung von Emotionen. In: K. R. Scherer (Hrsg.): *Psychologie der Emotion* [Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, Band 3]. Göttingen 1990, S. 560–629.
- LeDoux, J.:**
The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life. New York 1996.
- Lewis, M.:**
Emotional competence and development. In: D. Pushkar/W. M. Bukowski/ A. E. Schwartzman/D. M. Stack/D. R. White (Hrsg.): *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research.* New York 1998, S. 27–36.
- MacLeod, C.:**
Anxiety and anxiety disorders. In: T. Dalgleish/ M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 447–477.
- Marks, I. M./Nesse, R. M.:**
Fear and fitness: An evolutionary analysis of anxiety disorders. In: *Ethology and Sociobiology* 15/1994, S. 247–261.
- Michaelis, W.:**
Differentielle Effekte emotionaler Reaktionstendenzen auf die Lernleistung. In: W. H. Tack (Hrsg.): *Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974.* Göttingen 1975, S. 65f.
- Michaelson, L./Lewis, M.:**
What do children know about emotions and when do they know it. In: M. Lewis/C. Saarni (Hrsg.): *The socialization of emotions.* New York 1985, S. 117–139.
- Oatley, K./Johnson-Laird, P. N.:**
Towards a cognitive theory of emotions. In: *Cognition and Emotion* 1/1987, S. 29–50.
- Öhman, A.:**
Distinguishing unconscious from conscious emotional processes: Methodological considerations and theoretical implications. In: T. Dalgleish/M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 321–352.
- Öhman, A./Soares, J. J. F.:**
Unconscious anxiety: Phobic responses to masked stimuli. In: *Journal of Abnormal Psychology* 103/1994, S. 231–240.
- Petermann, F./ Wiedebusch, S.:**
Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2003.
- Posner, M. I./Rothbart, M. K.:**
Developing mechanisms of self-regulation. In: *Development and Psychopathology* 12/2000, S. 427–441.
- Rose-Krasnor, L.:**
The nature of social competence: A theoretical review. In: *Social Development* 6/1997, S. 111–135.
- Saarni, C.:**
The development of emotional competence. New York 1999.
- Salisch, M. von:**
Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: M. von Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln.* Stuttgart 2002, S. 31–49.
- Salovey, P./Mayer, J. D.:**
Emotional intelligence. In: *Imagination, cognition, and personality* 9/1990, S. 185–211.
- Schultz, D./Izard, C. E./ Ackerman, B. P./ Youngstrom, E. A.:**
Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. In: *Development and Psychopathology* 13/2001, S. 53–67.
- Terwogt, M. M./ Stegge, H.:**
Children's perspective on the emotional process. In: A. Campbell/S. Muncer (Hrsg.): *The social child.* Hove 1998, S. 249–269.
- Zeman, J./Shipman, K./ Suveg, C.:**
Anger and sadness regulation: Prediction to internalizing and externalizing symptoms in children. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 31/2002, S. 312–324.
- Zillmann, D.:**
The psychology of the appeal of portrayals of violence. In: J. H. Goldstein (Hrsg.): *Why we watch. The attractions of violent entertainment.* New York 1998, S. 179–211.