



Handreichung für pädagogische Fachkräfte
in Kindergärten

Band 1: Selbstregulation

Was ist das? Und warum ist es wichtig?

SELBSTREGULATION FÖRDERN IM KINDERGARTEN

Autorinnen

Julia Kerner auch Körner

Sie ist Psychologin und Juniorprofessorin für Diagnostik und Individuelle Förderung in der Inklusiven Schule an der Universität Münster.

Die Schwerpunkte Ihrer Arbeit liegen auf der Frage, warum einige Kinder mit Aufmerksamkeitsdefiziten und Hyperaktivität eine klinische Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS) entwickeln, andere aber nicht und welche Rolle die Selbstregulation dabei spielt. Dabei geht es immer auch um die Bedeutung der Selbstregulation für das Lernen und Zusammenhänge zu spezifischen Lernstörungen. Eine wichtige Grundlage hierfür bildet ihre Forschung zur Entwicklung von Instrumenten zur Diagnostik der Selbstregulation. Sie betrachtet das Kindergarten- bis zum Erwachsenenalter und nimmt dabei einen ressourcen-fokussierten Blick ein. Ziel der Forschung ist es, allen Kindern, aber besonders Kindern mit Risikofaktoren für eine ADHS, gesundes und glückliches Aufwachsen zu ermöglichen.

Sabine Georg

Sie ist Gesundheitswissenschaftlerin mit bildungswissenschaftlichem Hintergrund und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft der Charité – Universitätsmedizin Berlin.

Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der Frage, wie Kinder gesund aufwachsen und sich gut entwickeln können. Dabei beschäftigt sie sich insbesondere mit Gefühlen, Verhalten und der Steuerung von Aufmerksamkeit (Selbstregulation) in der frühen Kindheit sowie mit den Bedingungen im Kindergarten, die diese Fähigkeiten fördern. Ziel ihrer Forschung ist es, praxisnahe und wissenschaftlich fundierte Grundlagen für die Gesundheitsförderung und Prävention im frühen Kindesalter zu schaffen. Im Rahmen ihrer Promotion überprüft sie hierfür Erhebungsinstrumente und wertet bestehende internationale Forschungsergebnisse in einer systematischen, metaanalytischen Übersichtsarbeit aus.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Was sind Selbstregulationskompetenzen (SRK)?	5
1.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der SRK	8
1.2 Entwicklungsfenster und frühe Förderung der SRK	9
1.3 Der Kindergarten als idealer Ort zur Förderung der SRK	10
2. Welche Bedeutung haben SRK für das individuelle Kind?	10
2.1 Kurzfristige Bedeutung im Vor- und Grundschulalter	10
2.2 Mittelfristige Bedeutung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter	11
3. SRK geht uns alle an: Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung	12
4. Theoretische Modelle der Entwicklungspsychologie – verständlich erklärt	13
4.1 Kognitive Anteile (exekutive Funktionen)	13
4.2 Emotionale, motivationale, behaviorale, physiologische und genetische Anteile	13
4.3 Ein integratives Modell	13
5. Wie kann SRK im Kindergarten gemessen werden?	14
6. Praxistransfer: Wie kann SRK im Kitaalltag altersgerecht gefördert werden?	15
6.1 Selbstregulationsförderliche Umgebung (Verhältnisprävention)	15
6.1.1 Merkmale der Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft	16
6.1.2 Struktur, Rituale, verlässliche Abläufe und vorhersehbare Übergänge (Classroom Management)	17
6.1.3 Spielformen als Lerngelegenheiten für SRK	17
6.1.4 Eigene SRK der pädagogischen Fachkraft	17
6.2 Selbstregulationsförderliche Kindergartenprogramme (Verhaltensprävention)	18
7. Reflexion	19
8. Literaturverzeichnis	20
Impressum	22

Einleitung

Selbstregulationskompetenzen gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit. Sie beschreiben die Fähigkeit von Kindern, eigene Emotionen, Gedanken, Aufmerksamkeit und Verhalten so zu steuern, dass sie flexibel auf innere Bedürfnisse und äußere Anforderungen reagieren können (Karoly, 1993). Im Alltag von Kindertageseinrichtungen zeigt sich Selbstregulation in zahlreichen Situationen – etwa beim Warten, beim Einhalten von Regeln, beim Umgang mit Frustration oder beim Lösen von Konflikten.

Gerade im Kindergartenalter durchläuft die Selbstregulation eine Phase besonders schneller Entwicklung. Forschungsergebnisse zeigen, dass Selbstregulationsfähigkeiten in dieser Altersphase stark mit späterem Schulerfolg, sozial-emotionaler Anpassung und psychischer Gesundheit zusammenhängen (Moffitt et al., 2011; Robson et al., 2020). Gleichzeitig sind Unterschiede zwischen Kindern in diesem Alter normal und spiegeln individuelle Entwicklungsverläufe wider.

Auch wenn das alles zunächst eher abstrakt klingt, ist Selbstregulation für pädagogische Fachkräfte in Kitas ein zentrales Thema der täglichen pädagogischen Arbeit und ihre Förderung in der KiTa bildet eine wichtige Basis für eine gute Gesundheit und Bildungsfähigkeit der Kinder über ihren weiteren Lebensverlauf. Deshalb soll der Begriff „Selbstregulationskompetenz“ (SRK) im Folgenden wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig verständlich dargestellt werden. Dabei wird auch die Bedeutung der SRK für die pädagogische Praxis im Kindergarten alltagsnah herausgearbeitet.

1. Was sind Selbstregulationskompetenzen (SRK)?

Selbstregulationskompetenzen (SRK) umfassen die Fähigkeit, Emotionen, Kognitionen, Aufmerksamkeit und Verhalten flexibel zu steuern, um mit Anforderungen aus der Umwelt umgehen zu können (Karoly, 1993). In der Entwicklungspsychologie wird SRK als übergreifende Fähigkeit verstanden, die sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse einschließt. Das Konstrukt wird auch beschrieben als „die Regulation des Selbst durch das Selbst“ (intrinsisch) (Nigg, 2017). SRK ist die Fähigkeit, eigene **Gedanken, Gefühle** und **Verhalten** an die Anforderungen einer bestimmten Situation anzupassen, um persönliche Ziele optimal verfolgen zu können (Gawrilow & Rauch, 2017).

Das klingt zunächst vielleicht ein bisschen technisch. Doch die folgenden Alltags-Beispiele veranschaulichen ganz konkret, was SRK ist bzw. in welchen Situationen wir sie anwenden: Ein Individuum zeigt die Fähigkeit zur SRK, wenn es erst einmal nach-denkt, bevor es handelt; wenn es sich konzentrieren und dem Abschweifen von Gedanken widerstehen kann, auch wenn es sich gerade in einer lärmbelasteten Umgebung befindet. Oder wenn das Smartphone einfach mal in eine Schublade gelegt wird, man damit dem Drang der permanenten Erreichbarkeit widersteht und sich Zeit nur für sich selbst nimmt und entspannt. Die Fähigkeit zur Geduld, wenn das Warten mal wieder länger dauert, entspringt auch der Fähigkeit zur SRK.

Beispielsweise müssen Kinder zwischen drei und sechs Jahren ein hohes Maß an SRK aufbringen, wenn sie sich bei einem Spiel an Regeln halten und warten müssen, bis sie an der Reihe sind; oder wenn z.B. die Mutter sich gerade im Gespräch mit dem Vater befindet und das Kind deshalb warten muss, bis es sein Anliegen an seine Eltern richten kann. Auch Eltern sind häufig gefordert, in Diskussionen mit ihren Kindern Ruhe zu bewahren und zu reflektieren, auch wenn sie eigentlich dem inneren Impuls nachgeben und die Stimme erheben möchten. Und die SRK ist auch dann gefragt, wenn man sich vornehmen möchte, z.B. auf den regelmäßigen Genuss von Süßem zu verzichten, auch wenn einem bei dem Gedanken daran schon das Wasser im Mund zusammenläuft.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass viele Prozesse im Gehirn zusammenspielen, wenn SRK gefragt ist: kognitive Kontrolle, Emotionsregulation, sozial-behaviorale (Sozialverhaltens-) Kompetenzen sowie biologisch-motivationale Faktoren. Diese Prozesse müssen erst einmal erlernt werden. Sie entwickeln sich in enger Wechselwirkung, das heißt, sie sind in ihrer Entwicklung auch voneinander abhängig.

Eine kanadische Wissenschaftlerin, Adele Diamond, erklärt das so (Abbildung 1): Ein Kind kann sein Verhalten, seine Aufmerksamkeit und seine Gefühle bewusst steuern, bzw. es kann lernen, dies zu tun. Dafür braucht es bestimmte Denkfähigkeiten. Diese nennt man „exekutive Funktionen“ (EF). Sie helfen dabei, sich zu konzentrieren, Regeln einzuhalten und überlegt zu handeln.

Die folgende Abbildung 1 zeigt die drei Haupt-Bereiche der EF: Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität. Das **Arbeitsgedächtnis** befähigt dazu, Informationen zu merken und sie gleichzeitig auch zu nutzen. Zum Beispiel, sich Spielregeln merken und danach handeln. Die **Inhibition** (Impulskontrolle) befähigt dazu, einen starken Impuls zu stoppen, zu warten, sich zu konzentrieren und Ablenkungen zu ignorieren – also nicht sofort zu handeln, sondern erst einmal nachzudenken. Die **kognitive Flexibilität** befähigt dazu, umzudenken, den Plan zu ändern, seine Aufmerksamkeit von einer Sache auf eine andere Sache zu richten und sich auf neue Situationen einzustellen. Zum Beispiel Transitionsprozesse im Kindergartenalltag (vom Spielen aufräumen und zum Essen gehen) zu bewältigen, oder die Perspektive eines anderen Kindes einzunehmen, sich in jemand anderen hineinzuversetzen.

Wenn man die Abbildung 1 von unten nach oben liest, wird deutlich, dass individuelle Basiseinflussfaktoren (z.B. Temperament) bei der Entwicklung der SRK eine grundlegende Rolle spielen. Das Arbeitsgedächtnis und die Inhibition gemeinsam befähigen dazu, kognitiv flexibel zu sein und darüber hinaus noch komplexere Prozesse (z.B. Problemlösen), für die mehrere EF gleichzeitig benötigt werden, auszuführen.

Ein Beispiel aus dem Alltag: Im Morgenkreis liegt eine Klangschale. Ein Kind möchte sie sofort anschlagen. Aber die Regel ist: erst, wenn alle sitzen und die pädagogische Fachkraft es erlaubt. Das Kind stoppt seinen Impuls, schaut zur pädagogischen Fachkraft und wartet geduldig. Erst nach dem Signal spielt es die Klangschale.

Was passiert dabei? Das Kind unterdrückt den Impuls (Inhibition). Es achtet auf die Regel (Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit). Es lässt sich nicht ablenken (Inhibition und Aufmerksamkeit). Es wartet auf die Belohnung (Geduld).

Wenn Kinder reifer werden und die drei EF-Prozesse Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität schon gut beherrschen, sind sie auch in der Lage, die so genannten höheren EF (Higher-level EF) auszuführen, und komplexere Verarbeitungsprozesse wie Überlegen, Problemlösen und Planen zu meistern.

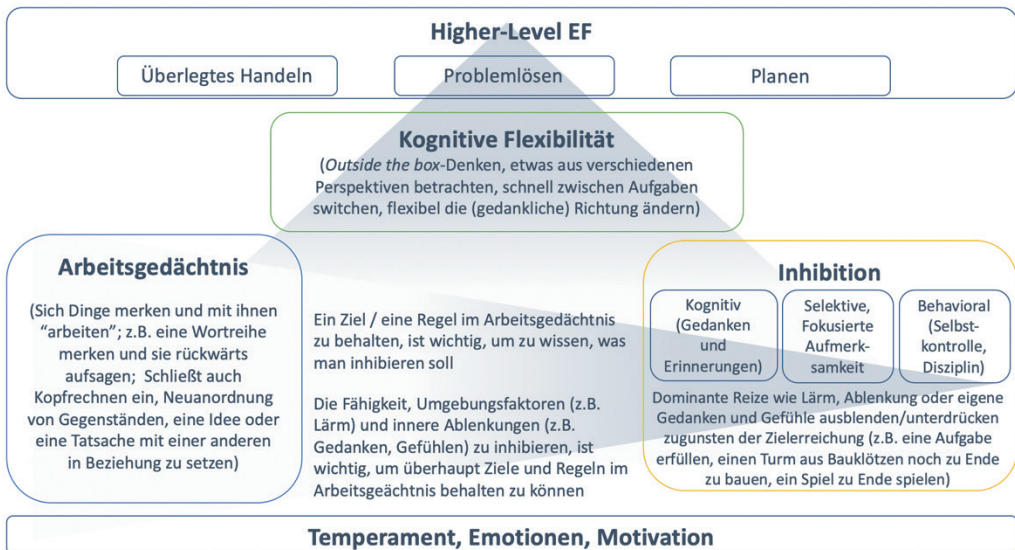


Abbildung 1: Bereiche und Prozesse Exekutiver Funktionen nach Adele Diamond (2013).

Doch, wie oben bereits angedeutet, SRK besteht nicht nur aus Denken. Es umfasst mehrere Bereiche, die zusammenarbeiten: Denken (kognitiv), Gefühle (emotional), Verhalten (behavioral), Körperreaktionen (physiologisch, z.B. Stress), genetische Voraussetzungen. Eine andere Forschergruppe hat sich damit beschäftigt und das Zusammenspiel dieser Bereiche in einem Modell erklärt (Abbildung 2). Es zeigt, dass alle fünf Bereiche (links) miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. Wie genau sich die jeweiligen Bereiche beschreiben lassen und welche bewussten und unbewussten Reaktionen mit ihnen in Verbindung stehen, wird im Modell ebenfalls beschrieben (rechts):

Gefühle wirken sich auf unser Denken und auf unser Handeln aus. Wenn man beispielsweise aufgeregt ist, kann man sich schlechter konzentrieren. Wenn man wütend ist, reagiert man stärker oder schlägt um sich. Wenn man traurig ist, zieht man sich zurück oder weint. Auch Stress entsteht durch ein Zusammenspiel von Körper, Genen und Gedanken. Dabei zeigt dieses Modell etwas sehr Wichtiges: Unsere Anlagen und Gene spielen zwar eine Rolle. Aber sie bestimmen nicht alles. Durch bewusstes Denken und Üben kann man lernen, seine Gefühle besser zu steuern, ruhiger zu reagieren und sein Verhalten zu kontrollieren.

Insbesondere das zweite Modell von Blair & Ku (2022) verdeutlicht, dass SRK auch erlernbar ist.

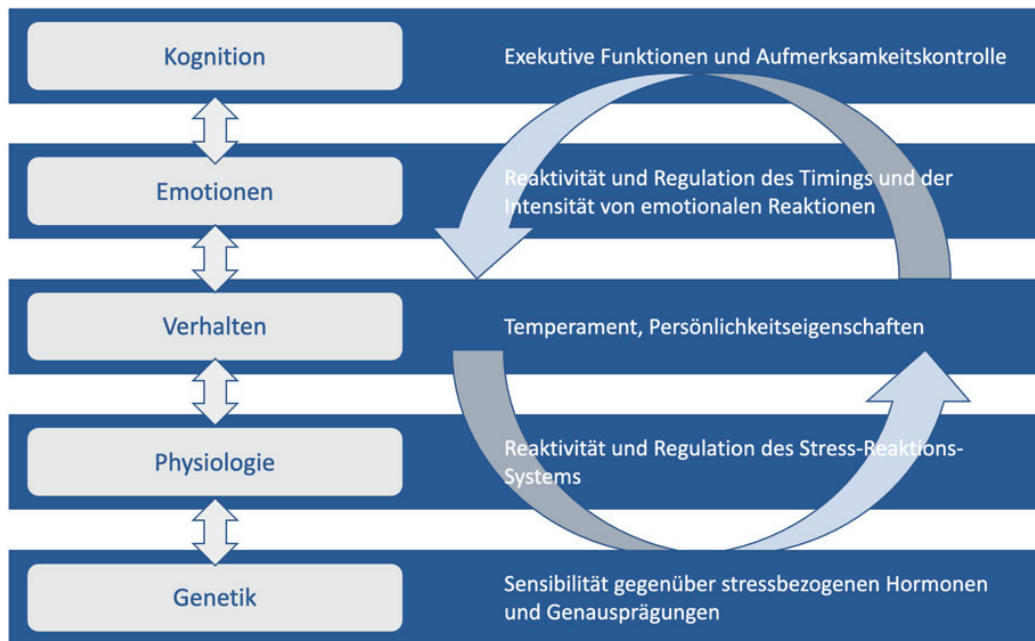


Abbildung 2: Ein hierarchisch integriertes Modell der Selbstregulation nach Blair & Ku (2022).

1.1 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der SRK

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erläutert, wird die Entwicklung der SRK durch das Zusammenspiel verschiedener biologischer und Umweltfaktoren bestimmt. Forschungsergebnisse legen nahe, dass weder die genetische Disposition die Kinder mitbringen noch die Umwelt in der sie aufwachsen allein entscheidend sind, sondern ihre wechselseitige Wirkung.

Genetische Disposition Kinder unterscheiden sich von Geburt an in Temperament, Reaktivität und grundlegenden Regulationsfähigkeiten. Diese genetischen Voraussetzungen beeinflussen, wie leicht oder schwer es Kindern fällt, Impulse zu kontrollieren oder emotionale Erregung zu regulieren. Gleichzeitig sind diese Dispositionen keine festen Grenzen, sondern Ausgangspunkte für weitere Entwicklung (Moffitt et al., 2011).

Neuroplastizität Das kindliche Gehirn ist durch eine hohe Plastizität gekennzeichnet. Besonders im Vorschulalter sind neuronale Netzwerke, die an

exekutiven Funktionen und emotionaler Regulation beteiligt sind, noch stark formbar (Diamond, 2013). Erfahrungen, wiederholte Anforderungen und unterstützende Lernumgebungen tragen dazu bei, diese Netzwerke zu stabilisieren und weiterzuentwickeln.

Doch was nützt uns diese Fähigkeit eigentlich? Nicht nur Medien berichten über das Thema SRK. Eine Langzeitstudie beispielsweise, in der Menschen von Geburt an bis ins Erwachsenenalter ca. 30 Jahre lang begleitet wurden, zeigte, dass Menschen, die schon früh eine schlechte SRK hatten, eine schlechtere Gesundheit hatten, mehr Drogen konsumierten, mehr finanzielle Probleme hatten und häufiger strafrechtlich verfolgt wurden als Menschen, die schon früh eine hohe SRK hatten. Und das unabhängig von Geschlecht, IQ oder finanzieller Situation (Moffitt et al. 2011).

Was genau bedeutet das?

1. Wenn eine bessere individuelle SRK die Kriminalitätsrate senken (und damit die öffentliche Sicherheit verbessern), den Drogenkonsum verringern und die Gesundheit und die finanzielle Situation der Menschen verbessern kann, dann ist diese Fähigkeit ein Thema von gesamtgesellschaftlicher Relevanz.
2. In der frühkindlichen Lebenswelt gibt es offenbar Faktoren unabhängig von Geschlecht, IQ, oder sozialer und familiärer Herkunft, die zu einer guten Entwicklung der SRK beitragen können.

Lebenswelten der Kinder

Die Entwicklung der SRK vollzieht sich immer in konkreten Lebenskontexten:

- **Familie:** In der Familie lernen Kinder früh, wie mit Emotionen, Regeln und Frustrationen umgegangen wird. Verlässliche Strukturen, feinfühligere Reaktionen und klare Erwartungen unterstützen die Entwicklung der SRK.
- **Kindergarten:** Der Kindergarten stellt einen zentralen Entwicklungsraum dar, in dem Kinder regelmäßig mit sozialen Anforderungen, Regeln, Wartezeiten und wechselnden Situationen konfrontiert sind. Diese Anforderungen bieten vielfältige Lerngelegenheiten für den Erwerb der SRK.
- **Soziales Umfeld:** Auch Gleichaltrige, kulturelle Normen und soziale Rahmenbedingungen beeinflussen, welche Formen von SRK gefordert und gefördert werden.

1.2 Entwicklungsfenster und frühe Förderung der SRK

Die frühe Kindheit – insbesondere das Alter zwischen drei und sechs Jahren – gilt als besonders sensibles Entwicklungsfenster für SRK. In diesem Zeitraum

lassen sich exekutive Funktionen und emotionale Regulationsprozesse besonders gut beeinflussen (Diamond & Lee, 2011; Scionti et al., 2020). Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass Kinder mit niedrigeren Ausgangsniveaus besonders stark von unterstützenden Maßnahmen profitieren (Diamond & Lee, 2011).

1.3 Der Kindergarten als idealer Ort zur Förderung der SRK

Kindertageseinrichtungen nehmen eine Schlüsselrolle in der Förderung der SRK ein. Sie erreichen Kinder aus unterschiedlichen sozialen und familiären Lebenslagen und bieten ein strukturiertes, zugleich aber spielerisches Lernumfeld. Bei angemessener pädagogischer Qualität ermöglicht der Kindergarten kontinuierliche Herausforderungen, soziale Lerngelegenheiten und emotionale Begleitung im Alltag.

Damit stellt der Kindergarten einen zentralen Ort dar, an dem SRK nicht isoliert trainiert, sondern im alltäglichen Miteinander nachhaltig aufgebaut werden können.

2. Welche Bedeutung haben SRK für das individuelle Kind?

SRK sind für Kinder nicht nur eine abstrakte Fähigkeit, sondern haben ganz konkrete Auswirkungen auf ihren Alltag, ihr Wohlbefinden und ihre weiteren Entwicklungswege. Forschungsergebnisse zeigen, dass SRK bereits im Vor- und Grundschulalter eng mit Erfolgen in zentralen Entwicklungsbereichen verbunden ist und darüber hinaus langfristige Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf hat ((Moffitt et al., 2011; Robson et al., 2020).

2.1 Kurzfristige Bedeutung im Vor- und Grundschulalter

Im Kindergarten- und frühen Grundschulalter beeinflussen SRK zahlreiche Bereiche der kindlichen Entwicklung:

Gesundheit und Wohlbefinden

Kinder mit besser entwickelter SRK können körperliche und emotionale Erregung besser steuern. Sie finden nach Aufregung oder Frustration schneller wieder in einen ausgeglichenen Zustand zurück und erleben weniger anhaltenden Stress. Im Alltag zeigt sich dies etwa darin, dass ein Kind nach einem Streit schneller wieder ins Spiel findet oder mit Enttäuschungen besser umgehen kann (Robson et al., 2020).

Sozialkompetenz

SRK ist eine zentrale Voraussetzung für gelingende soziale Interaktionen. Kinder müssen Impulse kontrollieren, Regeln beachten und die Perspektiven anderer berücksichtigen. Ein Kind, das warten kann, bis es an der Reihe ist, oder das in einem Konflikt nicht sofort schlägt oder schreit, kann leichter stabile Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen.

Emotionale Reife und Stabilität

Emotionale Selbstregulation hilft Kindern, starke Gefühle wie Wut, Angst oder Enttäuschung zu bewältigen. Im Kindergartenalltag zeigt sich emotionale Reife beispielsweise darin, dass ein Kind seine Gefühle zunehmend benennen kann oder Unterstützung sucht, statt impulsiv zu reagieren. Diese Fähigkeiten entwickeln sich schrittweise und sind im Vorschulalter besonders veränderbar.

Schulreife und Lernverhalten

SRK gilt als eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in die Schule. Kinder, die ihre Aufmerksamkeit steuern, Anweisungen folgen und auch bei Schwierigkeiten dranbleiben können, profitieren stärker vom Unterricht. Exekutive Funktionen wie Inhibition, Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität unterstützen dabei grundlegende Lernprozesse (Robson et al., 2020).

2.2 Mittelfristige Bedeutung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter

Die Bedeutung von SRK reicht weit über die frühe Kindheit hinaus. Längsschnittstudien zeigen, dass frühe Unterschiede in der SRK mit zentralen Lebensbereichen in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter zusammenhängen (Moffitt et al., 2011).

Gesundheit

Eine gut entwickelte SRK ist mit einem gesünderen Lebensstil verbunden. Jugendliche und junge Erwachsene mit besseren SRK zeigen seltener riskantes Verhalten und können langfristige Ziele besser verfolgen (Moffitt et al., 2011). Zudem steht SRK in günstigen Zusammenhang mit einer Reihe von körperlichen Gesundheitsoutcomes (z.B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes, Übergewicht).

Bildungserfolg

SRK unterstützt das langfristige Durchhalten bei schulischen und beruflichen Anforderungen. Fähigkeiten wie Planung, Zielverfolgung und Frustrationstoleranz tragen dazu bei, Bildungsabschlüsse zu erreichen und Ausbildung oder Studium erfolgreich zu bewältigen.

Sozioökonomischer Status

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass SRK indirekt mit dem späteren sozioökonomischen Status zusammenhängen. Personen mit besserer SRK erzielen häufiger stabile Bildungs- und Berufsverläufe, was sich langfristig in besseren ökonomischen Bedingungen niederschlagen kann (Moffitt et al., 2011).

Soziale Beziehungen

Auch im Jugend- und Erwachsenenalter bleiben SRK bedeutsam für Freundschaften und Partnerschaften. Die Fähigkeit, Emotionen zu kontrollieren, Konflikte konstruktiv zu lösen und Bedürfnisse aufzuschieben, unterstützt stabile und zufriedenstellende soziale Beziehungen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass SRK eine zentrale Grundlage für gelingende Entwicklungsverläufe darstellen. Früh erworbene Fähigkeiten wirken dabei wie ein Schutzfaktor, der Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Lebensphasen unterstützt.

3. SRK geht uns alle an: Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung

SRK haben nicht nur Bedeutung für das einzelne Kind, sondern auch für Bildung und Gesellschaft insgesamt. Studien zeigen, dass frühe Unterschiede in der SRK mit späteren Bildungswegen, psychischer Gesundheit und sozialer Teilhabe zusammenhängen.

Kinder, die früh lernen, mit Emotionen, Anforderungen und Frustrationen umzugehen, haben langfristig bessere Chancen auf einen erfolgreichen Schulverlauf. Gleichzeitig zeigen Forschungsergebnisse, dass insbesondere Kinder mit ungünstigeren Startbedingungen stark von früher Förderung profitieren.

Der Kindergarten ist damit ein zentraler Ort für Chancengleichheit. SRK wird hier nicht isoliert trainiert, sondern im sozialen Miteinander, im Spiel und in alltäglichen Routinen erworben. Pädagogische Fachkräfte leisten somit einen wichtigen Beitrag zu langfristig positiven Entwicklungsverläufen und Gesundheit von Kindern über den Lebensverlauf.

4. Theoretische Modelle der Entwicklungspsychologie – verständlich erklärt

In der Entwicklungspsychologie wird Selbstregulation als ein Zusammenspiel verschiedener Prozesse verstanden. Die Abbildungen 1 und 2 in Kapitel 1 haben dies bereits verdeutlicht. Häufig wird zwischen eher **kognitiven**, eher **sozial-behavioralen** und **emotional-motivationalen** Anteilen unterschieden. Deshalb möchten wir hier zunächst noch einmal darauf eingehen, welches der Modelle welchen Anteil schwerpunktmäßig veranschaulicht und anschließend noch ein drittes Modell zeigen, das den Praxisbezug zum Alltag mit Kindern vereinfacht.

4.1 Kognitive Anteile (exekutive Funktionen)

Zu den kognitiven Anteilen gehören sogenannte exekutive Funktionen (Abbildung 1). Sie helfen Kindern dabei, - Impulse zu hemmen (z. B. nicht sofort loszulaufen), - Informationen im Kopf zu behalten (Arbeitsgedächtnis), - flexibel zwischen Regeln oder Anforderungen zu wechseln. Diese Fähigkeiten sind besonders wichtig in strukturierten, eher emotionsneutralen Situationen, etwa beim Zuhören, bei Regelspielen oder bei Aufgaben im Morgenkreis.

4.2 Emotionale, motivationale, behaviorale, physiologische und genetische Anteile

In emotional aufgeladenen Situationen – zum Beispiel bei Streit, beim Warten auf eine Belohnung oder bei besonders attraktiven Spielsachen – kommen zusätzlich emotionale Regulationsprozesse zum Tragen, die sich im Verhalten des Kindes zeigen und durch genetisch bedingtes Temperament, motivationale und physiologische Aspekte gesteuert werden (Abbildung 2). Hier geht es darum, zu erlernen, Gefühle zu beruhigen, Frustration auszuhalten oder Versuchungen zu widerstehen.

4.3 Ein integratives Modell

Ein verbreitetes entwicklungspsychologisches Modell (Bailey & Jones 2019) beschreibt SRK als mehrstufig aufgebaut (Abbildung 3) und verdeutlicht, dass Selbstregulation immer im Spannungsfeld zwischen Kognition und Emotion stattfindet:

- Basale Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit, Impulskontrolle oder Warten bilden die Grundlage.
- Daraus entwickeln sich komplexere Fähigkeiten, die mehrere dieser basalen Fähigkeiten gleichzeitig beanspruchen (Mehrkomponentenfähigkeiten). Die komplexeren Fähigkeiten entwickeln sich auch in Abhängigkeit vom

Temperament eines Kindes (so wird die Effortful Control häufig beschrieben). Also: *Inwiefern lässt das Temperament des Kindes es überhaupt zu, dass es kognitive und/oder emotionale Prozesse anwendet, um sich anzupassen oder persönliche Ziele erreichen zu können?*

- Mithilfe dieses Instrumentariums (Basale Fähigkeiten sowie Exekutive Funktionen und Effortful Control) entwickelt das Kind dann SRK-Strategien höherer Ordnung (z.B. Planen, Problemlösen oder Emotionsregulation).
- SRK entsteht als übergeordnete Fähigkeit aus dem Zusammenspiel dieser Prozesse.

Für die Praxis bedeutet das: Kinder unterscheiden sich nicht nur darin, ob sie sich regulieren können, sondern auch wobei sie Unterstützung brauchen.

Selbstregulation

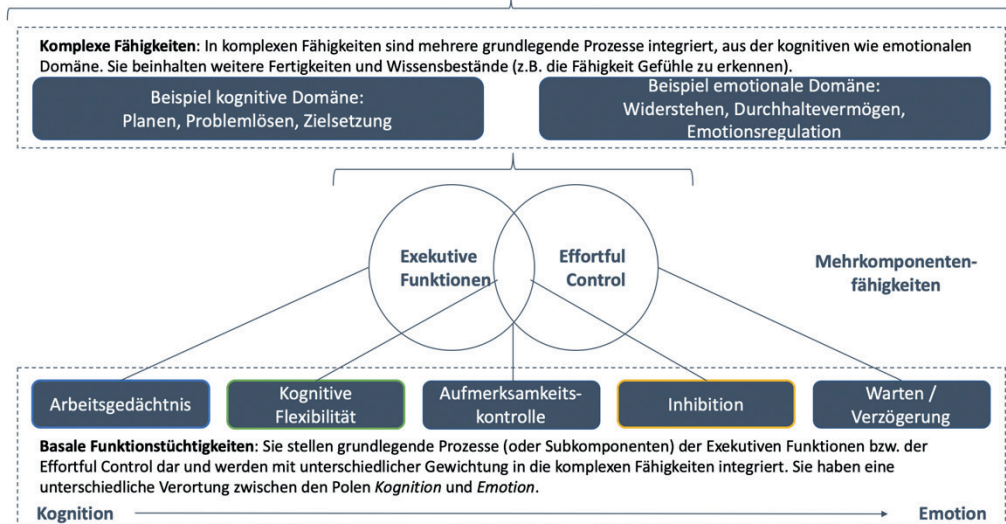


Abbildung 3: Integratives Modell der Selbstregulation in Anlehnung an Bailey & Jones (2019)

5. Wie kann SRK im Kindergarten gemessen werden?

SRK entwickelt sich bei Kindern sehr unterschiedlich. Eine strukturierte Beobachtung und Dokumentation helfen pädagogischen Fachkräften, diese Unterschiede wahrzunehmen, einzuordnen und für die individuelle Förderung nutzbar zu machen. Dabei geht es im Kindergarten nicht um Testen oder

Bewerten, sondern um eine alltagsintegrierte, professionelle Einschätzung. Sie unterstützt den fachlichen

Austausch im Team und mit Eltern und bildet eine wichtige Grundlage für Übergänge, etwa in die Schule.

Aus wissenschaftlicher Perspektive existieren zwar verschiedene Verfahren zur Erfassung von SRK, darunter Fragebögen, Beobachtungsinstrumente und Leistungstests, diese wurden jedoch überwiegend für Forschungs- oder diagnostische Zwecke entwickelt (Ulitzka et al., 2022). Eine Übersicht über mögliche Verfahren aus dem Jahr 2022 findet sich hier. Ergänzend wurde 2023 ein weiterer Fragebogen veröffentlicht (Georg et al., 2023). Diese Instrumente eignen sich für Forschung sowie Bildungs- und Gesundheitsmonitoring, sind jedoch bislang nicht für den Einsatz im Kita-Alltag angepasst, denn die Anwendung erfordert fachliche Qualifikation und an die Ergebnisse sind bisher keine konkreten Förderempfehlungen geknüpft.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies: Zur Erfassung der SRK eignen sich aktuell besonders systematische Beobachtung in unterschiedlichen Alltagssituationen, etwa im Freispiel, bei Übergängen oder in Konfliktsituationen. Die Einbeziehung mehrerer Perspektiven (Team, Eltern, ggf. Fachstellen) kann helfen, ein realistisches und differenziertes Bild zu gewinnen.

6. Praxistransfer: Wie kann SRK im Kitaalltag altersgerecht gefördert werden?

Forschungsergebnisse zeigen, dass SRK im Kindergartenalter besonders gut entwickelbar sind. Dabei gibt es zwei Ansatzpunkte die im Folgenden unterschieden werden: Die Gestaltung einer **selbstregulationsförderlichen Umgebung** (Verhältnisprävention) und der Einsatz **strukturierter Förderprogramme** (Verhaltensprävention).

6.1 Selbstregulationsförderliche Umgebung (Verhältnisprävention)

Kindertageseinrichtungen bieten viele natürliche Gelegenheiten, in denen Kinder SRK üben können: Beim Zuhören im Morgenkreis trainieren sie ihre Aufmerksamkeit, beim Abwechseln im Spiel die Impulskontrolle und beim Einhalten von Regeln ihr Arbeitsgedächtnis. Rollenspiele fördern zudem flexible Denkprozesse, Perspektivwechsel und die gezielte Steuerung des eigenen Verhaltens.

Da SRK eng mit gesunder körperlicher und psychischer Entwicklung, späterem Schulerfolg und einem zufriedeneren Erwachsenenleben zusammenhängen, sind Kindergärten wichtige Orte der Prävention. Schon die Gestaltung des

Alltags – auch ohne spezielle Programme – kann die SRK wesentlich unterstützen (Georg et al., being updated), besonders bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.

6.1.1 Merkmale der Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft

Die Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind spielt eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von SRK.

Eine warmherzige und sichere Atmosphäre:

Eine entwicklungsförderliche Umgebung zeichnet sich maßgeblich durch die Bindungssicherheit zu den primären Bezugspersonen und eine sichere und verlässliche Beziehung zu diesen aus. Studien zeigen, dass sich SRK besonders gut in emotional unterstützenden Umgebungen entwickelt (Burchinal et al., 2014; Hatfield et al., 2016; Rimm-Kaufman et al., 2005). Dazu gehören Wärme, Mitgefühl und Sensibilität seitens der Fachkräfte, das Ernstnehmen kindlicher Gefühle sowie Trösten, Beruhigen und Ermutigen. Ebenso wichtig ist es, die Perspektiven und Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Ein positives Gruppenklima, geprägt von Respekt, freundlichem Ton und echter Begeisterung, wirkt förderlich. Ein negatives Klima mit Härte, Sarkasmus, Ärger oder häufigem Bestrafen hingegen kann die Entwicklung der SRK beeinträchtigen. Auch Stress und Unsicherheit bei erwachsenen Bezugspersonen – im Kindergarten wie im Elternhaus – wirken sich nachteilig aus.

Die **Elternarbeit** der pädagogischen Fachkräfte nimmt ebenso einen zentralen Stellenwert ein. Spürt das Kind, dass die Eltern und die Fachkräfte einen vertrauensvollen Umgang miteinander pflegen und hinsichtlich der Entwicklung des Kindes „an einem Strang ziehen“, trägt dies zu einer guten SRK-Entwicklung bei.

Unterstützung, die begleitet, aber nicht überfordert:

Kinder profitieren am meisten von Unterstützung, die Orientierung gibt, ohne Lösungen vorwegzunehmen. Dieses sogenannte Scaffolding bedeutet, Hilfen so einzusetzen, dass Kinder zunehmend eigenständig handeln können. Eine zentrale Rolle spielt dabei qualitativ hochwertiges Feedback: Wenn Fachkräfte Ideen der Kinder aufgreifen, Denkprozesse anregen und zum Weiterdenken motivieren, stärkt dies die SRK. Anregende Lerngelegenheiten wie Rollenspiele, Regelspiele oder frühe mathematische und sprachliche Aufgaben unterstützen diesen Prozess, da Kinder dabei planen, strukturieren und sich selbst steuern

müssen. Ebenso wichtig ist die sprachliche Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte, die Sprache modellieren, neue Begriffe einführen und Kinder dazu anregen, ihr Denken und Handeln zu reflektieren. So gelingt schrittweise der Übergang von Ko-Regulation zu Selbstregulation.

Klarheit in den Handlungsanweisungen:

Klare, altersangemessene und konsistente Anweisungen reduzieren Überforderung und erleichtern es Kindern, ihr Verhalten zu steuern. Uneindeutige oder wechselnde Erwartungen erhöhen dagegen die Anforderungen an Selbstregulation unnötig.

6.1.2 Struktur, Rituale, verlässliche Abläufe und vorhersehbare Übergänge (Classroom Management)

Ein **strukturiertes und vorhersehbarer Tagesablauf** gibt Kindern Sicherheit und erleichtert es ihnen, ihr Verhalten zu organisieren. Dazu gehören feste Rituale, transparente Regeln und ein Verhaltensmanagement, das liebevoll begleitet und umleitet statt zu bestrafen. Auch eine übersichtliche Raumgestaltung unterstützt die Entwicklung der SRK, da sie Reizüberflutung reduziert und Orientierung bietet. Chaos, Lärm und Unvorhersehbarkeit erschweren dagegen nachweislich die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten. Wenn Abläufe vorhersehbar sind, müssen weniger Ressourcen für Orientierung aufgewendet werden, und mehr Kapazitäten stehen für Lernen und soziale Interaktionen zur Verfügung.

Besonders **Übergänge** – etwa vom Freispiel zum Aufräumen oder vom Morgenkreis zum Frühstück – stellen hohe Anforderungen an die frühkindlichen SRK. Klare Ankündigungen, visuelle Hilfen und feste Rituale können helfen, diese Situationen zu erleichtern.

6.1.3 Spielformen als Lerngelegenheiten für SRK

Spiel stellt einen zentralen Lernkontext für den Erwerb von SRK dar. Regelspiele, Rollenspiele oder Bewegungsspiele fordern Kinder dazu auf, Impulse zu kontrollieren, Regeln einzuhalten und flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Besonders wirksam sind Spielformen, bei denen Regeln variieren oder angepasst werden müssen und bei denen Kooperation erforderlich ist.

6.1.4 Eigene SRK der pädagogischen Fachkraft

Die SRK der pädagogischen Fachkräfte selbst ist ein oft unterschätzter Faktor. Fachkräfte fungieren als Vorbilder für den Umgang mit Stress, Frustration und emotionalen Anforderungen. Ein reflektierter Umgang mit eigenen Belastungen sowie teaminterne Unterstützung tragen indirekt zur Förderung

der kindlichen SRK bei. Denn Emotionen übertragen sich – besonders auf Kinder, die sehr sensibel auf Stimmungen reagieren. Freude, Engagement und Begeisterung der pädagogischen Fachkräfte wirken sich positiv aus, während Nervosität, Frustration oder Gereiztheit die Kinder belasten können. Emotionen beeinflussen zudem, wie gut Fachkräfte Struktur geben, motivieren, mit Störungen umgehen und Lernprozesse begleiten. Eine stabile emotionale Selbstregulation der Fachkräfte ist daher ein zentraler Baustein für die Entwicklung kindlicher SRK. Da Kinder sich an ihren Bezugspersonen orientieren, hat deren vorbildhaftes Verhalten eine ko-regulierende Funktion und unterstützt Kinder auf ihrem Weg zu selbstreguliertem Handeln.

6.2 Selbstregulationsförderliche Kindergartenprogramme (Verhaltensprävention)

Neben der alltagsintegrierten Förderung existieren strukturierte Programme zur gezielten Unterstützung von Selbstregulationskompetenzen. Internationale Studien zeigen, dass solche Programme unter bestimmten Bedingungen wirksam sein können, insbesondere im Vorschulalter. Es liegen evidenzbasierte Hinweise für verschiedene Interventionsansätze vor, darunter:

- Nele und Noa im Regenwald (<https://www.testzentrale.de/shop/nele-und-noa-im-regenwald.html>)
- EMIL (<https://emil-akademie.znl-ulm.de/>)
- Tools of the Mind (<https://www.toolsofthemind.org/>)
- PRSIST (<https://www.prsist.com.au/>)
- ENGAGE (<https://engageinfo.co.nz/>)

Diese Programme unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Zielsetzung und der erforderlichen strukturellen Anpassungen im Kindergartenalltag. Während einige Programme einzelne Teilaspekte der Selbstregulation adressieren, setzen andere auf umfassende Veränderungen der pädagogischen Praxis.

Hinweis: An dieser Stelle erfolgt bewusst keine detaillierte Darstellung der einzelnen Programme. Eine vertiefte, praxisnahe Vorstellung sowie Hinweise zur Auswahl und Umsetzung geeigneter Handlungsempfehlungen und Programme werden im **zweiten Band dieser Handreichung** behandelt, der sich explizit mit Interventionsansätzen zur Förderung der SRK im Kindergarten beschäftigen wird.

7. Reflexion

Abschließend laden folgende Fragen zur Reflexion ein:

- In welchen Situationen fällt es Kindern in meiner Gruppe besonders schwer, sich zu regulieren?
- Welche Unterstützung biete ich bereits – bewusst oder unbewusst – an?
- Wo könnten Strukturen, Rituale oder Erwartungen angepasst werden?
- Wie gehe ich selbst mit Stress, Zeitdruck und Frustration um?

Die frühkindlichen SRK zu fördern bedeutet nicht, Kinder zu kontrollieren, sondern sie dabei zu begleiten, schrittweise eine bessere Fähigkeit zur inneren Steuerung zu entwickeln. Der Kindergarten bietet dafür einen einzigartigen Lernraum.

Weiterführende Informationen und erste Handlungsempfehlungen finden Sie auf folgender Webseite: <https://evido-magazin.de/dossiers/selbstregulation>



8. Literaturverzeichnis

- Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An Integrated Model of Regulation for Applied Settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 2–23.
<https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Blair, C., & Ku, S. (2022). A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., Vernon-Feagans, L., Greenberg, M., Cox, M., Blair, C., Burchinal, M., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Mills-Koonce, R., & Ittig, M. reen. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2013.09.004>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Intervention shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
<https://doi.org/10.1126/science.1204529>.Interventions
- Gawrilow, C., & Rauch, W. (2017). Selbstregulationsfähigkeiten und exekutive Funktionen im Entwicklungsverlauf bei Vorschul- und Schulkindern. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Eds.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern - Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (pp. 158–174). Kohlhammer.
- Georg, S., Herbel, A., Herrler, A., Braun, V., Sachse, S., & De Bock, F. (being updated). Characteristics of early childhood education or care environments that promote self-regulation and executive functions: A Systematic Review.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561–571.
<https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2015.09.005>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 23–52.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(4), 361–383.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal*, 105(4), 377–394.
<https://doi.org/10.1086/429948>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-Regulation in Childhood as a Predictor of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, January. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Scionti, N., Cavallero, M., Zogmaister, C., & Marzocchi, G. M. (2020). Is Cognitive Training Effective for Improving Executive Functions in Preschoolers? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2812.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02812>
- Ullitzka, B., Daseking, M., & Kerner Auch Koerner, J. (2022). Diagnostik der Selbstregulation im Kita-Alter: Eine Übersicht. *Frühe Bildung*, 11(4), 168–185.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000584>

Impressum

Herausgeber

Charité – Universitätsmedizin Berlin
Charitéplatz 1 | 10117 Berlin

Redaktion

Prof. Dr. med. Freia De Bock, Kinderärztin, Direktorin des Instituts für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft, Charité – Universitätsmedizin Berlin
Freia.debock@charite.de

Sabine Georg (MA., MA.), Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Institut für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft, Charité – Universitätsmedizin Berlin

Junior-Professorin Dr. Julia Kerner auch Körner, Psychologin, Leiterin der Arbeitseinheit Diagnostik und individuelle Förderung in der inklusiven Schule

Layout

Sabine Georg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Institut für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft, Charité – Universitätsmedizin Berlin

Druck

K + L DruckenPlus GmbH Berlin, www.kldruckerei.de

Stand

März 2026

