



nifbe-Themenheft Nr. 18

Sprache - Beziehung - Selbstkompetenz

Michaela Kruse-Heine

Thomas Künne

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Sprache - Beziehung - Selbstkompetenz

Sprachförderung aus Sicht der Begabungsförderung

Abstract:

In diesem Themenheft wird das Thema Sprachförderung aus dem übergreifenden Blickwinkel der Begabungsförderung betrachtet und dabei in den größeren Zusammenhang des Handlungs- und Sozialkontextes eingebettet. In diesem Heft wird beschrieben, wie kindliche Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse berücksichtigt werden können, damit Sprachförderung gelingen kann. Der Fokus liegt daher nicht auf Methoden und Inhalten der Sprachförderung, die Kinder und Jugendliche auf einen bestimmten sprachlichen Entwicklungsstand bringen sollen, sondern es wird die ganzheitliche Bedeutung von Sprache berücksichtigt und dabei auf die Relevanz von Sprache für Selbstkompetenzen eingegangen und die besondere Rolle von Sprache im Beziehungsgeschehen näher erläutert.

Zu Beginn wird Sprachförderung als Begabungsförderung eingeführt. Im Verlauf wird der enge Bezug von Sprache und Selbstkompetenzen dargelegt und die besondere Rolle von Sprache im Beziehungsgeschehen näher erläutert.

Die Vorstellung von Sprachförderung als Begabungsförderung bietet die Chance, die Ansatzpunkte und positiven Wirkungen der Begabungsförderung für das Feld der Sprachförderung zu nutzen.

Gliederung

1. **Einleitung**
2. **Begabungsförderung und Sprache**
3. **Sprachförderung als Begabungsförderung**
4. **Begabungsförderung und Lernen**
5. **Selbstkompetenzen und Sprache**
6. **Selbstkompetenzen, Beziehung und Sprache**
7. **Zusammenfassung und Fazit**
8. **Literatur**

1. Einleitung

Im fachlichen Diskurs zu Sprachförderung werden vor allem zwei kontroverse Ansätze verfolgt - eine ganzheitliche Sprachförderung versus einer gezielten Sprachförderung (Jampert, 2010). Die gezielte Sprachförderung verfolgt die Idee, in Form von Programmen und Konzepten planvoll sprachliche Aspekte wie Wortschatz, Lautbildung, oder grammatische Strukturen zu fördern. Ganzheitliche Sprachförderung fokussiert eher darauf, was die Sprache für Kinder für ihre sozialen Beziehungen und ihr Handeln bedeutet. In diesem Sinne gehen wir in der Begabungsförderung davon aus, dass der Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten eng verwoben ist mit sozial-kommunikativen und mentalen Entwicklungsprozessen. Demnach ist eine ganzheitliche Sprachförderung vielversprechend, weil sie neben der spezifischen Sprachförderung auch relevante Aspekte der gesamten Persönlichkeitsentwicklung einbeziehen.

2. Begabungsförderung und Sprache

„*Begabungsförderung! Ist das nicht nur die Förderung von Hochbegabten?*“ Nein, die Begabungsförderung ist auch, aber nicht nur die Förderung von Hochbegabten. Die *nifbe*-Forschungsstelle Begabungsförderung versteht unter Begabungsförderung einen grundlegenden Prozess, der - die jedem eigenen - Begabungen bei ihrer Entfaltung unterstützt. Begabungen umfassen dabei eine Vielfalt von unterschiedlichsten Möglichkeiten und Potenzialen, die ein Mensch hat und reichen über die reine Intelligenz hinaus z.B. sportliche über mathematische bis hin zu kreativen-musikalischen Begabungen. Es gibt also eine enorme Bandbreite von Begabungen (z. B. Heller & Perleth, 2007; Gardner, 2008). Das Interesse der Forschungsstelle Begabungsförderung bezieht sich besonders auf das Phänomen, dass es oftmals nicht zu einer Entfaltung der eigentlich möglichen Potenziale kommt. Man spricht auch von Underachievement – die eigenen Möglichkeiten können nicht genutzt werden (Kuhl & Solzbacher 2012).

Begabungsförderung zielt darauf ab, die jedem eigenen Begabungen bei ihrer Entfaltung zu unterstützen

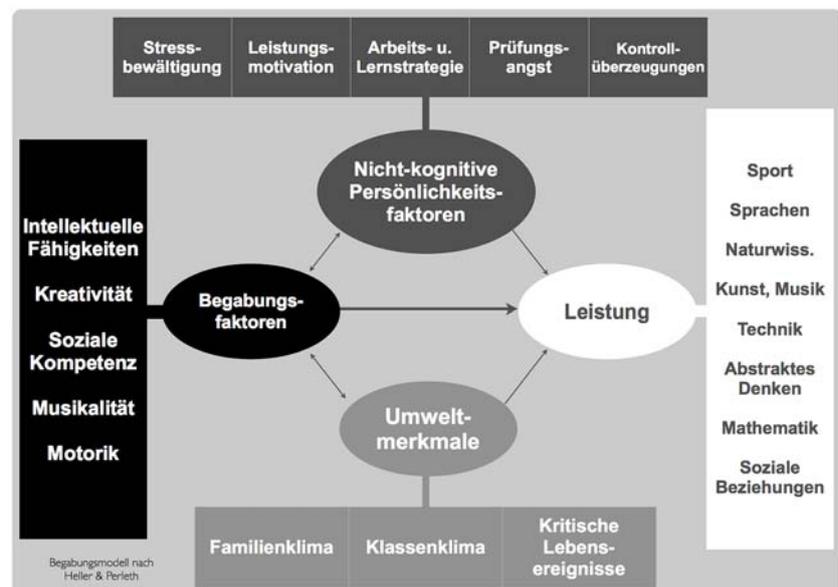


Abb. 1: Münchener Hochbegabungsmodell nach Heller

Begabungsmodelle wie z. B. das Münchener Hochbegabungsmodell von Heller und Perleth (2007; s. Abb. 1) beschreiben diese Zusammenhänge und zeigen viele mögliche Einflussfaktoren auf, warum jemand seine Begabungen nicht nutzen kann: Begabungen können sich in unterschiedlichen Bereichen zeigen (linke Leiste in der Abbildung) – in intellektuellen oder kreativen Fähigkeiten, Musikalität, aber auch motorischen Fähigkeiten oder der sogenannten praktischen Intelligenz. Diese Begabungen lassen sich allerdings nicht direkt beobachten, es können lediglich Rückschlüsse gezogen werden, wenn bestimmte Leistungen sichtbar werden (rechte Leiste der Abbildung) - wie Leistungen z. B. im Bereich der Sprache. Hier spielen auch zahlreiche Umweltfaktoren (unterer Leiste) eine wichtige Rolle, wie die familiäre Lernumwelt oder die Instruktionsqualität bei der Vermittlung von Inhalten, aber auch der Einfluss von kritischen Lebensereignissen. Für pädagogische Fachkräfte ist hier die Herausforderung zu erkennen, welche Faktoren sie positiv beeinflussen können. Als besonders wichtig erscheinen die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen (obere Leiste), wie z. B. Stressbewältigung, Selbstmotivation. Um Begabungen in Leistung umzusetzen bedarf es dieser als Selbstkompetenzen bezeichneter Fähigkeiten. Dazu gehören auch Selbstberuhigungsfähigkeiten, Stressbewältigungsstrategien und weitere. Begabungen, wie auch eine Sprachbegabung können sich entfalten, wenn die nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmale (Selbstkompetenzen), Begabungsfaktoren und Umweltmerkmale bestmöglich zusammenwirken.

Ob jemand seine Begabungen nutzen kann, hängt von vielen Einflussfaktoren ab

Begabungen können sich entfalten, wenn Selbstkompetenzen, Begabungsfaktoren und Umweltmerkmale bestmöglich zusammenwirken

Nehmen wir hierzu ein Beispiel: Ein Kind hat das Potenzial, sehr gut Geschichten zu erfinden und auch wunderbar vor anderen vortragen zu können. Dies zeigt sich vor allem im fantasievollen freien (Rollen-) Spiel mit anderen Kindern. Allerdings kann es in einer Leistungssituation wie im Gesprächskreis diese Fähigkeiten nicht nutzen und verhält sich dort eher still und zurückhaltend. Wie kommt es dazu? Die Leistungssituation sorgt für ein gewisses Maß an Stress. Unser Kind verfügt aber nur über geringe Stressbewältigungskompetenz und kann sich in der Leistungssituation nicht gut alleine beruhigen. Es wirken also Momente aus der Umwelt (Leistungserwartung) und aus der Person (geringe Stressbewältigung) zusammen und verhindern die Entfaltung der vorhandenen Sprach-Begabung in der eher formelleren Situation des Gesprächskreises.

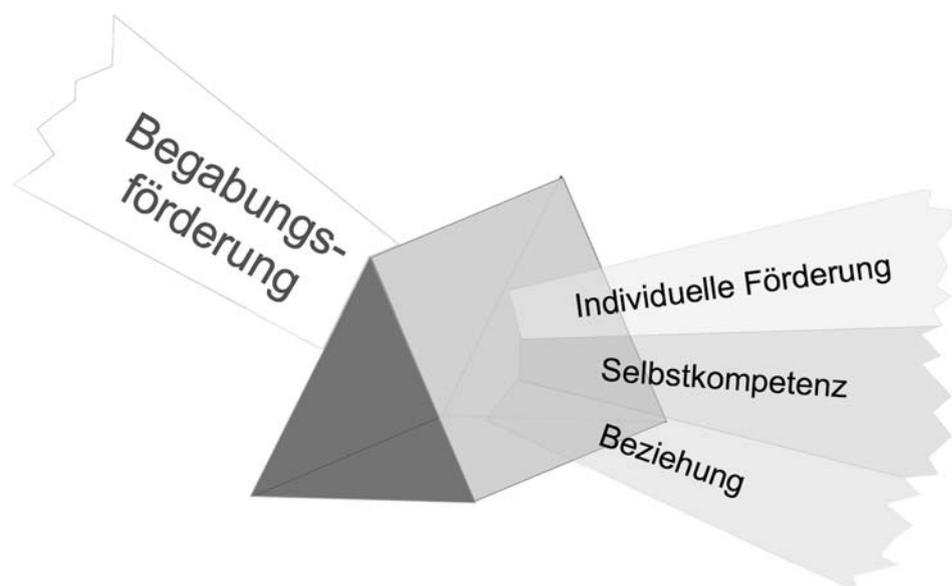


Abb. 2: Begabungsförderung-Modell

Die Forschungsstelle Begabungsförderung unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Prof. Dr. Julius Kuhl hat sich in den letzten Jahren diesem Prozess der Begabungsentfaltung näher gewidmet und wichtige Bestandteile einer gelungenen Begabungsförderung herausgearbeitet (Kuhl & Solzbacher et. al. 2011, 2012). Abbildung 2 veranschaulicht diese Vorstellungen. Demnach sind die wichtigen Säulen der Begabungsförderung die pädagogischen Vorstellungen von individueller Förderung, nach der jedes Kind nach seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gefördert werden sollte (z. B. Behrens & Solzbacher, 2012). Darüber hinaus gilt es vor allem die Selbstkompetenzen der Kinder zu berücksichtigen und der Gestaltung der pädagogischen Beziehung besonderes Augenmerk zu schenken.

3. Sprachförderung als Begabungsförderung

Inwieweit kann Sprachförderung als eine solche Begabungsförderung verstanden werden bzw. wie lässt sich diese in die Vorstellung von Begabungsförderung integrieren? Betrachtet man das oben aufgeführte Modell von Heller, so wird deutlich, dass Sprache bereits in diesem Modell angelegt ist, nämlich als eine Form von Leistung, die am Ende als Ergebnis steht: „Ich kann eine Sprache sprechen. Ich kann zudem meine Bedürfnisse formulieren, mit anderen kommunizieren und Sachverhalte darstellen“. Als Begabungsfaktor könnte man sich nun vorstellen, dass im Grunde jeder Mensch eine Fähigkeit, ein Potenzial besitzt, Sprache zu erlernen. Dieses Potenzial wird im allgemeinen Schritt für Schritt entfaltet nachdem ein Kind geboren wird und mit einer sprechenden Umwelt¹ in Kontakt kommt (vgl. Penner & Krügel, 2007) – die „Muttersprache“. Zum Beispiel wenn die Eltern und nahen Bezugspersonen anregend mit ihm (vor-)sprachlich kommunizieren und als Vorbilder fungieren. Im späteren Bildungsverlauf kommen neben informellen (andere Kinder) auch andere Anregungen hinzu wie beispielsweise Sprach- oder Regelbasierte Spiele und das Lernen von Lesen und Schreiben. Diese neuen Anregungen erweitern dann die gesprochene Sprache um die Leistung der Schriftsprache. Es wird bereits hier deutlich, dass die Entfaltung des Sprachpotenzials gut als Prozess von Begabungsförderung verstanden werden kann – etwas grundsätzlich Vorhandenes (Sprachpotenzial) wird in etwas Greifbares (gesprochene Sprache) überführt. Es spielen die von Heller beschriebenen Umwelt- und Personenfaktoren eine Rolle: Wie schnell ein Kind beginnt zu sprechen, hängt auch davon ab, in welchem Umfeld es aufwächst und welche Voraussetzungen (Individualität) es selbst mitbringt. Zum Beispiel können einige Kinder laufen bevor sie sprechen oder manche Kinder sprechen schon vor dem ersten Schritt die ersten Worte und folgen jeweils ihren ganz individuellen Entwicklungspfaden. (vgl.; Largo, 2011).

Das grundsätzlich vorhandene Sprachpotenzial wird in etwas Greifbares - die gesprochene Sprache - überführt

Unterschiede zwischen verschiedenen Kindern können auch dadurch entstehen, dass sie zwar ähnliche Begabungspotenziale haben, diese aber nicht gleichermaßen genutzt werden können – es fällt schwer die Schätze der Begabung zu heben: Zwei Kinder mit gleichen Voraussetzungen, können dennoch unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten aufweisen. Wie kann das sein? Hier

¹ Das gilt im Grunde zunächst auch für Gebärdensprache, vgl. Ebert, Dubowy & Weinert (2009, S. 14)

können wir erneut das Modell von Heller bemühen, um der Ursache auf den Grund zu gehen: Beispielsweise könnte das eine Kind ungünstigere Umweltbedingungen erfahren haben und wurde in einer eher schweigsamen Familie weniger zum Sprechen angeregt? Oder das Kind erlebt leichter Stress und kann mit diesem nicht so gut umgehen, wenn es vor anderen sprechen soll und ist dann weniger gut in der Lage, sich zu äußern.

Praxistipp

Das Münchener Hochbegabungsmodell Modell von Heller bieten wir auf www.nifbe.de unter der Forschungsstelle Begabungsförderung / Downloads & Materialien als etwas abgewandelte Kopiervorlage an. Sie können diese nutzen und die Kästchen ausfüllen, wenn Sie einmal bei einem Kind schauen wollen, welche Bestandteile unter Umständen dazu führen, dass sich dieses Kind nicht so gut entfaltet. Wenn Sie diese Hilfe nutzen, haben Sie die wichtigsten Aspekte im Blick und erhalten eine gute Übersicht und vielleicht sogar die eine oder andere Idee, wie Sie dem Kind helfen können, sich in seinen Möglichkeiten zu entfalten.

4. Begabungsförderung und Lernen

Begabungsentfaltung beinhaltet neben den bisher beschriebenen Facetten auch immer ein „Dazu-Lernen“. Die Entfaltung von Potenzialen ist im Grunde nicht möglich, ohne, dass Fähigkeiten gelernt und Wissensbestände erweitert werden. „Lernen an sich ist ein komplexer Vorgang, der neben sachlogischen oder kognitiven Aspekten immer auch motivational-emotionale Prozesse und Sinnhaftigkeit beansprucht“ (Künne et al., 2013b, S. 1). Anders formuliert bedeutet dies, dass neben Verstand, Methodik, Sachlichkeit, Logik und Konzentration auch Aspekte wie Gelassenheit, Motivation, Gefühl, Überblick, Kreativität, „Körperbewusstsein“ und Offenheit gefragt sind, um Lernen selbstkompetent bewerkstelligen zu können. Es scheint also zwei Seiten von Lernen zu geben: Eine offene-emotionale, die „in die Weite geht“ und viele Randbedingungen berücksichtigt. Aber auch eine zielorientierte Variante, die „sich eingrenzt“ und konzentriert auf eine Aufgabe, auf ein Ziel oder eine Handlung schaut. Vereinfacht bedeutet das für unser Denken und Handeln, dass die linke Gehirnhälfte, nicht nur, aber hauptsächlich - für rationales Denken (Logik und Wörter) sowie für analytische und mathematische Prozesse verantwortlich ist. Die rechte Gehirnhälfte steuert mehr die Intuition, Kreativität, Symbole, Gefühle und berücksichtigt größere Kontexte (s. Abb. 3).

In der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI; Kuhl, 2001) entsprechen diese Ideen zwei wichtigen Bereichen der Persönlichkeit: Einmal der weiten Selbstregulation, die wie von „Zauberhand“ Motivation schafft oder Lösungen scheinbar aus dem Nichts herzaubert. Einmal die anstrengungsbereite Selbstkontrolle, die hart arbeitet und fast alles für das Ziel tut, was sie vor Augen hat. Diese Bereiche sind gut beforscht worden (Kuhl, 2011, 2001) und spiegeln die beiden genannten Aspekte von Lernprozessen: Den ratio-

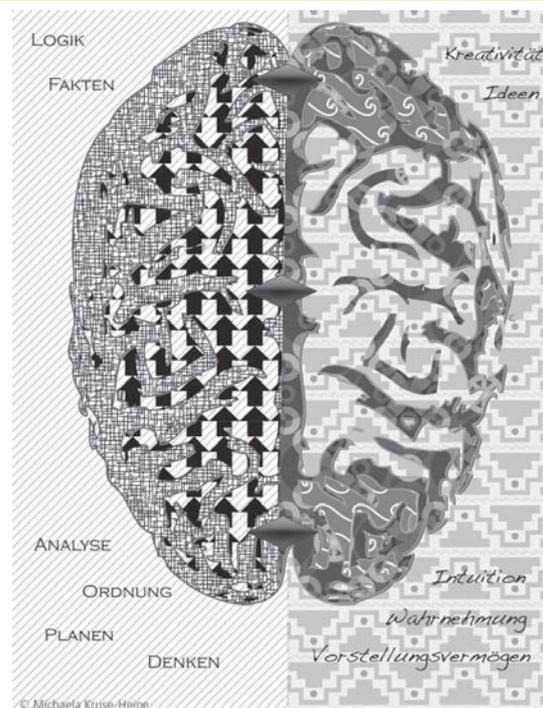


Abb. 3: „Ich“ und „Selbst“ im Hirnmodell

Das rational-analytische „Ich“ und das ganzheitlich-integrative „Selbst“ bieten unterschiedliche Zugänge zum Lernen und müssen in Einklang gebracht werden

nalen analytischen Zugang, mit konzentrierter Aufmerksamkeit und klarer Zielgerichtetheit (wir sprechen auch vom „Ich“) und dem gefühlsbetonten, ganzheitlichen und integrationsstarken Zugang, der angeeignetes Wissen und alle gemachten Erfahrungen verwebt und für Lernvorgänge nutzbar macht (auch das „Selbst“ genannt)². Dabei beachtet das Selbst besonders Bedürfnisse sowohl die eigenen, als auch die der anderen. Beide Zugänge helfen beim Lernen, wenn sie abwechselnd und aufeinander bezogen genutzt und je nach Situation abgestimmt werden (vgl. Künne et al., 2012): Überspitzt gesagt, arbeiten „Kopf“ und „Bauch“, „Verstand“ und „Herz“ gut zusammen.

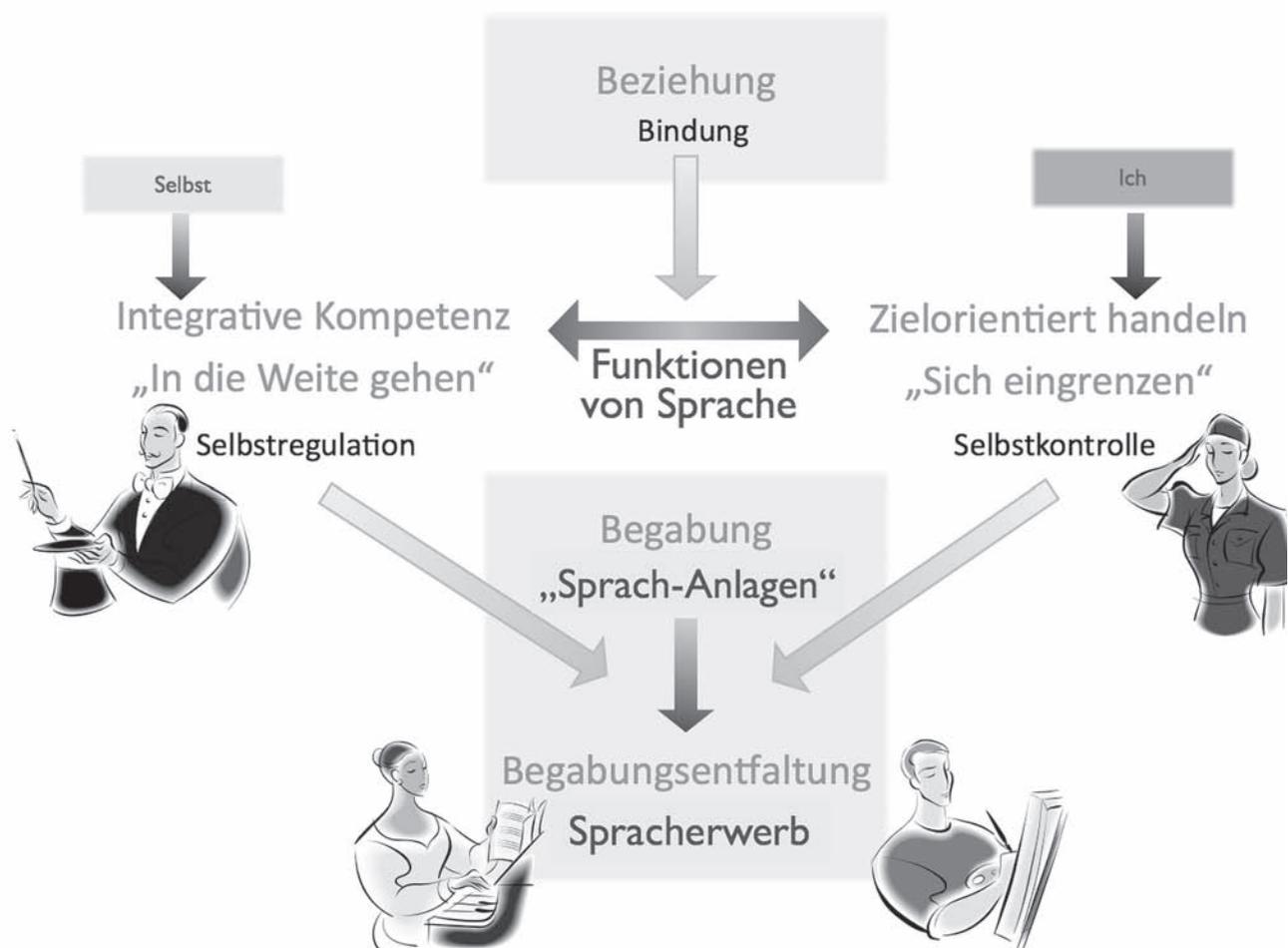


Abb. 4: Schaubild Begabung und Selbstkompetenz

5. Selbstkompetenzen und Sprache

Diese Abstimmung zwischen dem weiten Selbst und dem eher engen Ich ist mit den Selbstkompetenzen einer Person verbunden. Erst Selbstkompetenzen wie Selbstmotivierung und Selbstberuhigung ermöglichen ein flexibles „Hin- und Her“ von selbstregulierter Motivation (Selbst) und selbstkontrollierter Anstrengung (Ich) indem sie Emotionen regulieren (vgl. Künne & Sauerhering, 2012; Künne et al., 2013b). Emotionen haben einen Einfluss darauf, welcher Bereich stärker genutzt wird. Das Regulieren von Emotionen ist oftmals von

² Über die Bedeutung der Selbstkompetenzen und die Unterscheidung von Ich und Selbst erfahren Sie mehr bei zum Beispiel im nifbe-Themenheft Nr. 4 Selbstkompetenz-(Förderung).

(innerer) Sprache (Petermann & Wiedebusch, 2008) begleitet. Gerade in der Entwicklung von Selbstkompetenzen spielt der Übergang von äußerer Sprache zur inneren Sprache eine besondere Rolle. Begleitet diese doch den Entwicklungsschritt von äußerer Emotionsregulation zur inneren: Erst beruhigt die Bezugsperson das Kind, wenn es traurig ist, mit der Zeit schafft es das Kind immer besser alleine. Oft sprechen Bezugspersonen während der Emotionsregulation und benennen z. B. das Gefühl „Oh, bist Du traurig?“. Sprache hat in diesem Sinne also auch eine Funktion: die Begleitung von Emotionsregulation und deren Entwicklung von der Fremd- zur Selbststeuerung (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Wenn jemand nun gut in der Lage ist, die Abstimmung zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle und die damit verbundene Emotionsregulation ohne Hilfe von außen zu bewältigen, kann er immer den Modus nutzen, der ihm in einer Situation am besten hilft. So wäre es beispielsweise bei der Berufswahl günstiger, offen und mit weitem Blick zu schauen: „Wo schlägt mein Herz höher, wo empfinde ich Begeisterung - ja sogar meine Berufung“. Eine enge kontrollierte und logische Sicht, würde vielleicht rational einen Beruf wählen, der gerade jetzt die besten Chancen hat, würde aber vergessen, auf Gefühle, Bedürfnisse oder gar „Talente“ zu hören. Es könnte passieren, dass dann ein Beruf gewählt wird, der gar nicht zu der Person passt und diese unglücklich wird. Ähnlich ist es beim Thema Begabungsentfaltung: ohne eigene Motivation stellt man sich keinen Herausforderungen, ohne Beruhigungsfähigkeit kann man unter Stress nicht sein volles Können zeigen. Aber auch ohne Lernstrategien, einer gewissen Ordnung, Systematik und Konzentration wird der Lernerfolg unter Umständen nicht so groß wie er sein könnte. Obige Abbildung 4 zeigt die beiden beschriebenen Bereiche (Selbstregulation und Selbstkontrolle) und deren Rolle in der Begabungsentfaltung.

Diese Systematik lässt sich nun auch auf das Themenfeld Sprachförderung anwenden: Wenn Sprachförderung als ein Prozess der Begabungsförderung aufgefasst wird (von den „Sprach-Anlagen“ hinzu dem „Spracherwerb“), so gelten hier die gleichen Prinzipien. Eine Berücksichtigung der beiden vorgestellten Bereiche von Persönlichkeit und insbesondere der Selbstkompetenzen ermöglicht Kindern, natürliche Lernprozesse in Gang zu setzen und Schwierigkeiten zu meistern. Schwierigkeiten in Bezug auf die Sprachförderung könnten Unsicherheit und Stress sein, z.B. wenn ein Kind die Zweitsprache gerade erst dazulernt und sich noch nicht so recht traut, laut und vor anderen zu sprechen. Hier fehlt es dem Kind vielleicht noch an Selbstkompetenzen, um mit dem ausgelösten Ängsten umzugehen. Es könnte aber auch sein, dass es bislang immer nur rational mit Sprache in Kontakt gekommen ist und es Vokabeln und Grammatik gelernt hat, aber der ganzheitliche Aspekt fehlte.³ Das würde bedeuten, dass das oben beschriebene „Hin- und Her“ von selbstregulierter Motivation (Selbst) und selbstkontrollierter Anstrengung (Ich) gar nicht stattfinden konnte, schon gar nicht, wenn das Kind noch nicht über genügend Selbstkompetenzen verfügt, die das „Hin- und Her“ selbst steuern können.

Warum aber ist der ganzheitliche Aspekt (Künne, et al., 2013a; Selbstregulation / Selbst) so wichtig und besonders förderlich?⁴ Es zeigt sich, dass Kinder je jünger sie sind sie noch stärker von ganzheitlichen Lernangeboten profitieren, da diese noch eher den natürlichen Entwicklungsprozessen entsprechen. In unserer Forschungsstelle haben wir kindgerechte Verfahren zur Erhebung

Wechselspiel von selbstregulierter Motivation („Selbst“) und selbstkontrollierter Anstrengung („Ich“)

³ Dieser Aspekt ist bedeutsamer im Bezug auf Deutsch als Zweitsprache. Vgl. Sauerhering (2013)

⁴ s. dazu Arbeitsmaterial 3: Der Hypermnesie-Effekt (Download auf www.nifbe.de unter der Forschungsstelle Begabungsförderung / Downloads & Materialien)

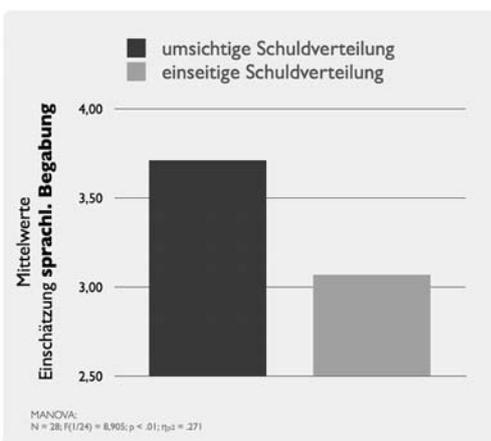


Abb. 5: Untersuchungsergebnisse

Sprache und Selbstkompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang

von Selbstkompetenzen entwickelt (s. Jahresberichte der Forschungsstelle unter nifbe.de). Ein Verfahren bezieht sich auf einen umsichtigen und verantwortungsbewussten Umgang mit „Schuld“ bei kleinen Missgeschicken: Zum Beispiel wurde eine Blumenvase umgestoßen. Die kleinen Geschichten sind dabei so gestaltet, dass immer ein Kind und ein Erwachsener beteiligt sind und beide etwas „Schuld“ (i. S. von Verantwortung) an dem Missgeschick haben könnten: Z. B. ruft der Erwachsene das Kind zu, das läuft schnell rein und stößt dabei die Vase um. Nach der Geschichte haben die Kinder die Möglichkeit, kleine „Schuldsteinchen“ zu verteilen. Entweder werden alle Steine dem Kind, dem Erwachsenen zugeordnet oder gemischt auf beide verteilt. Die Idee dabei ist, dass selbstkompetente Kinder die „Schuld“ eher verteilen (umsichtige Schuldverteilung), auch eigene Verantwortung übernehmen und die Geschichte nicht allzu einseitig sehen. Also die Verantwortung nicht einfach von sich weisen und dem anderen die „Schuld“ geben (einseitige Schuldverteilung). Abbildung 5 zeigt erste Ergebnisse aus dieser Untersuchung. Wir haben nun die Einschätzung von ErzieherInnen zur sprachlichen Begabung der Kinder mit den „Schuldsteinen“, die die Erwachsenen bekommen haben – also eine Abwehr der eigenen (kindlichen) Verantwortung – verglichen. In der Grafik ist zu sehen, dass Kinder mit umsichtiger Schuldverteilung (dunkler Balken) als stärker sprachlich begabt eingeschätzt werden als Kinder mit eher einseitiger Verteilung.

Was bedeutet das? Wenn wir davon ausgehen, dass eine gemischte Verteilung der Verantwortung auf Selbstkompetenzen beruht (Umsicht, Weitblick und Mut zur Verantwortung erfordern genau diese), so zeigt sich, dass Sprache und Selbstkompetenzen tatsächlich eng in Zusammenhang stehen: Sprache scheint ein wichtiger Vermittler zwischen innerem Verständnis und äußerer Welt zu sein (vgl. Ebert, Dubowy & Weinert, 2009 oder Penner & Krügel, 2007). Gleichzeitig ist Sprache dabei wechselseitig mit den Selbstkompetenzen verbunden, beide profitieren voneinander und entwickeln sich scheinbar parallel. Interessanterweise scheint Sprache mit beiden oben genannten Aspekten des „Hin- und Hers“ von selbstregulierter Motivation (Selbst) und selbstkontrollierter Anstrengung (Ich) in Verbindung zu stehen: Mit Selbstregulation (der eher emotionalen Seite) und mit Selbstkontrolle (der eher handlungsorientierten Seite)(vgl. auch Holodynski & Friedlmeier, 2006; Petermann & Wiedebusch, 2008).

Die nachvollgende Auflistung zeigt einige wichtige Bereiche, mit denen Sprache eng zusammenhängt und in denen sie sogar eine wichtige Funktion übernimmt (z. B. Kägi, 2009; Ebert, Dubowy & Weinert, 2009; Penner & Krügel, 2007). Diese stellen zugleich auch den sozial-emotionalen (Selbstregulation) und handlungsbezogenen (Selbstkontrolle) Kontext dar, in dem Sprache sich entwickelt und in dem sie gebraucht wird:

- **Theory of Mind:** Wissen über eigene mentale Zustände und deren anderer (Wünsche, Überzeugen, Absichten, Emotionen, Annahmen) und die Auswirkungen auf Handeln und Denken bei sich selbst und anderen
- **Metakognitionen:** Gedanken und Wissen über Handlungen, Absichten, eigene Fähigkeiten, eigene Regulationsmechanismen und Strategien, etc.
- **Handlungsplanung,** Handlungsbegleitendes Sprechen, innere Sprache, Zergliederung einer Handlung in Zwischenschritte
- **Empathie:** Verständnis, Nachempfinden von Emotionen, Mitgefühl, eigenes Erleben vom Erleben anderer unterscheiden

6. Selbstkompetenzen, Beziehung und Sprache

Um Sprache zu lernen bedarf es also Selbstkompetenzen und des sozial-emotionalen sowie handlungsbezogenen Kontextes. Wir gehen in der Forschungsstelle Begabungsförderung davon aus, dass Selbstkompetenzen bei Kindern die Grundlage jeglichen Lernens darstellen. Ein wichtiges Element von Selbstkompetenzförderung bei Kindern ist neben der Gestaltung der Lernumgebung die Beziehungsgestaltung (s. Abb. 4). Die Beziehung stimmt Selbstregulation und Selbstkontrolle im persönlichen Kontakt zum Kind aufeinander ab und erleichtert das Üben eines flexiblen „Hin- und Hers“ zwischen den beiden Bereichen. „Echtes „Mitschwingen“, d.h. empathisches und passendes Reagieren auf die Selbstäußerungen des Kindes, ist wesentlich für die Förderung von Selbstkompetenzen [und damit auch von Sprachförderung – Anmerkung der Autoren]. Ohne echtes Mitschwingen können selbstkompetenzfördernde Methoden nur geringe Wirkung entfalten.“ (Künne, Sauerhering & Strehlau, 2011). Das Mitschwingen mit den Kindern setzt eine gewisse Beziehungssensibilität voraus. Beziehungssensibilität ist vor allem geprägt durch Respekt und Wertschätzung gegenüber dem Kind. Die Beziehungssensibilität äußert sich in der Qualität der Beziehung zu dem Kind und zu weiteren am Erziehungsprozess beteiligten Personen. Durch sie werden Entwicklungsbedürfnisse wahrgenommen, um daraus Handlungen abzuleiten, die zu einer positiven Entwicklung bei den Kindern beitragen können (vgl. Solzbacher & Schwer, 2013). „Selbstkompetenz-freundlich“ und wertschätzend auftretende PädagogInnen (und Eltern) können bei dem Kind ein Gefühl des „Angenommen-Seins“ auslösen und es kann sich so auf neue Entwicklungsprozesse und tiefere Beziehungen einlassen. So sind einige wesentliche Voraussetzungen für gelingende (Sprach-)Lernprozesse geschaffen. Sprache lernen Kinder immer im sozio-emotionalen Zusammenhängen, in Situationen mit anderen Menschen und bezogen auf Handlungen. Die menschliche Sprache entsteht nicht im luftleeren Raum oder als mechanische Aneignung. Die Sprache ist ein „Ergebnis mentaler Repräsentationen und sozialer Kommunikation (Akhtar et al., 1996; Tomasello, 1992a,b; 1998a). Kognitionen und natürliche Sprache entstehen in natürlichen Interaktionen und basieren auf Kontextinformationen der Situationen, in denen sie stattfinden und durch die sie erzeugt werden (Bruner, 1993)“ (Schwer, 2002).

Sprachentwicklung im sozial-emotionalen Handlungskontext offenbart sich zum Beispiel da, wo Kinder die Fähigkeit besitzen, sich in andere hineinversetzen zu können. Eine Studie von Farrant, Maybery & Fletcher (2012) zeigt, dass diese Fähigkeit davon abhängt, wie Mütter Gespräche mit ihren Kindern führen. Wird in den Gesprächen oft über die Gefühle und Gedanken von anderen Menschen gesprochen, fällt es dem Kind leichter die Fähigkeit zu erwerben, sich in andere hinein zu versetzen. Es kann leichter die Perspektiven anderer einnehmen und Verhalten von anderen voraussehen. Die australischen Forscher haben dies an 120 Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren festgestellt. Die Kinder sollten vermuten, was eine dritte Person in einer bestimmten Situation erwarten würde. Die Mütter wurden befragt, wie sie den Kindern eine Situation erklären würden. Je ausführlicher die Mütter über die Perspektive anderer mit ihren Kindern sprachen, umso besser waren die Kinder in der Perspektivenübernahme. Die Studie bezieht sich dabei auf die Theory of Mind, mit der wie oben beschrieben Fähigkeiten gemeint sind wie: die Perspektiven anderer einzunehmen und ihre Wünsche, Überzeugungen, Emotionen, Absich-

Ein wichtiges Element von Selbstkompetenzförderung ist neben der Gestaltung der Lernumgebung die Beziehungsgestaltung

Kinder lernen Sprache in sozio-emotionalen Zusammenhängen und in Bezug auf Handlungen

Die Sprache wird zum „Denken“, um anderen etwas mitzuteilen und um etwas von anderen zu erfahren

ten und Annahmen einschätzen zu können. Kinder, die an einer Sprachstörung litten, waren unabhängig von der Unterstützung ihrer Mütter nicht so gut in der Lage, den Perspektivwechsel zu vollziehen. Fazit aus der Studie ist also, dass es Sprache erleichtert, ein Gefühl für das Denken anderer zu entwickeln. Durch den Austausch in gelungenen Beziehungen mit Anderen können Kinder lernen, dass es verschiedene Sichtweisen gibt – das Andere wissen können, was ich weiß und umgekehrt. So sind die Funktionen von Sprache - mentale Vorgänge zu repräsentieren und zu kommunizieren. Die Sprache wird zum „Denken“, um anderen etwas mitzuteilen und um etwas von Anderen zu erfahren. Die Sprache macht die eigene mentale Welt sichtbar und sie dient als Schlüssel oder Zugang zu der mentalen Welt von anderen und ermöglicht damit Empathie.

Beziehungssensibilität ist wie oben erwähnt geprägt durch Wertschätzung, Vertrauen und Zugewandtheit. Beziehungen treiben den neurobiologischen Motor unserer Motivation an, Lernen zu wollen. Sprachförderung umschließt die Berücksichtigung der genannten Aspekte. Weitere bedeutsame Elemente der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung als Basis für gelungene Sprachförderung könnte man an Bauer (2006, 2007) und Schweiger (2007) orientiert in folgenden Aspekten zusammenfassen (Abb. 6).

Die verbalen und nicht-sprachlichen Mitteilungen der Fachkraft können entschieden dazu beitragen, ob Situationen zum sprachlichen Dialog und damit zu einer Sprachförderung genutzt werden. Wichtig ist es für Kinder, dass ihre Kommunikationsversuche auf Interesse stoßen, und dass ihnen Empathie und Zeit entgegengebracht werden (Jampert, 2001). Im Folgenden finden sich dazu einige Aspekte die zu einer gelungenen Beziehungsgestaltung beitragen und damit gelingende (Sprach-)Lernprozesse unterstützen können.



Abb. 6: Schaubild Sprachförderung in Beziehung (Bauer und Schweiger 2007)

Wahrgenommen werden: Mit ihrem optischen Interpretationssystem nehmen Fachkräfte Kinder intuitiv wahr. Kinder haben aufgrund ihrer Spiegelungsbedürfnisse – also dem Bedürfnis nach Rückmeldung, sehr feine Antennen dafür, ob sie „gesehen werden“ und „gemeint sind“. So können wohlwollende Blicke der Fachkräfte Kindern viel Gutes tun; beispielsweise ermutigen.

Gemeinsame Aufmerksamkeit: Die Anteilnahme der Fachkraft am Kind und ein Fokussieren auf ein gemeinsames Interesse unterstützen in hohem Maße die Beziehung und das Gefühl in Verbindung zu stehen: Man teilt etwas und kann über diese Gemeinsamkeit sprechen.

Emotionale Resonanz: Gemeint ist hier die Fähigkeit der Fachkraft, sich auf die Stimmung des Kindes einzulassen oder sie mit der eigenen Stimmung anzustecken. Lachen ist eine besondere Form gemeinsamer Resonanz, denn Humor und das damit verbundene Lachen sind direkt an das Belohnungssystem im emotionalen Zentrum des Gehirns gebunden. Sie motivieren und schaffen eine Form von gemeinsamer Sprache. Zwischenmenschliche Resonanz und soziale Verbundenheit unterstützen die Bildung des Glückshormons Dopamin.

Gemeinsames Handeln der Fachkräfte mit Kindern steigert die Bereitschaft zu Lernen und wirkt sich bestenfalls unmittelbar positiv auf die Beziehung aus. Dazu gehören auch vielfältige Anlässe, informell gemeinsames zu Erleben und sich darüber auszutauschen.

Kooperationsbereitschaft und Fairness sind bei Menschen prinzipiell angelegt, das besondere ist dabei, dass, falls das Gegenüber nicht kooperiert, das Gehirn so zu funktionieren scheint, dass es nicht kooperative Fairness verachtet. Wird ein Kooperationsangebot seitens der Fachkraft durch die Kinder abgelehnt, ist die Fachkraft gefordert, dieses Angebot im Sinne der Beziehung stehen zu lassen, aber auch mit Wohlwollen Grenzen zu setzen und nicht nachtragend zu sein. Dabei geht es darum, Grundbedürfnisse nach Bindung und Beziehung nicht zu missachten.

Motive und Absichten oder Abneigungen bei Kindern zu erkennen, ist eine Bedingung dafür, dass Potenziale sich überhaupt entfalten können. Auch das Sprechen über konkrete Absichten und Motive fällt Kindern leichter und trifft stärker deren aktuelle Bedürfnislage. Hierbei helfen Fachkräften ihre intuitive Fähigkeiten und gutes Beobachtungsvermögen. Die Gefahr ist groß, im Gefecht des Alltags in „Schubladendenken“ zu verfallen und Kindern Motive und Absichten zu unterstellen. Kinder fühlen sich dann vermutlich nicht gesehen und ernst genommen (Bauer 2007, Schweiger 2007). Dies würde dann dazu führen, dass die Selbstwahrnehmung der Kinder abweicht von der Rückmeldung aus der Umwelt (Künne et al., 2013a). Was wiederum einen sprachlichen Austausch erschwert, da Innenwelt und Außenwelt nicht übereinstimmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, wie Karin Jampert es in einem Interview (Jampert, 2010) formulierte: „Am ehesten gelingt Sprachförderung in einem anregenden Bildungsalltag, indem Sprache wichtig wird für die geteilte Aufmerksamkeit im Dialog, für die Kooperation im spielerischen Handeln mit Freunden sowie für die Partizipation und aktive Beteiligung am alltäglichen Geschehen.“

Es zeigt sich, dass Sprache an drei Stellen im Begabungsentfaltungsprozess beschreibbar ist (s. Abb. 4): **Erstens** als sichtbares bzw. hörbares Ergebnis im Sinne von gesprochener Sprache oder Schriftsprache. **Zweitens** als grundsätzliches Sprach-Lern-Entwicklungs-Potenzial, was jedem Mensch auf die eine oder andere Art und Weise gegeben ist. **Drittens** übernimmt Sprache zusätzlich Funktionen als Verbindungsglied (vgl. „Schnürsenkel“-Modell, nach Penner & Krügel, 2007) zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle, zwi-

„Am ehesten gelingt Sprachförderung in einem anregenden Bildungsalltag, indem Sprache wichtig wird für die geteilte Aufmerksamkeit im Dialog, für die Kooperation im spielerischen Handeln mit Freunden sowie für die Partizipation und aktive Beteiligung am alltäglichen Geschehen.“

Sprache ist sehr vielfältig im Menschen, seiner sozial-emotionalen Umwelt angelegt und entwickelt sich wechselseitig mit anderen Fähigkeiten

schen Innen und Außen und als Unterstützung und Entwicklungspartner von Selbstkompetenzen. Sprache ist demnach sehr vielfältig im Menschen, seiner sozial-emotionalen Umwelt und seinen Handlungen angelegt und entwickelt sich wechselseitig mit anderen Fähigkeiten, seien diese eher emotionaler oder eher kognitiver Natur. Dieses ist in der Diskussion der Sprachförderung bisher tendenziell wenig beachtet (vgl. Jampert, 2010; Penner & Krügel, 2007).

Das, was Kinder unbewusst motiviert, um sich zu entfalten, ist der eigentliche Antrieb des sprachlichen Fortschritts

7. Zusammenfassung und Fazit

Sprachentwicklung kann als ein Prozess der Begabungsentfaltung verstanden werden und deshalb können die Erkenntnisse der Begabungsförderung Anwendung finden. Somit können Probleme in der Sprachentwicklung neben der klassischen Sprachdiagnose mit den entsprechenden Ideen und Analysehilfen der Begabungsförderung betrachtet werden. Dies hat den Vorteil, dass besonders die Aspekte hervorgehoben werden, die über eine getrennte rein sprachanalytische Ebene hinaus gehen und stärker die ganzheitliche Bedeutung von Sprache berücksichtigen und dabei aber auch die Relevanz von Selbstkompetenzen nicht aus dem Auge verlieren. Für Begabungsentfaltung und damit für Sprachförderung sind Selbstkompetenzen besonders wichtig. Sie regulieren Emotionen und Motivation. Denn das, was Kinder unbewusst motiviert, um sich zu entfalten, ist der eigentliche Antrieb des sprachlichen Fortschritts. Man könnte auch sagen, dass dann besonders die Motivation stiftende Wirkung von Selbstkompetenzen genutzt und herausgefordert wird. Selbstkompetenzen entwickeln sich in guten Beziehungen und in Umwelten, die einen weiten Kontext berücksichtigen. Jampert (2010) spricht in unserem Sinne von „der Nabelschnur sozialer Beziehungen“, an der der sprachliche Fortschritt hänge. In der Begabungsförderung sehen wir das ähnlich. Hier ist die Selbstkompetenz förderliche Gestaltung der Beziehung neben der Gestaltung der Lernumgebung eine von zwei wichtigen Anschlussstellen für eine gelingende Begabungsentfaltung bzw. Sprachförderung. Dabei sind selbstregulierte Motivation (Selbst) und selbstkontrollierte Anstrengung (Ich) ausgewogen aufeinander abzustimmen und individuell herauszufordern, so dass sich das beschriebene flexible „Hin- und Her“ immer mehr als selbsgesteuerter Prozess herausbildet.

Schlussendlich ist es für eine ganzheitliche Sprachförderung und Begabungsentfaltung wichtig, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu berücksichtigen und :

„[...] gefragt zu sein als Persönlichkeit, die etwas zu sagen hat.“
(Jampert, 2010)



Literatur

- Akhtar, N., Carpenter, M., Tomasello, M. (1996): The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*, 67, S. 635-645.
- Bauer J. (2006) Warum ich fühle, was du fühlst. München: Heyne.
- Bauer, J. (2007): Prinzip Menschlichkeit. München: Heyne.
- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2012). Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft Nr. 5. Osnabrück: Nifbe Eigenverlag.
- Bruner, J. (1993): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Hans Huber.
- Ebert, S., Dubowy, M. & Weinert, S. (2009): Was Kinder über das Denken wissen und was dies mit Sprache zu tun hat. *Sprachentwicklung im Zusammenhang mit Metakognition und „Theory of Mind“*. SAL-Bulletin, 133, S: 5-22.
- Farrant, B., Maybery, M., Fletcher J. (2012): Language, Cognitive Flexibility, and Explicit False Belief Understanding: Longitudinal Analysis in Typical Development and Specific Language Impairment. *Child Development*, 83, 1, S. 223–235.
- Gardner, H. (2008). Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heller, K. & Perleth, C. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland*. Berlin: Lit.
- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (2006). Emotionen – Entwicklung und Regulation. Heidelberg: Springer.
- Jampert, K. (2001). Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hrsg.). *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation*. München: DJI. Online-Abruf am 06.08.2013 unter: http://www.dji.de/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf
- Jampert, K. (2010). Kinder eignen sich Sprache mit allen Sinnen an. Interview vom 15.03.2010. Online-Abruf am 06.08.2013 unter: <https://www.bibernetz.de/www/blickpunkt-sprachfoerderung-jampert.php?id=72621835706174773837577117713830>
- Kägi, S. (2009). Emotion und Sprache. *SAL-Bulletin*, 133, S. 23-33.
- Kuhl J., Müller-Using S. & Solzbacher C. et al. nifbe (Hg.) (2011): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabung entfalten*. Freiburg: Herder.
- Küne, T., Aufhammer, F., Frankenberg, H. & Kuhl, J. (2013a). Selbstkonzept und Selbstbild - zwei Partner für eine gesunde Selbstentwicklung. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2257.html> (17.01.2013).
- Küne, T., Hirschauer, A., Aufhammer, F. & Kuhl, J. (2013b, im Druck).
- Selbstkompetenzen im Vorschulalter: Erfassung und Implikationen für die weitere Bildungsbiographie. In C. Fischer; C. Fischer-Ontrup; F. Käpnick; F.J. Mönks; H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter*. Münster.
- Küne, T., Kuhl, J., Frankenberg, H. & Völker, S. (2012). Die Bedeutung der individuellen Förderung in der Grundschule aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie/PSI-Theorie. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken, Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Köln: Carl Link.

- Künne, T., Sauerhering, M. & Strehlau, A. (2011). Selbstkompetenzförderung als Basis frühkindlichen Lernens. Ein (weiterer) Anspruch an die elementarpädagogische Praxis!? <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2208.html> (21.09.2011).
- Künne, T. & Sauerhering, M. (2012). Selbstkomptenz(-Förderung) in KiTa und Grundschule. nifbe-Themenheft Nr. 4. Osnabrück: nifbe Eigenverlag.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2011). Erkenntnisse aus der Erforschung des Selbst. *Psychologie-Unterricht*, 44, 23 – 27.
- Largo, R.H. (2011). Babyjahre. München: Pieper
- Penner, Z. & Krügel, C. (2007). Sprache und frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Sauerhering, M. (2013). Sprachförderung im Übergang. In M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.): Übergang Kit-Grundschule. nifbe-Themenheft: Vol. 14. Osnabrück: Eigenverlag.
- Schweiger, M. (2007). Dem Geheimnis des guten Lehrers auf der Spur.
- Neurobiologische Erkenntnisse für den Schulalltag.
- <http://www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/paedagogik/paed/Beziehungskompetenz.pdf>
- Schwer, Christina (2011) Ursprünge und Entwicklung des Denkens und Sprechens im Kleinkindalter: Sprach- und Konzeptwerb. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2188.html>
- Solzbacher, C., Müller-Using, S., & Doll, I. (Eds.) (2012). Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link Verlag.
- Solzbacher, C.; Schwer, C. (erscheint 2013 voraussichtlich unter folgendem Titel): Ressourcenorientierte, beziehungsensible Diagnostik und Feedbackkultur – eine Herausforderung für Lehrpersonen. In: Pädagogische Führung.
- Tomasello, M. (1992a): First verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1992b): The social bases of language acquisition. In: *Social Development*, Jg. 1, H. 1, S. 67-87.
- Tomasello, M. (1998a): Cognitive linguistics. In: Bechtel, W./Graham, G. (Hg.): *A companion to cognitive science*. Malden, Massachusetts: Blackwell, Publishers, Bd. 13, S. 477-487.

AutorInnen



Michaela Kruse-Heine

M.A. Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik, Erstausbildung als staatlich anerkannte Erzieherin, wissenschaftlich Mitarbeiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Derzeitige Arbeitsschwerpunkte sind vor allem die Themen Selbstkompetenz in der Elementar – und Primarpädagogik und Begabung und Beziehung.



Thomas Künne

Dipl.-Psych., in Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichentherapeuten, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe und der pädagogischen Psychologie der Universität Osnabrück, freier Fortbildner. Aktuelle Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte sind Selbstkompetenzen im Vorschulalter, die Rolle von Selbstkompetenzen im Rahmen der Professionalisierung von Fachkräften vor allem in Bezug auf die fachliche Beziehungsgestaltung und die Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf konkrete Alltagsfragestellungen.

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung
Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher / Prof. Dr. Julius Kuhl

Osnabrück 2013

Fotos: Angela von Brill. Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primarpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

