

Zahlreiche Studien belegen, dass Sprachstörungen ein Risiko für die emotionale Entwicklung von Kindern darstellen. Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung gehen oft mit Auffälligkeiten in der emotionalen Entwicklung (Lindsay & Dockrell, 2000; McCabe & Meller, 2004; Redmond & Rice, 1998) und einer schlechten sozio-emotionalen Anpassung (Irwin et al., 2002) einher. Kinder mit Sprachstörungen haben in der Regel weniger emotionales Wissen als Altersgenossen mit einer typischen Sprachentwicklung und Schwierigkeiten beim Antizipieren emotionaler Reaktionen anderer (Brinton et al., 2007; Ford & Milosky, 2003). Darüber hinaus fanden Nelson und Kollegen (2011) eine sehr enge Beziehung zwischen dem Grad der Sprachentwicklungsverzögerung 4-Jähriger und deren Fähigkeit, Emotionen zu erkennen. Bei Kindern mit einer primären Diagnose von emotionalen und/oder Verhaltensauffälligkeiten wurden zudem in verschiedenen Studien auch moderate bis schwere Sprachstörungen festgestellt (Benner et al., 2002; Ruhl et al., 1992; Sanger, 1994).

Luna Beck,
Excellence Cluster
Languages of
Emotion, Freie
Universität Berlin

Referat gehalten
an der SAL-Tagung
vom 18.11.2011

Sprache und Emotion gehen in der kindlichen Entwicklung demnach nicht getrennte Wege, sondern stehen vielmehr in Beziehung miteinander. Der folgende Artikel gibt Einblick in die Natur dieser Beziehung bei normal entwickelten Kindern in unterschiedlichen Altersstufen. Die genaue Kenntnis dieses Zusammenspiels ist sehr bedeutend: Das Wissen darum, welche Komponenten der Sprachkompetenz am ehesten zur Förderung emotionaler Kompetenz beitragen, ermöglicht es erst, therapeutische Interventionen darauf auszurichten, um sowohl die sprachlichen als auch die emotionalen Fähigkeiten ideal zu fördern. So können früh- oder zumindest rechtzeitige sprachtherapeutische Förderungen womöglich nicht nur kommunikativen, sondern auch emotionalen Entwicklungsschwierigkeiten entgegenwirken.

Das Konstrukt der emotionalen Kompetenz

Emotionale Kompetenz ist ein multidimensionales Konstrukt, das aus verschiedenen Teilfertigkeiten besteht. Es beinhaltet unter anderem die Fähigkeiten, Emotionen zu verstehen, auszudrücken und zu regulieren (Denham, 1998). Das Konzept der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1990) ist ähnlich definiert. Es ist jedoch in der Intelligenzforschung und Persönlichkeitspsychologie verwurzelt und fokussiert vor allem das Individuum für sich (Salovey et al., 2008). Im Entwicklungsmodell der emotionalen Kompetenz von Carolyn Saarni (1999) ist das Individuum hingegen eingebettet in soziale und kulturelle Kontexte, die beide Einfluss auf die Entwicklung der emotionalen Kompetenz haben. Saarni (1999) unterscheidet acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (für eine genauere Beschreibung siehe Kumschick, in diesem Band):

1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand
2. Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen
3. Fähigkeit über Emotionen zu sprechen (Gebrauch des Emotionsvokabulars)
4. Fähigkeit zur Empathie
5. Fähigkeit, zwischen emotionalem Erleben und Emotionsausdruck zu unterscheiden
6. Fähigkeit zur adaptiven Bewältigung negativer Emotionen
7. Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen
8. Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit

Einfluss von Sprache auf Emotion in der kindlichen Entwicklung

Studien zur frühkindlichen Entwicklung belegen, dass Sprache einen Einfluss auf die emotionale Entwicklung hat. So wird zum Beispiel die emotionale Entwicklung von jungen Kindern durch Gespräche mit ihren Bezugspersonen beeinflusst. Insbesondere die Frequenz, der Stil und der Inhalt von Eltern-Kind-Diskursen, die emotionale Referenzen und Erklärungen beinhalten, hängen positiv mit dem Emotionsverständnis und der Fähigkeit zur Emotionsregulation zusammen (Fivush, 2007; Laible & Song, 2006; Sales & Fivush, 2005). Katherine Nelson (1996) berichtet zudem, dass die verbale Interaktion von Kleinkindern mit Bezugspersonen zur emotionalen Entwicklung beiträgt, da die Kinder aus den sprachlichen Repräsentationen ihrer Eltern Wissen über Gefühle, Absichten und Wünsche erlangen. Darüber hinaus scheinen bestimmte Fortschritte in der Sprachentwicklung emotionale Fähigkeiten zu fördern – zum Beispiel geht der zunehmende Erwerb von mentalen Verben mit einem erhöhten Verständnis der inneren Zustände anderer einher (Astington & Filippova, 2005). Das Lernen neuer Emotionswörter fördert zudem die Fähigkeit von Kindern, Emotionen in Gesichtern zu erkennen (Russell & Widen, 2002; Widen & Russell, 2008).

Einfluss von Emotion auf Sprache in der kindlichen Entwicklung

Zugleich gibt es Forschungsergebnisse, die darauf hindeuten, dass Emotionen Einfluss auf Sprache haben. Bloom (1998, S. 120) konstatiert zum Beispiel, dass der Kern der Entwicklung, der ein Kind im zweiten Lebensjahr zur Schwelle von Sprache bringt, die Konvergenz von Emotion, Kognition, und sozialer Verbundenheit zu anderen Menschen ist. Gemäss Bloom wird frühkindliches Sprachlernen vom Wunsch des Kindes gelenkt, seine Emotionen und Gedanken zu teilen (Bloom, 2000; Bloom & Tinker, 2001). Belegt wurde der Einfluss von Emotion auf Aspekte der Sprachentwicklung auch von Michael Tomasello und Kollegen; sie zeigten, dass die Sensibilität für emotionale Hinweisreize von 18- und 24-Monate alten Kindern das lexikalische Lernen unterstützt (Tomasello & Barton, 1994; Tomasello, Strosberg, & Akhtar, 1996).

Sprachliche und emotionale Kompetenz im Vorschulalter

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der frühen Entwicklung eine bidirektionale Beziehung zwischen Sprache und Emotion besteht. Diese allgemeine Beziehung wirkt sich in der weiteren Entwicklung womöglich auch auf das Zusammenspiel auf der Ebene sprachlicher und emotionaler Kompetenz aus. In der Tat belegen einige Studien, die die spezifische Beziehung zwischen emotionaler und sprachlicher Kompetenz untersucht haben, die Annahme, dass beide Fähigkeiten bei Kindern im Vorschulalter eng miteinander verbunden sind (Bosacki & Moore, 2004; Cutting & Dunn, 1999). Zum Beispiel untersuchten Cutting und Dunn (1999) bei 4-Jährigen die Beziehung zwischen Emotionsverständnis und sprachlicher Kompetenz als Aspekte sozialer Kognition. Das Emotionsverständnis wurde anhand von Tests zur Erkennung von Emotionen in Gesichtern und zum emotionalen Wissen gemessen. Sprachliche Kompetenz wurde anhand von Tests zum rezeptiven Wortschatz und zur narrativen Fähigkeit erhoben. Die Autoren fanden positive Korrelationen zwischen den vier verschiedenen emotionalen und sprachlichen Komponenten. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erklärten zudem mehr Varianz bezüglich des Emotionsverständnisses als die Variablen Alter und familiärer Hintergrund.

Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass sowohl sprachliche als auch emotionale Kompetenz komplexe, facettenreiche Konstrukte sind, die jeweils aus einer Reihe von verschiedenen Komponenten bestehen (Saarni, 1999; Tomblin & Zhang, 2006). Bisherige Studien haben sich lediglich auf eine kleine Anzahl von maximal zwei Komponenten sprachlicher und emotionaler Kompetenz konzentriert. Es ist daher möglich, dass die Beziehungen, die bisher gefunden wurden, auf die wenigen Komponenten beschränkt sein könnten, die bisher berücksichtigt worden sind.

Zusammenhang multipler Komponenten sprachlicher und emotionaler Kompetenz im Schulalter

Um herauszufinden, ob der Zusammenhang zwischen sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten tatsächlich nur auf wenige Komponenten beschränkt ist, haben wir eine Studie durchgeführt, die das Zusammenspiel multipler Komponenten sprachlicher und emotionaler Kompetenz untersucht (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2011). Im Besonderen waren wir daran interessiert, herauszufinden, welche der ausgewählten Komponenten sprachlicher und emotionaler Kompetenz am meisten zu deren Beziehung beitragen. Dabei haben wir eine weitere Lücke in der Forschung über den Zusammenhang sprachlicher und emotionaler Kompetenz geschlossen: Bisher fokussierten empirische Studien vor allem das Vorschulalter. Wenig ist bekannt über die Beziehung zwischen sprachlicher und emotionaler Kompetenz in späteren Entwicklungsstadien wie zum Beispiel dem

Grundschulalter. Dabei stellt der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule eine besonders sensible Phase für die sozio-emotionale Entwicklung dar (Entwisle & Alexander, 1998). Der emotionsbezogene Wortschatz wird im Schulalter bedeutend umfangreicher (Baron-Cohen et al., 2010). Die Fähigkeit, Emotionen in Gesichtern zu erkennen, nimmt zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr bemerkenswert zu (Durand et al., 2007). Zudem entwickelt sich das konzeptionelle Verständnis von gemischten Gefühlen in erster Linie in der mittleren Kindheit (Larsen et al., 2007). Auch viele Aspekte sprachlicher Kompetenz entwickeln sich signifikant im Schulalter weiter: Besonders in den ersten Schuljahren finden zum Beispiel Fortschritte im allgemeinen Wortschatzerwerb statt (Dockrell & Messer, 2004). Darüber hinaus ist der Schriftspracherwerb ein Meilenstein in der kindlichen Entwicklung und spielt eine zunehmend wichtigere Rolle im Alltag, da die Kinder nun selbstständig ihren persönlichen Interessen folgen und ihr Wissen selbstbestimmt vergrössern können (Nippold, 1988). Aber auch pragmatische Kompetenzen (wie z.B. narrative Fähigkeiten) erweitern sich in der späteren Sprachentwicklung. Erst ab dem Schulalter sind Kinder in der Lage, anspruchsvolle, komplexe Geschichten mit einer vollständigen narrativen Struktur zu erzeugen (Peterson & McCabe, 1983; Scott et al., 1995).

All diese Entwicklungsfortschritte bezüglich sprachlicher und emotionaler Kompetenz belegen die Notwendigkeit, auch die mittlere Kindheit in Studien zum Zusammenhang sprachlicher und emotionaler Kompetenz zu berücksichtigen. Die Stichprobe der von uns durchgeführten Studie (für ausführliche Informationen zu den Methoden, Analysen und Ergebnissen siehe Beck, 2011) bestand daher aus 210 sieben- bis neunjährigen normal entwickelten Kindern ($M = 7,91$ Jahre, $SD = 0,70$). In Bezug auf die sprachliche Kompetenz haben wir den rezeptiven Wortschatz, narrative Fähigkeiten, semantische Wortflüssigkeit und das Leseverständnis erhoben. Die emotionale Kompetenz wurde durch die Komponenten Emotionswissen, expressiver Wortschatz, Erkennen gemischter Gefühle und der Fähigkeit zum Erkennen von Emotionen in Gesichtern repräsentiert. Korrelationsanalysen zeigten ausschliesslich signifikante positive Beziehungen zwischen den Variablen emotionaler und sprachlicher Kompetenz. Daraus schliessen wir, dass die beiden Kompetenzen auch in der mittleren Kindheit bedeutend miteinander verbunden sind. Die engste Beziehung fanden wir zwischen dem rezeptiven Wortschatz auf der sprachlichen Seite und dem Emotionswissen auf der Seite der emotionalen Kompetenz (in Höhe von $r = .45$). Der rezeptive Wortschatz und das Emotionswissen tragen demnach am meisten zur Beziehung zwischen sprachlicher und emotionaler Kompetenz bei.

Zusammenhang zwischen semantisch-lexikalischen Fähigkeiten und Emotionswissen

Der rezeptive Wortschatz ist die Komponente, die in früheren Studien am häufigsten als Indikator der sprachlichen Kompetenz verwendet wurde. Wie in unserer Studie wurden auch in allen anderen Studien hohe Zusammenhänge zwischen Wortschatz und Emotionswissen gefunden (z.B. Bosacki & Moore, 2004; Cutting & Dunn, 1999). Warum sind die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten der Kinder so eng mit deren Emotionswissen assoziiert? Wissen beinhaltet die Konzepte, die ein Individuum auf Grundlage seiner Erfahrungen in und mit der Welt gemacht hat; die meisten dieser Konzepte sind sprachlich repräsentiert (Mandler, 2004). Wortwissen, wie es mit Wortschatztests gemessen wird, repräsentiert das Repertoire der verbalisierten Konzepte. Man kann also von einem gut ausgebauten und differenzierten Lexikon eines Kindes darauf schliessen, dass grosse Teile seines konzeptuellen Systems sprachlich enkodiert sind. Kinder mit guten lexikalischen Fähigkeiten sind daher wahrscheinlich auch gut im allgemeinen Aufbau von Konzepten, sprich: Wissen. Da auch die emotionale Kompetenz, insbesondere das Emotionswissen, die Konzeptualisierung von Emotionen beinhaltet, können wir vom Grad der Differenziertheit und Grösse des Lexikons eines Kindes auf eine ebenso so gut konzeptualisierte Domäne der Emotionen schliessen.

Was bedeutet das nun für SprachtherapeutInnen? Die Identifikation des Wortschatzes als einer der Faktoren, der die Entwicklung der emotionalen Kompetenz positiv beeinflusst, betont die Wichtigkeit der frühzeitigen Therapie von Kindern mit semantisch-lexikalischen Störungen. Gemäss Meja Kölliker Funk (2006, S. 54) sollte eine Therapie «nebst dem Fokus auf den individuellen sprachlichen Fähigkeiten auch die emotionale Kommunikation beinhalten». Die allgemeinen Ergebnisse zum Zusammenhang sprachlicher und emotionaler Fähigkeiten sprechen insgesamt dafür, Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig zu fördern, um so nicht nur kommunikativen, sondern auch emotionalen und schliesslich sozialen Störungen präventiv entgegenzuwirken und die ganzheitliche Entwicklungsprognose zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Astington, J. W., & Filippova, E. (2005). Language as the route into other minds. In B. F. Malle (Ed.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*. New York, NY: Guilford Press.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2(November), 109. doi:10.3389/fnevo.2010.00109
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(1). doi:10.1037/a0026320
- Benner, G. J., Nelson, J. R., & Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56. doi:10.1177/106342660201000105

- Bloom, L. (1998). Language development and emotional expression. *Pediatrics*, 102, 1272-1277. Retrieved from <http://pediatrics.aappublications.org/>
- Bloom, L. (2000). The intentionality model of word learning: How to learn a word, any word. In R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. B. Smith, A. L. Woodward, N. Akhtar, M. Tomasello, et al. (Eds.), *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (pp. 19-50). New York, NY: Oxford University Press.
- Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(4), 1-89. Retrieved from <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0037-976x>
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles*, 50(9-10), 659-675. Springer. doi:10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27
- Brinton, B., Spackman, M. P., Fujiki, M., & Ricks, J. (2007). What should Chris say? The ability of children with specific language impairment to recognize the need to disassemble emotions in social situations. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(3), 798-811. doi:10.1044/1092-4388(2007/055)
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. doi:10.1111/1467-8624.00061
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. (1st ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Dockrell, J., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J.-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27. doi:10.1016/j.jecp.2006.12.001
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364. doi:10.1086/461901
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35(1), 37-46. Springer. doi:10.1007/s10615-006-0065-1
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). Inferring emotional reactions in social situations: Differences in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 21-30. doi:10.1044/1092-4388(2003/002)
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324-1332. doi:10.1097/00004583-200211000-00014
- Kölliker Funk, M. (2006). Zusammenhang von frühem Spracherwerb und emotionaler Entwicklung bei Spracherwerbsstörungen. In R. Bahr & C. Iven (Eds.), *Sprache - Emotion - Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (pp. 49-56). Schulz-Kirchner Verlag.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69. doi:10.1353/mpq.2006.0006
- Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007). Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18(2), 186-91. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01870.x
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 583-601. doi:10.1348/000709900158317
- Mandler, J. M. (2004). Two kinds of knowledge acquisition. In J. M. Lucariello, J. A. Hudson, R. Fivush, & P. J. Bauer (Eds.), *The development of the mediated mind: Sociocultural context and cognitive development* (pp. 13-32). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321. doi:10.1002/pits.10161
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Trup, E. M. V., & Greenberg, M. T. (2011). Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language*, 31(2), 164-194. doi:10.1177/0142723710391887
- Nippold, M. (1988). *Later language development: Ages 9 through 19*. Boston, MA: Little Brown.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.

- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(3), 688-700. Retrieved from <http://jslhr.asha.org/>
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Camarata, S. M. (1992). Analysis of the expressive and receptive language characteristics of emotionally handicapped students served in public school settings. *Communication Disorders Quarterly*, 14(2), 165-176. doi:10.1177/152574019201400205
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 97-103. doi:10.1080/01650250042000582
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence* (1st ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Sales, J. M., & Fivush, R. (2005). Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events. *Social Cognition*, 23(1), 70-90. doi:10.1521/soco.23.1.70.59196
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B., & Mayer, J. D. (2008). Emotional intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 533-547). New York, NY: Guilford Press.
- Sanger, D. (1994). Language problems among students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School & Clinic*, (2), 103.
- Scott, L. A., Healey, E. C., & Norris, J. A. (1995). A comparison between children who stutter and their normally fluent peers on a story retelling task. *Journal of Fluency Disorders*, 20(3), 279-292. doi:10.1009-730X(94)00015-L
- Tomasello, M., & Barton, M. E. (1994). Learning words in non-ostensive contexts. *Developmental Psychology*, 30(5), 639-650. doi:10.1037/0012-1649.30.5.639
- Tomasello, M., Strosberg, R., & Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23(01), 157-176. doi:10.1017/S0305000900010138
- Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(6), 1193-1208. ASHA. doi:10.1044/1092-4388(2006)086
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. doi:10.1016/j.cogdev.2008.01.002

