

Kann Kinderliteratur emotionale Kompetenzen fördern?

SAL-Bulletin Nr. 146
Dezember 2012

Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer literaturbasierten Intervention zur Erhöhung emotionaler Kompetenz in der zweiten und dritten Klasse

Kann Kinderliteratur emotionale Kompetenzen fördern? Diese Frage stellte sich ein Team aus Linguisten, Psychologen und Literaturwissenschaftlern 2008 im Cluster «Languages of Emotion» an der Freien Universität Berlin. Angesichts des engen Zusammenhangs, der zwischen sprachlichen und emotionalen Kompetenzen besteht (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2011; Bosacki & Moore, 2004), schien Kinderliteratur ein geeignetes Ausgangsmaterial zu sein, um bei Kindern genau diejenigen sprachlichen Felder herauszubilden und zu fördern, die für emotionale Kommunikation bedeutsam sind. Deshalb wurde ein literaturbasiertes Interventionsprogramm zur Erhöhung emotionaler Kompetenz für gesunde, unauffällige Kinder der zweiten und dritten Klasse entwickelt, angewendet und auf seine Wirksamkeit überprüft.

Der Begriff «Emotionale Kompetenz» umfasst alle emotionsbezogenen Fähigkeiten, die zu einer gesunden Beziehung zu sich selbst sowie zu glücklichen Beziehungen mit anderen beitragen. Carolyn Saarni (2002), die wohl als eine der einflussreichsten Forscherinnen zum Thema emotionale Kompetenz gelten dürfte, definierte ein Modell, unter dem sie ein Set von mehreren sprachbezogenen Operationen subsumierte. Die von ihr aufgezählten Schlüsselfertigkeiten beziehen sich zum einen auf die Kompetenz eines Kindes, eigene und fremde, auch gemischte, Gefühle wahrnehmen, benennen und regulieren zu können. Ebenso gehört dazu, durch den Mitvollzug des emotionalen Erlebens eines Gegenübers, empathisch auf einen anderen Menschen eingehen zu können. Ferner sollen Kinder über ein spezifisches, in ihrer Kultur vorgegebenes Emotionsvokabular verfügen und dieses in Kommunikationen angemessen einsetzen können. Sie sollen lernen, emotionale Interaktionen beziehungsgerecht zu strukturieren - was bedeutet, sich ein Wissen darüber anzueignen, in welchen Kontexten, welche Gefühle wie gezeigt werden. So kann es beispielsweise vorteilhaft sein, Wut im schulischen Kontext vor dem Lehrer anders auszudrücken als zu Hause bei den Eltern. Eine weitere Fertigkeit bezieht sich auf das Wissen um eine mögliche Inkongruenz zwischen dem inneren Erleben und dem nach aussen gezeigten Ausdruck eines Gefühls. Diese Fertigkeit stellt eine wichtige Komponente der emotionalen Kompetenz dar, da sie mit der Darstellung von maskierten beziehungsweise strategischen Gefühlen einhergeht. Als letzten Teilaspekt konstituiert Saarni (2002) die emotionale Selbstwirksamkeit. Menschen, welche diese Fertigkeit emotionaler Kompetenz entwickelt haben, fühlen sich als Herr über ihr emotionales Erleben und können ihre Gefühle akzeptieren. Zudem schaffen sie es, emotionale Zustände oder Konflikte entsprechend persönlicher Wertvorstellungen aufzulösen (Saarni, 2002).

Irina Rosa
Kumschick,
Excellence Cluster
Languages of
Emotion, Freie
Universität Berlin

Referat gehalten
an der SAL-Tagung
vom 18.11.2011

Diese verschiedenen Bereichsnennungen emotionaler Kompetenz sind nicht unabhängig voneinander: Ein Zuwachs in einer Fertigkeit - wie beispielsweise dem Emotionsvokabular - begünstigt vielmehr auch einen Kompetenzgewinn in den anderen Fertigkeiten. Kinder sind bezüglich ihrer Fähigkeiten hinsichtlich des emotionalen Erlebens, Verarbeitens und Verstehens miteinander vergleichbar - sie unterscheiden sich jedoch entwicklungsbedingt im Grad der Ausbildung dieser Kompetenzen.

Zum einen kann emotionale Kompetenz als das theoretische Wissen über Emotionen betrachtet werden - zum andern als die Fähigkeit, dieses Wissen innerhalb von Beziehungen anzuwenden. Unsere Intervention bezieht sich in erster Linie auf die Förderung des theoretischen Wissens und Verständnisses emotionaler Prozesse.

Das theoretische Emotionswissen und -verständnis eines Kindes ist eine bedeutsame Quelle inter-individueller Unterschiede, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Integration in der Peergruppe, die Beziehung zur Lehrperson sowie die schulischen Leistungen ausübt (Buckley, Storino, & Saarni, 2003; Gumora & Arsenio, 2002; Smith, 2001; Trentacosta & Izard, 2007). So werden Kinder, die ein niedrigeres Emotionswissen und -verständnis aufweisen, nicht nur häufiger von ihrer Peergruppe ausgegrenzt (Schultz et al., 2001), sondern sie haben in der Regel auch eine weniger intime und konfliktreichere Beziehung zu ihrer Lehrperson (Garner & Waajid, 2008). Diese stellt eine nachteilige Ausgangssituation bezogen auf die schulische Anpassung und Laufbahn dar. Eine relationale Negativität zwischen Lehrer und Schüler hat neben ungünstigen Auswirkungen auf die Motivation und die Arbeitshaltung des betroffenen Kindes auch schwächere schulische Leistungen zur Folge. Beispielsweise zeigte sich in einer Langzeituntersuchung, dass negativ-gebundene Kindergartenkinder noch acht Jahre später schlechtere Schulnoten erhielten als Kinder, die eine positive Beziehung zu ihrer Kindergartenbetreuung herstellen konnten (Hamre & Pianta, 2001).

Angesichts der Tatsache, dass Kinder mit niedrigerem Emotionswissen und -verständnis nicht nur eine schlechtere Schulentwicklung erleben, sondern auch weniger häufig die Möglichkeit haben, über Gefühle und emotionale Vorgänge zu sprechen und dadurch weiterhin benachteiligt bleiben, ist der Förderung emotionaler Kompetenzen im Rahmen des Schulunterrichtes ein Platz einzuräumen. Das Hauptziel unserer Studie bestand deshalb darin, eine literaturbasierte Intervention zur Förderung der Verstehens- und Wissensaspekte emotionaler Kompetenzen für Schulkinder der zweiten und dritten Klasse zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren. In diesem Rahmen haben wir untersucht, in welchem Umfang das Emotionswissen und -verständnis durch eine literaturbasierte Intervention gefördert werden kann.

Die Wirksamkeit des Programmes wurde mit Hilfe eines Interventions-Kontrollgruppen-Designs mit Prä-Post-Messungen (Abbildung 1) überprüft: 210 gesunde, unauffällige Kinder der zweiten und dritten Klasse haben an der Studie teilgenommen, davon die eine Hälfte in der Interventionsgruppe, die aus 15 Kleingruppen à 7 Kinder bestand, und die andere Hälfte in der Kontrollgruppe. Die Kinder der Interventionsgruppen wurden über 2 Monate wöchentlich mit je zwei Lektionen des literaturbasierten Interventionsprogrammes unterrichtet während die Kontrollgruppenkinder als Wartegruppe konzipiert waren. Alle 210 Kinder wurden vor und nach der Intervention bezüglich ihrer Fähigkeiten in emotionaler Kompetenz gemessen.

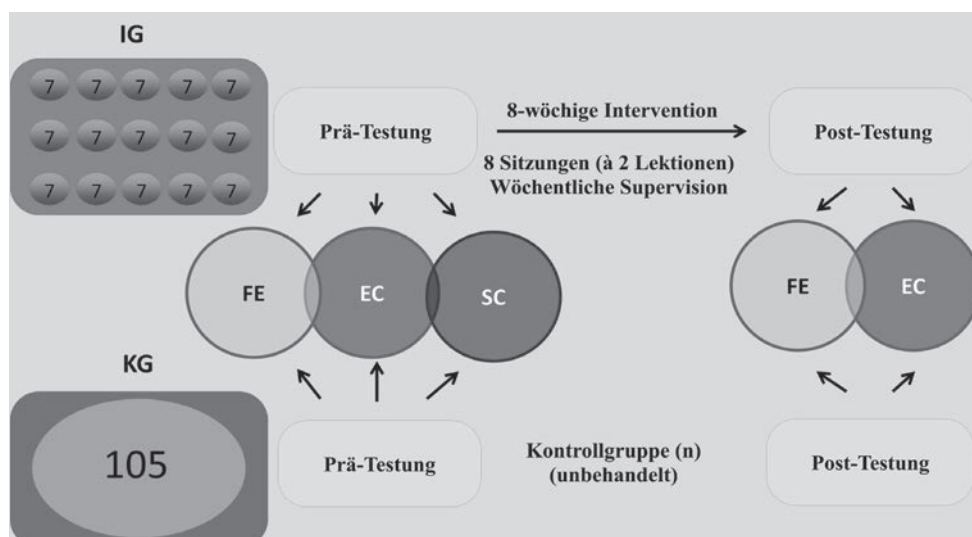


Abbildung 1: Darstellung des Interventions-Kontrollgruppen-Designs mit Prä-Post-Messungen. 15 Kleingruppen à 7 Kinder wurden über 2 Monate wöchentlich mit je zwei Lektionen des literaturbasierten Interventionsprogrammes unterrichtet. Den Kindern in den Interventionsgruppen wurden 105 Kinder als Kontrollgruppe gegenübergestellt. Diese Kinder blieben unbehandelt. Alle 210 Kinder wurden vor und nach der Intervention bezüglich ihrer Fähigkeiten in emotionaler Kompetenz (EC) gemessen. Im Weiteren wurden sie vor der Intervention bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen (SC) getestet. Darüber hinaus wurden Fremdeinschätzungen (FE) durch die Eltern bezüglich sozialer Kompetenzen, Fähigkeiten der Emotionsregulation sowie der Wahrnehmung fremder Gefühle erhoben.

Zur Erhöhung der Genauigkeit und Einheitlichkeit über die 15 Interventionsgruppen wurde ein Interventionsmanual mit detaillierten Erklärungen fertiggestellt, eine sorgfältige Schulung der Interventionsleiter durchgeführt sowie eine wöchentliche Supervision installiert.

Entwicklung einer Intervention

Die sprachliche Fähigkeit, insbesondere das Vorhandensein eines Emotionsvokabulars, spielt eine Schlüsselrolle bei der Erhöhung emotionaler Kompetenzen im Kindesalter (Saarni, 2002). Eigene Gefühle angemessen zu benennen, emotionale Prozesse zu verstehen und darüber sprechen zu können, bedingt die Nutzung von Sprache als Hilfsmittel. Sprache hat bezogen auf emotionale Kompetenz einen Wagnishebeeffekt, was bedeutet, dass jeder emotional-sprachlichen Interaktion die potentielle Steigerung emotionaler Kompetenz inhärent ist.

Kinderliteratur vermittelt im Rahmen von literar-ästhetisch anspruchsvollen Erzählungen nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch Einblicke in emotionale Prozesse der Protagonisten (Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004; Wasik, Bond, & Hindman, 2006). Durch die Rezeption eines geeigneten Kinderbuches können daher einerseits die allgemein sprachlichen Kompetenzen sowie das spezifische Emotionsvokabular und andererseits die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (z.B. durch die Beschreibung von Ausdrücken, Interaktionen, Kognitionen und Verhalten in emotionalen Situationen) trainiert werden. Des Weiteren können ausgehend vom Inhalt einer Geschichte Diskurse über emotionales Geschehen angeregt werden (Hogan, 2011). Deshalb hat unser Forschungsteam im Rahmen eines mehrstufigen, sorgfältigen Auswahlverfahrens das Kinderbuch «Ein Schaf fürs Leben» (Matter, 2003) als geeignete Grundlage zur Verbesserung emotionaler Kompetenz bestimmt. Die literaturbasierte Intervention, deren Entwicklung auf diesem Buch aufgebaut wurde, hatte das Ziel, vier sprachbezogene Fertigkeiten zu erhöhen: (1) Das Emotionsvokabular, (2) das explizite Emotionswissen, (3) das Verständnis von gemischten Gefühlen sowie (4) die Erkennung und Benennung von maskierten Gefühlen.

Der Inhalt des ausgewählten Buches wurde in Sinn-Einheiten unterteilt, die als Ausgangspunkte dienten, um Grob- und Feinziele für jede der acht Sitzungen zu generieren. Strukturell beinhaltete jedes der acht Treffen a) die Einführung des Themas durch die gemeinsame Rezeption des ausgewählten Textes (beispielsweise die Unterscheidung zwischen direkten und maskierten Gefühlen), b) einen freien Diskurs darüber, c) eine angeleitete Gruppenaktivität (oft unter Einbezug von Körpererfahrungen, Theater- oder anderen Kreativtechniken) sowie d) eine Einzelarbeit. Die Interventionsleiter wurden im Rahmen einer Schulung ermutigt, während den Diskussionen exemplarisch eigene Erfahrungen und Gefühle der Gruppe mitzuteilen und in dieser Weise eine Modellfunktion in angemessener emotionaler Kommunikation zu übernehmen. Des Weiteren hatten sie die Aufgabe, mithilfe von offenen Fragen jedes einzelne Kind darin zu unterstützen, an der Literaturdiskussion teilzunehmen und dabei eigene Gedanken über den Text zu verbalisieren. In dieser Weise hatte jedes Kind die Möglichkeit, zu erfahren, dass persönliche Interpreta-

tionen und Erklärungen von denen anderer Kinder abweichen können (Astington & Filippova, 2005).

Das Programm bestand aus drei Bausteinen. (1) Die *Textbearbeitungskomponente*: In Kleingruppen von sieben Kindern wurde jede Woche während zwei aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten ein Abschnitt des ausgewählten Buches bearbeitet. (2) Desweiteren wurden im Rahmen einer *Elternunterstützungskomponente* ausgehend vom Kinderbuch wöchentliche Gespräche über emotionale Prozesse zwischen Eltern und Kind installiert. (3) Als dritten Baustein und *Selbst-Reflexionskomponente* wurde jedem Kind ein Emotionstagebuch ausgehändigt, welches genutzt werden konnte, um das Inputmaterial weiter zu vertiefen. Diese drei Techniken der Intervention bildeten einen multidimensionalen (gruppenbasierten, dyadischen und selbstreflexiven) Zugang zur Erhöhung emotionaler Kompetenzen. Das Kind hatte also nicht nur die Möglichkeit, sein Wissen und seine Standpunkte in einem Gruppensetting und in dyadischen Interaktionen mitzuteilen, sondern auch eigene emotionale Erfahrungen in Beziehung zum Inhalt des Buches mit Hilfe eines Tagebuches zu reflektieren.

Wirksamkeit der Intervention

Die Förderung des Emotionswissens und -verständnisses von Zweit- und Drittklässlern durch eine literaturbasierte Intervention war erfolgreich. Nach 10 Wochen erzielten die Kinder der Interventionsgruppe einen bedeutsam höheren Testwert in der Ausprägung der emotionalen Kompetenz im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollgruppe. Die teilnehmenden Kinder verfügten über ein umfangreicheres *Emotionswissen* sowie über eine bessere Fertigkeit, *maskierte, versteckte Gefühle zu erkennen und zu benennen* im Vergleich zu den Kindern in der Kontrollbedingung. Darüber hinaus zeigte sich ein Trend in der *Verbesserung des Emotionsvokabulars* zugunsten der Interventionskinder. Detailliertere Analysen offenbarten, dass insbesondere die Jungen ihre Fähigkeit zur Erkennung maskierter Gefühle verbessert hatten.

Die Ergebnisse belegen auf eindrückliche Weise, dass Kinderliteratur zur modellhaften Analyse von emotionalen Prozessen benutzt werden kann. Durch einen literarischen Zugang können Kinder auf einem kognitiv-affektiven Level beeinflusst werden, und dadurch ist es möglich, ihr Emotionswissen, -verständnis und -vokabular zu vergrößern. Als weitere Forschungsfrage ist zu klären, ob sich durch eine literaturbasierte Intervention auch Effekte in einer klinischen Gruppe (wie beispielsweise bei Kindern mit Asperger Syndrom, SSES oder ADHS) erzielen lassen. Zudem sollten die genauen Wirkmechanismen detaillierter untersucht werden. Insgesamt können aber die Ergebnisse bereits jetzt auch als ein Appell an Sprach-

therapeutinnen und -therapeuten verstanden werden, innerhalb therapeutischer Settings emotionsfokussierte sprachliche Interaktionen bewusst und hochfrequent mit einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

- Astington, J. W., & Filippova, E. (2005). Language as the route into other minds. In B. F. Malle (Hrsg.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (S. 209–222). New York, NY: Guilford Press.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(1).
- 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.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 447–460). New York, NY: Guilford Press.
- Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2007). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304–315.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177–191.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich [PISA 2000. An international comparison of student's basic competences]*. Opladen, Germany: Leske + Budrich.
- Feeny, N. C., Eder, R. A., & Rescorla, L. (1996). Conversations with preschoolers: The feeling state content of children's narratives. *Early Education & Development*, 7, 79–97.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3–4), 233–253.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100. doi:10.1016/j.appdev.2007.12.001
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395–413.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hogan, P. C. (2011). *What literature teaches us about emotion*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157–163.
- Matter, M. (2003). *Ein Schaf fürs Leben [Sheep with boots]*. Hamburg, Germany: Oetinger.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen [The development of emotional competence in relationships]. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen* (S. 3–30). Berlin, Germany: Kohlhammer.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13(01), 53–67.
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young African-American children's peer acceptance. *Early Education & Development*, 12, 49–72.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33(6), 917–924.