

List, Gudula

Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 20 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 11)



Quellenangabe/ Reference:

List, Gudula: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 20 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 11) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285833 - DOI: 10.25656/01:28583

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285833>

<https://doi.org/10.25656/01:28583>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gudula List

Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen

Folgerungen für die Entwicklungsförderung



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: List, Gudula (2014): Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Folgerungen für die Entwicklungsförderung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 11, 3., überarbeitete Auflage. München

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V., 3., überarbeitete Auflage
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173/-249
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: gradt © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-95-2

Gudula List

Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen

Folgerungen für die Entwicklungsförderung

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die sprachliche Entwicklung von Kindern steht in engem Zusammenhang mit der kognitiven und sozialen Entwicklung und ist dabei dicht eingebettet in Interaktionen mit anderen Menschen. Frühpädagogische Fachkräfte sind sich dieser Zusammenhänge häufig nur sehr vage bewusst. Sie sehen zwar die sprachliche Entwicklung der Kinder, können sich jedoch nicht vorstellen, welche kognitiven und sozialen Prozesse für diese Entwicklung mit verantwortlich sind und wie diese verschiedenen Bereiche miteinander verflochten sind.

Vor diesem Hintergrund hat Gudula List im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) die vorliegende Expertise „Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen – Folgerungen für die Entwicklungsförderung“ erstellt.

Der erste Teil der Expertise behandelt den Spracherwerb und die Ausbildung der Leistungen, mit denen Erfahrungen verarbeitet und wieder abgerufen werden, also den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und „Gedächtnis“. Dieser Aspekt hat eine überragende Bedeutung für alle anderen Facetten der kindlichen Entwicklung und wird daher systematisch dargestellt.

Im zweiten Teil wird die Rolle der Sprache für die Ausbildung von Selbstkonzepten sowie die Entwicklung der Fähigkeit herausgearbeitet, Perspektiven von anderen Menschen wahrzunehmen. Außerdem geht die Autorin auf die Ausbildung der inneren Sprache ein, die die Grundlage für das reflektierende Handeln ist.

Die Expertise wurde von der WiFF-Expertengruppe „Sprachförderung“ veranlasst. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im März 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	6
2	Spracherwerb und die Entwicklung des Gedächtnisses	7
2.1	Prozedurales Gedächtnis und die Anfänge des Spracherwerbs	7
2.2	Erinnerung an Ereignisse und die sprachliche Verankerung von Weltwissen	8
2.3	Alltägliche Handlungsmuster und herausgehobene Ereignisse	10
3	Spracherwerb und die Entwicklung der Persönlichkeit	11
3.1	Spracherwerb und die Ausbildung von Selbstkonzepten	11
3.1.1	Das Selbst im Spiegel	11
3.1.2	Die Entstehung des Ich in der sozialen Interaktion	12
3.2	Spracherwerb und die Entwicklung des sozialen Verstehens	13
3.2.1	Anfänge des sozialen Verstehens	14
3.2.2	Die Rolle der Sprache bei der Ausbildung der Alltagspsychologie	14
3.3	Verinnerlichung sozial erworbenen Wissens und der Beginn selbstständigen Handelns in Gemeinschaften	15
3.3.1	Äußere, „egozentrische“ und innere Sprache – ihre Funktionen für die Entwicklung	16
3.3.2	Die Entwicklung von Selbstständigkeit und die Unterstützung von Verantwortlichkeit	17
4	Kommentierte Literaturempfehlungen zu den einzelnen Themenbereichen	18

1 Einleitung

Sprache ist das bedeutsamste Medium der sozialen Interaktion. Mit dieser Feststellung sind jedoch ihre Funktionen nicht erschöpfend beschrieben: Sprache leitet das Denken an, bahnt dem Bewusstsein den Weg, verknüpft Erinnerungen in Raum und Zeit, reguliert die spontane Emotionalität, steuert die Ich-Entwicklung, macht Handlungen plan- und kontrollierbar – und Sprache tradiert das Wissen von Generation zu Generation. Mit dem Fortschreiten des Spracherwerbs in der Kindheit bilden und verändern sich die Voraussetzungen für all diese spezifisch menschlichen Leistungen.

Wer Kinder in ihrer Entwicklung anregen, begleiten und sprachlich fördern will, ist daher gut beraten, gerade *nicht allein* auf das zu achten, was Kinder reden und verstehen. Es gilt den Blickwinkel weit zu öffnen, um die wechselseitigen Einflüsse sprachlicher, kognitiver und sozialer Prozesse wahrzunehmen und auf sie einzuwirken.

Die vorliegende Expertise gliedert sich in zwei thematische Teile:

Im ersten Teil (Kapitel 2) geht es um den Spracherwerb und die Ausbildung der Leistungen, mit denen Erfahrungen *verarbeitet* und wieder *abgerufen* werden, also um den Zusammenhang von Spracherwerb und „Gedächtnis“. In diesem Begriff steckt sehr viel mehr als der Alltagsgebrauch nahelegen könnte, der ja vor allem kurz- oder langfristiges, gutes oder schlechtes Behalten-Können meint. Das Thema hat eine übertragende Bedeutung für alle anderen Facetten der kindlichen Entwicklung, sodass es vorab für sich allein systematisch dargestellt zu werden verdient.

Im zweiten Teil (Kapitel 3) wird dann jeweils über wichtige Aspekte der psychischen Entwicklung in lebensgeschichtlicher Abfolge während der Vorschulzeit berichtet. Über

- die Rolle der Sprache bei der Ausbildung von *Selbst*-konzepten,
- ihre Funktion bei der Entwicklung sozialer Fantasie, der Fähigkeit also, Perspektiven *anderer* Menschen wahrzunehmen, und sich auf sie einzurichten,

- die Rolle des sozialen Dialogs bei der Ausbildung der inneren Sprache und des reflektierten Handelns in *Gemeinschaften*, die mit der Ausbildung der „Sprache für sich“, also der inneren Sprache, einhergeht.

Um das Lesen zu erleichtern, wird im Text auf Belege verzichtet. Es gibt jedoch am Ende des Beitrags eine kommentierte Liste mit Empfehlungen für weiterführende Literatur zu den einzelnen Themenbereichen (Kapitel 4).

2 Spracherwerb und die Entwicklung des Gedächtnisses

Das Gedächtnis sollte man sich nicht als einen Schrank vorstellen, in den wir Erfahrungen, die uns einmal wichtig waren, ablegen und bei Bedarf wieder herausholen. Nein, es ist die zentrale Instanz im Nervensystem, die unsere *Geschichte organisiert*, indem sie die Vergangenheit in die Gegenwart hineinträgt und Zukunftsplanung möglich macht.

Versuchen Sie einmal, sich vorzustellen, Sie verlören plötzlich Ihre Erinnerungen an all das, was Sie persönlich erlebt haben, aber nicht das Faktenwissen, das Sie sich im Lauf der Zeit über Gespräche, Bücher und Unterricht angeeignet haben (dieses Krankheitsbild findet sich in der Tat in der klinisch-neurologischen Erfahrung): Die Menschen, die Sie früher gut gekannt haben, wären Ihnen heute fremd. Sie könnten zwar die Frage, wie die Hauptstadt von Frankreich heißt, sofort beantworten, nicht aber die Erinnerung wachrufen, dass Sie noch im vergangenen Jahr mit Ihrer Freundin den Louvre besichtigt haben.

Der mentale Rückgriff auf die eigene Lebensgeschichte wäre Ihnen also versperrt. Vermutlich würden Sie auch emotional unbeteiligter erscheinen als früher. Keineswegs müssten Sie jedoch auf Ihr Faktenwissen, auch nicht auf lebenspraktische Fertigkeiten verzichten, denn Sie könnten Handlungen, die Sie gut eingeübt haben, etwa wie das Klavierspielen oder das Wechseln eines Autoreifens, nach wie vor sicher ausführen. Im Unterschied hierzu gibt es aber auch andere klinische Beobachtungen an Patienten, die zwar die Erinnerungen an die Zeit vor der Erkrankung bewahrt haben, aber sich neue Fakten nicht einprägen können, sodass praktisch mit jeder Stunde für sie eine neue Existenz beginnt.

Was sagen derartige Krankheitsbilder, die sich beispielsweise nach Hirnverletzungen ergeben können, über den ganz alltäglichen Umgang der Menschen mit ihren zurückliegenden Erfahrungen aus – was ermöglicht ihnen, in der Gegenwart den Alltag zu meistern und die Zukunft anzusteuern?

Zunächst zeigen die klinischen Erfahrungen, dass unser Gedächtnis kein einheitliches Gebilde ist, sondern über diverse separate Schaltkreise und über unterschiedliche Formen der Einspeicherung und

des Abrufs verfügt. Insgesamt sorgt dieses System dafür, dass wir lebenslang auf unterschiedliche Weise vieles lernen können, dass wir uns sicher zu bewegen wissen, neue Informationen bewerten, uns auf bereits vorhandenes Wissen beziehen können und sozial angemessen zu handeln imstande sind.

Wie diese Fähigkeiten sich in der Kindheit ausbauen, darüber liefert die entwicklungspsychologische Forschung inzwischen ein gut fundiertes Bild: Die einzelnen Gedächtnistätigkeiten bilden sich, über Jahre gestreckt, miteinander und nacheinander heraus; dabei sind die meisten dieser Entwicklungsvorgänge mit dem Erwerb der *Sprechfähigkeit* und der *Sprache* aufs Engste verknüpft.

2.1 Prozedurales Gedächtnis und die Anfänge des Spracherwerbs

Am Anfang der kindlichen Entwicklung steht die körperliche Bewegung, die vor allem mit Mimik, Gestik und Lautäußerungen rasch in eine Art Dialog mit Betreuungspersonen einmündet und stets von Emotionen, also von Lust und Unlust begleitet wird.

Die wechselweise Imitation zwischen Kindern und Bezugspersonen führt auf diese Weise zum Beginn des sozialen Lernens. Neue Erkenntnisse belegen, dass Nachahmungen einer früher wahrgenommenen Aktion auf einen erneuten entsprechenden Auslösereiz hin sogar schon bald auch nach einem gewissen Zeitabstand möglich wird. Das zeigt an, dass erste Gedächtnisleistungen früh ins Spiel kommen. Auch Anzeichen für eine beginnende Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit lassen sich bereits in den ersten Wochen und Monaten beobachten, wenn ein Baby lernt, wie es beispielsweise durch Strampeln ein Mobile in Bewegung setzen kann, wie es dabei Vergnügen empfindet und infolge dessen den Vorgang unermüdlich wiederholt.

Das ist der Beginn der Ausbildung *sensomotorischer* (Empfindung und Bewegung miteinander *verkoppelter*) Programme, die später das Krabbeln, Laufen und viele weitere überlebenswichtige Bewegungsabläufe gewährleisten. Solche Leistungen werden am Bewusstsein vorbei *implizit* gelernt. Die Fachwelt nennt das, was auf diesem Wege zuverlässig in Schaltkreisen eingeschliffen wird, *prozedurales Gedächtnis*. Seine Dienste stehen uns in vielen Bereichen lebenslang zur Verfügung – auch für neues Lernen in späterem Alter.

Machen Sie sich nur klar, wie Sie, ohne es überhaupt zu bemerken, selbst den Mund öffnen, wenn Sie einen Kranken füttern, wie Sie ohne Nachdenken einer drohenden Gefahr, auch einer bisher unbekanntem, ausweichen, oder wie Sie blitzschnell aus Bewegungen und Minenspiel eines Gegenübers auf seine Stimmung schließen, weil Sie im Ansatz automatisch seine Regungen intern mit vollziehen! Diese schon früh wirksamen Abläufe von Imitation und Bewegungskontrolle graben sich tief im basalen Gehirn ein, verschalten sich mit den für die Senso-Motorik zuständigen Bereichen des Großhirns und werden dauerhaft und wirkungsvoll vom prozeduralen Gedächtnis gesteuert.

Meist wird diese implizite Gedächtnistätigkeit in den Lehrbüchern durch Beispiele von Bewegungskoordinationen wie dem Fahrradfahren veranschaulicht. Besonders wichtig für unser Thema ist jedoch, dass zu den sich automatisierenden Abläufen auch die *senso-motorische* Leistung beim Sprechen und Hörverstehen zählt. Sie wird im ersten Lebensjahr vorbereitet und in den zwei oder drei folgenden Lebensjahren so weit ausdifferenziert, dass der Austausch konkreter Mitteilungen im sozialen Umfeld gelingt. Das weist auf eine Sonderstellung unserer Gattung hin: Das *Sprechenlernen* mündet in die vielfältigen Leistungen der *Sprachfähigkeit* ein, die später andere Gedächtnisformen als die prozeduralen beansprucht werden und dennoch grundlegend auf diese implizit erworbenen Vollzüge angewiesen bleiben.

Sprache ist genetisch angelegt, zu ihrer Ausdifferenzierung bedarf es allerdings der persönlichen Aktion, nämlich der Eigenaktivität und der Abstimmung mit sozialer Anregung im sprachlichen Austausch. Die Verkoppelung der akustischen und visuellen Sinneserfahrung (der Ansprache) des Gegenübers mit den eigenen Artikulationsbewegungen und mit den Rückmeldungen, die hiervon an das Gehirn geliefert werden, sichern von Geburt an jedem Kind, das hören kann, grundsätzlich die Fähigkeit, Lautsprache zu erwerben (einem nicht hörenden Kind auf vergleichbare Weise die Gebärdenprache, wenn sie denn im Umfeld zur Verfügung steht).

Die Kleinkinder merken nichts von diesem Lernen, mit dem die Sprachentwicklung einsetzt. Weit entfernt davon, darüber nachdenken zu können, was mit ihnen geschieht, werden sie in der Regel um ihren dritten Geburtstag herum die Lautgestalten und grundlegenden Bauprinzipien der sie umgebenden Sprachen hinlänglich internalisiert haben, sodass sie in der Lage

sind, sich absichtsvoll zu äußern und Sprache so weit zu verstehen, wie ihre Erfahrungswelt reicht. Dabei sind es insbesondere der melodische Sprachfluss von außen und die Eigenaktivität, mit der sich die Kinder in ihn einklinken, die zu dem verhelfen, was in den Sprachwissenschaften *Basisgrammatik* genannt wird, die Intonation, die Wahrnehmung der Wortgrenzen, die Beherrschung der Stellung und Hervorhebung von Einheiten in einfachen Äußerungen.

In diesem frühen Alter sind Kinder in der Lage, implizites Lernen zugleich oder zeitversetzt auch in mehr als einer Sprachvariante (sei es Standardsprache und einer ihrer Dialekte oder unterschiedliche Sprachen) zu leisten. Die Kinder benötigen unter günstigen Bedingungen hierzu keine spezielle Förderung, wohl aber Anregung und Kommunikation – günstig heißt, dass die Sprachen ähnlich präsent sind und vor allem von den Kindern als sozial behutsam empfunden werden.

Es ist demnach in jedem Fall von entscheidender Wirkung, mit Kleinkindern (in einer oder mehreren Sprachvarianten) viel zu reden, auch wenn sie nur Teile davon, am Anfang sogar nur die emotionale Tönung, verstehen.

2.2 Erinnerung an Ereignisse und die sprachliche Verankerung von Weltwissen

Das Kennzeichen impliziten Lernens ist, dass es ohne bewusste Kontrolle erfolgt und ohne dass wir die einzelnen Teilschritte automatisierter Handlungen je bedenken können. Beim Vorgang des Sprechens ist das besonders spürbar. Kein Mensch kann sich bewusst machen, was er im Einzelnen mit seinen Sprechwerkzeugen tut und wie er in der Kindheit das Sprechen erlernt hat. Und doch ist es gerade das implizit erworbene Sprechen, das den Weg zu *bewusstem* Erleben ebnet wird.

Die Erinnerung an eigene Erlebnisse und die Vergegenwärtigung von Faktenwissen beruhen auf anderen als den prozeduralen Systemen von Einspeicherung und Abruf. Im Verlauf des Vorschulalters wird der Umgang hiermit langsam angebahnt – zuletzt die willkürliche Kontrolle der Kinder über ihre eigene Lebenserfahrung: Das auf sich selbst bezogene Wissen darüber, wo, wann und mit welchen Effekten sie etwas erlernt oder erlebt haben.

Dieses *autobiografische* Gedächtnis wird in der Fachwelt vielfach als eine Unterabteilung des *allgemeinen*

Erinnerungsvermögens für Ereignisse angesehen. Für die Ausbildung des Selbst-Verstehens (der Selbstkonzepte) ist es jedoch von so großer Bedeutung, dass dieses Thema im zweiten Teil des Beitrags (Kapitel 3) noch einmal gesondert aufgegriffen wird.

Zunächst soll es hier um die fachsprachlich so bezeichnete Unterscheidung von *episodischem* Gedächtnis (der Erinnerung an erlebte Ereignisse) und *semantischem* Gedächtnis (der Verfügung über medial vermitteltes Wissen) gehen. Für beide gilt, dass sie *expliziten* (*deklarativen*) Charakter haben, d.h. wir können diese Inhalte bewusst aufrufen und über sie berichten. Daher sind sie intensiv verknüpft mit der Aneignung sprachlicher Bedeutungen.

Wir wissen inzwischen viel über die unterschiedlichen Typen des Einspeicherns und Abrufens von Erfahrungen und Informationen. Zunächst waren es klinische Beobachtungen, die gezeigt haben, dass einzelne Gedächtnissysteme durch unterschiedliche Hirnverletzungen separat beschädigt werden können. Solche Kenntnisse erweisen sich auch als hilfreich für das Verständnis dessen, wie sich in der Kindheit die Sprach- und Gedächtnistätigkeiten miteinander verknüpfen.

Kinder zeigen schon früh einfache Formen der Merkfähigkeit, wenn sie beispielsweise zeitverzögert eine Handlung imitieren oder Gesichter und Spielzeuge wiedererkennen, etwas später, indem sie nach Gegenständen suchen, die man vor ihnen versteckt hat. Bevor Kinder aktiv über Sprache verfügen, stellt sich schon früh auch die Merkfähigkeit für häufig erlebte Handlungsketten ein, wie sie sich bei der Pflege, dem Zubettgehen und anderen gemeinschaftlichen Aktionen ergeben, die immer dem gleichen Schema folgen:

Zuerst bilden sich auf dem Hintergrund eingespielter Sequenzen Erwartungen an jeweils nächste Schritte des Geschehens aus. Das Gedächtnis scheint hierfür zunächst nach vorn zu wirken und noch nicht zurück. Doch wenn Kinder ab zwei, drei Jahren beginnen, sich mit mehrgliedrigen Äußerungen an Gesprächen zu beteiligen, kann man beobachten, wie sie sich geistig auch in die Vergangenheit begeben können, denn sie beziehen sich vereinzelt sogar auf die Zeit, in der sie selbst noch gar nicht gesprochen haben.

Demnach ist wohl aktive Sprache nicht die unabdingbare Voraussetzung, um zurückliegende Erinnerungen dem beginnenden deklarativen Gedächtnis zuzuführen. Jedoch beschleunigt sich jetzt, mit der fortschreitenden Beteiligung an sprachlichen Interak-

tionen und mit der Ausweitung der Handlungsräume, die Entwicklung der Erinnerungsfähigkeit merklich und schafft damit Voraussetzungen für bewusstes Handeln. Die Sprache der Kinder in gemeinsamen Handlungssituationen herauszufordern, wird von nun an nicht nur Sprechen und Verstehen fördern, sondern zugleich auf das Erinnern, auf das Vorstellungsvermögen und auf die sich anbahnende Handlungsfähigkeit einwirken.

Es beginnt die Zeit der *Begriffsbildung*, also der geistigen Ordnung von Ereignissen, Lebewesen und Gegenständen in Klassen nach ihrer Ähnlichkeit in der äußeren Erscheinung oder in ihren Eigenschaften und schließlich nach ihrer Übereinstimmung darin, wie sie dem Handeln dienen. Begriffe verhelfen dazu, erfolgreich erlebtes Handeln planvoll wieder einzusetzen. Dazu müssen die benutzten Mittel (z.B. Wasser aus der Gießkanne, mit dem man ein verwelkendes Pflänzchen wieder aufrichten kann) als mentale *Repräsentationen* (sozusagen vor dem geistigen Auge) verfügbar sein. Diese begrifflichen Repräsentationen über das, was man mit Dingen, in den verschiedenen Situationen tun kann, entstehen beim miteinander Handeln und werden für künftiges Handeln gebraucht.

Solche entscheidenden Entwicklungsaufgaben benötigen Zeit und vielfältige Erfahrung (vielleicht gießt ein Zweijähriger erst einmal Saft in einen Blumentopf). Vor allem verhilft die *Sprache* allmählich dazu, Ordnung in die Welt und in das eigene Handeln zu bringen – allein schon mithilfe von einzelnen Wörtern, mit denen die mentalen Repräsentationen sich verbinden und damit ihre *Bedeutungen* erhalten. Auf diese Weise werden Erfahrungen auch für den Fall aufbewahrt, dass die Dinge gar nicht in der konkreten Anschauung vorhanden, sondern nur in der Vorstellung präsent sind. So gewinnen Wörter über ihre Funktion, etwas zu bezeichnen, hinaus eine Symbolkraft, die sie zu geistigen Instrumenten macht. Der Aufbau des Wortschatzes und die Verknüpfung sprachlicher Einheiten mit Sinn und Bedeutung leiten so die im Gedächtnis verankerte Erkenntnis über die Beschaffenheit der zunächst noch kleinen, aber sich stetig erweiternden Welt ein.

Zunächst geht der Erwerb aktiv eingesetzter Wörter (meist in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres) langsam voran. Und meist beziehen sich die zuerst ausgesprochenen Wörter auf Personen oder Objekte in unmittelbarer Nähe. Dabei kommt es zu den entwick-

lungslogisch ganz konsequenten Unter- und Überdehnungen gegenüber dem erwachsenen Wortgebrauch. Zuerst mag nur die eigene Katze „Miau“ heißen. Später könnte alles, was Räder hat, „Auto“ genannt werden. Das sind keine „Fehler“, im Gegenteil, hieran lässt sich ablesen, wie sich die Begriffsbildung in den kleinen Köpfen abspielt. Mit der Zeit, meist gegen Ende des zweiten Lebensjahres, festigt und beschleunigt sich der aktive Wortgebrauch, und es gelingen erste Zusammenfügungen von *Wörtern zu Aussagen*. Damit beginnt die Eroberung der linguistischen Regelsysteme. Bereits auf der Wortebene lässt sich als ein sicheres Zeichen beobachten, dass Kinder anfangen, den Sprachfluss aufzubrechen und selbst neu zusammensetzen: Eine Zweijährige weiß beispielsweise, dass man eine Strumpfhose braucht, wenn man friert, und sie verlangt nach „Handhosen“, wenn es draußen kalt ist.

Das gibt Stoff zum Reden (für Kinder und Erwachsene) über Vorkommnisse, Pläne und Überraschendes – und auch über die Sprache selbst! Wenn zu Hause und in den Einrichtungen viel mit den Kindern gesprochen wird, wenn Wörter und Aussagen anschaulich in Erklärungen, Begründungen und Erzählungen eingebettet werden, wenn man viele interessante Gespräche über Erlebtes und Mögliches mit ihnen führt – wird nicht nur die wachsende Ausdrucksfähigkeit der Kinder davon profitieren, sondern ihre Entwicklung insgesamt gefördert und ihr Verhältnis zur Sprache beeinflusst.

2.3 Alltägliche Handlungsmuster und herausgehobene Ereignisse

Durch diese Gespräche werden Kinder dabei unterstützt, ihre Erfahrungen als zeitlich und räumlich organisiertes Weltwissen dem Gedächtnis zuzuführen. Zunächst einmal brauchen sie hierfür einen verlässlichen, in Sprache gefassten Bestand an Wissen über *Routinen* und *Grundmuster von Abfolgen*, wie sie typischerweise beim Einkaufen, beim Sonntagsspaziergang, bei der Begrüßung im Kindergarten erlebt und gestaltet werden.

Dreijährige sind meist noch sehr damit beschäftigt, solch beständiges Wissen über das anzusammeln, was *in der Regel*, in welchen Schritten und mit welchen Mitteln geschieht. Fragt man, was am letzten Sonntag geschehen ist, so werden sie zunächst aufzählen, was immer wieder vorkommt: lange schlafen, anziehen, spazieren gehen... Erst vor diesem Hintergrund können

sie wenig später auch über die Besonderheit *herausgehobener Ereignisse* (über markante *Episoden*, die sie erlebt haben) berichten. Schon die meisten Vierjährigen sind bereit, die Frage, was sie am Wochenende erlebt haben, als Aufforderung aufzufassen etwas besonders Aufregendes zu berichten.

Wenn die Gedächtnispsychologie sich auf Erwachsene bezieht, gilt als *semantisches Gedächtnis* dasjenige Wissen, das wir dank der Medien (durch Bücher, Berichte, Fernsehen, Unterricht) über das hinaus ansammeln, was wir im *episodischen Gedächtnis* als persönlich erlebten Besitz speichern. Die Systeme sind, wie man schon lange aus der Neuropathologie zuverlässig weiß, in unterschiedlichen Schaltkreisen organisiert, die jedoch lebenslang einander zuarbeiten: Allgemeine Wissensbestände – von den früh erlebten Routinen angefangen bis zu den stets anwachsenden, auch medial vermittelten Erfahrungen – verhelfen dazu, dass die selbst erlebten Ereignisse platziert, bewertet und interpretiert werden können. Und dies wiederum bewirkt, dass medial vermitteltes Wissen zu einem Teil des persönlich geprägten Gedächtnisses wird.

In der Ausbildung der kindlichen Gedächtnistätigkeiten steckt also zunächst das handelnd erfahrene Wissen über Regelmäßigkeiten der Alltagsorganisation den Rahmen ab, in dem erst allmählich Besonderheiten des eigenen Erlebens als solche wahrgenommen werden. Je bewusster dies dann geschieht, desto aufgeschlossener werden die Kinder auch für „semantisches“ Wissen, das sie aus anderen Quellen als der eigenen Erfahrung beziehen, beispielsweise aus dem Fernseher, vor allem aber aus Gesprächen. Man sieht, welche große Bedeutung für die Kinder zunächst das verbal begleitete Ausagieren wiederholter Handlungsschemata als Orientierungsfolie über das hat, was „man“ tut und was von einem erwartet wird: Das Händewaschen vor dem Essen, das Zähneputzen danach.

Darüber hinaus wird deutlich, welches Förderpotenzial für die gesamte Entwicklung in den Gesprächen liegt, die Erwachsene mit Kindern über das führen, was sie selbst beeindruckt hat, was andere berichten, was man sich zusammen ausdenken kann. Im Kindergartenalltag lässt sich darauf hinwirken (und mit Ratschlägen nach Hause zu bedenken geben!), dass Entwicklungsförderung nicht allein als Sprachtraining verstanden werden darf, sondern insgesamt auf die Erweiterung bewusster Möglichkeiten des Denkens und Handelns zielt.

3 Spracherwerb und die Entwicklung der Persönlichkeit

Soziale Interaktionen in den frühen Jahren, die Erkundung der nahen Umwelt und die Verankerung der Erfahrungen im Gedächtnis bereiten Kinder darauf vor, ihre Individualität in Gemeinschaften auszubilden. Diese Entwicklung soll an drei Punkten veranschaulicht werden, nämlich

- der Ich-Bildung,
- dem sozialen Verstehen,
- dem Einklinken in kollektives Wissen und der damit entstehenden selbstständigen Handlungsfähigkeit.

3.1 Spracherwerb und die Ausbildung von Selbstkonzepten

Die meisten Menschen können sich als Erwachsene nicht an das erinnern, was sie vor ihrem vierten Geburtstag erlebt haben: An was erinnern Sie sich als erstes? Wie alt waren Sie damals? Sind Sie ganz sicher, dass Sie diese Erinnerung selbsttätig aufrufen, oder ist es nicht eher so, dass man dieses Ereignis später vielfach mit Ihnen besprochen hat?

Mit dem Älterwerden wird die Erinnerung an die ersten Jahre versperrt. Dieses Phänomen ist als *kindliche Amnesie* bekannt. Es wird mit der sich über Jahre erstreckenden Entwicklung des Langzeitgedächtnisses in der Kindheit in Verbindung gebracht. Wie oben beschrieben, sind schon sehr kleine Kinder durchaus in der Lage, ihr Gedächtnis zum *Wiedererkennen* von Menschen und Dingen zu nutzen. Später, mit beginnendem *deklarativem Gedächtnis*, können Ereignisse auch *reproduziert* werden. Noch im Vorschulalter können Kinder sich einige Zeit zurück besinnen, vielleicht sogar noch mit vier Jahren über ihren zweiten Geburtstag sprechen. Doch später im Leben werden sie hiervon nichts mehr wissen – es sei denn man hätte ihnen Fotos gezeigt oder immer wieder von diesem Geburtstag erzählt, bei dem sich etwas besonders Aufregendes abgespielt hatte.

3.1.1 Das Selbst im Spiegel

Die wichtigste Errungenschaft, die durch die Ausbildung des Langzeitgedächtnisses hervorgebracht wird, besteht darin, über sich selbst nachdenken zu lernen.

Die Entwicklung beginnt damit, dass die eigene Person als getrennt von der Umgebung „gesehen“ werden kann. Die meisten Kinder interessieren sich schon früh für ihr eigenes Spiegelbild und versuchen, mit ihm zu kommunizieren. Zunächst behandeln sie es wie einen Spielkameraden und suchen ihn hinter dem Spiegel. Aber bald vermitteln sie den Eindruck, dass sie die Beschaffenheit eines Spiegels zu verstehen beginnen, denn sie beobachten sich selbst bei rhythmischen Bewegungen davor und fangen an, sich nach etwas umzudrehen, das sie zunächst im Spiegel neben sich gesehen haben.

Um den zweiten Geburtstag herum lässt sich auf ein manifestes Körper selbst schließen, wenn ein Kind im Spiegel einen farbigen Punkt auf seiner Nase wahrnimmt, den man ihm unbemerkt aufgetragen hatte. Es untersucht nämlich daraufhin die eigene Nase, anstatt am Spiegel zu reiben. Ab diesem Zeitpunkt werden die Kinder sich auch auf Videos erkennen und sich selbst mit ihrem Namen oder dem Fürwort „ich“ benennen.

Fragt man sie nach ihren Eigenschaften, werden sie zunächst konkrete Leistungen erwähnen („ich kann gut klettern“). Eigenschaftswörter, die abstrakte Merkmale kennzeichnen („ich bin sportlich“), kommen viel später. Dies wird eine noch ferne Etappe in der Begriffsbildung markieren, wenn Sprache nicht mehr nur der Bezeichnung von etwas Präsentem oder der Mitteilung eines unmittelbaren Bedürfnisses dient, sondern Verallgemeinerungen über konkrete Situationen hinaus ermöglicht.

Das Erkennen des eigenen Spiegelbildes ist also tatsächlich ein wichtiger Schritt der beginnenden Begegnung mit sich selbst. Er zieht die Erkenntnis nach sich: Ich bin von anderen beobachtbar, andere können sehen, was „ich“ bin, was ich leiste und was ich noch nicht kann. Stolz auf etwas Vollbrachtes, Scheu vor fremden Menschen, Verlegenheit und Scham, auch Widerspruch und Trotz beim Auskundschaften der eigenen Möglichkeiten deuten darauf hin, dass ein Kind sich auf den Weg von der *Selbst-Wahrnehmung* zur Bildung von *Selbst-Konzepten* macht – zum Nachdenken über sich und zum „Sich-Spiegeln im anderen“.

3.1.2 Die Entstehung des Ich in der sozialen Interaktion

Die Autobiografie, also das Vermögen über das eigene Ich zu erzählen (so sehe ich mich jetzt, so war ich früher, so möchte ich werden), entsteht im Gespräch und entwickelt sich lebenslang. Woher aber kommen die Informationen? Man beobachtet das eigene Tun und seine Folgen, vergleicht sich mit anderen, und ständig gibt es direkte soziale Mitteilungen („Das hast du fein gemacht!“) oder indirekte, nonverbale Botschaften („Er wechselt die Straßenseite, er mag mir nicht begegnen!“).

Wie in allen Bereichen der Wahrnehmung spielt auch hier das Prinzip der *Auswahl* der Informationen die entscheidende Rolle: Eine Person nimmt bestimmte Informationen zur Kenntnis, während sie andere vernachlässigt.

Die moderne Psychologie zieht gern den Begriff der dynamischen *Selbstkonzepte* heran, wenn sie die Individualität einer Person beschreibt. Damit wird nicht nur die subjektive, im sozialen Kontakt hergestellte Sicht des Individuums auf sich selbst in den Vordergrund gerückt. Mit dem Plural (der Selbstkonzepte) wird auch betont, dass diese subjektive Sicht sich in unterschiedlichen Bereichen verschieden ausgestalten wird (im Hinblick auf die körperliche Erscheinung, das Leistungsvermögen, die sozialen Kompetenzen). Ihre unmittelbare Wirkung entfalten Selbstkonzepte in ständigen, unvermeidbaren *Selbstdarstellungen*. Niemand kommt umhin, über die Vielfältigkeit der Konzepte über das eigene Selbst immerwährend Auskunft zu geben, indem er sich in sozialen Situationen verhält, und wir alle variieren dies, je nachdem in welcher Situation und wem gegenüber wir uns befinden.

Lehnen Sie sich einen Augenblick zurück und stellen Sie sich vor, sie hätten fünf Jahre nach Ihrem Schulabschluss ein erstes Klassentreffen. Alle wären aufgefordert, etwas über sich zu erzählen. Was würden Sie den anderen mitteilen? Dass Sie inzwischen zwei Kinder haben, dass Sie im Beruf erfolgreich sind, dass für Sie die Schulzeit langweilig war? Wie immer Sie es anstellen, Sie verraten dabei Prioritäten über das, was Ihnen im Moment in dieser Situation als Ausdruck Ihrer Person wichtig erscheint. Und wenn Sie auf einer Party mit lauter unbekanntem Leuten wären, wo die Gastgeber vorschlagen, dass jeder sich den anderen kurz vorstellt? Sie würden auch dann etwas über sich mitteilen, wenn Sie unbeobachtet den

Raum verlassen und erst wiederkommen würden, wenn die ganze „Vorstellerei“ vorbei ist.

Die Menschen stellen sich als *erzählendes Ich* dar, das sich im Lebenslauf verändert. Sie schaffen für ihr Selbstverständnis sinnvolle Zusammenhänge, indem sie still für sich oder im Gespräch mit anderen ihre Geschichte erzählen und sie immer neu gewichten und bewerten. Es geht dabei nicht um getreuliches Nacherzählen, sondern um ausgewählte, rekonstruierte und interpretierte Ereignisse, von denen sie als Personen geformt worden sind und die ihre Bedeutung für das Selbstgefühl im Laufe der Zeit verändern können. Diese herausgehobenen Episoden erhalten ihren Stellenwert dadurch, dass man sie *erzählen* möchte. Andere mögen genau *sie* als repräsentativ wahrnehmen für das, was mich vom Alltäglichen abhebt. Denn so sehr wir einerseits bemüht sind, uns als typisch und damit als *Kultur bestätigend* zu verstehen, so intensiv stellen wir unsere Individualität sicher, indem wir mit unserer Biografie auch Außergewöhnliches, eben Erzählenswertes darstellen.

Bis zum Alter von mindestens drei Jahren haben die alltäglichen Abläufe die wichtigste Funktion für das Einprägen der ersten Lebenserfahrungen. Das verändert sich erst, wenn allmählich die Bedeutung von *ganz bestimmten* Ereignissen, die sich von der normalen Routine abheben, für die Selbstwahrnehmung wichtig wird. Die *Autobiografie* beginnt also dort, wo Kinder sich *bewusst* werden und darüber *reden* können, dass *sie* es waren, die etwas ganz Besonderes an einem konkreten Ort zu einer bestimmten Zeit erlebt haben. Durch die damit einhergehende sprachliche Verankerung wird die *infantile Amnesie* außer Kraft gesetzt, d.h. von dieser Zeit an können wir uns auf unsere Geschichte besinnen und uns als Konstrukteure unseres Ichs empfinden.

Es sind nicht einmal die Ereignisse selbst, die das bei Kindern ab etwa vier Jahren bewirken, sondern es ist das *Reden* über das Besondere an einem Ereignis. Nicht das, was oft geschieht (Fahrten mit der Straßenbahn zur Kita) hält das autobiografische Gedächtnis fest, sondern die persönliche Beteiligung („Mami hat unseren Fahrschein verloren!“), verknüpft mit einem Ort und einem Zeitpunkt (Haltestelle am Rathaus, früh am Morgen), einer besonderen sozialen Erfahrung („Der Kontrolleur war nett!“) und einer emotionalen Verarbeitung („Mami ist rot geworden und wir waren froh!“). Vor dem Hintergrund dessen, was alltäglich geschieht, wird eine autobiografische Erinnerung so

wichtig, dass sie andern erzählt werden will. Es dauert allerdings geraume Zeit, bis solche Ereignisse miteinander verknüpft und als charakteristisch für die Lebenslinie bewusst werden können – die Arbeit an der Autobiografie hält im Grunde das ganze Leben über an.

Schon vor der Zeit, in der Kinder über ihre ganz konkreten, besonderen Erlebnisse von sich aus berichten können, reden Erwachsene in der Regel gern mit ihnen über das, was sie gemeinsam erlebt haben. Das ist gut so, auch dass dabei die Erwachsenen zunächst die Regie führen. Sie heben die Bedeutung gemeinsam erlebten Geschehens hervor, akzentuieren die besonderen Affekte, die damit verbunden waren, und inszenieren auf diese Weise den Auftakt für die Kontinuität einer eigenständigen Lebensgeschichte. Den Gesprächspartnern stehen dabei ganz unterschiedliche Stile zur Verfügung: Bei besonders ausschmückender Rede über gemeinsam Erlebtes werden Details hervorgehoben, Gefühle angesprochen und die Beteiligung der Kinder herausgelockt. In anderen Gesprächen können die Erwachsenen eher auf bestimmten Punkten beharren, wiederholen ihre Fragen und arbeiten auf enge Antworten der Kinder hin, die sie am Ende womöglich selbst einbringen.

Zahlreiche Untersuchungen von Mutter-Kind-Dialogen belegen immer wieder, dass ein ausschmückender, ansprechender und herausfordernder Gesprächsstil, der schon mit Kindern im Alter von zwei, drei Jahren gepflegt wird, deren Erzählfreudigkeit begünstigt, die sich dann im vierten und in den folgenden Lebensjahren entsprechend weiterentwickeln kann. Die kindliche Erzählfähigkeit, die sich beispielsweise beim Betrachten von Bilderbüchern oder beim Ausdenken von fiktiven Geschichten beobachten und fördern lässt, macht insgesamt in der Vorschulzeit wichtige Fortschritte. Erzieherinnen und Erzieher werden Gesprächsstrategien als Teil ihres professionellen Handelns verstehen, mit denen sie die Kinder zum Erzählen anzuregen wissen. Aber auch für sie ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass dem Erzählen über das, was *selbst mit anderen* erlebt wurde, ein besonderer Stellenwert zukommt, denn dies bringt die Entwicklung der Selbstkonzepte auf den Weg.

Vielfach ist inzwischen erwiesen, dass anspruchsvolle Gesprächsstile nicht das Privileg gebildeter Schichten bleiben müssen. Sie sind (er)lernbar. Erzieherinnen und Erzieher müssen, wo es nötig ist, die häuslichen Gesprächspartner für die Einsicht gewinnen, welche Bedeutung es für die Entwicklung ihrer Kinder hat,

dass man sich häufig mit ihnen über zurückliegende Erlebnisse und über Pläne für die Zukunft unterhält, dabei viele offene, weiterführende Fragen stellt, gut zuhört, die Kinder zu Ausführlichkeit ermuntert und sie möglichst oft selbst herausfinden lässt, worüber sie sprechen möchten.

3.2 Spracherwerb und die Entwicklung des sozialen Verstehens

Es gibt kaum einen Bereich der kindlichen Entwicklung, der in den letzten Jahrzehnten so intensiv erforscht und so kontrovers diskutiert worden ist wie die Ausbildung einer *theory of mind* (ein Begriff aus dem Englischen, der in anderen Sprachen fast immer unübersetzt bleibt).

Mit *theory of mind* ist Folgendes gemeint:

Die Kinder entwickeln in der Vorschulzeit die Fähigkeit, sich selbst und anderen *mentale Zustände* zuzuschreiben. Sie beginnen die Handlungen ihrer Gegenüber zu *interpretieren* und das eigene Handeln hierauf einzustellen. Sie lernen also zu begreifen und zu akzeptieren, dass Menschen unterschiedliche Wünsche, Emotionen, Kenntnisse, Meinungen und Absichten haben, die mit ihren eigenen nicht übereinstimmen müssen. In der Regel beginnen sie im Alter ab vier Jahren über solche Unterschiede nachzudenken und zu sprechen und erreichen dann in den nächsten Lebensjahren darin eine zunehmend sichere Handhabung.

Derartige Aussagen zu Entwicklungszeitpunkten leiten sich aus komplizierten Untersuchungen her, die bereits in den frühen 1980er-Jahren durchgeführt wurden und viele nachfolgende Studien angeregt haben. Es kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen ausgeführt werden, welche ausgeklügelten Konstellationen in den experimentellen Labors für die Untersuchungen hergestellt werden können. Deshalb soll nur ein einziger Versuch in seinen Grundzügen wiedergegeben werden, um zu veranschaulichen, auf welche Weise sich abstrakte Aussagen (wie die eben gemachten zu den kognitiven Errungenschaften ab dem vierten Lebensjahr) konkret durch kontrollierte Forschung belegen lassen:

Man hat Gruppen von Kindern, die sich jeweils im dritten, vierten und fünften Lebensjahr befanden, im Einzelversuch Situationen spielerisch vorgeführt, hier

in einer arrangierten kleinen Küche vorgeführt und dabei das Geschehen für sie kommentiert:

Max hilft seiner Mutter beim Auspacken der Einkäufe und legt die Schokolade in den grünen Schrank. Dann geht er zum Spielen nach draußen, kann also nicht sehen, wie seine Mutter in der Zwischenzeit ein bisschen Schokolade zum Backen verbraucht und die angebrochene Tafel danach nicht wieder in den grünen, sondern in den blauen Schrank legt. Später kommt Max hungrig zurück und hat Lust auf Schokolade. Die Kinder wurden nun gefragt: Wo wird Max die Schokolade suchen? Die untersuchten Kinder wussten ja, wo sie sich inzwischen tatsächlich befand. Alle Dreijährigen zeigten durchweg auf den blauen Schrank, was ihrer eigenen Anschauung entsprach. Die älteren Kinder konnten dagegen (in steigender Anzahl) berücksichtigen, dass Max gar nicht wissen konnte, was sie selbst mit eigenen Augen gesehen haben, nämlich dass die Schokolade mittlerweile ihren Platz gewechselt hatte, und konnten also auf den grünen Schrank deuten, in dem Max die Schokolade vermuten musste.

Welchen Dienst leistet die Alltagspsychologie (um die es hier geht) in unser aller alltäglichem Leben? Wir stehen ständig vor der Notwendigkeit, uns in andere hinein zu versetzen, um unser eigenes soziales Handeln zu steuern. Denken Sie nur an einen ganz banalen Fall: Sie sind mit einem Freund verabredet und stecken selbst mit Ihrem Auto im Stau. Die Zeit vergeht. Sie denken: Er wird unruhig werden, sich Sorgen machen! Was tun Sie? Sie werden zum Handy greifen, um ihm mitzuteilen, dass es Ihnen gut geht, es aber leider etwas später werden wird. Nicht alle Erwachsenen beweisen in solchen und viel wichtigeren Situationen die gleiche Sensibilität. Aber prinzipiell ist es genau diese Alltagspsychologie, die uns als soziale und zivilisierte Wesen auszeichnen kann.

Untersuchungen zum Bereich der Alltagspsychologie sind in vielen Regionen der Welt durchgeführt worden, und die Zuordnung zu den Alterstufen wurde dabei im Schnitt bestätigt. Mit zwei Fragen hat die Forschung sich in den letzten Jahren besonders beschäftigt:

Wie wird die Alltagspsychologie vorbereitet, die Kinder ab etwa dem vierten Lebensjahr mit der Fähigkeit ausstattet, die Perspektive anderer von der eigenen zu unterscheiden?

Was hat die Ausbildung dieser Fähigkeit mit den Fortschritten zu tun, die Kinder in diesem wichtigen Lebensabschnitt in ihrem Spracherwerb machen?

3.2.1 Anfänge des sozialen Verstehens

Bevor die eigene Sicht auf eine Szene von der Sicht eines anderen unterschieden werden kann, muss zumindest ein intuitives Begreifen davon entwickelt sein, dass hinter allem bewussten Handeln Absichten stehen. In den letzten Jahren sind *Zeigegesten* genauer beobachtet worden, die offenbar schon von Kleinkindern mit wenig mehr als einem Jahr geleistet und auch bei anderen interpretiert werden.

Es könnte sein, dass Kinder bereits in diesem Alter *Gründe* hinter solchen Gesten vermuten. Sie sehen beispielsweise zu, wie eine erwachsene Person beim Aufräumen der herumliegenden Dinge in einen Korb auf ein Spielzeug zeigt, und sind bereit, daraufhin diesen Gegenstand in den Korb zu legen. Kurz danach zeigt in veränderter Situation eine andere Person auf denselben Gegenstand, woraufhin das Kind nach dem Spielzeug greift und es ihr reicht. Darf man da nicht mutmaßen, dass dieses Kind zumindest ein implizites Verständnis dafür hat, was andere Menschen wissen, fühlen und beabsichtigen?

Bis ein Kind in der Lage ist, verbal auszudrücken „*Ich weiß, dass du darauf zeigst, weil du willst, dass ich dir beim Aufräumen helfe*“ muss noch viel geschehen. Aber die Kombination von Zeigegesten, Blicken und ersten Wörtern dürfte in der Tatschon als strukturierte kommunikative Handlung aufgefasst werden, die mehr bedeutet als „*Ich will das haben!*“

In letzter Zeit ist viel vom „kompetenten Säugling“ und vom „Forschergeist in Windeln“ die Rede. Diese Schlagworte haben die Forschungslandschaft belebt und auch den Alltag in Familie und Kindertageseinrichtungen angeregt. Der kindlichen Entwicklung ist es allemal zuträglich, wenn man in das, was Kinder tun, ein wenig mehr hinein interpretiert als sie tatsächlich bereits vollbringen können. So verhilft man ihnen in die *Zonen der nächsten Entwicklung*: Was Kinder heute nur zusammen mit anderen leisten können, das werden sie morgen allein zustande bringen. Dennoch ist es sinnvoll, zwischen vorbereitenden Leistungen und manifesten Kompetenzen zu unterscheiden – bei der Sprache ebenso wie beim sozialen Verstehen.

3.2.2 Die Rolle der Sprache bei der Ausbildung der Alltagspsychologie

In diesem Zusammenhang hat auch die Anreicherung des Wortgebrauchs, insbesondere das Verständnis und die Verwendung von Bezeichnungen für mentale

Tätigkeiten und Zustände viel Beachtung gefunden: Wissen, glauben, denken, erinnern – oder: Traurig, froh, erschrocken sein. Kinder fangen solche Wörter auf, die in ihrer Umgebung ständig im Gespräch benutzt werden. Sie verwenden sie auch selbst schon ab dem zweiten, dritten Lebensjahr, obwohl diese Bezeichnungen doch für etwas ganz Abstraktes stehen, dessen Sinn sie noch gar nicht voll begreifen können. Es reicht nicht aus, solche *Wortverwendungen* einfach zu registrieren, und damit auf einen sprachlichen Entwicklungsstand zu schließen. Man muss schon genauer auf die kognitiven Hintergründe achten. Am Anfang ist der Sinn, den ein Kind mit Wörtern verknüpft, noch durchaus unbestimmt. Differenzierung, Klarheit und die Annäherung an das, was Erwachsene mit Wortbedeutungen verbinden, ergeben sich erst mit der Zeit.

Durchaus werden sprachliche Mittel schon im zweiten Lebensjahr mit kommunikativer Absicht eingesetzt. Doch sollte dies noch nicht auf einen vollgültigen Gebrauch von Wörtern als *Symbolen* im engeren Sinn gedeutet werden. Denn der Erwerb symbolischen Sprachgebrauchs beruht auf der (gemeinsam mit bereits Sprachkundigen zu leistenden) Erarbeitung von lexikalischen (und dann grammatischen) *Systemen*, in denen Wörter in *Netzwerken von Beziehungen* zu anderen Wörtern erst ihren allgemein anerkannten Platz gewinnen. Wörter, sofern sie nicht Namen sind, definieren sich demnach als Symbole über *andere* Wörter eines Sprachsystems und ermöglichen *auf diese Weise* den Austausch komplexer Bedeutungen im Gespräch.

Wörter, wie „wissen“ und „glauben“ beispielsweise stehen für ganz unterschiedliche mentale Vorgänge: „Wissen“ bezieht sich auf einen verlässlichen mentalen Besitz, „glauben“ dagegen auf eine Vermutung, der eine gewisse Unsicherheit anhaftet. So verorten sich Wörter und Aussagen in Netzwerken, in denen eine Position durch andere Positionen ihre Bedeutung erhält. Hierin sind die Sprachen unendlich produktiv. Sie liefern das Material, um in Gesprächen wechselseitig ein Verständnis der jeweiligen Kenntnisse, Vorstellungen und Gefühle zu erzeugen oder auszuhandeln. Dies setzt die Fähigkeit voraus, neben der eigenen auch die Perspektiven der anderen zu übernehmen. Um Mitglied einer Sprachgemeinschaft zu werden, um also teilzuhaben am *Symbolsystem* einer Sprache, muss ein Kind den Übergang vom pragmatisch (durch Handeln) gelernten *Bezeichnen* zur kulturbestimmten, konventionalisierten Benutzung der *Symbolsysteme*

leisten. Dieser Prozess schließt in einem Leben nie ganz ab, doch bis zum Schulbeginn werden schon wichtige Etappen bewältigt.

Kinder leisten für die Ausbildung ihres Sprachvermögens in den ersten drei, vier Lebensjahren viel – und dies ganz mühelos. Erst auf dieser Basis kann dann ihre ins Erwachsenenleben einmündende Fähigkeit beginnen, Meinungen auszutauschen, Verständigung über Bedeutungsdifferenzierungen herbeizuführen und komplexe zeitliche Verhältnisse und Begründungszusammenhänge mit anderen zu verhandeln. All dies erfordert die soziale Fantasie, von der die Rede war, und ist ohne die Mittel der sprachlichen Bedeutungssysteme und ohne komplex geschachtelten Satzbau nicht zu bewältigen. Insofern hängt die Entwicklung einer *theory of mind* aufs Engste mit dem fortschreitenden Spracherwerb zusammen.

Erwachsene (und ältere Spielgefährten) können diese Entwicklung beschleunigen und bestärken. Der unterschiedlich häufige und ausschmückende Gebrauch erwachsener Gesprächspartner beim Erzählen und beim Bilderbuchanschauen hat, hat sich in vielen Untersuchungen mit Zwei- und Dreijährigen als ein Faktor erwiesen, der sich ein, zwei Jahre später messbar auf die soziale Fantasie der Kinder auswirkt und an ihrem Verständnis und aktiven Sprachgebrauch über Motive, Denkvorgänge und Emotionen abgelesen werden kann. Mit Kindern sollte also viel darüber gesprochen werden, wie sie sich selbst und wie andere sich fühlen, und warum, was sie und andere wissen können und was nicht, wie man sich täuschen kann und wie Absichten in Handlungen umzusetzen sind.

3.3 Verinnerlichung sozial erworbenen Wissens und der Beginn selbstständigen Handelns in Gemeinschaften

Was tun Sie, wenn Sie für sich alleine sind, über ein Problem nachdenken, sich an den gestrigen schönen Abend mit Freunden erinnern, Pläne schmieden oder ein Geschehen beobachten, an dem Sie selbst nicht beteiligt sind, das Sie aber innerlich angeht? – Sie werden mit sich selber reden, in innerer Sprache. Alle Erwachsenen tun das, nicht unbedingt in ganzen Sätzen, eher verkürzt, nur für Sie selbst verständlich. Wir haben uns angewöhnt, dies still für uns zu tun. Denn laut mit sich selbst zu reden, gilt als verpönt. Es ist mit der in unserer Kultur hochgehaltenen

Vorstellung von einer sich selbst kontrollierenden Person nicht gut verträglich. Allenfalls sieht man amüsiert darüber hinweg, wenn Sie auf der Straße stolpern und sich mit einem hörbaren Fluch nach dem Stein umsehen, der das verursacht hat.

Leise mit uns selbst zu reden ist äußerst hilfreich, wenn nicht unentbehrlich zur Anleitung und Kontrolle unserer Handlungen. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die belegen, dass die Problemlösungskapazität nachlässt, wenn die Versuchspersonen an der inneren Rede gehindert werden (z.B. indem man sie dabei von 100 rückwärts zählen lässt). Die Etappen, die ein Kind bewältigt, um aus ursprünglich direkter sozialer Interaktion, die Fähigkeit zu entwickeln, leise mit sich selbst zu reden und damit selbstständiges Denken anzuleiten, markieren ein wichtiges Thema des Spracherwerbs – vorausgesetzt, man hat hiervon eine umfassende Vorstellung und begreift den Spracherwerb in seinem Stellenwert als integrierenden Teil der Gesamtentwicklung der Person.

In einem derart umfassenden Sinn wurde in der damaligen Sowjetunion durch eine Gruppe von Wissenschaftlern das Forschungsprogramm einer „*kulturhistorischen Theorie des Psychischen*“ erarbeitet. Die zentrale Figur dieser Gruppe ist zwischen 1924 und seinem frühen Tod 1934 Lev Vygotskij gewesen. Im Folgenden werden einige der Kernaussagen skizziert, denn diese Theorie wurde (nach langer Unterdrückung in der Stalin-Zeit) als bedeutender Beitrag zur Entwicklungspsychologie in aller Welt aufgegriffen und wird bis heute weiter bearbeitet und ergänzt.

3.3.1 Äußere, „egozentrische“ und innere Sprache – ihre Funktionen für die Entwicklung

Entsprechend der Entwicklungstheorie von Vygotskij gilt für alle komplexen geistigen Funktionen (Denken, Problemlösen, Umgang mit Begriffen und Urteilen) das Gesetz der allmählichen Verinnerlichung von zunächst äußeren, sozial organisierten Tätigkeiten. Nicht nur als Beispiel, sondern als Basis für die geistige Entwicklung schlechthin wird dies anhand der Entwicklung der kindlichen Sprachfähigkeit ausgeführt. Ihr Ursprung liege demnach in konkreten Handlungen, die Kinder im sozialen und kommunikativen Austausch erfahren und ausüben. Im Laufe der Zeit kommt dann die Möglichkeit hinzu, für diesen Austausch verbale Mittel immer kundiger einzusetzen. Und schließlich bildet sich die Gewohnheit heraus,

die Prozesse, die ursprünglich auf die Interaktion mit anderen angewiesen waren, für sich allein zu bewerkstelligen. Das Sprechen mit anderen wird auf diese Weise in die Auseinandersetzung der Person mit sich selbst überführt. Innere Sprache erlangt damit eine Steuerungsfunktion für die eigene Handlungsorganisation und führt auch den sprachlichen Austausch mit anderen auf ein neues Niveau.

Mit *kulturell* und *historisch* als Kennzeichnung für diese Theorie wird auf den Transfer von Wissen und Können angespielt, der sich von Generation zu Generation (und darüber hinaus durch in Medien niedergelegte Traditionen) ereignet. Erwachsene führen die Kinder in Bedeutungswelten hinein, zunächst ganz konkret und handwerklich, dann immer mehr mit symbolischen Mitteln. Neben der Sprache, die die Kinder mit anderen immer wirkungsvoller benutzen, entwickeln sie allmählich den selbstständigen Umgang mit dem geschichtlich gewachsenen Bedeutungs- und Handlungswissen. Sie lernen, die „Sprache für sich“ zu beherrschen, an die eigene Person Aufträge zu richten, ihre Handlungen im Voraus zu planen und bei der Ausführung zu kontrollieren. In der modernen Psychologie wird dies gern als die Ausbildung „exekutiver Funktionen“ bezeichnet.

Zunächst ist die Kommunikation, die die Kinder mit sich selber zu pflegen beginnen, *hörbar*. Man kann beobachten, wie sie ihre Handlungen sprachlich begleiten oder sich Ziele setzen, z.B. beim einsamen Malen zu sich sagen „Das wird jetzt ein Haus mit Bäumen!“ oder beim Hantieren mit Spielzeug „Nein, anders rum!“. Diese nur der Form nach äußere, aber funktionell bereits mit dem Denken verknüpfte *egozentrische* Sprache bildet den Übergang vom äußeren Sprechen mit anderen zu seiner inneren Form. *Innere* Sprache wird zu einem Werkzeug, mit dem sich ab der Vorschulzeit das Denken entfaltet und sich Vorstellungen entwickeln, die über das Aktuelle hinausweisen. Es geht um die Entstehung des *individuellen* Bewusstseins aus *sozialen* Quellen. Die Kinder sind im Begriff zu lernen, wie sie mit Problemen fertig werden, wie sie selbstbestimmt mit anderen interagieren, und wie sie sich die Rollenerwartungen und die gültigen Regeln in der Gemeinschaft aneignen können. Die Autonomie, die so entsteht, erlaubt mit der Zeit, die eigene Individualität als geschichtliche Person mit Zukunft zu sehen sowie auch andere Menschen mit ihren jeweils eigenen Erfahrungen und Interessen zu begreifen.

3.3.2 Die Entwicklung von Selbstständigkeit und die Unterstützung von Verantwortlichkeit

Die hörbare, an sich selbst gerichtete Sprache bei Kindern, die in der kulturhistorischen Entwicklungstheorie als Übergangsphänomen zur inneren Sprache beschrieben worden ist, wird heute kaum noch „egozentrisch“ genannt (dieser etwas irreführende Ausdruck stammt für diesen Kontext von Jean Piaget und wurde, wenn auch kritisch, von Vygotskij übernommen). In der angloamerikanischen Rezeption erfährt dieses Phänomen seit Langem starke Beachtung und es hat sich dort die Bezeichnung *private speech* eingebürgert. Solche Sprachäußerungen bieten sich für die empirische Untersuchung mit Kindern an, schließlich kann man sie, anders als die innere Sprache, registrieren und im Experiment Bezüge zu Leistungsdaten der verschiedensten Art herstellen.

Dass die Sprache, die Kinder beim Spielen an sich selber richten, ohne sie an andere zu adressieren, besonders in solchen Situationen hervortritt, wo Probleme und Schwierigkeiten auftreten, hat sich bereits in den Untersuchungen von Vygotskij erwiesen. Heute besteht ein großes Interesse daran, die Zusammenhänge und Wirkungen von *private speech* in stärker kontrollierten Experimenten unter Beweis zu stellen: Man misst Erfolge in zielgerichteten Aufgabenstellungen oder misst beispielsweise die Fähigkeit, Ablenkungen zu widerstehen, und bringt diese Werte mit der vorher beobachteten Praxis des spontanen Selbstgesprächs in Verbindung. Die hierfür verwendeten englischen Ausdrücke „executive functioning“ oder „self regulation“ sind Schlagwörter, die recht technisch anmuten können. Die Referenz auf den inhaltlichen Anspruch der kulturhistorischen Entwicklungstheorie wird dabei nicht immer offensichtlich.

Entwicklungsbegleitung und Sprachförderung im Alltag geschehen nicht unter Laborbedingungen, sondern zu Hause und in den Einrichtungen. Hierbei lohnt es sich, unbedingt darauf zu achten, dass Kinder spontan zu sich sprechen und daraus Nutzen für das ziehen, was sie gerade tun oder sich vornehmen. Sie lernen dabei viel, denn es ist der Auftakt zu selbstbestimmtem Handeln in der Gemeinschaft: Sich zu konzentrieren, die Aufmerksamkeit gut unter Kontrolle zu haben, nicht zuviel auf einmal zu wollen, sich eins nach dem andern vornehmen, ein Bedürfnis auch einmal aufschieben, andere ausreden lassen und sich dann überlegt hierauf zu beziehen – all dies leitet

Tugenden des zivilisierten Zusammenlebens ein, die von entscheidender Bedeutung für das spätere Leben sind. Entwicklungsbegleitung ist herausgefordert, diese Fähigkeiten anzuregen und zu unterstützen. Sprachförderung geschieht im Dialog – er ist nicht nur für gelingende soziale Verständigung unentbehrlich, sondern auch um Kinder in die Lage zu versetzen, mit sich selbst zu kommunizieren.

4 Kommentierte Literaturempfehlungen zu den einzelnen Themenbereichen

Ein Wort vorab zur Auswahl

Dieser Beitrag richtet sich vor allem an fröhpädagogische Fachkräfte, die sich für Sprachförderung engagieren und sich hierin aus- und weiterbilden möchten. Das hat mich veranlasst, zwar im Text komplizierte Zusammenhänge nicht ungebührlich zu vereinfachen, aber bei den Literaturempfehlungen Zurückhaltung vor allzu fachsprachlichen psychologischen Texten zu üben. So finden sich in dieser Liste nicht die thematisch zwar einschlägigen, aber nicht immer leicht zu handhabenden Forschungsberichte aus der großen „Enzyklopädie der Psychologie“, ganz zu schweigen von der überwiegend englischsprachigen Zeitschriftenliteratur, in der sich die aktuelle Forschung in erster Linie niederschlägt. Verzichtet habe ich auch auf die Erwähnung einzelner Veröffentlichungen aus Forschungsgruppen, die in Deutschland besonders intensiv experimentelle Arbeit über die hier verhandelten Entwicklungsprozesse leisten. Wie sie sich im Internet auffinden lassen, möchte ich jedoch mit einem Beispiel hier angeben: www.uni-bamberg.de/biks/publikationsliste/. Auf der anderen Seite wollte ich vermeiden, populäres Schrifttum aufzulisten, für das ich eine wissenschaftlich fundierte Empfehlung nicht verantworten könnte, und das im Übrigen für Interessierte leicht selbst auffindbar ist. Insgesamt ist die Auswahl persönlich geprägt, was an den Kommentaren abzulesen sein wird.

Es gibt international einige Forschungszentren, die für die Themen dieses Beitrags besonders viel geleistet haben. Dazu gehört die jahrzehntelange Arbeit von *Katherine Nelson* und ihren zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den USA. Die Autorin hat kürzlich Bilanz in einem Buch gezogen, das ich für die Thematik dieses Beitrags *insgesamt* empfehlen möchte. Leider ist es (noch) nicht übersetzt, jedoch in gut verständlichem Englisch verfasst:

Katherine Nelson

Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory

Cambridge, Mass. 2007 (Harvard University Press)

Spracherwerb und die Entwicklung des Gedächtnisses (Kapitel 2)

Ein (in meinen Augen) besonders schönes Buch über das Gedächtnis stammt von einem der bedeutendsten Neuropsychologen der Gegenwart und ist ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie sich hochkarätige Wissenschaft verständlich und mitmenschlich präsentieren kann. Es liegt in deutscher Übersetzung vor, ist leider im Moment im Buchhandel nicht lieferbar, steht aber in jeder guten Bibliothek:

Daniel L. Schacter

Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit

Reinbek 2001 (Rowohlt) (Orig. 1996)

Einen knappen, aber fundierten Überblick über die einzelnen Gedächtnissysteme und ihre hirnganischen Grundlagen gibt

Hans J. Markowitsch

Neuropsychologie des Gedächtnisses

In: Spektrum der Wissenschaft, September 1996, S. 52–61

Ein wichtiges Kapitel über Gedächtnisfunktionen in der frühen Kindheit aus einem insgesamt empfehlenswerten, weil lesefreundlich geschriebenen Buch, das in Übersetzung vorliegt, schrieb

Lise Eliot

Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren

Berlin 2001 (Berlin Verlag) (Orig. 1999)

Kapitel 13: **Die Entstehung des Gedächtnisses**, S. 471–504

Einen Überblick über die Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern geben

Wolfgang Schneider/Gerhard Büttner

Entwicklung des Gedächtnisses

In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim 1995 (Beltz), S. 654–704 (Kapitel 14)

Spracherwerb und die Ausbildung von Selbstkonzepten (Kapitel 3.1)

Ein ausführlicher Beitrag über die Entwicklung von Selbstkonzepten:

Urs Fuhrer/Alexandra Marx/Antje Holländer/Janine Möbes

Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend

In: Greve, Werner (Hrsg.): *Psychologie des Selbst*. Weinheim 2000 (Beltz), S. 39–57

Auch ein Kapitel aus einem insgesamt empfehlenswerten Buch bezieht sich insbesondere auf die Ausbildung von Selbstkonzepten:

Martin Dornes

Die emotionale Welt des Kindes

Frankfurt am Main 2000 (Fischer)

Kapitel 5: **Die Rolle des Spiegel(n)s in der kindlichen Entwicklung**, S. 175–226

Ein Grundlagentext zur sozialen Konstruktion der Autobiografie, der von einem Altmeister der amerikanischen Psychologie stammt, liegt in deutscher Sprache vor:

Jerome Bruner

Self-Making and World-Making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden

In: *Journal für Psychologie*, 7/1999, S. 11–21

Der folgende Sammelband mit Beiträgen aus der aktuellen interdisziplinären Forschung über das autobiografische Gedächtnis enthält auch Übersetzungen einiger prominenter Autoren aus dem Englischen:

Harald Welzer/Hans J. Markowitsch (Hrsg.)

Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung

Stuttgart 2006 (Klett-Cotta)

Unter anderem findet sich in diesem Band ein Text von:

Katherine Nelson

Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses (S. 78–94)

Spracherwerb und die Entwicklung des sozialen Verstehens (Kapitel 3.2)

Der Autor *Michael Tomasello* stammt aus den USA und arbeitet in Leipzig am Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie. Seine Bücher, stets rasch ins Deutsche übersetzt, fußen auf umfangreichen empirischen Einzeluntersuchungen seiner Arbeitsgruppen und bieten gut lesbare Zusammenfassungen der viel beachteten Thesen zur Entwicklung geteilter Aufmerksamkeit und kindlicher Intersubjektivität:

Michael Tomasello

Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation.

Frankfurt am Main 2009 (Suhrkamp) (Orig. 2008)

Kapitel 4: **Ontogenetische Ursprünge**, S. 121–182

Der Autor bietet auch interessante Kapitel zu den Themen Spracherwerb, kulturelles Lernen und Handlungsfähigkeit:

Michael Tomasello

Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition

Frankfurt am Main 2006 (Suhrkamp) (Orig. 1999)

Kapitel 5: **Sprachkonstruktionen und die Kognition von Ereignissen**, S. 173–204

Kapitel 6: **Rede und repräsentationale Neubeschreibung**, S. 205–252

Zur Ausbildung einer *theory of mind*:

Eine der wichtigsten Autorinnen in diesem Feld ist die Kanadierin *Janet W. Astington*. Eines ihrer Bücher, schon vor mehr als einem Jahrzehnt erschienen, ist übersetzt worden und insgesamt ausgesprochen angenehm zu lesen. Neue Forschungen können in diesem Buch naturgemäß nicht berücksichtigt sein, jedoch werden die Grundlagen sehr einleuchtend dargestellt.

Für das Thema des sozialen Verstehens sind insbesondere die Kapitel 6, 7, 8 relevant:

Janet W. Astington

Wie Kinder das Denken entdecken

München 2000 (Reinhardt) (Orig. 1993)

Kapitel 6: **Wie Kinder über das Wünschen denken**, S. 92–111

Kapitel 7: **Wie Kinder über das Wissen denken**, S. 112–125

Kapitel 8: **Wie Kinder über Überzeugungen denken**, S. 126–153

Janet W. Astington ist auch erste Herausgeberin eines neueren Sammelbandes, für den praktisch alle wichtigen anglophonen Autorinnen und Autoren Beiträge geliefert haben, die im Bereich des Zusammenhangs der kindlichen Entwicklung und des sozialen Verstehens mit den Prozessen des Spracherwerbs arbeiten. Für diejenigen, die mit dem Englischen auf gutem Fuß stehen, sei also empfohlen:

Janet W. Astington/Jodie A. Baird (Eds.)

Why language matters for theory of mind

Oxford 2005 (University Press)

Verinnerlichung sozial erworbenen Wissens und der Beginn selbstständigen Handelns in Gemeinschaften (Kapitel 3.3)

Eine, wie der Autor im Vorwort schreibt, informationsreiche, dabei elementare Einführung in die Psychologie der kulturhistorischen Schule, das auch ein Kapitel über *Vygotskij* enthält:

Carlos Kölbl

Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Lev Vygotskij, Lurija, Leont'ev

Göttingen 2006 (Vandenhoeck & Ruprecht), S. 25–65 (Kapitel 3)

Ein besonders inhaltsreiches und zugleich authentisches Erinnerungsbuch stammt von dem Weggefährten *Vygotskij's*, von *Alexander Lurija*. Es erschien 1982 und ist in deutscher Übersetzung verfügbar:

Alexander R. Lurija

Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn

Reinbek 1993 (Rowohlt)

Zur Vervollständigung ein Sammelband, der den neueren Forschungsstand der englischsprachigen Rezeption über die Funktionen des Sprechens mit sich selbst wiedergibt:

Adam Winsler/Charles Fernyhough/Ignacio Montero (Eds.)

Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation

Cambridge 2009 (University Press)

Zum Abschluss möchte ich ein schon älteres Buch von *Jerome Bruner* empfehlen, der viel für die Psychologie, insbesondere für die Sprach- und Kulturpsychologie, geleistet hat. Die jüngste Ausgabe auf Deutsch:

Jerome Bruner

Wie das Kind sprechen lernt

Bern 2002 (Huber) (Orig. 1983)

Obwohl die kulturhistorische Theorie der Arbeitsgruppe um *Vygotskij* in diesem Buch nicht direkt angesprochen wird, finden sich Kernkonzepte dieser Schule wieder (Spracherwerb als Kulturaneignung, Kooperation in der „Zone der nächsten Entwicklung“ – hier „Spracherwerbs-Unterstützungs-System“ genannt).

Anhand dieses Textes wird erkennbar, wie intensiv im Westen auf der russischen Traditionslinie weitergearbeitet worden ist. Veröffentlicht wurde es, ein Vierteljahrhundert vor dem Werk von *Katherine Nelson*, das am Anfang dieser Empfehlungsliste steht, und das seinerseits den Fortschritt dokumentiert, der seither in der Psychologie des Spracherwerbs und der kindlichen sozialen Entwicklung geleistet wurde. Zusammen mit den Anregungen der kulturhistorischen Tradition können diese beiden Bücher daher als Eckpunkte der modernen Disziplin gelesen werden.

Zur Autorin



Prof. Dr. Gudula List

Professorin a.D. (geb. 1938), Studium der Psychologie und Sprachwissenschaft in Freiburg und Konstanz, war an verschiedenen Hochschulen tätig, zuletzt in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Entwicklungs-, Kognitions- und Sozialpsychologie, insbesondere im Hinblick auf Sprachentwicklung, sprachliche Interaktion und Mehrsprachigkeit. Seit einiger Zeit konzentriert sie sich auf den kindlichen Spracherwerb und seine Förderung im Elementarbereich.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxis-material als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>	<p>Zuletzt erschienen</p>
			
<p>Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Kopplow: Kinder in Armutslagen</p>	<p>Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“</p>	<p>Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen</p>	<p>Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)</p>
<p>Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum</p>	<p>Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland</p>	<p>Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung</p>	<p>Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule</p>
<p>Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik</p>	<p>Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf</p>	<p>Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen</p>	<p>Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege</p>
<p>Band 35: Lotte Rose/Friederike Stibane: Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas</p>	<p>Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen</p>	<p>Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft</p>	<p>Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen</p>
<p>Band 34: Annika Sulzer: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte</p>	<p>Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich</p>	<p>Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern</p>	
		<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren</p>	
		<p>Band 1: Sprachliche Bildung</p>	

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Die sprachliche Entwicklung von Kindern steht in engem Zusammenhang mit der kognitiven und sozialen Entwicklung. Diese Prozesse sind in vielfältiger Weise in Interaktionen mit anderen Menschen eingebettet. Frühpädagogische Fachkräfte sind sich dieser Zusammenhänge häufig nur sehr vage bewusst. In der vorliegenden Expertise beschreibt die Autorin zunächst den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und Gedächtnis. Daran anknüpfend arbeitet sie die Rolle der Sprache für die Ausbildung von Selbstkonzepten sowie für die Entwicklung der Fähigkeit heraus, Perspektiven von anderen Menschen wahrzunehmen. Die Autorin geht auch auf die Ausbildung der inneren Sprache ein, welche die Grundlage für das reflektierende Handeln ist. Es ist dabei ihr Anliegen, Leserinnen und Leser immer wieder auf ihr eigenes Erleben anzusprechen und auf diese Weise die Zusammenhänge zwischen Sprache sowie kognitiver und sozialer Entwicklung deutlich zu machen.