

JOACHIM BENSEL · GABRIELE HAUG-SCHNABEL

„Sowas kann ich richtig gut!“

Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist die beste Förderung

Angeboren oder erworben? Diese Frage ist längst keine von Entweder-Oder mehr; sie wird heute viel differenzierter betrachtet und führt zu einem komplexen Sowohl-Als auch.

Entwicklung ist „Entfaltung“; es geht um die mehrdimensionale Veränderung bestehender Strukturen. Entwicklung beschreibt einen inter- und intra-individuellen Prozess, ein lebenslanges Fortschreiten, das zu ständigen Veränderungen führt. Entwicklung ist äußerst plastisch, die individuellen Veränderungsmöglichkeiten sind enorm und bringen eine zunehmende Differenzierung, aber auch eine Spezialisierung oder Zentralisierung mit sich. Jede individuelle Entwicklung ist in unterschiedliche Sozialisationskontexte eingebettet und zeigt hohe Komplexität (Haug-Schnabel, 2016).

Die Frage, warum sich ein Kind im Hinblick auf bestimmte Entwicklungsmerkmale in unterschiedlicher Form und Geschwindigkeit entwickelt als bei anderen Entwicklungsmerkmalen, ist im Einzelfall schwer zu beantworten. Immer sind es endogene und exogene Faktoren, biologische Mitgift (Anlage) und Einflüsse der Sozialisation (Umwelt), die ineinandergreifen, wenn auch mit jeweils unterschiedlichem Gewicht. Die Auffassung einer ausschließlich genetischen Bestimmtheit kindlicher Entwicklung vertritt heutzutage keine wissenschaftliche Entwicklungsdisziplin mehr, genauso wenig wie die Perspektive einer rein durch Umwelteinflüsse und Erfahrung beeinflussten Entwicklung.

Die Anlage-Umwelt-Diskussion

Die Anlage-Umwelt-Diskussion ist in den letzten Jahren durch die Erkenntnisse der Epigenetik fundamental erweitert worden. Frühkindliche und bereits vorgeburtliche Erfahrungen können bereits im Erbgut Spuren hinterlassen und somit Persönlichkeitsmerkmale und den Gesundheitszustand von Kindern nachhaltig beeinflussen. Dies geschieht durch das Anbringen oder Ablösen chemischer Markierungen an den Steuerregionen von Genen, die dadurch ab- bzw. angeschaltet werden. Infolge dessen werden bestimmte Proteine verringert oder vermehrt hergestellt mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen auf den menschlichen Stoffwechsel. Gerade die individuelle Fähigkeit zur Stressverarbeitung kann auf diese Weise bereits früh geprägt werden, da z. B. die Produktion

von Rezeptoren, die freigesetztes Cortisol (Stresshormon) wieder einfangen und damit eine in Gang gesetzte Stressreaktion normalerweise wieder beenden, durch Dauerstress und schlechte Stressverarbeitungsmodelle in der Kindheit verringert werden kann. Ein dauerhaft hohes Stressniveau hinterlässt auf diese Weise bleibende Spuren im Erbgut, die medizinische Konsequenzen wie Entzündungsreaktionen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen bewirken können, aber auch Stressresistenz und psychische Gesundheit beeinflussen (Meaney, 2010; Szyf, 2013).

Menschliches Verhalten, Merkmale und Fähigkeiten sind weder völlig ererbt noch ausschließlich erlernt. Jeder Mensch hat seine eigene genetische Potenz, d. h. der genetische Rahmen seiner Möglichkeiten ist in seinem Erbgut vorgegeben. Doch von dieser erblichen Grundlage kommt nur das zum Vorschein und zur Wirkung, was durch Umwelteinflüsse aktiviert wird. Diese Einflüsse sind beispielsweise die Stimulation durch Eltern, Erzieherinnen und Lehrer, aber auch durch andere Kinder. Die genetische Potenz des Einzelnen, beispielsweise seine theoretisch mögliche Intelligenz, Geschicklichkeit und Kreativität setzen sich folglich aus zwei Teilen zusammen (Haug-Schnabel, 2016). Sie besteht aus den

- ausgebildeten erblichen Potenzen, die durch die „Umwelt“ und durch sie möglich gewordene Eigenaktivitäten realisiert wurden;
- zwar prinzipiell vorhandenen, jedoch unentfalteten und dadurch für das Verhalten unerreichbar bleibenden erblichen Potenzen, die durch fehlende Förderung von außen als Defizit abgeschrieben werden müssen, da sie brachliegen.

Ein Beispiel für genetische Potenzialentfaltung kommt aus der Intelligenzforschung: Man geht davon aus, dass von den in der Bevölkerung variablen Anteilen der IQ-relevanten genetischen Ausstattung in unserer derzeitigen Bildungsumwelt im Durchschnitt 67% realisiert und 33% nicht zur Entfaltung gebracht werden. Im Durchschnitt fehlt es für 33% der genetischen Möglichkeiten an den Umweltbedingungen, die dazu nötig wären, um die im Erbgut verankerten Anlagen vollständig zu verwirklichen (Hassenstein, 2004).

AUF EINEN BLICK

Individuelle Begabungen können sehr unterschiedlich sein, und ihre Entfaltung verläuft individuell und lebenslang in einem komplexen Wechselspiel von Anlage und Umwelt. Nicht eine fehlende genetische Ausstattung gilt es zu beklagen, sondern der vehemente Einsatz für eine Verbesserung der Bildungsumwelt ist zu fordern. Entwicklung kann durch Stressfaktoren behindert und durch Förderung der Potenziale eines Kindes gestärkt werden. Kinder sind an ihrer Entwicklung aber auch aktiv und selbststeuernd beteiligt. Eine ressourcen- und kompetenzorientierte Pädagogik stärkt die Stärken und das Selbstwertgefühl der Kinder.

Nicht eine fehlende genetische Ausstattung gilt es zu beklagen, sondern der vehemente Einsatz für eine Verbesserung der Bildungsumwelt ist zu fordern, um die vorhandenen Anlagen eines Kindes unter Ausnutzung seiner Motivation und Aktivität bestmöglich zu realisieren – ein wesentlicher Impuls der aktuellen Entwicklungsforschung für die Pädagogik (Haug-Schnabel 2016). Erfolgreiche Bildungskonzepte müssen Diversität beantworten.

Intraindividuelle Unterschiede

Kaum ein Kind ist in allen Entwicklungsbereichen gleich begabt. Dies zeigt sich bereits darin, dass auch die Entwicklungstempi einzelner Entwicklungsaspekte desselben Kindes in der Regel unterschiedlich sind (intraindividuelle Variabilität). Verbildlicht sich man die verschiedenen Entwicklungsbereiche eines Kindes als Fuhrpark der Bahn, stehen neben Entwicklungs-ICEs der neuesten Generation und einigen mittelschnellen Entwicklungs-Regionalbahnen. Das bedeutet, dass der 18 Monate alte Finn vielleicht schon Fußball spielen kann, aber noch nicht dazu in der Lage ist, als Antwort auf die Frage „Wo ist dein Bauch?“ auf das richtige Körperteil zu deuten. Bei dem gleichaltrigen Ben ist es vielleicht genau umgekehrt. Beide Entwicklungsbeschreibungen sind jedoch noch im Normbereich. Aus diesem Grund wird heutzutage auf die Angabe von Durchschnittswerten bei der Beschreibung von Entwicklungsstadien weitgehend verzichtet. Stattdessen finden sich in gängigen Entwicklungsdarstellungen Angaben über Beginn und Ende von bis zu 18 Monaten reichenden Entwicklungsspannen, innerhalb derer das Auftauchen einer neuen Fähigkeit als normal angesehen wird.¹ (Haug-Schnabel & Bensel 2015).

Begabung kann sich in vielerlei Hinsicht zeigen

Wenn von Begabung, insbesondere Hochbegabung die Rede ist, denken die meisten Menschen an her-

ausragende geistige Fähigkeiten, z.B. an den zehnjährigen Temur Igonin aus Usbekistan, der 2011 bei einem Schachturnier in Taschkent den damals 41-jährigen indischen Weltmeister Viswanathan Anand matt gesetzt hat, oder musikalische Wunderkinder wie Wolfgang Amadeus Mozart, der mit fünf seine ersten Musikstücke geschrieben hat. Begabung beinhaltet jedoch ein viel breiteres Spektrum an Talenten, wie es der Erziehungswissenschaftler Howard Gardner mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen bereits in den 1980er-Jahren ausführte und seitdem weltweit diskutiert wird (Gardner 2013). Für Gardner reichen klassische Intelligenztests nicht aus, um die unterschiedlichen Fähigkeiten zu erkennen und entsprechend zu fördern, die über den Erfolg im Leben in verschiedenen kulturellen Umfeldern entscheiden. Er unterscheidet mittlerweile neun verschiedene Formen der Intelligenz: sprachlich-linguistisch, logisch-mathematisch, musikalisch-rhythmisch, bildlich-räumlich, körperlich-kinästhetisch, naturalistisch, sozial, intrapersonell und spirituell. Auch wenn seine Theorie der multiplen Intelligenzen, insbesondere in der Psychologie, nicht unumstritten ist – die Einteilung sei zu wenig empirisch überprüft, zu wenig reliabel und spiegele wohl eher Persönlichkeits- als Intelligenzmerkmale wider – konnte sie der Pädagogik wertvolle Anstöße geben, breiter als bisher zu denken, wenn es um die Diskussion relevanter Bildungsbereiche und beim Kind zu fördernder Fähigkeiten geht.

Kernaufgabe einer individuellen Entwicklungsbegleitung: Begabungen erkennen

Moderne Konzepte wie das infans-Konzept (Andres & Laewen 2011) berücksichtigen diese moderne Sicht der Frühpädagogik, indem sie keine pauschalen Angebote für die ganze Gruppe machen, sondern – geleitet durch Beobachtung und Dokumentation – nach den aktuellen Themen der Kinder suchen und auf deren Basis individuelle Curricula erarbeiten. Diese Form der Beantwortungspädagogik ist aufwändiger, aber auch erfolgversprechender und zielführender als die klassische Angebotspädagogik. In dem

kindlichen Tun und den gezeigten Interessen offenbart sich meist auch die Begabung eines Kindes. Kinder sind an ihrer Entwicklung aktiv und selbst steuernd beteiligt. Verhaltensgenetische Studien zeigen, dass sie eigeninitiativ nach passenden Umgebungen suchen, die ihren Neigungen, Interessen und Fähigkeiten nahekomen. Auf diese Weise werden in ihnen angelegte Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale noch weiter verstärkt (aktive Genotyp-Umwelt-Korrelation) (vgl. Plomin et al. 1999).

Kinder suchen auf der Grundlage ihrer Neigungen und Interessen ihre eigenen Erfahrungen (Haug-Schnabel 2016). Das bedeutet, ein Kind bildet sich selbst, es wird nicht gebildet (Schäfer 2003). Deshalb sucht ein Kind mit motorischer Begabung sich immer neue Balancier- und Kletterherausforderungen und ein Kind mit sprachlichen Talenten beteiligt sich gerne und freiwillig an Sprachspielen oder erfindet eigene Wortschöpfungen. Jedes Kind engagiert sich dort, wo es seine Stärken spürt, um positive Rückmeldungen von der Gruppe zu erfahren, aber auch allein schon, um durch das Gelingen einer selbstgestellten Herausforderung für sich selbst innere Befriedigung und Bestätigung zu erfahren (Funktionslust).

Stärken stärken, um Schwächen zu schwächen

Forschungsergebnisse aus Kinderpsychiatrie, der Resilienzforschung und (Neuro-)Pädagogik lassen umdenken. Die starken Seiten des Kindes sind das primäre Ziel, sie müssen gefunden, angesprochen und gefördert werden (Neuhäuser 2004). Eine Fokussierung auf die Schwächen führt nur zu weiteren frustrierenden Misserfolgen, die negativ auf dem Selbstwertkonto verbucht werden.

Das Hauptziel einer erfolgreichen Erziehung ist die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit. Dieses Ziel wird nur über Erfolgserlebnisse erreicht. Denn, so Neuhäuser (2004): „Dies ist

nicht zu erreichen, wenn man spezifische Übungen einsetzt, um erkannte Schwächen zu bessern, sondern nur durch ein vorsichtiges Erkunden, Ansprechen und Bekräftigen von Stärken, die jedes Kind hat. Gelingt es, dem Kind Vertrauen zu sich selbst zu geben, ihm gute Kompetenzen im Umgang mit dem eigenen Körper, mit der dinglichen Umwelt und in sozialen Interaktionen zu vermitteln, wird es bald auch besser mit seinen Schwächen umgehen können.“ Das kann je nach Kind, nach Temperament und Lebensumwelt bedeuten, auch einmal eine reduzierte Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich zu akzeptieren und in der „inneren Bilanz“ durch gute Kompetenzerfahrungen auf anderen Ebenen auszugleichen. Oder mal vor dem Hintergrund erfahrener Stärken und erlebter Handlungsfähigkeit den Mut und die Motivation aufzubringen, die Schwächen anzugehen und hierfür auch Hilfe anzunehmen (Bensel & Haug-Schnabel 2013).

Auch Neurowissenschaftler fordern im Rahmen einer Kompetenzpädagogik (im Gegensatz zu einer defizitorientierten Pädagogik), die Stärken der Kinder herauszufinden und ihnen Aufgaben zu geben, die ihre Neugierde wecken und ihnen Freude machen. Nach Friedrich und Streit (2004) misst sich der erzieherische Erfolg daran, „inwieweit es gelingt, die individuellen Begabungen jedes Kindes zu entdecken und zu entwickeln. Die Ressourcen der Kinder stehen dabei im Mittelpunkt. Und es gilt Sorge dafür zu tragen, dass jedem Kind optimale Bedingungen für das Wachstum seiner individuellen Fähigkeiten geschaffen werden.“

Talentsuche statt Defizitfahndung

Beobachtungen sollten aus diesem Grund nicht primär zur Bestätigung vermuteter oder bereits erkannter Defizite herhalten, sondern als Möglichkeit dienen, bislang beim Kind unbeachtete Fähigkeiten durch genaues Hinschauen zu erkennen. Im Idealfall

verschiebt sich die Wahrnehmung vom Bild eines Kindes mit Fehlern und Unzulänglichkeiten hin zu einem Kind, das in manchen Bereichen bereits erstaunliche Fähigkeiten und beeindruckende Interessen besitzt (Bensel & Haug-Schnabel 2013).

Diese veränderte Wahrnehmung kann die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind merklich verändern, insbesondere bei Kindern, die bislang im negativen Blickpunkt der Aufmerksamkeit standen. Positive Rückmeldung über die Stärken des Kindes fördert nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtung, sondern auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Das Thema Förderung und das Thema Begabung sind tatsächlich eng miteinander verknüpft. Was, wann und wie soll ich fördern? Welche Förderziele haben Bildungsinstitutionen und Familien im Blick? Geht es darum Kinder in allen Bereichen zu möglichst frühen Höchstleistungen zu bringen (Leu 2009), das Optimum aus meinem Kind herauszuholen? Um nichts zu versäumen?

Die Hirnforschung kommt hier zu klaren Antworten: „Nicht alles was lernbar ist, ist auch sinnvoll zu lernen ...“ – „Ein zentraler Aspekt von Lernen besteht ... darin zu unterscheiden, was wichtig ist und was unwichtig ist, damit man seine Energie auf die Verarbeitung relevanter Informationen konzentrieren kann ...“ – „Kinder in unserer Kultur dürften eher mit einem Überangebot an Reizen konfrontiert sein als Gefahr zu laufen, in lernsensiblen Phasen nicht genügend stimuliert zu werden. Zumindest trifft das auf den visuellen Bereich zu. Anders mag es sich mit motorischer oder sprachlicher Anregung verhalten.“ (Pauen 2004)

Die Förderung der Entwicklung eines Kindes ist ein Anspruch aktueller Erziehung. Doch stellt sich in den letzten Jahren immer mehr die Frage, ob angewandte Förderungskonzepte einer kritischen Überprüfung standhalten. Solange unser Kindheitskonzept dem eines „defizitären Erwachsenenmodells“ (Keller 1989) entspricht, bleiben die Förderungsziele fragwürdig. Dringend geboten ist auch eine Überprüfung unseres Förderungseinflusses auf die kindliche Entwicklung. Teils bewusst, teils unbewusst greifen wir in einen bereits mit Eigendynamik ablaufenden Prozess ein, dessen weiterer Verlauf durch unser Tun nicht immer positiv beeinflusst wird (Haug-Schnabel 1994).

Es geht nicht darum, Kinder dank der richtigen Förderung durch Erwachsene immer klüger, beliebter und leistungsfähiger zu machen, sondern ihnen die Chance zu geben, selbst aktiv zu werden, ihre Fähigkeiten zu erleben, ihre Einzigartigkeit zu erkennen, eigene Stärke zu spüren und Wertschätzung zu erfahren (Haug-Schnabel 2003). Auch die wegweisende Metastudie „Visible Learning – Lernen sichtbar machen“ des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2014) offenbarte als stärksten Prädiktor ei-

nes späteren Leistungserfolgs in der Schule nicht etwa Intelligenz oder Wissen der Schüler, sondern das Vertrauen des Kindes auf seinen eigenen Erfolg. Entsprechend viele gelungene Erfahrungen der Selbstwirksamkeit müssen diesem Erfolgsvertrauen vorausgegangen sein. ■

Literatur

- Andres, B., Laewen, H.-J. (2011) Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar: verlag das netz.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2013, 11. Aufl.) Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Kindergarten heute – wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.
- Friedrich, G., Streit, C. (2004) Was sich im Kopf abspielt. Erkenntnisse aus der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Elementarpädagogik. Kindergarten heute (9), 6–11.
- Gardner, H. (2013) Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hassenstein, B. (2004) Klugheit – Bausteine zur Naturgeschichte unserer geistigen Fähigkeiten. Berlin: Bucheinband.de
- Hattie, J. (2014) Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haug-Schnabel, G. (2016) Was ist Entwicklung? In: Krenz, A. (Hrsg.) Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 101–171.
- Haug-Schnabel, G. (1994) Förderung im Rahmen der kindlichen Entwicklung. Logos interdisziplinär 2 (4), 267–274.
- Haug-Schnabel, G. (2003) Förderung – auf neuen Wegen zu neuen Zielen. In Mehr Zeit für Kinder; Barmer Ersatzkasse (Hrsg.) Du schaffst das! Tipps und Anregungen für Eltern, wie Kinder das Leben meistern lernen (S. 8–16). Frankfurt am Main: Barmer und Mehr Zeit für Kinder e.V.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2015, 11. überarbeitete Aufl.) Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute - wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J., Fischer, S. (2015) Kinder über 4 in der Kita. Entwicklung begleiten – Lebenskompetenzen stärken. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G., Schmid-Steinbrunner, B. (2015) Stark von Anfang an – Kinder auf dem Weg zur Resilienz begleiten. Aktualisierte Neuauflage. München: Oberstebrink.
- Keller, H. (1989) Handbuch der Kleinkindforschung. Heidelberg: Springer.
- Leu, H. R. (2009) Früher, schneller, besser? Grenzen der Instrumentalisierung kindlichen Lernens. In C. Bethke, S. A. Schreiner (Hrsg.), Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen (S. 74–82). Weimar: Verlag das Netz.
- Meaney, M. (2010) Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. Child Development 81 (1/2), 41–79.
- Moost, N., Kunstreich, P. (2010) Wenn die Ziege schwimmen lernt. Weinheim: Beltz.
- Neuhäuser, G. (2004) An den Stärken oder an den Schwächen ansetzen? Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen. TPS (2), 17–19.
- Pauen, S. (2004) Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung. Modethema oder Klassiker. Zeitschrift für Pädagogik 50 (4), 521–530.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., Rutter, M. (1999) Lehrbuch – Gene, Umwelt und Verhalten – Einführung in die Verhaltensgenetik. Bern: Hans Huber.
- Schäfer, G. E. (2003) Was ist frühkindliche Bildung? In G. E. Schäfer (Hrsg.) Bildung beginnt mit der Geburt (S. 15–74). Weinheim: Beltz.
- Szyf, M. (2013) Verankerung frühkindlicher Erfahrungen im Erbgut. Spektrum der Wissenschaft Spezial Biologie - Medizin – Hirnforschung 2, 30–35.

Anmerkungen

- 1 Siehe auch den Beitrag von Remo Largo in diesem Heft.