Bayerische
Julius-Maximilians-Universität
Würzburg

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen

Herbst 2010

Schriftliche Hausarbeit

Thema:

Emotionale Intelligenz – Möglichkeiten der Förderung für Schüler mit geistiger Behinderung

Eingereicht von: *Karolina Veil* *Fach: Pädagogik bei Geistiger Behinderung*

Eingereicht am: *15.03.2010* *Dozent: Dr. Christoph Ratz*

INHALTSVERZEICHNIS I

ABBILDUNGSVERZEICHNIS III

TABELLENVERZEICHNIS..... III

1. EINLEITUNG 4

2. INTELLIGENZ – UNFASSBAR! 7

2.1 Der Intelligenzbegriff 8

2.2 Die Anlage-Umwelt-Debatte 12

2.3 Intelligenzmodelle 14

2.3.1 Klassische Intelligenzkonzeptionen 15

2.3.2 Moderne Intelligenzkonzeptionen 19

2.3.3 Bedeutung für die Sonderpädagogik 23

2.4 Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen 25

3. EMOTIONEN – EIN EINDRUCK VOM AUSDRUCK 34

3.1 Definition von Emotion 34

3.2 Bedeutung von Emotionen im Lernkontext 36

3.3 Emotionen bei Menschen mit Behinderung 40

4. EMOTIONALE INTELLIGENZ 45

4.1 Definition von emotionaler Intelligenz 45

4.2 Konzepte der emotionalen Intelligenz 49

4.2.1 Das wissenschaftliche Konzept von Salovey & Mayer (1997)..... 49

4.2.2 Das populärwissenschaftliche Konzept von Goleman (1995)..... 53

4.3 Die Frage nach dem Anspruch auf eine eigene Intelligenz 57

4.4 Bedeutung für die Sonderpädagogik 61

5. ENTWICKLUNG DER EMOTIONALEN INTELLIGENZ……. 65

5.1 Entwicklung bei Kindern ohne Behinderung……...65

5.2 Besonderheiten bei geistiger Behinderung…….. 70

6. SCHULUNG DER GEFÜHLE…… 74

6.1 „Neuer Wein in alten Schläuchen“ - Braucht es wirklich Förderung? …….. 74

6.2 Voraussetzungen für eine Förderung……... 76

7. „RAUM GEBEN FÜR GEFÜHLE“ – MÖGLICHKEITEN DER SCHULISCHEN UMSETZUNG…… 80

7.1 Ideensammlung…… 81

7.2 Überlegungen zur Gestaltung des Buches……... 83

7.3 Reflexion der ausgewählten Spiele und Fördermöglichkeiten……. 86

8. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN…… 95

9. LITERATURVERZEICHNIS……..97

10. DANKSAGUNG……104

11. ANHANG……106

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 43) 16
Abbildung 2: Eysencks Konzept der Intelligenz (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 52) 19
Abbildung 3: Intelligenztriarde in Anlehnung an Sternberg(1984, zit. nach Kail et al. 1989) 21
Abbildung 4: Sieben Kriterien für eine Intelligenz nach Gardner (1994) 27
Abbildung 5: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey & Mayer (1990, 190). 50
Abbildung 6: Das überarbeitete Modell der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1997, 11) 52
Abbildung 7: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Goleman (1999) 55
Abbildung 8: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch 2008, 32) 66
Abbildung 9: Kurzgeschichte zum Thema „innere Ruhe“ (Berendt 2007, 127)...…...……..78
Abbildung 10: Beispiel für Gefühlskarten aus "Hallo wie geht es dir?" (Reichling & Wolters 1994, 33). 82

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Emotionen im Lernkontext nach Pekrun & Schiefele (1996, 164) 37
Tabelle 2: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zu Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen 87
Tabelle 3: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zur emotionalen Förderung des Denkens 89
Tabelle 4: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zum Verständnis und zur Analyse von Emotionen 91
Tabelle 5: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zur Emotionsregulation 92

1. EINLEITUNG

„Die Intelligenz des Denkens ist nichts ohne die Intelligenz des Herzens“
(Rolland o.J., zit. nach Liebertz 2007, 43).

Die Geistigbehindertenpädagogik beschäftigt sich mit Menschen, deren geistige Entwicklung – oder wie es in dem Zitat oben anklingt, deren „Intelligenz des Denkens“ (ebd.) – beeinträchtigt ist. Von einer „Intelligenz des Herzens“ (ebd.) kann man sich jedoch in der Arbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung in vielen Fällen sehr schnell überzeugen. Doch was bedeutet „Intelligenz“ eigentlich? Was ist das für ein Konstrukt, von dem immer wieder so viel abhängt? Und was kann unter einer „Intelligenz des Herzens“ verstanden werden?

In der Sonderpädagogik kommt man um Testverfahren, die das Konstrukt Intelligenz messen wollen, kaum herum. Spätestens beim Schuleintritt oder oft auch für die Bewilligung finanzieller Mittel für bestimmte Fördermaßnahmen werden diese Verfahren immer wieder gefordert. Intelligenztests im herkömmlichen Sinne umfassen dabei meistens nur die kognitiven Aspekte, beispielsweise Fähigkeiten wie logisches Schlussfolgern, verbale oder mathematische Kenntnisse. In der Sonderpädagogik ist man sich jedoch mittlerweile einig, dass diese Fähigkeiten alleine nicht ausreichen, um wichtigen Entscheidungen in Bezug auf den individuellen Förderbedarf zu treffen (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 1998). Um die Intelligenz einer Person vollständig zu erfassen, müssen auch praktische, soziale und emotionale Fähigkeiten und Verhaltensweisen ermittelt werden. Gerade bei Entscheidungen, welcher Bildungsweg nach der Schule eingeschlagen werden soll, gewinnen Faktoren wie soziales Verhalten und emotionale Stabilität mehr an Gewicht. Aus der Praxis ergibt sich, dass es leichter ist, jemanden zu integrieren, der vielleicht nicht gut rechnen oder schreiben kann, dafür jedoch teamfähig ist, als jemanden, der weniger Probleme in den akademischen Fähigkeiten hat, jedoch immer wieder gegen soziale Regeln verstößt und emotional labil ist. Hieraus entwickelt sich die Forderung, Fähigkeiten zu schulen, die mit einer emotionalen und sozialen Stärkung verbunden sind.

Ein Konzept der Intelligenz, das diese Fähigkeiten in besonderer Weise würdigt, stellt das wissenschaftliche Konzept der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1997) dar. Sie beschreiben eine Form der Intelligenz, die sich mit der Wahrnehmung, dem Verstehen und der Regulation von Gefühlen befasst. Dieses relativ neue Konzept einer Intelligenz stößt zwar auf Grund ihrer noch unzureichenden Forschung in der Literatur häufig auf Widerstand (vgl.

Weber & Westmeyer 1999), birgt jedoch viel Potential für eine Förderung der Entwicklung im emotionalen und sozialen Bereich (Goleman 1995).

Die Konzeption der emotionalen Intelligenz soll in dieser Arbeit nicht als Primat einer Intelligenz angekündigt werden, sondern wird vielmehr als eine wichtige Ergänzung bestehender Konzeptionen gesehen. Es ergibt sich hierbei die Frage, inwiefern ihre Inhalte möglicherweise die Beeinträchtigung im kognitiven Bereich von Menschen mit geistiger Behinderung „kompensieren“ können, da durch eine Förderung emotionaler Fähigkeiten auch eine Förderung sozialer Verhaltensweisen einhergeht (Bieg & Behr 2005, 14). Diese wiederum haben im Leben von Menschen mit Behinderung einen besonderen Stellenwert, da ein hohes Maß dieser Fähigkeiten eine Integration begünstigen kann. Das Erfassen der Gefühle anderer, das Erkennen nonverbaler Zeichen und nicht zuletzt das Regulieren eigener Gefühle, stellen somit wesentliche Indikatoren für ein Verhalten dar, das Menschen mit geistiger Behinderung dem Ziel einer praktischen Lebensbewältigung im Kreise der Gesellschaft näher bringen kann.

Bevor das Konzept der emotionalen Intelligenz im vierten Teil der Arbeit erfasst wird, soll zunächst der Intelligenzbegriff durch seine Relativität und der ständig wechselnden Auffassung von Intelligenz, ein wenig entschärft und um die Facetten Gardners Theorie angereichert werden (vgl. Gliederungspunkt 2 „Intelligenz – unfassbar!“). Auf den engen Bezug zwischen Emotion und Kognition und den großen Einfluss, den Emotionen auf unser Leben und unser Lernen haben, wird im dritten Teil kurz eingegangen, um anschließend beide Teile im vierten Gliederungspunkt, der Theorie der emotionalen Intelligenz, zusammen zu führen.

Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz wurde von verschiedenen Konzepten geleitet, deren Inhalte näher erläutert und in Bezug auf die Sonderpädagogik reflektiert werden, bevor im fünften Teil der Arbeit die Entwicklung der emotionalen Intelligenz skizziert wird. Hierbei wird zwischen dem Verlauf bei Menschen mit und ohne Behinderung differenziert. Mit der Überschrift „6. Schulung der Gefühle“ werden eine Begründung für die schulische Förderung der emotionalen Intelligenz und mögliche Voraussetzungen abgeleitet und kritisch reflektiert.

Um die theoretischen Überlegungen aus den Gliederungspunkten zwei bis sechs praktisch zu untermauern, soll ein Handbuch für Lehrer entstehen, das verschiedenste Spiele und Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz im Unterricht bei Menschen mit einer geistigen Behinderung beinhaltet. Welche Ideen und Auswahlkriterien für diese

Fördermöglichkeiten in Betracht gezogen wurden, wird im siebten Punkt der Arbeit genau erarbeitet.

Auf diese Weise soll der „Intelligenz des Denkens“ mit der „Intelligenz des Herzens“ ein Pendant gegenübergestellt werden, das die Kopflastigkeit des Intelligenzbegriffes entschärft und den Blick öffnet für die emotional intelligenten Handlungsweisen vieler Menschen mit Behinderung. Ich glaube, der Weg zum Geist führt über das Herz und mit dieser Arbeit soll der Leser dabei ein wenig begleitet werden.

2. INTELLIGENZ – UNFASSBAR!

Wenn die Medien über Intelligenz berichten, löst das meist heftige Kontroversen aus, beispielsweise bei den Themen künstliche Intelligenz oder Gehirndoping. Wenn man Zeitungsartikel mit Überschriften wie „Jeder sollte mit Pillen seine Intelligenz steigern dürfen“ (Strübner im Interview mit Jánszky, 2008) liest und erfährt, dass sich bis zu 25% der amerikanischen Studenten regelmäßig vor Prüfungen mit entsprechenden Tabletten dopen, dann werden der Leistungsdruck und die stetigen Erwartungen einer noch steigerungsfähigeren Intelligenzleistung in unserer heutigen Gesellschaft deutlich wiedergespiegelt. Die Diskussionen darüber ziehen sich vom wissenschaftlichen, über den medizinischen Bereich, bis hin zu einer ethischen und moralischen Ebene. Aber auch wenn es um Intelligenztests geht und um deren Konsequenzen im Sinne von Selektion und Zuordnung zu bestimmten Kategorien, sind Diskussionen vorprogrammiert, dieses Mal von politischer und pädagogischer Seite. Kail, Pellegrino & Putz-Osterloh (1989, 12) stellen dabei fest, dass das Konstrukt der Intelligenz bei all seiner Präsenz selbst jedoch selten in Frage gestellt wird, obwohl die Konsequenzen der Diskussionen weitreichende Folgen haben können (vgl. Kapitel 2.2 „Die Anlage-Umwelt-Debatte“). Aber was ist Intelligenz? Wie kann Intelligenz konzeptualisiert werden? Diese Fragen, die bei Diskussionen über die Intelligenz und ihrer Messung eigentlich im Zentrum stehen sollten, werden kaum gestellt und noch seltener beantwortet (Kail et al. 1989, 12). Es scheint noch immer das Klischee vorzuherrschen, dass „Intelligenz das ist, was die Intelligenztests messen“ (Boring 1923, zit. nach Kail et al. 1989, 12), doch diese Definition ist ein Zirkelschluss und damit nicht befriedigend. Intelligenz würde sich erst dann auf diese Weise definieren lassen, wenn es eine eindeutige Definition gäbe und sich auf Grund dieser Tatsache Intelligenztests von solchen, die nur scheinbar Intelligenz messen, unterscheiden lassen würden. Diese eindeutige Definition gestaltet sich in der Wissenschaft jedoch sehr schwierig und wird im Kapitel 2.1 („Der Intelligenzbegriff“) genau beschrieben.

Die Psychometrie als Wissenschaft versucht sich nicht alleine daran, das Konstrukt der Intelligenz zu fassen. Neben ihr besteht auch die experimentelle Psychologie, die durch die Beschreibung spezifischer geistiger Aktivitäten die Intelligenz zu fassen versucht. Diesen Ansatz nennt man auch den der Informationsverarbeitung. Als Letztes sei noch auf den entwicklungspsychologischen Ansatz von Jean Piaget hingewiesen, der sich vor allem auf die entwicklungsbedingten Veränderungen der Intelligenz konzentriert. Da es den Rahmen dieser

Arbeit sprengen würde, die drei Forschungsrichtungen gleichermaßen zu berücksichtigen, sollen nur die Konzeptionen und Modelle der Intelligenz ausgeführt werden, die für das Verständnis, die Hinführung oder die Entwicklung des Konstrukts der emotionalen Intelligenz, dem zentralen Thema dieser Arbeit, bedeutsam sind. Zu diesen gehören die Autoren, die erste Meilensteine bezüglich verschiedener Intelligenzdefinitionen gelegt haben, wie Binet, Spearman, Thurstone und Cattell (vgl. Kapitel 2.3.1 „Klassische Intelligenzkonzeptionen“). Eysenck und Sternberg zählen hingegen zu den Wegbereitern moderner Intelligenzkonzeptionen (Kapitel 2.3.2 „Moderne Intelligenzkonzeptionen“) und greifen erste Aspekte auf, die später auch in der Theorie Gardners auftauchen, dessen Modell der vielfachen Intelligenzen als Vorreiter der emotionalen Intelligenz gilt. Aus diesem Grund wird auf Gardners Intelligenzbegriff im Kapitel 2.4 („Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen“) ausführlich eingegangen. Die Konsequenzen dieser Definitionen und Betrachtungsweisen werden im Kapitel 2.2 („Anlage-Umwelt-Debatte“) und im Kapitel 2.3.3 („Bedeutung für die Sonderpädagogik“) erläutert und kritisch reflektiert.

2.1 Der Intelligenzbegriff

Der Begriff „Intelligenz“ ist mit großer Sicherheit jedem geläufig. Er wird in der Umgangssprache vielfach angewandt und zudem sehr hoch und meistens positiv bewertet (Kail et al. 1989, 12). Funke & Vaterrodt-Plünnecke (2004) schreiben, dass es sogar typisch für diesen Begriff sei, ihn anzuwenden ohne groß über seine Inhalte und seine Bedeutung nachzudenken. Doch fragt man nach einer Definition dieses Begriffes, kommen die meisten Menschen ins Grübeln und merken schnell, wie schwer er eigentlich zu fassen ist. Die Ansichten über die „Inhalte“ von Intelligenz gehen in die verschiedensten Richtungen. Auch in der Psychologie, jener Wissenschaft, zu deren Untersuchungsbereich der Intelligenzbegriff gehört, gehen die Auffassungen darüber, was unter Intelligenz zu verstehen ist, weit auseinander. Diese Tatsache ist zu beachten, da die Intelligenz zu einem der ältesten Themen psychologischer Forschung zählt und die Intensität der Forschung seit den letzten 100 Jahren ständig zunimmt (Roth, Oswald & Daumenlang 1980). Trotzdem ist der Begriff zentral bei vielen wichtigen Einschätzungen und Entscheidungen von der Einschulung bis hin zur beruflichen Eignung und Aufstiegsmöglichkeiten. Er besitzt dadurch eine maßgebliche Selektionsfunktion für den eigenen Lebensweg (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004). Wird der Begriff der „Intelligenz“ gebraucht, sollte man sich dieser enormen Bedeutung und der

damit oft verbundenen Wertungen klar werden und diese auf Grund der Unfassbarkeit des Begriffes kritisch betrachten.

Eine Annäherung an den Intelligenzbegriff über Definitionen führt zu einer unüberschaubaren Fülle an Vorschlägen. Auf dem etymologischen Weg gelingt eine erste Heranführung daher etwas leichter. Im Duden steht, dass „Intelligenz“ von dem lateinischen Wort „intelligentia“, bzw. von „inter-legere“ stammt (Drosdowski 1980, 289). Wörtlich übersetzt bedeutet das „dazwischen wählen“ (Drosdowski 1980, 289), oder „durch kritische Auswahl charakteristische Merkmale einer Sache erkennen“, was so viel heißt wie „Einsicht gewinnen“ und „mit Sinn und Verstand wahrnehmen“. Es geht bei Intelligenz also um zweierlei Dinge: zum Einen um das Erkenntnisvermögen, das Verstehen und Begreifen und zum Anderen um das Entscheiden, bzw. die Handlungsfähigkeit (Kuckhermann, Nitsche & Müller 1991, 21). Diese Koppelung von kognitivem Prozess und lebenspraktischer Bedeutung lässt Intelligenz als eine besondere Form des „Sich in-der-Welt-orientieren-können“ erscheinen.

Neben diesen ursprünglichen Bedeutungen von Intelligenz formulierten Experten 1986, in einem Symposium zum Thema „Was ist Intelligenz?“, einige weitere wichtige Inhalte. Dazu gehören höherstufige Verarbeitungskomponenten (logisches Schlussfolgern, Vorstellen, Problemlösen, Urteilen), Dinge, die in einer Kultur als wesentlich eingeschätzt werden, elementare Verarbeitungsprozesse (Wahrnehmung, Empfindung, Aufmerksamkeit) und Wissen (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 10). Auf eine allgemein gültige Definition konnte man sich am Ende des Symposiums trotzdem nicht einigen.

Gardner greift in seiner Definition ähnliche Schlagwörter auf, indem er Intelligenz als „biopsychisches Potential zur Verarbeitung von Informationen“ (2002, 46) beschreibt, „das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen“ (2002, 46). Er vermutet hinter Intelligenz ein neuronales Potential, das durch das Umfeld, bzw. die Kultur, durch die eigenen Entscheidungen und diejenigen, die über einen getroffen werden, unterschiedlich aktiviert oder nicht aktiviert werden kann.

Eine der ersten Definitionen formulierte zu Beginn dieses Jahrhunderts jedoch Alfred Binet, der Intelligenz als „die Art der Bewältigung einer aktuellen Situation“ (Binet o.J., zit. nach Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 11) verstand. Diese Sichtweise von Intelligenz als Anpassungsfähigkeit spiegelt sich in vielen Definitionen wider. Auch William Stern (1912) hält in seiner Definition die Bewältigung neuer Anforderungen der Umwelt als Intelligenzmerkmal fest, bringt jedoch noch ein weiteres Merkmal mit hinein: die Kapazität

von Intelligenz. Für ihn ist Intelligenz „eine allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt [sic] auf neue Forderungen einzustellen; sie ist [die] allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (Stern 1912, 13). Der Ansicht von Intelligenz als eine allgemeine Kapazität steht seit jeher die Annahme entgegen, dass Intelligenz aus voneinander unabhängigen Grundfähigkeiten besteht, wie sie z.B. von Thurstone (1938, Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 44ff.) und Guilford (1959, Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 47ff.) vertreten wird. Die Art und Zahl der einzelnen Grundfähigkeiten unterscheiden sich jedoch von Modell zu Modell und hängen von der getroffenen Faktorenanalyse ab. Interessanterweise ziehen beide Positionen, die Puristen und die Pluralisten, ihre Mutmaßungen aus derselben Überzeugung: Intelligenz lässt sich durch Tests und den dadurch gewonnenen Daten feststellen. Die Befürworter der Ein-Faktor-Theorie (Puristen) ziehen die hohe Korrelation zwischen verschiedenen Tests für ihre These heran. Die Pluralisten kontern, dass die richtige Zusammenstellung von Tests auch das Bestehen mehrerer voneinander unabhängiger Faktoren beweisen kann (Gardner 1999). Diese Kontroverse, ob Einheit oder Vielfalt der Intelligenz, wird noch heute diskutiert und zählt zu einer der Schlüsselfragen in diesem Sachgebiet. Im Kapitel 2.3.1 („Klassische Intelligenzkonzeptionen“) wird darauf näher eingegangen.

Es wird deutlich, dass der Intelligenzbegriff sehr schwer zu fassen ist. Nach Kail et al. (1989) ist das mitunter darauf zurückzuführen, dass Intelligenz keinen allgemein anerkannten, objektiven Inhalt besitzt. Gardener (2002) schreibt: „Die Intelligenz selbst ist kein Inhalt, aber auf bestimmte Inhalte eingestellt“ (S.116). Eine Größe, das Alter oder das Gewicht kann man messen, die Intelligenz lässt sich jedoch nicht an einem einzigen Merkmal beobachten oder zählen. Stattdessen muss man sie aus dem Verhalten, das jemand z.B. beim Lösen von Problemen oder bei der Bewältigung neuer Situationen zeigt, erschließen. Doch auch die Beobachtung des Verhaltens und die daraus gezogenen Schlüsse bringen alleine keine Informationen über die Intelligenz des Individuums: Sie müssen erst mit denen anderer Individuen in Beziehung gesetzt werden. Dies setzt nach Roth et al. (1980) jedoch voraus, dass die Relation zwischen den Individuen auch bei anderen Aufgaben oder in anderen Situationen konstant bleibt. Dies darf aber nicht von vorneherein angenommen werden. Um sich von der bis jetzt festgestellten Merkmalsausprägung eines Individuums auf die generalisierende Ebene der Intelligenz des Individuums weiter bewegen zu können, muss nach Roth et al. noch eine dritte Annahme bestehen: Das beobachtete Merkmal muss allen Individuen zukommen, wenn auch in verschiedenen Ausprägungen. Diese drei Annahmen von der Beobachtung eines Merkmals, über die konstante Relation zu anderen Individuen, bis

hin zu der Vergewisserung, dass alle Individuen dieses Merkmal tragen und dadurch der Vergleich erst möglich werden kann, zeigt, dass die Intelligenz nur über mehrere Abstraktionsebenen festgestellt werden kann und auf intervenierenden Variablen beruht. Somit ist Intelligenz ein theoretisches Konstrukt, bzw. ein aus beobachtetem Verhalten geschlossenes Abstraktum, das subjektive Interpretationen bezüglich des Ausprägungsgrades zulässt (Roth et al. 1980, 9). Gardner (2002) formuliert es mit den Worten: „Das Erkennen einer besonderen Intelligenz ist jedoch das Werk eines Beobachters – genauer, dessen schlußfolgernder [sic] Überlegung“ (S.117). Dieser Tatsache sollte man sich vor allem in Bezug auf Intelligenztests bewusst sein, da diese immer vorgeben, einen objektiven Anspruch zu erheben.

Neben dem Problem, den Inhalt von Intelligenz klar herauszustellen, gibt es auch zwei Bedeutungen von Intelligenz (Kail et al. 1989, 12ff.). Zum einen wird sie „produktbezogen“ gesehen, im Sinne von intelligenten Handlungen, z.B. bei der Komposition eines Musikstückes. Zum anderen wird sie aber auch „prozessbezogen“ betrachtet um geistige Prozesse zu beschreiben, aus denen intelligente Handlungen hervorgehen. Was allerdings einer intelligenten Handlung entspricht, ist von den Werten und Normen der jeweiligen Kulturen abhängig und ändert sich im Laufe der Zeit immer wieder. Gleich bleibt hier jedoch die soziale Funktion von Intelligenz (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 9): das Einnehmen eines Platzes in der hierarchischen Struktur einer Gruppe, je nach Ausmaß der dem Individuum zugeschrieben Intelligenz. Es ist kritisch zu betrachten, wie sozial diese Funktion wirklich ist, wenn der zunehmende Leistungsdruck bedacht wird, dem viele Kinder ausgesetzt werden, um in der hierarchischen Struktur zu den Besseren zu gehören.

Ein hohes Maß an Intelligenz wird meistens mit etwas Positivem gekoppelt, ganz nach dem Grundsatz: Je mehr desto besser. Gardner (2004) betont hingegen, dass eine Intelligenz konstruktiv, aber auch destruktiv eingesetzt werden kann. Als Beispiel zieht er zwei sehr intelligente Rhetoriker heran: Johann Wolfgang Goethe als auch den Propagandaminister Joseph Goebbels. Der eine setzte die Sprache als Medium eines großen literarischen Werks ein, der andere nutzte sie, um Menschen zu manipulieren. Intelligenz hat also keine Moral, sie ist „strikt amoralisch“ (Gardner 2004, 60). Dies kann als Aufforderung verstanden werden, die Wertung eines Menschen in Bezug auf das Maß seiner Intelligenz aufzuheben. Dieser Aspekt sollte vor allem im Umgang mit Menschen mit einer geistigen Behinderung verinnerlicht werden, da diese häufig mit Stigmatisierungen aufgrund einer verminderten Intelligenzleistung konfrontiert werden. Schibler (2009) formuliert ein Verständnis von

Intelligenz, das diese Problematik einschließt und gleichzeitig eine für die Pädagogik sehr wertvolle Intention vermittelt:

> *„Die Intelligenz gehört für mich nicht zum eigentlichen Wesen des Menschen; sie ist eine Funktion des Geistes. Sie kann ihm Nutzen oder Schaden gereichen. Wir sollten sie nicht überschätzen. Wichtiger ist die Gesinnung – sie ist eine unmittelbare Tochter des Geistes“* (Schibler 2009, o.S.).

Diese Definition erscheint vor allem im Bereich der Sonderpädagogik als sehr aufschlussreich, da sie eine mögliche und wünschenswerte Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung impliziert.

2.2 Die Anlage-Umwelt-Debatte

Eine der mitunter meist diskutierten Fragen in der Wissenschaftsgeschichte bezüglich des Themas Intelligenz ist die Frage, wie und warum sich Menschen in ihren allgemeinen geistigen Fähigkeiten unterscheiden, bzw. welchen Anteil Erb- und Umwelteinflüsse besitzen. Im englischsprachigen Raum wurde dafür die Floskel „nature or nurture“ von Sir Francis Galton geprägt (Klauer 2006a). Argumente, ob Intelligenz angeboren oder erlernt ist, gibt es auf beiden Seiten.

Die Befürworter der Erblichkeitstheorie schließen ihre Erkenntnisse aus der Zwillingsforschung. Ausgangspunkt sind Untersuchungen an eineiigen Zwillingen, da diese über identische Gene verfügen. Alles was sie in ihrem Intellekt somit unterscheidet, müsste auf unterschiedliche Umwelteinflüsse zurückzuführen sein (Klauer 2006a). Zudem wird zwischen gemeinsam und getrennt aufgewachsenen eineiigen Zwillingen unterschieden. Die IQ-Korrelationen eineiiger Zwillinge sind in vielen Untersuchungen tatsächlich sehr hoch (vgl. Plomin 1988). Forscher wie Scarr (1989) sprechen den erbbedingten Faktoren als Prägung der Intelligenz sogar bis zu 75% Anteil zu. Die Autoren Chipuer, Plomin und Rovine (1990, zit. nach Klauer 2006a) schätzen die Anlagebedingung der intellektuellen Varianz hingegen auf 51%. Demnach sind folglich 49% der Einflüsse umweltbedingt. Damit wird deutlich, dass die Ergebnisse sehr schwanken. Betrachtet man hingegen Fälle vom Typ „Kasper Hauser“, dann wird der Umwelteinfluss trotz aller genetischen Varianz wieder um einiges deutlicher und gewichtiger (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004).

Die Konsequenzen dieser Debatte waren erheblich, vor allem bei Anhängern der Erblichkeit geistiger Anlagen. Von Geburtenkontrolle und Zwangssterilisation in Amerika bis

hin zum Euthanasieprogramm der Nationalsozialisten wurden Menschen auf Grund der möglichen Weitergabe ihrer Anlagen klassifiziert, ausgesondert und umgebracht (Beardsly 1999). Aber auch speziell angelegte Samenbanken, in denen hochintelligente Kinder gezeugt werden sollen, werfen große ethische Probleme auf.

Die Pädagogik kann sich jedoch auch einige positive Werte aus der Anlage-Umwelt-Debatte ziehen. Sie kann von der Annahme ausgehen, dass der Mensch zu einem gewissen Maß durch seine Anlagen vorbestimmt ist, sich aber ohne eine förderliche Umwelt und einen gewissen Eigenantrieb nicht optimal entwickeln kann. Hohe Werte, die für einen größeren Prozentanteil der Erbanlage sprechen, rufen erst recht zu einer Optimierung der Umweltbedingungen durch Pädagogen, Lehrer und Erzieher auf. Da die Schule nur einen Teil der Lebenswelt der Schüler[1] ausmacht, ist eine zunehmende Verknüpfung und Öffnung hin zu außerschulischen Institutionen immer mehr in Betracht zu ziehen, vor allem wenn die Umweltbedingungen zuhause eher weniger zu einer Förderung beitragen können. Beardsly (1999) zieht eine Untersuchung von Ramey[2] heran, die diesen positiven Effekt belegt. Eine pädagogische Intervention bei sozial benachteiligten Kindern in den ersten fünf Lebensjahren führte zu einem Anstieg der IQ-Werte um durchschnittlich 5 Punkte und war auch im Alter von 15 Jahren noch zu verzeichnen. Bei den Kindern mit den größten Nachteilen war ein Zuwachs sogar doppelt so groß. Es ist deshalb davon auszugehen, dass eine schulische und vor allem vorschulische Förderung folglich auf fruchtbaren Boden fällt und durch die fachspezifische pädagogische Begleitung zu Verbesserungen im kognitiven Bereich führen kann.

[1] Allgemeine Personengruppen werden im Folgenden der Arbeit auf Grund der Vereinfachung in ihrer generischen Form gebraucht. Dies impliziert jedoch auch die weibliche Form.

[2] Es fehlt von Beardsly (1999, 33) die genaue Quellenangabe, woher und von wann diese Untersuchung von Craig T. Ramey stammt.

2.3 Intelligenzmodelle

Obwohl die Messung von Intelligenz auf Grund der oft mangelnden Gütekriterien und der trotzdem sehr hoch bewerteten Ergebnisse sehr kritisch zu betrachten ist und in der Geschichte auch schon erhebliche Folgen hatte (vgl. Kapitel 2.2 „Die Anlage-Umwelt-Debatte“), scheint ihr Reiz immer noch sehr groß zu sein . Die Fülle von Intelligenztests ist kaum noch überschaubar.

Die Intelligenzmessung nahm ihren Anfang durch den französischen Psychologen Alfred Binet, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts von der französischen Regierung den Auftrag bekam, ein Verfahren zu entwickeln, um Kinder, die geistig zurück geblieben waren von solchen mit Verhaltensproblemen zu unterscheiden, deren Denkvermögen jedoch in Ordnung ist (Sternberg 1999). Es handelte sich damit um Schulleistungen und die Vorhersage schulischen Erfolgs. Binet formulierte Fragen, deren richtige Beantwortung auf Unterrichtserfolg hindeutete, während fehlende oder falsche Antworten auf eine zu erwartende Lernschwäche hindeuteten. Dieser Fragenkatalog gilt als der erste Intelligenztest und wurde 1905 das erste Mal angewendet (Gardner 2002, 22).

Nachdem Wilhelm Stern das Verfahren 1912 um Begriff und Maßeinheit des „Intelligenzquotienten“ erweitert hatte, gelangte die Intelligenzmessung von Europa über den Atlantik und wurde im Laufe der zwanziger und dreißiger Jahre amerikanisiert und vielfach weiterbearbeitet. Der Jubel bei den Wissenschaftlern wie auch in der Öffentlichkeit war groß und bald lagen Testaufgaben für vielerlei Zwecke vor. Das Ausmaß der Konsequenzen der Testindustrie bewegte sich jedoch zunehmend mehr in Richtung Auslese der in den Tests schwach Abschneidenden, als in Richtung pädagogischer Förderung, wie es zu Anfang im Sinne Binets eigentlich gedacht war. 1994, mit dem Erscheinen des Buches „The Bell Curve“ von Herstein & Murray, erreichte das Ausmaß seinen vorläufigen Gipfel. Die Autoren wollten anhand von statistischen Testauswertungen im Bezug auf erzielte Punktwerte und einer Vielzahl von beruflichen Erfolgsmaßen den Verfall der USA in zwei Gruppen vorhersehen: eine „kognitive Elite“, die aus fähigen Personen bestand, die angesehene und lukrative Arbeitsplätze innehaben und ihr gegenüber eine größere und wachsende Bevölkerungsgruppe, die sich durch geringere Fähigkeiten und chancenlose, schlecht bezahlte Jobs auszeichnete (Sternberg 1999). Neben den Behauptungen, dass diese kognitiven Fähigkeiten weitgehend erblich bestimmt seien und insbesondere Schwarze „dazu verdammt [seien] überproportional in der unteren Klasse zu verbleiben“ (Beardsley 1999, 32), wurde das Buch ein Besteller. Die dadurch entstandene Ideologie und Psychologie ging klar in eine nicht mehr zu vertretende Richtung, die mit pädagogischer Förderung nur noch wenig zu tun hatte. In einer späteren

Analyse wurden die erhobenen Daten zudem entschärft und teilweise sogar widerlegt (vgl. Jencks & Phillips 1998, Devlin 1997). Letztlich muss man jedoch die Frage an die Gesellschaft richten, warum sie sich für Fähigkeitstests als Weiche oder „Sesam-öffne-dich“ in ein erfolgreiches Leben entschieden hat. Gardner (1994) spricht von einer „Manie, Menschen einzuschätzen“ (S.27), die möglicherweise die Begeisterung über Intelligenztests nährte.

Wird also von Intelligenz im Sinne von psychometrisch erfasster Intelligenz gesprochen, muss man sich immer klar machen, auf welchem Modell sie aufbaut, das heißt welche Vorstellung von dem Konstrukt Intelligenz vorliegt. Erst dadurch kann nachvollzogen werden, was sie zu messen beansprucht und auf welche Fähigkeiten sie sich spezialisiert. Kein Test kann das ganze Spektrum der Intelligenz erfassen. Zudem können die Inhalte, wie in Kapitel 2.1 („Der Intelligenzbegriff“) bereits erwähnt, nicht eindeutig festgelegt werden. Das Intelligenzmodell spiegelt also die Basis des Verständnisses von Intelligenz wider und ist unabdingbar, wenn es um die Interpretation von Testergebnissen geht. Im Folgenden sollen einige klassische und moderne Modelle von Intelligenz vorgestellt werden und anschließend auf ihre Konsequenzen und der daraus resultierenden Sichtweisen in Bezug auf die Sonderpädagogik hingewiesen werden.

2.3.1 Klassische Intelligenzkonzeptionen

Bei den klassischen Intelligenzmodellen können zwei grundsätzliche Positionen unterschieden werden: Die eine Forschungsrichtung sieht Intelligenz als eine einheitliche, allgemeine Fähigkeit wie Binet oder Stern sie in ihren Definitionen suggeriert haben. Diese **Ein-Faktor-Konzeption** ist die einfachste Modellvorstellung hinsichtlich der Intelligenz, lässt jedoch auch wenige weitergehende Aussagen zu (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 41). Nach Gottfredson (1999) ist diese „allgemeine“ Intelligenz von Geburt an gegeben und das in unterschiedlich ausgeprägtem Potential. Spätere Erfahrungen würden dieses Potential zwar formen, „aber kein noch so hoher Aufwand an Förderung kann aus Individuen mit deutlich divergierenden geistigen Fähigkeiten lauter intellektuell Gleichgestellte machen“ (Gottfredson 1999, 24). Dieser Faktor sei mit großer Wahrscheinlichkeit die Ursache von sozialer Ungleichheit. Gottfredson betont, dass dieser globale Faktor an allen Intelligenzleistungen beteiligt ist und sich dadurch der Vorhersagewert kognitiver Tests fast vollständig aus diesem ableitet, egal welche speziellen Fähigkeiten und Inhalte die kognitiven Tests messen. Der Urgedanke dieser globalen Intelligenz geht auf den „g-Faktor“ von Charles Spearman zurück, dessen Modell von Intelligenz in der Literatur unter dem Namen

„Zweifaktorentheorie“ behandelt wird und nach einem kurzen Abriss zur Faktorenanalyse im Folgenden näher erläutert werden soll.

Die andere Forschungsrichtung sieht Intelligenz als eine zusammengesetzte Fähigkeit mit verschiedenen Variablen. In der Anzahl der beteiligten Komponenten gehen die Meinungen auseinander. Angefangen von der Zwei-Faktoren-Theorie Spearmans bis hin zu 120 Faktoren, die Guilford (1959, Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 47ff.) in seinem Würfelmodell aufstellt, bilden diese unterschiedlich ausgeprägten Teilfähigkeiten das Konstrukt Intelligenz. Bis auf Guilford ermittelten die meisten Wissenschaftler der klassischen Intelligenzkonzeptionen ihre Faktoren durch die ***Faktorenanalyse***. Sie stellt ein algorithmisches Verfahren dar, in dem empirische Daten in verschiedene Komponenten aufgegliedert und miteinander korreliert werden. Dadurch lassen sich Klassifikationen bilden, überflüssige Daten filtern und letzten Endes viele verwirrende Daten in ein paar aussagekräftige zusammenfassen (Grabowski 1999). Die Unterschiede im Ergebnis lassen sich nach Grabowski (1999) nicht auf Subjektivität zurückführen, sondern auf das unterschiedliche Spektrum der einbezogenen Daten, der zu Grunde liegenden Theorien und der Wahl des Abstraktionsgrades am Ende der Untersuchung.

Der Engländer Charles Spearman gilt als Pionier der Korrelationsrechnung, die der Anfang der Faktorenanalyse war. Er stellte 1904 seine **Zwei-Faktoren-Theorie** der Intelligenz auf, die schon erste differenzierte Betrachtungen möglich machte (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004). Er vertrat die Ansicht, dass es einen g-Faktor („g“ für „generell“) gibt, der Bestandteil aller zentralen Intelligenzleistungen und somit aller Intelligenztestaufgaben ist. Neben diesem Generalfaktor gibt es aber noch weitere Spezialfaktoren, die „s-Faktoren“ („s“ für „spezifisch“), die jeweils für bestimmte Bereiche gültig sind und somit unabhängig zum Generalfaktor bestehen. Diese s-Faktoren repräsentieren spezielle Leistungen wie Sprache, räumliche Wahrnehmung oder Rechenfertigkeit und sind in ihrem g-Anteil unterschiedlich ausgeprägt. Tests, die auf dieser Modellvorstellung aufbauen, zeichnen sich durch getrennt bewertete Aufgabengruppen aus, die aber zusätzlich zu einem Gesamt-IQ-Wert zusammengefasst werden können. Dies ist beispielsweise beim Hamburg-Wechsler-Intelligenztest (HAWIK) der Fall, der in der Sonderpädagogik vielfach Gebrauch findet (Petermann 2006). Die Testaufgaben werden miteinander korreliert und in

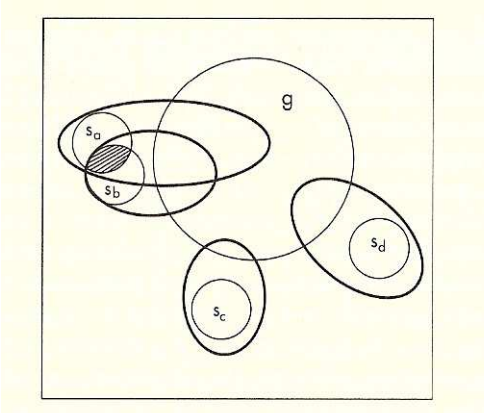

Abb. 1: Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 43)

eine hierarchische Ordnung nach g-Anteilen gebracht. Der g-Faktor als zentraler Bestandteil aller Intelligenzleistungen galt somit als die beste Schätzung für das intellektuelle Niveau des Menschen und wurde später als globaler Faktor für das Ein-Faktoren-Modell herangezogen (Gottfredson 1999).

In Amerika wurde hingegen eher die Richtung mehrerer unabhängiger Faktoren vertreten. Louis Leon Thurstone leistete dabei bedeutende Arbeit, indem er den g-Faktor extrahierte und sich auf die übrigen Restvarianzen konzentrierte. Er fasste 1938 insgesamt **sieben Primärfaktoren** zusammen, die er „primary mental abilities" nannte. Dazu gehörten:

- „verbales Verständnis",
- „Wortflüssigkeit",
- „schlussfolgerndes Denken",
- „räumliches Vorstellungsvermögen",
- „Merkfähigkeit",
- „Rechenfähigkeit" und
- „Wahrnehmungsgeschwindigkeit" (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 45).

Dieses Modell hat zum Vorteil, dass es intelligentes Verhalten als Zusammenwirken mehrerer voneinander unabhängiger Faktoren sieht und man somit eine differenziertere Beschreibung der Leistungsfähigkeit erhält als es bei dem Zwei-Faktoren-Modell von Spearman der Fall ist. Auffallend bei Thurstone ist die Sprachlastigkeit, mit der die sieben Faktoren automatisch verbunden sind. Grund dafür könnte seine stark vorausgewählte Stichprobe sein, die sich hauptsächlich auf Studierende bezog. Dadurch konnte er sein Augenmerk auf die spezifischen Merkmale lenken, die Personen auf vergleichbar intellektuellem Niveau voneinander unterscheiden. Spearman hingegen untersuchte unselektiert und fand durch die stärkere Schwankung im Leistungsniveau seine Hinweise auf einen Generalfaktor (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004). Roth et al. (1980) verweisen auch darauf, dass Thurstone mit seinem Modell die Existenz eines globalen Faktors im Grunde nicht widerlegt hat.

Ein weiteres Modell, das 1957 einen sehr wichtigen Aspekt einbringt, ist die **Theorie der „fluiden und kristallinen Intelligenz"** von Raymond B. Cattell (1957, zit. nach Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 46ff.), einem Schüler Spearmans. Als „fluide Intelligenz" bezeichnet Cattell vom Lernerfolg unabhängige Komponenten, die auf Vererbung und hirnphysiologischen Prozessen basieren. „Kristalline Intelligenz" ist hingegen von der Umwelt abhängig und beruht auf den Lernerfahrungen des Individuums, wie sie beispielsweise in der Schule vermittelt werden (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004). Beide

sind Teil eines globalen Intelligenzfaktors, dem g-Faktor. Während kristalline Intelligenz sich eher auf angehäuftes Faktenwissen bezieht, ist die fluide Intelligenz frei vom kulturellen Einfluss („culture fair“) und sprachlichen Fähigkeiten. Die Fluidität zeigt sich dabei in Verhaltensweisen, die ohne Zögern und ohne bewusstes Abrufen von Gelerntem ablaufen, beispielsweise, wenn man sofort Zusammenhänge zwischen verschiedenen Informationen erkennt und diese automatisch ordnet (Stangl 2007). Deshalb kann diese Art von Intelligenz als „Grundintelligenz“ bezeichnet werden (Cattell 1997). Es geht dabei um die Fähigkeit komplexe Beziehungen in neuartigen Situationen wahrzunehmen und zu erfassen. Erstmals wurde damit das Bild der „akademischen“ Intelligenz durch die „Grundintelligenz“ erweitert. Ein Test, der auf diesem Modell aufbaut, ist der „Culture Fair Intelligence Test – Scale 1“ (Cattell 1997), auch CFT 1 genannt. Er wird in der Sonderpädagogik häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund eingesetzt, da ein großer Teil des Tests sprachfrei ist und Einflüsse des Milieus oder der regionalen und sozialen Herkunft soweit wie möglich außen vor gelassen werden können. Diese Tatsache ist von großer Bedeutung, da nach Gardner (1994) fast alle üblichen Intelligenztests auf einem hohen Niveau in den Bereichen Sprache und Logik aufbauen und damit Gefahr laufen, Kindern, die lediglich Probleme mit dem Verständnis oder der Wiedergabe von Sprache haben, in ihrem eigentlichen Intellekt deutlich zu unterschätzen.

Die bis jetzt genannten klassischen Intelligenzmodelle stützen ihre Schlussfolgerungen aus speziellen statistischen Analysen von Intelligenztests und zählen zu den psychometrischen Intelligenztheorien. Die Faktorenanalyse als ein Verfahren, die vielen einzelnen Variablen auf einige wenige Faktoren zu reduzieren, hat seit den dreißiger Jahren einen enormen Aufschwung in der psychologischen Methodenlehre mit sich gebracht. Funke & Vaterrodt-Plünnecke (2004) betonen jedoch, dass nicht vergessen werden darf, dass es sich bei den Faktoren um klare mathematische Konstruktionen handelt, die „die Komplexität beobachtbarer Variablen auf einen harten Kern kondensieren“ (S.50). Man dürfe nicht der Gefahr erliegen „diese mathematischen Konstrukte als Realitäten anzusehen“ (S.50). Das bedeutet, dass die mathematischen Realitäten nicht 1:1 auf die Praxis übertragen werden können. Außerdem wurde die Liste der elementaren Faktoren im Laufe der Zeit immer länger, aber die Bedeutung dieser Zerlegung in die kleinsten Teilchen nicht wirklich geklärt. Denn der eigentlich erhoffte Nutzen, die Vorhersage von Berufserfolg oder von Fähigkeiten im Umgang mit schwierigen Entscheidungssituationen, konnte mit diesen differenzierten Erfassungen von Intelligenz nur sehr unzureichend erfüllt werden. Lediglich in Bezug auf den Schulerfolg konnten hohe Korrelationen erreicht werden (Sternberg 1999). Roth et al. (1980) stellen des Weiteren fest, dass Faktorenanalysen immer Klassifikationen mit sich bringen, die

zur Beschreibung eines Gegenstandsbereichs wohl unumgänglich sind, aber nichts im Hinblick auf das Phänomen und seine Bedingungen erklären. Speziell bei dem Konstrukt Intelligenz könnte auch eine analytische Struktur nichts weiter über den Ablauf intelligenten Verhaltens aussagen, was von größtem Interesse wäre. Intelligentes Verhalten hat folglich einen Prozesscharakter, der in den bisherigen Theorien nur ungenügend berücksichtigt wurde. Roth et al. fordern deswegen: „Das Ziel, eine Intelligenztheorie als eine allgemein aufweisbare Struktur der Intelligenz aufzustellen, muß [sic] relativiert werden. Es gilt, andere Aspekte und andere Forschungsrichtungen in die Untersuchung der Intelligenz einzubeziehen und alle einschlägigen Ergebnisse aufeinander beziehbar zu machen“ (1980, 52).

2.3.2 Moderne Intelligenzkonzeptionen

Neuere Intelligenzkonzeptionen beruhen nicht mehr primär auf der Faktorenanalyse, sondern versuchen genau die von Roth et al. (1980) erwähnten anderen Forschungsbereiche und -ergebnisse in ihre Theorien mit einzubeziehen und Intelligenz von verschiedenen Betrachtungsweisen in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen (Roth et al. 1980). Hans-Jürgen Eysenck (1986, zit. nach Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 51ff.) unterscheidet in seinem Konzept die biologische Intelligenz, die von neuronalen und hormonellen Prozessen abhängig ist, von der psychometrischen Intelligenz, die mit Intelligenztests erfasst werden kann. Als dritten Faktor bezieht er noch die soziale Intelligenz in sein Konzept mit ein. Wie diese drei Arten von Intelligenz seiner Ansicht nach aufeinander einwirken, kann Abbildung 2 entnommen werden.

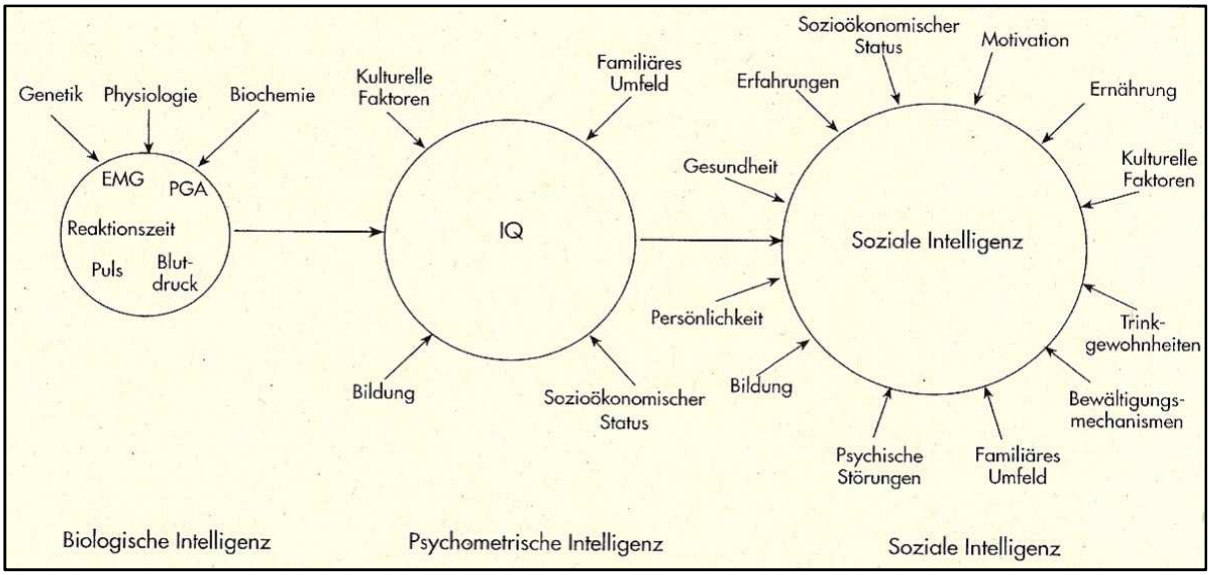

Abb. 2: Eysencks Konzept der Intelligenz (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 52)

Der Faktor der sozialen Intelligenz ist ein neuer Aspekt und bezieht sich auf den Umgang mit Mitmenschen und wie gut man mit ihnen zu Recht kommt. Sie wird unter anderem durch den Intelligenzquotienten, die Erfahrung, die Persönlichkeit und die Motivation beeinflusst. Eysenck vertritt zwar die sehr umstrittene Ansicht, dass Intelligenzunterschiede hauptsächlich biologische Ursachen haben, aber bei genauerer Betrachtung des Schaubilds, wird klar, dass die Umwelt mit vielen verschiedenen und bedeutenden Aspekten wie Bildung, familiärem Umfeld und Erfahrungen auf unsere Intelligenz einwirkt, so dass sie einen mindestens genauso großen Einfluss auf die Intelligenz haben müsste, wie die Genetik.

Die Tatsache, dass Eysenck den Faktor der sozialen Intelligenz erstmals miteinbezieht, kann als sehr positiv verstanden werden. Die einseitige Wirkung von der psychometrischen Intelligenz auf die soziale ist jedoch etwas zu einfach gedacht, da eine Wechselwirkung zwischen den beiden Intelligenzen besteht. Wird das soziale Verhalten durch Bildung geschult und immer wieder wiederholt, schlagen sich diese Erfahrungen als verstärkte Bahnen, bzw. als neuronale Gewohnheiten, im Gehirn nieder (Lukesch 2001, 78ff.). Dadurch manifestieren sich im Laufe der Zeit bestimmte Problemlösestrategien und Anpassungsmechanismen im Gehirn, die den Intellekt erweitern und neue Verknüpfungspunkte bieten. Diese Bewusstseinserweiterung ist mit den bisher bestehenden Tests nur wenig messbar und kann im psychometrisch erfassten Intelligenzquotienten somit nicht integriert werden, aber – um es mit Gardners (1999) Worten zu formulieren – „wo steht geschrieben, Intelligenz[zuwachs] müsse auf der Basis von Tests bestimmt werden?“ (S.18). Eysencks Modell ist somit sehr kritisch zu betrachten, aber es spiegelt viele zu bedenkende Faktoren wider, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Konstrukt Intelligenz haben. Gerade die Aspekte Bildung, Erfahrungen, Motivation und Bewältigungsmechanismen sind eine ansprechende Fläche, auf der schulisch gut gearbeitet werden kann, um Kinder mit oder ohne Behinderung in ihrem Intellekt, bzw. ihrer Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens zu unterstützen.

Ein Modell, das die oben vermisste Wechselwirkung wesentlich besser mit einbezieht, ist Robert Sternbergs **Intelligenztriade** von 1984 (zit. nach Kail et al. 1989, 144ff.). Er geht von Intelligenz aus, als Fähigkeit sich an die Umgebung anzupassen, aus Erfahrung zu lernen und bestimmte Intelligenzleistungen zu vollbringen. Sternberg bezieht drei Subtheorien in sein Modell mit ein, die in Abbildung 3 anschaulich dargestellt wurden:

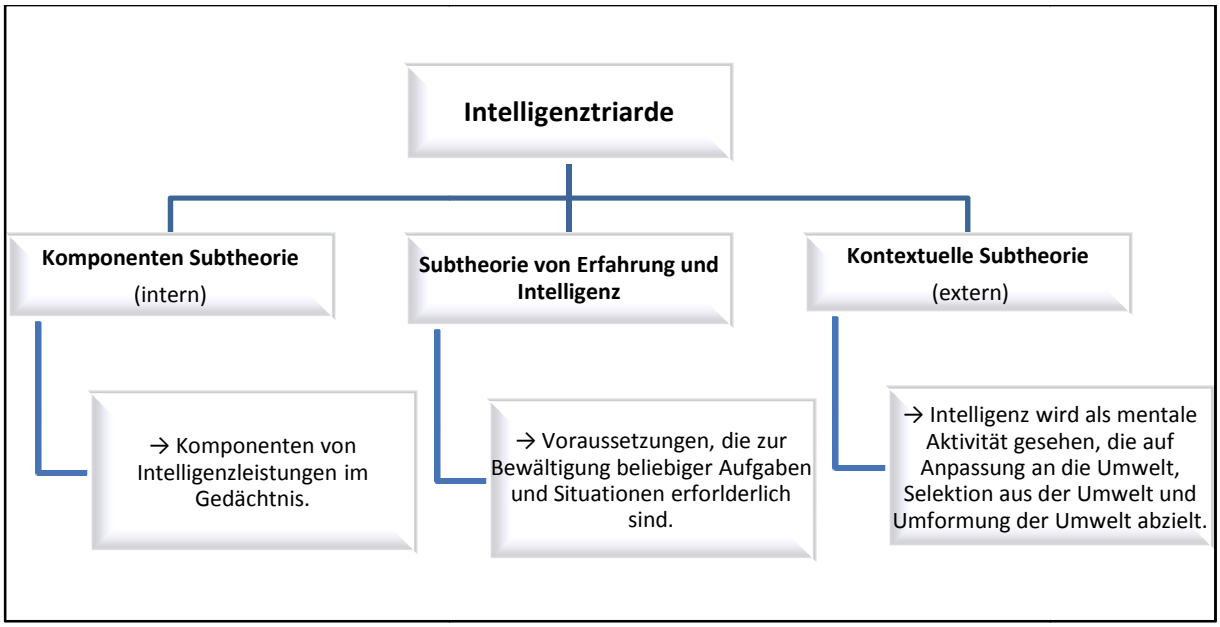

Abb. 3: Intelligenztriarde in Anlehnung an Sternberg(1984, zit. nach Kail et al. 1989).

Die erste Subtheorie spiegelt das Verhältnis der Intelligenz zur internen Welt des Individuums wieder, das heißt, es geht um Komponenten der Informationsverarbeitung zum Beispiel beim Wissenserwerb. Geistige Prozesse, von der Aufmerksamkeitssteuerung über die Selektion relevanter und irrelevanter Informationen bis hin zur Kodierung und dem Vergleich mit bereits vorhandenem Wissen, sind in dieser Komponente inbegriffen und gelten kulturübergreifend für alle Individuen. Nur das Ausmaß dieser Komponente variiert von Mensch zu Mensch und kann durch die in Intelligenztests enthaltenen Aufgaben erfasst werden.

Die zweite Subtheorie bezieht sich auf Erfahrungen und wie diese mit den internen Komponenten zusammenwirken. Intelligenz umfasst hierbei die Fähigkeit mit neuen Anforderungen umzugehen und Prozesse zu automatisieren, damit der Energieaufwand sinkt und mehr Speicherkapazitäten im Arbeitsgedächtnis frei werden können. Diese zwei Aspekte, Neuartigkeit und Automatisierung, können als Anfang und Ende eines Kontinuums verstanden werden (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 54): ein Kind, das etwas neu lernen muss, z.B. das Lesen, braucht dafür viel Energie und Aufmerksamkeitssteuerung, allein um die Buchstaben zu entziffern. Dabei kann es den Inhalt oft nicht verstehen, weil die Fokussierung in der Entschlüsselung alles andere außen vor lässt. Erst durch längeres Üben und das fortschreitende Automatisieren kann es sich langsam auch auf den Inhalt konzentrieren. „Eine höhere Effizienz des Individuums in einem der beiden Bereiche läßt [sic] um so mehr Kapazitäten für den anderen übrig“ (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 54). An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die beschriebenen Prozesse auf Menschen ohne Behinderung bezogen sind. Bei Menschen mit geistiger Behinderung lassen

sich beim Wissenserwerb Probleme in der Automatisierung von Informationsverarbeitungsprozessen und im Erwerb von Speicher- und Bearbeitungsstrategien beobachten. Sarimski (2003, 169) schreibt, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung für den Einsatz von Speicherstrategien mehr Kapazität ihres Arbeitsgedächtnisses benötigen, so dass weniger Raum bleibt für die Speicherung der Informationen selbst. Die verminderte Effizienz geht auf Kosten der Speicherkapazität[3] und behindert wiederum die Verknüpfungspunkte mit neuen Erfahrungen und weiterem Wissenserwerb.

Diese genaue Schilderung geistiger Prozesse, wie sie in den ersten beiden Subtheorien Sternbergs enthalten sind, galt als das neue Forschungsinteresse der Psychologie seit den 60er Jahren, nachdem Lernen vorher nur auf die Beschreibung von Reiz-Reaktionsverbindungen beschränkt wurde. Durch die sogenannte „kognitive Wende“ in den 60er Jahren wurden erstmals die Prozesse zwischen Informationsaufnahme, -verarbeitung und -wiedergabe nachzubilden versucht (Lukesch 2001). Lernen wurde nicht mehr nur als Verhaltensänderung auf Grund von Erfahrung gesehen, sondern als Wissenserwerb und somit als kognitiver Begriff. Damit einher ging die Vorstellung des Mehrspeichermodells des Gehirns nach Atkinson & Shiffrin (1968, zit. nach Lukesch 2001, 47). Die Entwicklung der Intelligenz wurde neben den klassischen Strukturmodellen nun auch zunehmend mit dem Informationsverarbeitungsansatz erklärt. Dieser kurze Exkurs in der Lernpsychologie und die Gedächtnisforschung soll verdeutlichen, wie ausgereift und mehrdimensional Sternberg versucht, die verschiedenen Forschungsergebnisse und Erkenntnisse aus der Psychologie in sein Modell der Intelligenz zu integrieren.

Fehlt noch die dritte Subtheorie seines Modells: sie besagt, dass Intelligenz immer im kulturellen Kontext betrachtet werden muss und bezieht den wechselseitigen Einfluss von Umwelt und Individuum mit ein. Sie kann mit der sozialen Intelligenz von Eysenck verglichen werden, da es um die Bewältigung praktischer Dinge des Alltags geht (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004). Folgende Fragestellungen treten hier auf (Gardner 2002): Wie stellt sich eine Person auf eine wechselnde Umwelt ein? Wie erkennt sie, welches Wissen sie anwenden muss, um sich intelligent zu verhalten, in der Schule, am Arbeitsplatz oder in einer Beziehung? Wie erkennt sie, welches Wissen sie jetzt braucht? Intelligentes Handeln in diesem Kontext ist für eine erfolgreiche Existenz in unserer Gesellschaft von größter

[3] Diese Vorstellung entspricht dem Modell der Gedächtniskapazität (1985) von Case. Er postuliert, dass die Gesamtkapazität des Gedächtnisses über die Lebensspanne hinweg gleich bleibt und sich nur die beiden Komponenten – Abspeicherung und Informationsverarbeitung – im Laufe der Zeit verschieben, zu Gunsten größerer Speicherressourcen. Grund für die Verschiebung sind Prozesse, wie z.B. steigende Artikulationsgeschwindigkeit, Myelinisierung der Nervenbahnen und Gedächtnisstrategien, die durch ihre zunehmende Automatisierung mehr Speicherressourcen frei geben (Oerter & Montada 2002).

Bedeutung. Gardner (2002) bemerkt, dass diese Fähigkeit dennoch selten, wenn überhaupt jemals, ausdrücklich gelehrt oder systematisch getestet wird. Vor allem in Punkto Lehre kann diese Feststellung als Aufruf an die Pädagogik verstanden werden.

Diese dritte Subtheorie ist noch in einem weiteren Aspekt sehr bedeutsam für die Pädagogik, speziell für die Sonderpädagogik, da sie dazu anregt, die Dinge in ihren Relationen zu betrachten. Das heißt, dass intelligentes Handeln immer im Hinblick auf das entsprechende Umfeld gesehen werden muss (Funke & Vaterrodt-Plünnecke 2004, 55). Ein sozial vernachlässigtes Kind, das zuhause wenig Fürsorge, Umsicht und Wärme erfährt, in der Schule aber intensive Beziehungen oder ein Gespür für die Bedürfnisse anderer entwickelt, hat die Mauern zum intelligenten Handeln durchbrochen, da es die sozialen Kompetenzen aus einem ihm (zeitlich) nur wenig zur Verfügung stehenden Raum, der Schule, genutzt hat und anwendet. Es hat sich – trotz häuslich erfahrener Beziehungslosigkeit - die Strukturen von Beziehung mehr oder weniger selbst angeeignet und seine beeinträchtigende sozio-ökonomische Barriere ein Stück weit bewältigt. Für dieses Kind ist das mit Sicherheit schwieriger, als für ein Kind ohne diese häuslichen Probleme. Funke & Vaterrodt-Plünnecke (2004) betonen deshalb auch, dass Vergleiche zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen oder sozioökonomischer Schichten nicht auf Grund von Intelligenztestwerten erfolgen dürfen.

Sternbergs Modell von Intelligenz umfasst also mehr als die akademischen Fähigkeiten wie es die klassischen Modelle tun, wobei auch festzuhalten ist, dass sich diese und die daraus entstandenen Testverfahren noch sehr an Binet orientieren, dem es ja um die Vorhersage von Schulerfolg ging. Daher ist es wenig erstaunlich, dass sich dieses Gerüst der Intelligenz, das sich fast ausschließlich auf die geistigen oder akademischen Fähigkeiten bezieht, so lange gehalten hat und erst mit Eysenck oder Sternberg durch Komponenten neuronaler und biologischer Strukturen, Komponenten der Umwelt und des sozialen Miteinander erweitert wurde.

2.3.3 Bedeutung für die Sonderpädagogik

Diese unmittelbare Koppelung von Intelligenz und Schulleistung, die sich seit Binet durch die Intelligenzgeschichte und ihre Modelle zieht, hatte vor allem für Menschen mit einer geistigen Behinderung verheerende Konsequenzen und das in mehrerlei Hinsicht. Zum einen entwickelte sich der Widerspruch, dass Behinderung durch Intelligenztests festgestellt werden sollte, die aber in den meisten Fällen für genau diese Diagnosen, also in den Extrembereichen, nur sehr schlecht geeicht sind (Macha 2009). Der HAWIK, der vielfach angewendet wird und

auf dem Modell Spearmans beruht, wäre ein Beispiel hierfür. Der durch Intelligenztests bestimmte IQ als maßgebliches Klassifikationssystem von geistiger Behinderung war und ist also wenig brauchbar (Eggert 2003, 481). Trotz der methodischen Mängel, wie zu wenig Differenzierung in den Extrembereichen, starke Geisteslastigkeit der Aufgaben und mangelnde Vergleichbarkeit, bleibt der Intelligenztest als Klassifikationsschema für geistige Behinderung jedoch beharrlich in der gegenwärtigen Diagnostik bestehen (ebd.). Die Gründe dafür liegen möglicherweise in der Ökonomie der Durchführung (im Gegensatz zu Studien zum Entwicklungsverlauf und Mensch-Umfeld-Analysen) und im Bedarf einer Klassifikation für das Bereitstellen finanzieller und medizinischer Mittel. Nach Mercer (1973) führte die dadurch entstandene Definition von geistiger Behinderung als „geistig zurückgeblieben“ (englisch: „mentally retarded“) zu defizitären Sichtweisen, die sich in vielen Köpfen der Gesellschaft manifestierten. Ein Mensch mit Behinderung wurde auf seine beeinträchtigte Kognition begrenzt und alle anderen möglichen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale blieben weitgehend unbeachtet. Mercer betont, dass damit gesellschaftliche Nachteile durch Vorurteile, verschiedene – meist negative – Stigmata und dadurch eine allgemeine Diskrimination einher gingen. Zusammenfassend kann man deshalb behaupten, dass die psychometrische Erfassung daher zu einem scharfen Klassifikationssystem führte, in dem Menschen mit einer geistigen Behinderung insofern nur schlecht abschneiden konnten, als sich die Einteilung lediglich über das Konstrukt der Intelligenz – die ja wie bereits erwähnt hauptsächlich nur die akademischen Fähigkeiten integriert – definierte.

Die Frage ist nun, ob sich durch neuere Modelle und Verständnisse von Intelligenz, wie es Sternberg oder Eysenck entwickelten, etwas an der Situation für Menschen mit geistiger Behinderung getan hat, vor allem im Blick auf eine Entfesselung der Etikettierungen. Und ja – es hat sich ein Paradigmenwechsel im Bild von geistiger Behinderung vollzogen, allerdings nicht nur durch die vielseitigeren Modelle von Intelligenz. Die von Sternberg erfassten Aspekte wie der Einfluss der sozio-ökonomischen Lage, bzw. der direkten Umwelt und Erfahrungen wurden zunehmend in die Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung miteinbezogen. Klassifikationen wurden zwar nicht gänzlich aufgehoben, aber es änderten sich ihre Begrifflichkeiten (Eggert 2003). Auch der Blick auf die einwirkenden Faktoren wurde erweitert. Im Bereich des Gesundheitssystems wurde die „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) von 1980 zum Beispiel in das Modell der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) umgeändert (vgl. WHO 2005). Das ältere, defizitorientierte Modell der ICIDH stütze sich im Bezug auf geistige Behinderung hauptsächlich auf den Aspekt der Krankheitsfolge, wohingegen die ICF

ein bio-psycho-soziales Modell beschreibt, unter der Komponente von Gesundheit und mit einer größeren Orientierung an Ressourcen. Der gesamte Lebenshintergrund wird nun berücksichtigt und die Rehabilitation und Teilhabe kristallisierten sich zu einem der wesentlichen Aspekte dieses neuen Modells.

Vor allem im Bereich der Bildung entwickelte sich die Vorstellung, dass es in erster Linie um eine angemessene pädagogische Strategie für Menschen mit Behinderung geht und nicht um die Frage ihrer Klassifikation (Kirk et al. 2000, zit. nach Eggert 2003, 498). Die Diagnostik des Intelligenzquotienten verlor pädagogisch gesehen an Bedeutung, da sich die Differenzangaben zu Menschen ohne Behinderung als unbrauchbar für die Förderung von Menschen mit Behinderung erwiesen haben. Aus der Angabe eines Defekts oder einer Schädigung lassen sich keine relevanten Interventionsstrategien ableiten (Eggert 2003, 487). Viel wichtiger sind die vorhandenen Ressourcen und die veränderte Annahme, dass man durch frühe Förderung auf die weitere Entwicklung der Behinderung einwirken kann. Der Glaube an die Konstanz einer Behinderung, das heißt, an Behinderung als unveränderbarer Defekt, war somit überwunden. Die Erkenntnisse der Anlage-Umwelt-Debatte wurden somit auch in die Praxis übersetzt: Nicht mehr nur das Erbe hat Einfluss auf den Menschen und seine Intelligenz, sondern auch die Umwelt, genau wie es in den modernen Intelligenzmodellen mit postuliert wird.

Resümierend lässt sich deshalb formulieren, dass sich das Konstrukt der Intelligenz eines Menschen mit Behinderung von seiner Statik und defizitären Sichtweise hin zu einem lebenslangen Prozess der Ressourcenförderung – nicht nur im kognitiven Bereich – entwickelt hat. In diesem Prozess wird nicht nur das Individuum selbst ins Blickfeld genommen, sondern auch seine Situation und seine Umgebung, bzw. die dadurch gegebenen Möglichkeiten und Grenzen. Wenn Intelligenz weiterhin erhoben werden soll, dann in dieser mehrdimensionalen Perspektive (Gardner 2002). Eggert (2003) schlägt dafür das Ziel einer „stärker subjektiv orientierten Kind-Umfeld-Diagnostik“ (S.488) vor, die im Sinne des systemischen Denkens auch die Umwelt- und Familienstrukturen in der Entwicklung und Förderung miteinbezieht, um einer ganzheitlichen Erfassung gerecht zu werden.

2.4 Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen

Howard Gardner, ein Psychologe und Autor zahlreicher Publikationen, nimmt sich den „Abschied vom IQ“ so zu Herzen, dass er 1983 ein Buch mit diesem Titel veröffentlichte.

Darin beschreibt er sein Modell der „sechs Intelligenzen“ auf das im Folgenden eingegangen werden soll, da sich dieses Modell sehr gut mit vielen Leitgedanken der Pädagogik vereinbaren lässt und über die bisher genannten Faktoren von Intelligenz hinaus geht, bis hin zu einer ersten Basis der emotionalen Intelligenz (Goleman 1995).

Howard Gardner (1999) betrieb seine Forschungen vorrangig mit zwei Personengruppen: zum einen mit Kindern mit besonderen Begabungen und zum anderen mit Schlaganfall-Patienten, die nur in ganz bestimmten Fähigkeiten beeinträchtigt waren. Dadurch hatte er es mit einem sehr breiten Spektrum von Stärken und Schwächen zu tun, die ihn zu der Überzeugung führten, dass die Stärke eines Individuums auf dem einen Gebiet nichts über seine Leistungsfähigkeit auf einem anderen aussagt. Daher kam er zu folgender Erkenntnis:

> *„Es ist besser, sich den Menschen im Besitz einer Anzahl relativ eigenständiger Fähigkeiten vorzustellen, als ihm einen bestimmten Betrag an intellektuellen 'Pferdestärken' – den IQ – zuzuschreiben, die einfach in die eine oder andere Richtung dirigiert werden können.“* (Gardner 1999, 20)

Er nahm damit Abschied von der Vorstellung des menschlichen Geistes als einer „homogenen Allzweckmaschine, die unabhängig von Inhalt und Umgebung mit einer bestimmten Pferdestärke eine stetige Leistung erbringt“ (Gardner 2002, 44) und entfernte sich von den bestehenden psychometrischen Ansätzen seiner Zeit. Der Weg seiner Forschungen führte ihn zur Theorie der multiplen Intelligenzen. Bevor er eine bestimmte Anzahl von Intelligenzen bestimmte, musste er jedoch Kriterien festlegen, die eine Intelligenz zu erfüllen hat, um als solche eigenständig bestehen zu können. Diese Kriterien zog er aus verschiedenen Quellen: der Psychologie, aus Fallstudien an Lernenden, aus der Anthropologie, aus Kulturstudien und der Biologie. Folgende sieben Kriterien legte er anschließend fest:

1) **Die Lokalisation der intellektuellen Fähigkeit in einer bestimmten Hirnregion.**
→ die Schädigung eines bestimmten Areals sollte zum Verlust der in Frage stehenden Fähigkeit führen, während andere Fähigkeiten nicht beeinträchtigt werden. Damit wäre eine genaue Lokalisation nachgewiesen.

2) **Die Existenz von Menschen mit außergewöhnlicher Spezialbegabung in diesem Gebiet („(idiots) savants“)**.
→ dadurch wird es ermöglicht, die fragliche Intelligenz relativ isoliert zu betrachten.

3) **Eine abgrenzbare Entwicklungsgeschichte der jeweiligen Fähigkeit, die bei allen Menschen gleich verläuft.**
→ wie zum Beispiel die Sprachentwicklung.

4) **Ein spezielles Entwicklungsmuster im Lauf der Evolution.**
→ wobei die Entwicklung der fraglichen Intelligenz mit besserer Anpassung an die Umwelt einhergeht.

5) **Einzelne oder ein Sortiment geistiger Operationen, die für diese Intelligenz wesentlich sind.**
→ Kernoperationen wie es z.B. die Sensibilität für Melodie, Harmonie und Rhythmus, Klang und musikalische Struktur für die musikalische Intelligenz sind.

6) **Empirische Belege**.
→ durch geeignete Experimente oder psychometrische Verfahren.

7) **Integration in ein Symbolsystem oder einen kulturellen Rahmen.**
→ um Medien zur systematischen und genauen Vermittlung kulturell bedeutungsvoller Informationen zu schaffen.

Abb. 4: Sieben Kriterien für eine Intelligenz nach Gardner (1994)

Gardner prüfte nun die verschiedensten Fähigkeiten auf diese Kriterien und je mehr sie davon erfüllten, desto plausibler waren sie als eigenständige Intelligenz. 1983 hatte er sieben Intelligenzen formuliert (Gardner 1999): Die ersten beiden sind vor allem für die Schule von Bedeutung: die *sprachliche* und die *logisch-mathematische* Intelligenz. Inbegriffen sind Spracherwerb und -gebrauch und die Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren und mathematische Operationen durchzuführen. Diese Fähigkeiten erinnern an die sieben Primärfaktoren von Thurstone. Die nächsten drei Intelligenzen betreffen musikalische und räumliche Fähigkeiten sowie körperlich-kinästhetische Fähigkeiten. Zur *musikalischen* Intelligenz zählen die Begabung zu musizieren und zu komponieren sowie der Sinn für musikalische Prinzipien (Gardner 2002). Das theoretische und praktische Erfassen großer Raumstrukturen wie es zum Beispiel Seeleute oder Piloten bewältigen, zählt neben dem Erfassen enger begrenzter Raumfelder, die für Bildhauer, Chirurgen oder Architekten wichtig sind, zu der *räumlichen* Intelligenz. Die *körperlich-kinästhetische* Intelligenz enthält das Potential, den Körper und einzelne Körperteile zur Problemlösung oder Gestaltung

einzusetzen, wie Handwerker, Chirurgen oder experimentell arbeitende Naturwissenschaftler sie gebrauchen. Man könnte diese fünf Intelligenzen also in „objektbezogene“ Intelligenzen (räumlich, logisch-mathematisch und körperlich-kinästhetisch) und „objektfreie“ Intelligenzen (Sprache und Musik) unterteilen (Gardner 2002). Es soll jedoch auf diese Intelligenzen nicht näher eingegangen werden, da sie sie selbsterklärend sind und für den Kern dieser Arbeit nicht primär von Bedeutung sind.

Wichtig für diese Arbeit sind die *personalen* Intelligenzen[4]. Hierbei handelt es sich um die Wahrnehmung der Existenz der eigenen Person, der Existenz anderer Personen und um die Präsentation und Interpretation des Selbst durch die Kultur. Gardner teilt die personalen Fähigkeiten in zwei Intelligenzen:

Mit intrapersonaler Intelligenz bezeichnet Gardner die Fähigkeit sich selbst und seine Gefühle zu verstehen, ein eigenes Selbstbild zu entwerfen und das Wissen darüber, es mitsamt seinen Ängsten und Wünschen im Alltag zu nutzen. Diese Intelligenz ist mit einer sehr reflexiven Haltung verbunden, was eine Metakognition und dadurch sehr abstrakte Denkvorgänge voraussetzt. Das Kernelement dieser Intelligenz ist der Zugang zum eigenen Gefühlsleben, welches bei der persönlichen Lebensgestaltung eine wichtige Rolle spielt (Gardner 1994). Gardner beschreibt die Palette dieser Intelligenz mit den Worten:

> *„In der primitivsten Form stellt die intrapersonale Intelligenz wenig mehr als die Kapazität dar, ein Gefühl der Lust von einem Gefühl des Schmerzes zu unterscheiden und sich auf der Basis dieser Einordnung entweder mehr auf eine bestimmte Situation einzulassen oder sich ihr zu entziehen. Auf der höchsten Ebene erlaubt die intrapersonale Kenntnis, bei sich selbst komplexe und höchst differenzierte Gefühle zu entdecken und zu symbolisieren“* (1994, 219).

Interpersonale Intelligenz richtet sich hingegen nach außen und bezieht sich auf das Erkennen von Stimmungen, Motivationen, Absichten und Wesensunterschieden bei anderen Personen. Diese Intelligenz ist in primitiver Form schon bei Kleinkindern ausgeprägt, wenn sie zwischen Personen in ihrer Umgebung unterscheiden und ihre wechselnden Stimmungen wahrnehmen. Die höchste Form dieser Intelligenz spiegelt sich nach Gardner (1994) wieder, wenn eine Person die verborgenen Absichten und Wünsche anderer erkennt und diesem Wissen entsprechend vorgeht, z.B. indem man sie den eigenen Wünschen nach beeinflusst.

[4] Da die intra- und interpersonale Intelligenz unter „personale Intelligenzen“ zusammengefasst werden , wird in der Literatur vom „Modell der sechs Intelligenzen“ gesprochen, obwohl das Modell eigentlich sieben umfasst.

Gardner (1999) betont, dass sich die beiden personalen Intelligenzen zusammengenommen als Grundlage der emotionalen Intelligenz betrachten lassen, obwohl sie in seiner Version mehr auf das Erkennen und Verstehen denn auf Gefühle gerichtet sind. In späteren Publikationen räumt Gardner der Emotion auch wieder mehr Raum ein, indem er sie bei allen Intelligenzen als anteilig betrachtet, statt ihr „nur“ zwei Intelligenzen zuzuweisen (Gardner 2002).

Die Klassifikationen der ersten fünf Intelligenzen als jeweils eigenständige Intelligenzform scheinen den meisten Lesern wahrscheinlich einleuchtend, da diese Kategorien immer wieder in Tests und zahlreicher Literatur auftauchen. Bei der Einteilung der personalen Intelligenz wird aber wahrscheinlich so manch einer in Gedanken stolpern und sich fragen, ob die vorher genannten sieben Kriterien einer Intelligenz tatsächlich auf diesen Bereich zutreffen mögen. Gardner (1994) räumt selbst ein, dass „das natürliche Erscheinungsbild“ (S.220) der personalen Intelligenz „weniger scharf“ (S.221) ist, da die Formenvielfalt, die diese Intelligenzen annehmen, weit größer sind, als bei anderen Intelligenzen. Grund dafür sind die unterschiedlichen symbolischen und interpretativen Systeme der verschiedenen Kulturen, die früh ihren Stempel aufprägten. Die Ergebnisse angewandter personaler Intelligenz haben immer mit Wertungen zu tun, die in verschiedene Bedeutungssysteme sortiert und diese wiederum kulturabhängig gehandhabt werden. Des Weiteren räumt Gardner ein, dass die Muster in der Entwicklung der personalen Intelligenzen weit vielgestaltiger sind als bei anderen Intelligenzen. Das heißt auch, dass das Spektrum der Erscheinungsformen und möglichen Umsetzungen größer ist.

Auffallend in seinem Buch „Abschied vom IQ“ (1994) ist, dass Gardner die intrapersonale und die interpersonale Intelligenz zwar jeweils als eigenständige Intelligenz postuliert, sie aber dennoch immer gemeinsam unter „personale Intelligenzen“ abhandelt. Wo bleibt da die Eigenständigkeit? Gardner (1994 und 2002) argumentiert, dass beide Formen definitiv ihre eigenen Zuständigkeitsbereiche haben und jede für sich den meisten der sieben Kriterien für eine eigenständige Intelligenz entspreche. Beide besitzen eine definierbaren Kern, ein typisches Entwicklungsmuster sowie eine Anzahl spezifischer Endstadien. Darüber hinaus gibt es schwerwiegende Indizien für eine neuronale Repräsentation im Bereich der Frontallappen. Menschen, die dort eine Schädigung erleiden, „drücken nicht länger ihre früheren Absichten, Motive oder Wünsche nach Kontakten mit anderen aus; ihre Reaktionen auf andere haben sich grundlegend gewandelt, und ihr eigener Eindruck von sich selbst

scheint aufgehoben zu sein“ (Gardner 2002, 239). Ihre anderen Intelligenzen bleiben aber verhältnismäßig gut erhalten.

Kriterien, die nur mäßig befriedigend erfüllt werden können, betreffen die evolutionären Indizien der intrapersonalen Intelligenz. Deren Ursprünge sind schwer zu ergründen, da diese Wissensformen für wissenschaftliche Beobachter weniger leicht zu erkennen und zu dokumentieren sind. Trotzdem gibt es diese Faktoren und die Geschichte einer Evolution in diesem Bereich, denn der Mensch hat einen „einzigartigen Grad an Individualisierung erreicht, dessen Gipfel die Möglichkeit eines Gefühls der persönlichen Identität erreicht“ (Gardner 1994, 250) hat.

Das Nachvollziehen des Weges gelingt bei der interpersonalen Intelligenz, die mit der Hinwendung zu anderen Menschen zu tun hat und somit viel leichter zu beobachten ist, jedoch etwas besser. Gardner (1994) zählt zwei evolutionäre Faktoren für die starke Fixierung zu anderen Menschen auf: zum einen die frühe und lange Mutter-Kind-Bindung und die Tatsache, dass in dieser Beziehung sehr viel Wissen weitergegeben wird. Der zweite Faktor in der Vergangenheit unserer Spezies betrifft das Aufkommen einer Kultur. Die Jagd erforderte die Kooperation vieler Individuen, die sich verständigen lernen mussten und später durch die Aufgabenteilung voneinander abhängig wurden. Die Wissensvermittlung als auch die Aufgabenteilung und das soziale Netzwerk der Menschen lassen eine klare Optimierung in der Anpassung des Menschen an die sich verändernde Umwelt erkennen, so dass dieser Punkt nach Gardner (1994) für die Formulierung einer eigenständigen Intelligenz spricht.

Bleibt als Kriterium noch der Nachweis personaler Intelligenz durch psychologische Tests und die Experimentalpsychologie. Dieses Kriterium bleibt jedoch unbefriedigt (Gardner 1994). Das ist eigentlich verwunderlich, da die Bedeutung ausgeprägter Fähigkeiten in diesen beiden Bereichen für den persönlichen Lebensweg unumstritten scheint. Aber in was für ein Maß könnten die personalen Intelligenzen gepresst werden? Was für Werte und Werterfahrungen könnten daraus gezogen werden? Das Maß kann auf jeden Fall nicht durch die üblichen schriftlichen Tests bestimmt werden, da dies dem Grundgedanken Gardners Modell widersprechen würde, der sich entschieden gegen die traditionellen psychometrischen Methoden wehrt. Denkbar wären stattdessen Beobachtungen in der alltäglichen Umgebung, verknüpft mit der Konfrontation bekannter und neuer Inhalte oder Rollen. Gardner (2002) selbst plädiert für „innovative Formen der Intelligenzbeurteilung“ (S.250) und erwähnt Simulationen als Beurteilungsmöglichkeiten. Auch möglich wäre das Beobachten eines Kindes in einer Spiel- oder Lernsituation von verschiedenen Fachleuten gleichzeitig, die danach ihre Beobachtungen austauschen und in Bezug auf Fördermöglichkeiten und

Notwendigkeiten diskutieren. Eine standartisierte Vorgehensweise und das Einhalten der Objektivität sind dabei allerdings mit Sicherheit schwieriger zu erlangen, aber nicht unmöglich. Gottfredson (1999) weist allerdings darauf hin, dass ohne die Möglichkeit der Messung dieser Intelligenzen, bzw. ohne geeignete Messverfahren ihre Unabhängigkeit voneinander auch nicht nachgewiesen werden kann. Dieser Aspekt bleibt also weiterhin kritisch zu betrachten.

Fehlen noch zwei Kriterien, auf die die personalen Intelligenzen geprüft werden müssen, um nach Gardner (1994) als solche definiert werden zu können. Zum einen sind das die „Hinweise auf Ausnahmefälle – Wunderkinder oder Behinderte in den personalen Bereichen – [diese] überzeugen zwar weniger, aber sie fehlen nicht“ (Gardner 1994, 222). Das Problem, Individuen mit einem ungewöhnlich hoch entwickeltem Selbstsinn zu erkennen, scheint nicht nur an der ausgedehnten Kombination im Auftreten mit anderen Fähigkeiten zu liegen, sondern auch an der fehlenden Maßeinheit für soziales Handeln. Was ist der Maßstab für außerordentliche intra- oder interindividuelle Fähigkeiten? Diese Frage beantwortet Gardner nicht und er nennt auch keine Beispiele, die darüber mehr Aufschluss geben würden. Zum anderen fehlt noch das Kriterium der symbolischen Repräsentanz. Dieses ist für Gardner schließlich die „Essenz der personalen Intelligenz“ (1994, 222), denn ohne symbolische Systeme oder Codes könnten wir keine Interpretationen bezüglich der Wertung unserer Handlungen und Erfahrungen treffen. Gardner formuliert das sehr treffend:

> *„Ohne einen von der Gesellschaft definierten symbolischen Code besitzt eine Person nichts als ihre elementaren und ungeordneten Unterscheidungen von Gefühlen. Mit einem solchen Interpretationsschema ausgestattet, verfügt sie über das Potential, einen Sinn in der ganzen Vielfalt von Erfahrungen zu erkennen, die sie wie jeder anderer in ihrer Gesellschaft machen kann“* (S.222).

Die Eigenständigkeiten der intrapersonalen und der interpersonalen Intelligenz scheinen nach Gardner (1994 und 2002) also gerechtfertigt und nur zur besseren Erklärung ständig gemeinsam behandelt, auch wenn das für viele vielleicht wichtigste Argument, die Erfassung durch Experimente und Messverfahren, nur ungenügend belegt ist. Trotzdem darf man die Existenz der anderen, bereits erfüllten Belege, nicht der fehlenden Psychometrie wegen unter den Tisch kehren.

Anbei soll noch erwähnt werden, dass Gardner die Anzahl seiner bisher erfassten Intelligenzen als ein Provisorium sieht. In seiner Veröffentlichung von 1999 erwähnt er bereits eine achte und neunte Intelligenz, die naturalistische und die existentielle. Die Belege

hierfür sind aber nicht ausreichend (Gardner 1999). Einige Autoren betrachten diesen Sachverhalt mit großer Skepsis und sprechen davon, dass der Begriff der Intelligenz durch Gardner die weitestgehende Ausdehnung in der Geschichte erfährt (Weber & Westmeyer 1999).

Resümierend stellt Gardner mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen zwei starke Behauptungen auf. Zum einen, dass all diese Intelligenzen *jedem* Menschen eigen sind. Zusammengenommen ließen sie sich geradezu als eine Definition des „Homo sapiens" betrachten (Gardner 1999). Die zweite Behauptung schließt sich genau hier an und betont die *individuellen Unterschiede* zwischen jedem Intelligenzprofil. Kein Intelligenzprofil gleicht einem anderen, nicht einmal bei eineiigen Zwillingen. Und selbst wenn es ein identisches genetisches Erbe geben würde, so würde doch jedes Individuum seinen eigenen Erfahrungen machen und sich irgendwann eigenständig profilieren wollen (Gardner 1999).

In dieser zweiten These – der Formulierung der Einzigartigkeit – liegt der besondere Wert Gardners Theorie. Für ihn ist nicht das Maß der Intelligenz wichtig, sondern das individuelle Profil der verschiedenen Intelligenzen, die jedem Menschen mit und ohne Behinderung zugesprochen werden. Allein dieser Zuspruch ist eine Hommage an die Gleichwertigkeit aller Menschen egal welche Stärken, Schwächen, Behinderungen oder Begabungen sie haben, da die Kategorisierung durch einen Intelligenzquotienten – zumindest in der Pädagogik, bzw. im pädagogischen Handeln – an Bedeutung verliert. Spreen (1978, zit. nach Eggert 2003, 484) überträgt dies auf den Bereich der Sonderpädagogik und schreibt, dass:

> *„Klassifizierungssysteme wie die Schubladen in einem Karteikartensystem sind. Sie helfen bei statistischen Übersichten und oberflächlichen Gruppierungsversuchen. Ihr Nachteil liegt darin, daß* [sic] *die Individualität des einzelnen Behinderten verloren geht, es sei denn, man nimmt sich die Zeit, den Einzelfall gesondert zu betrachten. Klassifizierungssysteme verleiten zu der Auffassung, daß* [sic] *die darin enthaltenen Gruppen wirkliche Einheiten sind. Diese Auffassung ist vielleicht berechtigt, wenn man organisatorischen Problemen einer größeren Gruppe gegenübersteht. Für den mit zwölf geistig Behinderten arbeitenden Psychologen, Arzt oder Sozialarbeiter wird es jedoch schnell klar, daß* [sic] *man zwölf Individuen gegenübersteht, die in ihrer Wesensart, in den Formen ihrer Einsicht und in ihrem Anpassungsvermögen höchst unterschiedlich sind, auch wenn sie in der Statistik als 'homogene Gruppe' erfaßt* [sic] *und kategorisiert werden."* (S.5)

Mit Gardners Modell kann diese Einzigartigkeit eines Menschen mit Behinderung in besonderer Weise gefasst werden. Es geht nicht mehr um das Maß der Stärken und Schwächen, sondern um die wesentliche Aufgabe, „die uns im Umgang mit dem menschlichen Potential bevorsteht, […], sie zu unser aller Vorteil zu nutzen“ (2004, 60) und vor allem zu stärken und zu fördern. Hier schließt sich also der Kreis, der einen vom Konstrukt der Intelligenz zur tieferen Bedeutung der Gesinnung führt und somit nicht die Quantität von Intelligenz in den Vordergrund stellt, sondern die Qualität und die Umsetzung unterschiedlichster individueller Fähigkeiten im Alltag.

3. EMOTIONEN – EIN EINDRUCK VOM AUSDRUCK

Gardner ist einer der ersten Forscher, der in seine Intelligenzformen die Kognition über Gefühle miteinbezieht. Das hat ihm viel Kritik eingebracht, obwohl Emotionen in unserer Erfahrungswelt eine zentrale Rolle spielen, vor allem, wenn es um den Bereich Lernen geht (Izard 1999). Mowrer (1960, zit. nach Izard 1999, 19) stellt fest, dass in der westlichen Zivilisation die Tendenz vorherrscht, auf Emotionen mit Misstrauen und Verachtung herunter zu blicken, während der Intellekt, bzw. die Vernunft und die Logik in den Himmel gehoben werden. Der Grund dafür könnten all die kontroversen Meinungen und Forschungen zu diesem Thema sein. Es scheint für fast jede Position einige Vertreter zu geben: die einen behaupten, der Emotionsbegriff sei unnötig für die Wissenschaft (Lindsley 1957, zit. nach Izard 1999, 17), andere widerlegen dies mit der Begründung von Emotionen als primäres Motivationssystem (Izard 1999). Einige postulieren, Emotionen seien vorübergehende Phänomene, die anderen gehen davon aus, dass es keine Handlung ohne emotionalen Anteil gibt. Auch in der Hierarchie, ob Kognition den Emotionen über- oder untergeordnet ist, bzw. wer wen steuert oder auslöst, sind sich die Wissenschaftler nicht einig.

Obwohl Emotionen ebenso wenig greifbar scheinen wie das Konstrukt der Intelligenz, beschreibt Mowrer (1960, zit. nach Izard 1999, 19) sie als außerordentlich wichtig für die gesamte Ökonomie der lebenden Organismen. Deshalb „verdienen sie es in keiner Weise, in einen Gegensatz zu 'Intelligenz' gebracht zu werden. Die Emotionen sind, wie es scheint, selbst Intelligenzformen von einem hohen Rang“ (Mowrer 1960, zit. nach Izard 1999, 19).

3.1 Definition von Emotion

Da sich die Meinungen und Theorien über Emotionen so vielfältig zeigen, sollen hier nur die wesentlichen Bestandteile aufgezeigt werden, die den größten Konsens unter den Wissenschaftlern finden und sich somit nach Ulich & Mayring (2003) durchsetzen konnten:

1. Der Begriff „Emotion“ dient als *Oberbegriff* für „Affekt“, „Gefühl“ und „Stimmung“. Nach Ulich & Mayring (2003) hat der Begriff Emotion eine globalere, umfassendere Bedeutung, da er neben dem Gefühl auch noch physiologische Veränderungen sowie den emotionalen Ausdruck umfasst. Mit Gefühl ist dabei ein subjektives Erleben gemeint, also ein

Zustand, der zeitlich nicht begrenzt ist und sich – im Gegensatz zu Stimmungen – auf Personen und Dinge bezieht (Bundschuh 2003).

2. Emotionen sind aus *verschiedenen Komponenten* zusammengesetzt. Welche das sind, unterscheidet sich je nach Autor und Theorie. Izard (1999) formuliert hierzu drei Komponenten, die eine vollständige Definition von Emotion beinhalten muss:

a) Das Erleben oder das bewusste Empfinden eines Gefühls,
b) neuronale Prozesse und
c) einen beobachtbaren Emotionsausdruck, etwa durch Mimik und Gestik.

3. Der zentrale Aspekt einer jeden Emotion ist die *subjektive Bedeutung* eines Ereignisses, oder wie Bundschuh (2003) es formuliert, die „Ich-Beteiligung“ (S.25) des emotionalen Erlebens.

4. Emotionen haben *instrumentelle Funktionen*, z.B. für die zwischenmenschliche Kommunikation, für die Motivierung und für die Steuerung und Regulierung bedürfnisbefriedigender Handlungen (Izard 1999).

Emotionen werden also erlebt und beeinflussen alle Aspekte des Individuums: sie wirken sich auf seine Wahrnehmung, auf seinen Körper, auf sein Gedächtnis und auf seine Vorstellungen aus (Izard 1999). Vor allem im Bereich der Kognition sei auf eine wechselseitige Beziehung von Emotion und Kognition hingewiesen. Allgemein wird heute angenommen, dass Emotion und Kognition miteinander interagieren, indem die Kognition bei der Entstehung von Gefühlen mitwirkt, während umgekehrt kognitive Prozesse von Emotionen beeinflusst werden (Standop 2002). Bundschuh (2003) ergänzt außerdem, dass emotionale Reaktionen nicht beliebig sind, sondern abhängig von Situationen, Erfahrungen, eigenen Kompetenzen, Einschätzungen, Fertigkeiten und Erwartungen. Hierbei lassen sich jedoch systematische Zusammenhänge vermuten, die es möglich machen, dass wir einander annäherungsweise verstehen (Ulich 1989). Bei der Entwicklung von Emotionen sind deswegen zwischenmenschliche Beziehungen von besonderer Bedeutung. Trotzdem ist ein aktuell erlebtes Gefühl immer einmalig und unverwechselbar, auch wenn es in Verbindung mit früheren Erfahrungen gebracht werden kann und dadurch eine mögliche Einordnung erfährt. Bundschuh (2003) beschreibt Emotionen deshalb als ein „individuelles, dynamisches 'Konstrukt' einer Person mit einer einzigartigen Qualität“ (S. 27).

Als letztes soll noch die Spontanität von Emotionen hervorgehoben werden. Weil Gefühle einfach da sind, erfährt sich die Person im Erleben eher passiv, oder erlebt sich sogar ausgeliefert, auch bei positiven Emotionen wie Freude oder Glück (Bundschuh 2003). Eine Emotion ist deshalb die „grundlegenste Bezogenheit der Person auf die Wirklichkeit“ (Bundschuh 2003, 27) und gibt mehr als andere psychische Erscheinungen dem Bewusstsein Kontinuität. Durch die enge Beziehung zwischen Kognition und Emotion kann hier auch der erste Bezug geknüpft werden, was negativ empfundene Gefühle für eine Auswirkung auf das Bewusstsein und die Empfindlichkeit einer Person haben können. Vor allem bei Menschen in schwierigen Situationen, z.B. im Zusammenhang mit Lernstörungen und psychischen Problemen, mit Behinderungen oder behindernden Bedingungen, sind häufig negative Gefühle wie Minderwertigkeit, Zweifel, das Gefühl des Unterlegen-Seins oder der Ohnmacht zu beobachten. Die Bedeutung und möglichen Auswirkungen solcher Erfahrungen sind nach Bundschuh nicht zu unterschätzen. Auch Ulich (1989) stimmt ihm in dieser Bedeutung zu, wenn er schreibt: „Wer die Emotionen einer Person ernst nimmt, der nimmt diese als Menschen ernst“ (S.86).

3.2 Bedeutung von Emotionen im Lernkontext

Aber was für Emotionen gibt es eigentlich und wie können sie eingeteilt werden? In Bezug auf den Lernkontext unterscheiden Pekrun & Schiefele (1996) verschiedene Bereiche: Zum einen trennen sie positive von negativen Emotionen und aufgabenbezogene von sozialen Emotionen. Aufgabenbezogene Emotionen ergeben sich in der Auseinandersetzung mit einer Sache oder einem Lerninhalt und können sich auf den aktuellen Prozess (prozessbezogen) oder sich auf die Zukunft beziehen (prospektiv). Sie können aber auch rückblickend empfunden werden (retrospektiv). Soziale Emotionen entstehen dagegen immer in Verbindung zu anderen Menschen, die den Lernkontext mit prägen, wie z.B. Lehrer oder Mitschüler. Außerdem werden sie relativ erlebt, das heißt immer in Relation zu Leistungen anderer. Welche der in Tabelle 1 beschriebenen Gefühle in einer bestimmten Leistungssituation entstehen, hängt von der Art der individuell und situativ empfundenen Ursachenzuschreibung des Schülers ab (Pekrun & Schiefele 1996).

		Positiv	Negativ
Aufgabenbezogen	prozessbezogen	Lernfreude	Langeweile
	prospektiv	Hoffnung Vorfreude	Hoffnungslosigkeit Angst
	retrospektiv	Ergebnisfreude Erleichterung Stolz	Traurigkeit Enttäuschung Scham/Schuld
Sozial		Dankbarkeit Empathie Bewunderung Sympathie/Liebe	Ärger Neid Verachtung Antipathie/Hass

Tabelle 1: Emotionen im Lernkontext nach Pekrun & Schiefele (1996, 164)

Emotionen haben aufgrund der automatischen Bewertung des Erlebten einen handlungssteuernden Charakter (Standop 2002). Wird etwas als positiv oder angenehm empfunden, steigt unsere Motivation und unser Interesse in dieser Sache. Das wirkt sich wiederum auf unser Handeln aus, welches dann so gelenkt wird, dass der angenehme Zustand aufrechterhalten oder sogar optimiert wird. Standop (2002) formuliert Emotionen deswegen als „Richtungsweiser“ (S.39), weil sie bestimmen, mit welchen Inhalten und Situationen das Individuum gewillt ist, sich auseinanderzusetzen und vielleicht auch freiwillig weiterzubilden. Unter diesem emotional ansprechenden Aspekt sei nach Standop der Zugang zu Inhalten des Unterrichtsstoffes zu gestalten. Bundschuh (2003) sieht jedoch nicht nur den situativen Aspekt des Zugangs, sondern greift noch etwas weiter und stellt die positive emotionale Befindlichkeit in das Zentrum jeglicher pädagogischer Bemühungen. Sie stelle die Basis für Lernen dar, speziell bei Kindern mit Förderbedarf, da Emotionales dem kognitiven Prozess vorangeht, ihn fördern oder verhindern kann und die weitere Verarbeitung im Nervensystem beeinflusst. Damit haben Emotionen einen entscheidenden Einfluss auf den Aneignungsprozess, der sich auf Motivation, Lernstrategien und Aufmerksamkeit auswirkt:

<u>Auswirkungen auf Lernmotivation:</u>

Negative Emotionen wie Angst, Scham oder Ärger können die Lernfreude beeinträchtigen, was zu einer Flucht des Schülers vor den zu lernenden Inhalten, bzw. der Lernsituation führen kann. Es kann aber auch ein Phänomen der Reaktanz eintreten, was bedeutet, dass alle Kräfte eingesetzt werden, um die Situation bewältigen zu können und dadurch einen Misserfolg zu vermeiden (Wild, Hofer & Pekrun 2006). Positive Emotionen hingegen fördern die

Lernfreude und das Interesse und können im besten Fall zu einer intrinsischen Motivation führen, also das Lernen um seiner selbst Willen, welches ein höchstes Maß an kognitiver Leistung freisetzt. Die Lern- und Leistungsmotivation ist nach Bundschuh (2003, 24) deshalb nicht in erster Linie eine Frage des Lerngegenstandes, sondern eine Frage der emotionalen Beziehung zum Lerngegenstand.

Auswirkungen auf Lernstrategien:

Positive Emotionen wie Interesse oder Hoffnung auf Erfolg begünstigen den Einsatz verstehensorientierter Lernstrategien, die eine tiefere Vernetzung mit sich ziehen (Wild et al. 2006). Negative Emotionen wirken sich hingegen auf das Anwenden von eher starren, analytischen Lernstrategien aus, die zu oberflächlicherem Wissen führen. Ein Beispiel wäre das ständige nicht-variierende Wiederholen einer Sache, bis man es sich merkt.

Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit:

Nach der Aufmerksamkeitshypothese von Wine (1971, zit. nach Wild et al. 2006, 210) reduzieren negative Emotionen wie Angst die aufgabenorientierte Aufmerksamkeit, da sich alle Gedanken auf die drohenden Konsequenzen, den gefühlten Kompetenzmangel und den Misserfolg richten. Dadurch wird auch die Informationsverarbeitung beeinträchtigt. Bei positiven Emotionen hingegen lässt man sich kaum mehr ablenken und kann störende Faktoren besser ausblenden.

Hier wird die Komplexität deutlich, die Emotionalität in Bezug auf Lernen und Lernprozesse entwickelt. Dadurch entsteht wiederum eine besondere Herausforderung für Pädagogik, Didaktik und Psychologie. Gerade im Bereich der Sonderpädagogik sind diese Aspekte von großer Bedeutung, da Menschen mit Behinderung öfter Erlebnissen wie Misserfolg und Frustration im Rahmen von Lernprozessen ausgesetzt sind. Das Problem dabei ist, dass diese negativen Erlebnisse zu Unlust führen und dadurch eine schlechtere kognitive Verarbeitung mit sich ziehen, im Sinne von einer geringeren Aufmerksamkeit, schlechteren Lernstrategien und weniger Motivation (Wild et al. 2006). Der Lernprozess wird dadurch gestört und beeinträchtigt die weitere Ausbildung des funktionellen Systems. Dieses ist jedoch die Basis für kognitive Prozesse und mit ihrer Beeinträchtigung leidet auch die verstandesmäßige Regulierung der emotionalen Prozesse. Es entsteht ein Teufelskreis, bzw. eine „Spirale des Abstiegs“ (Radigk 1998, 121), die immer weiter in die Lern- und Verhaltensstörung hineinführt. Zum Glück ist auch der umgekehrte Prozess erklärbar, der auf

Grund von positiven Erfahrungen im Unterricht zu Lustgefühlen führt, die Lernprozesse anregt und dadurch die Ausbildung des kognitiven und des emotionalen Systems fördert.

Trotzdem spricht vieles dafür, dass manche Lernstörungen und Lernbehinderungen auf Grund von frühen negativen emotionalen Prozessen erworben wurden, die sich später als „Synapsenhemmer“ (Bundschuh 2003, 113) und damit als Lernhemmungen ausgewirkt haben. Der Anspruch auf eine positive Emotionalität im Unterricht und gegenüber den Unterrichtsinhalten steigt dadurch immens, wenn diese wiederum Ausgangspunkt von Vernetzungsprozessen für das Behalten von Informationen und für andere Gehirnaktivitäten sind. Gerade bei Kindern mit individuellem Förderbedarf bietet nach Bundschuh (2003) das Emotionale aus Gründen der Unmittelbarkeit, des Ursprünglichen und des Basalen eine primäre Möglichkeit, um eine besondere Sensibilität für Lernen, und damit für kognitive Verarbeitungsprozesse zu ermöglichen. Emotionalität, Bedürfnisse und Lernen bilden daher eine Einheit (ebd.).

Doch wie schon bei den Intelligenzmodellen, dürfen nicht nur die kognitiven Leistungen und Zusammenhänge betrachtet werden. Auch der soziale Kontext muss miteinbezogen werden, der sich im Bezug auf Emotionen und Lernen hauptsächlich in der Klassengemeinschaft und dem Kontakt zu Lehrern und Erziehern widerspiegelt. Dieser soziale Kontext prägt viele intensive emotionale Erlebnisse, die auch nach Jahren noch gut erinnert werden (Standop 2002). Fühlt sich ein Schüler wohl und verbindet viele positive Emotionen mit dem schulischen Kontext, so ist er eher bereit, in und mit dieser Gemeinschaft Anstrengungen zu erbringen. Auch Wild et al. (2006) betonen, dass das Wohlbefinden Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept und der Lernbereitschaft der Schüler verursacht. Dieses „Sich-Wohl- und Akzeptiert-Fühlen“ in der Schule und in der Klasse trägt nach Standop (2002) dazu bei, dass Schüler sich nicht nur in ihrer Rolle als solche akzeptiert und aufgenommen fühlen, sondern sich als vielfältige Persönlichkeit mit Wünschen, Zweifeln und Ängsten wahrnehmen. Dadurch seien sie eher bereit sich mit den teilweise komplizierten Sachverhalten auseinanderzusetzen und bekanntes Terrain zu verlassen. Diese Bedürfnisse nach Achtung, Anerkennung und Sicherheit sind Basisbedürfnisse, die von Kindern, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen oder bei Kindern mit Behinderungen, vor allem mit Verhaltensauffälligkeiten, oft nicht hinreichend erlebt, erfahren und befriedigt wurden (Bundschuh 2003). Die Förderung positiver Emotionen in einer Klassengemeinschaft und innerhalb eines Lernklimas sind deshalb unbedingte Voraussetzungen, um diese Bedürfnisse zu befriedigen und somit eine Basis für jegliche weitere Lernprozesse zu schaffen. Negative

Emotionen hingegen sollen nicht vermieden sondern formuliert werden, um eine angemessene Regulation steuern und einer Eskalation vorbeugen zu können (Goleman 1995).

3.3 Emotionen bei Menschen mit geistiger Behinderung

Emotionen entscheiden, wie wir eine Situation wahrnehmen und bewerten und somit, in wie fern wir uns das Erlebte „einverleiben“ oder bewahren. Sie sind Ausdruck erlebten und gelebten Lebens und spiegeln sich unmittelbar in unserem Verhalten wider. Bei Menschen mit Behinderung weiß man jedoch manchmal gar nicht so recht, wodurch ein Verhalten hervorgerufen wurde, bzw. welche Empfindung hinter einer Handlung gestanden hat (Luxen 2003). Dadurch ergeben sich für Menschen ohne Behinderung, die Menschen mit Behinderung verstehen wollen, verschiedene Fragen (Bundschuh 2003):

- Wie empfinden Menschen mit Behinderung?
- Sind sie über den Gefühlsbereich besonders ansprechbar?
- Erleben Menschen mit Behinderung eher extreme Pole wie Lust-Unlust oder bewegen sich die Gefühle im Zwischenbereich?
- Sind Menschen mit Behinderung vielleicht sogar einfühlsamer als Menschen ohne Behinderung?
- Sind sie in ihren Gefühlslagen stabiler oder labiler oder stärker von Gefühlen abhängig?
- Gibt es eine Tendenz zu einer bestimmten Grundstimmung, z.B. eher fröhlich, oder eher traurig?

Die Erforschung solcher Fragen kann nicht nur zu einem besseren Verständnis von Menschen mit Behinderung beitragen, sondern ist auch für ihre Persönlichkeitsentfaltung und ihre emotionale Entwicklung von größter Relevanz. Durch die Gefühle erhält die Welt eine Bedeutung und wird erst richtig erfahren. Bundschuh vermutet, dass Kinder mit geistiger Behinderung häufig „ursprünglicher und natürlicher erleben als Menschen ohne Behinderung. Sie benötigen keine Definitionen, keine Theorien, sie erleben, handeln und denken sehr oft direkt bezogen auf eine Situation oder eine Sache“ (Bundschuh 2003, 42). Ihr Erleben ist somit von einer gewissen Unmittelbarkeit geprägt, wohingegen Menschen ohne Behinderung Erlebtes erst mit dem inneren System von Werten, Hypothesen und eingeprägten Verständniserfahrungen abgleichen und nach einer bewussten oder unbewussten Denk- und Überarbeitungsphase ausdrücken. Das Erleben ist nach Bundschuh (2003) eine Realität für

sich selbst, für das Bekannte oder überhaupt das Innerliche, Verborgene. Darum berge das Sprechen über Menschen mit Behinderung auch die Gefahr, sie zum Objekt zu machen und ihre verbalen und nonverbalen Mitteilungen falsch zu interpretieren und zu verstehen. Aus diesem Grund sollen im Folgenden einige Selbstzeugnisse von Menschen mit Autismus über ihre Gefühlswelt und ihr Erleben zitiert werden, da gerade diese Behinderung die Probleme der Dichotomie zwischen dem Verborgenen und dem tatsächlich Ausgedrückten deutlich werden lässt.

Autisten gelten oft als gefühlskalt und uninteressiert an menschlichen Beziehungen. Sie werden häufig als unfähig beschrieben, Gefühle und Beziehungen zu Menschen herzustellen, was aber nicht heißt, dass sie gefühlskalt und uninteressiert sind (Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998). Viele Autisten haben durchaus den Wunsch nach Nähe, können dies aber nicht immer zeigen oder nicht entsprechend handeln. Lutz Bayer beschreibt das Erleben seines Autismus wie einen Käfig: „Mein Körper scheint nicht meine Gefühle zu zeigen, meine wenigen Bewegungen erzählen wenig meine Gefühle, meine Gefühle will ich auch zeigen durch meinen behindernden Körper“ (1994, zit. nach Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998, 4). Auch Temple Grandin kennt das Gefühl vom „gefangen sein“ im Autismus. So beschreibt sie, wie ihre Mutter sie ins Internat brachte und Temple sich verabschieden wollte, aber nicht reagieren konnte:

> *„Ich räumte meine Wäsche in die Kommodenschublade…Sie trat ruhig neben mich und küsste mich auf die Wange. Ich sehnte mich danach, von ihr in den Arm genommen zu werden, aber woher hätte sie das wissen sollen? Versteinert wie eine Salzsäule stand ich da, hilflos dem Annäherungs – Vermeidungs – Konflikt des Autismus ausgeliefert“* (Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998, 25).

Dieser Konflikt zwischen sich Nähe wünschen und nicht Aushalten können, beschreibt Temple Grandin auch, wenn sie von ihrer Lieblingstante (die enorm groß war) in den Arm genommen wurde. Sie fühlte sich dann vollkommen überwältigt von Empfindungen und Gefühlen wie Frieden und Freude. Gleichzeitig spürte sie aber auch „ein Erschrecken und die Angst, in einen Abgrund zu stürzen“ (Sacks 1997, 363).

Anhand solcher Zitate wird klar, dass Autisten sich oft bewusst sind, wie sie nach außen erscheinen, was ihnen das Erleben dieser Situationen zusätzlich erschwert. Sich wie eine erstarrte Salzsäule zu fühlen, obwohl man die Mutter gerne umarmen würde, gibt einem wahrscheinlich ein erschütterndes und ohnmächtiges Gefühl, das wiederum unerwartete

Reaktionen hervorbringen kann. Wäre Temple Grandin in dieser Situation auf Grund ihres Erlebens in Rage ausgebrochen, hätte die Mutter es wohl kaum mit einem gefühlten Abschiedsschmerz in Verbindung gebracht.

In Bezug auf Empathie und Gefühle für andere Menschen schreibt Temple Grandin, dass ihr diese fremd bleiben und sie lediglich die Emotionen und sozialen Signale aus den Gesichtern der Menschen ablesen, „dekodieren“ (Sacks 1997, 372), und „mit dem Verstand erschließen“ (ebd.) kann. Tieren gegenüber hat sie jedoch einen unmittelbaren, intuitiven Zugang was Stimmungen und Gefühle betrifft, der so stark ist, dass sie teilweise fast von ihr Besitz ergreifen und sie zuweilen überwältigen.

Dietmar Zöller berichtet in mehreren Aufsätzen hingegen sehr ausführlich über Gefühle in Freundschaften, die er mit Zivildienstleistenden zusammen aufgebaut hat:

> *„Sie kamen zu mir, weil sie ihren Dienst ableisten mussten. Doch manchmal wurde daraus mehr. Einer lernte mich verstehen. Was niemand erwartet hatte, geschah. Wir wurden Freunde. Ich wartete schließlich von Tag zu Tag nur noch auf die Stunden, die wir gemeinsam verbringen sollten. Während dieser Stunden war ich jemand. Ich war ein Freund und wurde wertgeschätzt. Wir waren ein ungleiches Freundespaar, denn ich konnte nicht verständlich sprechen und benahm mich meist sonderbar. Meine schlimmsten Zustände überfielen mich gerade dann, wenn ich besonders liebenswert sein wollte“* (Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998, 27).

Da er nur sehr unverständlich sprechen kann, fing er an, seine Gefühle und Erlebnisse den Zivildienstleistenden durch Briefe mitzuteilen. Er schreibt von Spaziergängen, wo er nur äußerlich nicht reagiert hätte, aber mit den Gefühlen ganz bei der Sache war und von großem Mitgefühl, das auch oft in Mitleiden überging, wenn der Zivildienstleistende von Problemen erzählte. Dem entsprechend schlimm waren die Abschiede:

> *„Als E. verabschiedet wurde, empfand ich eine große Traurigkeit, die niemand verstand. Ich lehnte in einer Ecke des Klassenzimmers an der Wand und schaute in mich, weil ich nichts mehr von dem Geschehen um mich aufnehmen konnte, ohne schreien zu müssen“* (Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998, 27).

Auch hier scheint die Reaktion, die äußerlich erkannt werden kann, eher abweisend oder uninteressiert, als wehmütig, wenn Dietmar Zöller sich vom Geschehen abwendet, obwohl er dies nur tut, um nicht von seiner Trauer überwältigt zu werden und schreien zu müssen.

Durch ihre andersartige Wahrnehmung und den Problemen in der Handlungsplanung scheinen die äußeren Reaktionen oft nicht dem inneren Empfinden zu entsprechen oder in einer Sprache zu sein, die Menschen ohne Behinderung nicht verstehen. Es ist wahrscheinlich einer der schwersten Lernprozesse im Umgang mit Menschen mit Behinderung allgemein, zu erkennen, dass man nicht immer von den äußeren Reaktionen automatisch auf ihr Inneres schließen kann. Auch Luxen (2003) betont, dass die Mimik bei Menschen mit schwerster Behinderung oft unbeweglich, bizarr oder auch in überschießender Weise ausgedrückt wird, was eine Interpretation der dahinter stehenden Empfindungen erschwert. Unsere Interpretationen hängen immer mit unserer Wahrnehmung und unseren Erwartungen zusammen und wir können nicht von jemandem erwarten, so zu handeln wie wir es tun würden, wenn er ganz anders wahrnimmt als wir, oder nur bedingte Möglichkeiten des Ausdrucks besitzt. Deshalb sollten Interpretationen von Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderung, gerade im sozial-emotionalen Bereich, immer vorsichtig formuliert werden, da sie zu tiefsten menschlichen Gefühlen fähig sind, nur ihre Wege, dies zu zeigen, an unserer Wahrnehmung vorbeilaufen können.

Ein letztes Beispiel soll zeigen, dass Menschen mit Autismus neben den Problemen in der Wahrnehmung von emotionalen Situationen und dem Emotionsausdruck auch oft Schwierigkeiten in der Emotionsregulation haben.

> *„Weil ich zu sehr damit beschäftigt gewesen war, auf dem Laufenden zu bleiben, wie ein Computer, der mit voller Kapazität arbeitet, war keine Zeit gewesen, Gefühle zum gleichen Zeitpunkt wahrzunehmen, wenn ich etwas hörte oder sah oder von etwas berührt wurde. Die Gefühle stapelten sich einfach im Wäschezimmer, und das Glattbügeln wurde auf später verschoben. Aber das Leben war so bequem ohne Gefühle, und ich ließ sie einfach im Wäschezimmer liegen, und schließlich brach dann die Türe auf, wenn das Zimmer überquoll. 'Ihre Diskette ist voll, Datei kann nicht geschlossen werden. Löschen?' Die Flutwellen waren meine eigenen, verzögerten, aus dem Zusammenhang gerissenen Reaktionen. Diese Anfälle von Großem Schwarzem Nichts, das Entsetzen und Heulen, waren emotionale Überladungen, die durch Glück und Wut und alle Gefühle dazwischen ausgelöst werden konnten“* (Williams, D. 1994, zit. nach Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. 1998, 26)

Menschen mit Autismus erleben also durchaus das ganze Spektrum der Gefühle, auch wenn sie diese oft nicht so ausdrücken und regulieren können, wie sie es gerne wollen. In diesen Beispielen wurde aber auch deutlich, dass nicht jeder Autist gleich empfindet.

Vielmehr hat jeder Autist eine eigene Ausprägung und Umgangsweise mit seinen verschiedenen Wahrnehmungsempfindungen, auf die er sich von Tag zu Tag neu einstellen muss. Diese Individualität und die damit verbundene Problematik lassen sich auch auf Menschen mit anderen geistigen Behinderungen übertragen, trotz ihrer starken Heterogenität. Bundschuh (2003) bestätigt, „dass es sich bei Gefühlsregungen um ein individuelles, dynamisches Konstrukt der – wie auch immer – betroffenen Person mit einer einzigartigen – und wohl auch unverwechselbaren – Qualität und Prozesshaftigkeit handelt“ (S.44). Das Problem dieser besonderen Qualität im Umgang mit Menschen mit Behinderung ist, dass es sich um ein Erleben handelt, das der Mensch ohne Behinderung so nicht kennt, da er die Erfahrung des Behindert-Seins an sich und an sich selbst nicht gemacht hat (ebd.). Menschen mit Behinderung müssen diese Problematik aber irgendwie in ihre Entwicklung und in ihr Leben integrieren und genau dort liegt oft das Problem. Könnten sie ihre eigenen Gefühle besser einordnen und ihren Ausdruck schulen, so kann das eine Bereicherung in Punkto Lebensqualität darstellen. In diese Richtung soll deswegen auch der praktische Teil der Arbeit zielen, der mit Hilfe des Konzepts der emotionalen Intelligenz Möglichkeiten zur Förderung im Umgang mit den Gefühlen darstellt.

4. EMOTIONALE INTELLIGENZ

„Mit akademischer Intelligenz ist man auf das Durcheinander – und die Chancen – die die Wechselfälle des Lebens mit sich bringen, praktisch überhaupt nicht vorbereitet“ (Goleman 1995, 56). Ein hoher IQ sei keine Garantie für Wohlstand, Ansehen oder Glück, was Goleman (1995) mit einigen Langzeitstudien belegt. Der Schlüssel zum Erfolg liegt in einem anderen Bereich: der Fähigkeit zur Kooperation, zur sozialen und emotionalen Intelligenz; auch in einer Gesellschaft, in der das Prinzip der Leistung sehr groß geschrieben wird. Dieses neue Konstrukt, das nach Goleman eine so große Bedeutung für unsere Lebensführung und dem damit möglichem Erfolg hat, soll im Folgenden beschrieben werden.

4.1 Definition von emotionaler Intelligenz

Die Definition von „emotionaler Intelligenz“ erweist sich bis dato als sehr schwierig, da sich schon die beiden Begriffsbestandteile „Emotion“ und „Intelligenz“ kaum fassen lassen und nicht einheitlich definiert werden. Man könnte jetzt additiv vorgehen und wesentliche Begriffe einer Intelligenzdefinition mit denen einer Emotionsdefinition zusammenführen. Das ist zwar nicht sehr wissenschaftlich, aber für erste Zusammenhänge recht anschaulich. Ein solches Konglomerat würde Schlagwörter wie „erkennen“, „verstehen“, „Einsicht gewinnen“ auf Seiten der Intelligenz beinhalten (vgl. Kap. 1.1 „Der Intelligenzbegriff“) und „von etwas ergriffen sein“, „subjektives Erleben“, „empfinden“ auf der Seite des Gefühls (vgl. Kap. 2.1 „Definition von Emotion“). Die Summe würde sich sinngemäß im „Erkennen und Begreifen von Empfindungen“ niederschlagen. Das ist natürlich sehr plakativ, aber kommt dem Kern wissenschaftlicher Definitionen sehr nah und kann als gemeinsamer Nenner vieler unterschiedlicher Auffassungen verstanden werden, von denen einige im Folgenden näher erläutert werden.

Bevor Salovey & Mayer 1990 das Konzept der emotionalen Intelligenz in die wissenschaftliche Diskussion brachten, beschäftigten sich verschiedene Fachdisziplinen und interdisziplinäre Foren bereits mit Fragen zu den Zusammenhängen zwischen Kognition und Emotion, mit dem adäquaten Umgang mit Gefühlen und ob dieser gelernt werden kann oder auch mit ganz praktischen Fragen wie z.B. eine emotional fördernde Lernumgebung aussehen könnte (Bundschuh 2003). Diese Thematik eines angemessenen und handlungsbezogenen

Umgangs mit Emotionen innerhalb einer subjektiv erlebten Umwelt war also nicht neu, aber die Antworten darauf schienen mehr und mehr an Bedeutung zu gewinnen, vor allem für die Pädagogik. Denn es ging um nichts weniger als das Bewältigen und Fördern sozialer Prozesse um Möglichkeiten für Handlungsfähigkeiten und Persönlichkeitsentfaltung zu finden.
Der Begriff der emotionalen Intelligenz wurde erstmalig durch Salovey & Mayer (1990) in der Zeitschrift „Imagination, Cognition and Personality“ unter dem Titel „Emotional Intelligence“ veröffentlicht. Darin formulieren sie:

> *„We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one´s own and other´s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one´s thinking and actions”* (S.189).

Salovey & Mayer ordnen die emotionale Intelligenz dem Typ der sozialen Intelligenz zu und beschreiben Fähigkeiten wie das Steuern, bzw. Erkennen eigener und fremder Emotionen, das Unterscheiden von Emotionen und das Nutzen der daraus resultierenden Informationen. Ausgangspunkt ihrer Arbeit war das Konzept der multiplen Intelligenzen Gardners (1999), der die personalen Intelligenzen als Basis der emotionalen Intelligenz bezeichnete. Auch Salovey & Mayer beziehen sich im Weiteren ihres Artikels direkt auf ihn, wenn sie schreiben: „Emotional intelligence is also a part of Gardner´s view of social intelligence, which he refers to as the personal intelligences“ (1990, 189). Sternberg & Williams (1988, zit. nach Berner 2005) fassen die inhaltlichen Parallelen zu Gardners personalen Intelligenzen zusammen:

> *„Von der emotionalen Intelligenz hängt es ab, wie gut die persönlichen Fähigkeiten, auch das rationale Potential, genutzt und entfaltet werden kann. Intrapersonale und interpersonale Intelligenz sind wesentliche Bestandteile der emotionalen Intelligenz. Die interpersonale Intelligenz ist der Schlüssel zu den Einstellungen, Motiven und Verhaltensweisen der anderen. Sie schließt die Fähigkeit ein, bedeutsame Unterschiede zwischen Menschen zu erkennen, zu verstehen und zu berücksichtigen. Mit dieser Menschenkenntnis können zwischenmenschliche Kontakte flexibel, differenziert und befriedigend gestaltet und Gruppenprozesse gesteuert werden. Sowohl das Durchsetzungsvermögen in der Gruppe wie die Unterordnung in die Regeln einer Gemeinschaft bedürfen einer emotional intelligenten Steuerung“* (S.35)

Die Inhalte der personalen Intelligenzen Gardners überschneiden sich daher mit dem emotionalen Konzept von Salovey & Mayer. Es könnte sogar von einer gegenseitigen Bedingung der Inhalte gesprochen werden. Inwiefern sich die emotionale Intelligenz durch diese Überschneidungen als eigenständige Intelligenz beweisen kann oder ob der Begriff „Intelligenz“ vielleicht verfrüht auf das Konstrukt und dessen Inhalte angewendet wurde, wird im Kapitel 4.3 („Die Frage nach dem Anspruch auf eine eigene Intelligenz“) näher erläutert. Fest steht, dass Gardners Theorie der multiplen, voneinander unabhängig wirkenden Intelligenzen den Weg für dieses neue Konstrukt mit bereitet hat (Goleman 1995). Die Aufnahmebereitschaft der Öffentlichkeit war also da, aber erst Daniel Goleman schaffte es, das Konstrukt der emotionalen Intelligenz auch in gekonnter Weise zu präsentieren. Sein 1995 erschienenes Buch „Emotional Intelligence“ wurde zum Weltbesteller. Goleman gelingt mit seiner Publikation ein gewisser Widerspruch: Er entrückt die emotionale Intelligenz dem wissenschaftlichen Rahmen, indem er ihr eine moralische Wertung zuschreibt, aber erst dadurch wird das Konstrukt bekannt. Für Goleman hat angewandte emotionale Intelligenz immer etwas mit positiven, wünschenswerten Ergebnissen zu tun, wohingegen Gardner sich wehrt, da es mit hohen emotionalen Fähigkeiten auch möglich wird, jemanden negativ zu beeinflussen (Gardner 2004).

Goleman (1995) definiert für die emotionale Intelligenz Fähigkeiten wie „sich selbst zu motivieren und auch bei Enttäuschungen weiterzumachen; Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuschieben; die eigenen Stimmungen zu regulieren und zu verhindern, daß [sic] Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinzuversetzen und zu hoffen“ (S. 54). Indem er den Gefühlen einen Einfluss zuschreibt, der „mindestens so groß oder größer“ (Goleman 1995, 55) als der des IQ´s ist, entwickelt er durch seine Begeisterung für die Macht der Gefühle zwei Kontrahenten, das Gefühl und die Kognition. Obwohl Goleman in seinem Vorwort noch von einem Gleichgewicht spricht, in das Kognition und Emotion gebracht werden müssen, scheint die Kognition im Folgenden seines Buches immer mehr an Kraft zu verlieren. Dies liegt an der ständigen Verknüpfung zum Erfolg, z.B. in Passagen wie:

> *„Vieles deutet darauf hin, daß* [sic] *Menschen, die in emotionaler Hinsicht geschickt sind – die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen -, in jedem Lebensbereich im Vorteil sind, seien es Liebesaffären und intime Beziehungen, sei es die Erfassung der*

> *ungeschriebenen Regeln, die man beherrschen muß* [sic], *um sich in Organisationen durchsetzen zu können. Emotional geschickte Menschen werden auch eher im eigenen Leben zufrieden und erfolgreich sein und die inneren Einstellungen beherrschen, die ihrer Produktivität förderlich sind; wer nicht eine gewisse Kontrolle über sein Gefühlsleben hat, muß* [sic] *innere Kämpfe ausfechten, die seine Fähigkeit zu konzentrierter Arbeit und zu klarem Denken sabotieren"* (1995, 57).

Goleman nennt die emotionale Intelligenz eine „*Metafähigkeit* [Hervorhebung durch den Verfasser], von der es abhängt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten, darunter auch den reinen Intellekt, zu nutzen verstehen" (Goleman 1995, 56), ohne solche Behauptungen zu belegen. Obwohl sein Buch daher eher weniger wissenschaftlich fundiert ist, schafft er es, viele Menschen von seiner Theorie zu begeistern, vor allem in dem er immer wieder die Schulung der Gefühle mit dem Ziel des Erfolgs verknüpft und dadurch viel Hoffnung sät. Emotionale Intelligenz als „Erfolgsgarant" im Gegensatz zur akademischen Intelligenz, die einem durch die „genetische Lotterie" (Goleman 1995, 12) zugewiesen wird und wenig beeinflussbar sei – das sind manchmal etwas zu starke Behauptungen Golemans, die es kritisch zu betrachten gilt, vor allem im Bezug zur Sonderpädagogik. Denn was ist mit Menschen, die durch ihre Behinderung einen erschwerten Zugang zu ihren Gefühlen haben, oder wenn der Körper und die Kognition die Gefühlsregulation behindern? Was ist mit Menschen mit Autismus, denen es schwer fällt, die Emotionen anderer wahrzunehmen? Haben sie dann keine Aussichten auf ein erfolgreiches und zufriedenes Leben? Es mag vielleicht stimmen, dass Menschen mit diesen Beeinträchtigungen immer wieder innere Kämpfe ausfechten, so wie Goleman (1995) es auf Seite 57 schreibt, aber er bringt das nur sehr bedingt in Erfahrung um solche Behauptungen zu belegen.

Goleman bezieht in seine Definitionen von emotionaler Intelligenz im Gegensatz zu Salovey & Mayer neben den kognitiven Fähigkeiten wie das Erkennen und Interpretieren eigener und fremder Emotionen, das Konstruieren und Regulieren von Emotionen und die Kommunikation und Nutzung von Emotionen, auch nicht-kognitive Fähigkeiten mit ein. Dazu zählen Motivationsvariablen oder Variablen der Persönlichkeit (Optimismus, Selbstwert oder Besorgnis). Schulze (2006) spricht deshalb bei diesen Definitionen von „gemischten" Modellen der emotionalen Intelligenz, die „menschliche Charakteristika, die adaptiv und erwünscht sind, aber wenig mit Intelligenz oder Emotion zu tun haben" (S.1), mit in das Konstrukt der emotionalen Intelligenz knüpfen. Der Begriff „Intelligenz" als solches trifft für

Schulze dann aber nicht mehr zu. Emotionale Intelligenz bleibt also vorerst ein Gegenstand von Kontroversen, zum einen was die Definition betrifft, aber auch was die Inhalte angeht.

4.2 Konzepte der emotionalen Intelligenz

Im Folgenden sollen das Konzept von Salovey & Mayer (1990) und das von Goleman (1995) näher beleuchtet werden, da diese beiden die bekanntesten und grundlegensten Konzepte darstellen. Salovey & Mayer beschreiben ein rein kognitives Modell von emotionaler Intelligenz und versuchen es für die Wissenschaft aufzubereiten. Goleman schaffte es kurze Zeit später die Inhalte auch der Öffentlichkeit verständlich und anschaulich zu machen und zog damit ein unglaubliches Interesse auf dieses Themengebiet. Er versuchte die Inhalte der emotionalen Intelligenz mehr auf einen praktischen Nutzen im Bereich (schulischer) Bildung und Management zu beziehen. Diese zwei verschiedenen Zielgruppen und Wirkungsfelder muss man sich bewusst machen, bevor man sich näher mit den Konzepten befasst.

4.2.1 Das wissenschaftliche Konzept von Salovey & Mayer

Bevor Salovey & Mayer den Begriff der emotionalen Intelligenz prägten, füllten Begriffe wie „soziale Intelligenz“ (Thorndike 1920, zit. nach Austin & Saklofske 2006, 118), „emotionale Kompetenz“ (Saarni 1988, zit. nach Bundschuh 2003, 98) oder „emotionale Leistung“ (Bundschuh 2003, 98) dieses wissenschaftliche Terrain. Die soziale Intelligenz beinhaltet Fähigkeiten wie beispielsweise andere Menschen zu verstehen, in Interaktion mit ihnen zu treten und mit ihnen umzugehen (Austin & Saklofske 2006, 118). Saarnis Modell bezieht mehr das emotionale Wissen und die emotionalen Fähigkeiten mit ein. Diese Kompetenzen werden dabei sehr funktional betrachtet und auf bestimmte Situationen und deren Anforderungen bezogen (Bundschuh 2003, 99). Emotionale Leistung repräsentiert die Lernfortschritte, die eine Person im Bezug auf emotionale Kompetenzen vollzogen hat (Bundschuh 2003).

Die ursprüngliche Idee von Salovey & Mayer (1990) war es nun, Kognition und Emotion zu verknüpfen und ein Rahmenmodell zu schaffen, das diese Ideen in einer Theorie vereint. Dieses Konzept sollte das Potential besitzen, die vielen unterschiedlichen Forschungs- und Theorieansätze auf dem Gebiet der Emotionsforschung zu integrieren um den Stellenwert der Emotionsthematik in der Psychologie zu erhöhen (Salovey & Mayer 1990). Sie durchforsteten Forschungsarbeiten über interindividuelle Unterschiede in der Emotionsverarbeitung und

Emotionsanpassung und legten 1990 ein dreiarmiges Modell fest, das die für sie wesentlichen mentalen Prozesse zusammenfasst, in die emotionale Informationen einfließen (Neubauer & Freudenthaler 2006):

Diese Prozesse sind (1) die Bewertung und der Ausdruck von Emotionen, (2) die Regulation von Emotionen und (3) der Gebrauch von Emotionen. Abbildung 5 zeigt, dass sich die ersten beiden Prozesse in „Selbst“ und „Andere“ unterteilen. Das bedeutet, dass Salovey & Mayer (1990) die zwei Perspektiven der Bewertung und Regulation eigener Emotionen und der Emotionen anderer Personen unterscheiden. In einer weiteren Unterteilung wird zwischen verbal und nonverbal unterschieden, bzw. das Konstrukt der Empathie ins Spiel gebracht. Der dritte Zweig umfasst den Nutzen von Emotionen.

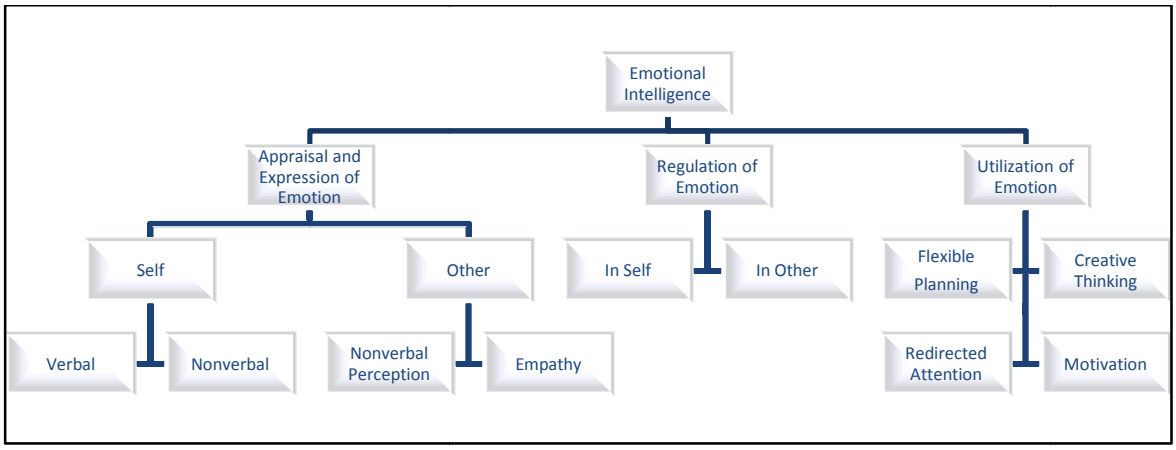

Abb. 5: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Salovey & Mayer (1990, 190).

Der Bereich, in dem es um das Nutzen von Emotionen geht, wurde später stark in die Kritik genommen, da er mit den Bereichen Motivation, kreatives Denken und flexibler Planung zu sehr in die der Persönlichkeitsmerkmale abrutschen würde und auch nur sehr vage bestimmt war (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006). Daraufhin überarbeiteten die zwei Psychologen ihr Modell und ließen diesen Zweig in der revidierten Fassung weg. Stattdessen fügten sie zwei kognitive Komponenten ein um die emotionale Intelligenz auf ein strikt mentales Konzept zu beschränken. Dadurch wurde das Modell in vier Klassen emotionsbezogener Fähigkeiten unterteilt, die wiederum von grundlegenden bis zu höheren Entwicklungsstufen angeordnet sind (in Abb. 6 von links nach rechts gelesen). Als grundlegende Inputprozesse gelten die (1) Wahrnehmung, Bewertung und der Ausdruck von Emotionen als Voraussetzungen für die weitere Verarbeitung emotionaler Informationen beim Problemlösen in sozialen Kontexten (Neubauer & Freudenthaler 2006). Die zweite Klasse, die der (2) emotionalen Förderung des Denkens, trägt zur Verbesserung des schlussfolgernden Denkens bei, wobei die Emotionen eine unterstützende Funktion einnehmen, wenn sie z.B. diverse emotionale Ereignisse hervorheben oder die Aufmerksamkeit auf wichtige

Informationen lenken. Die kognitive Verarbeitung wird in der dritten Klasse stark gefordert, wenn es um das (3) Verstehen und Analysieren von Emotionen geht. Angefangen von der Benennung von Emotionen bis hin zu dem Verständnis von Gefühlsübergängen, z.B. von Ärger zu Schuldgefühlen, stellt diese Kategorie ein erstes abstrakteres Verständnis von den eigenen Gefühlen dar. Die am höchsten entwickelte Stufe beschreibt dann (4) die reflexive Emotionsregulation. Sie umschreibt die Fähigkeit offen gegenüber Gefühlen zu sein, aber dann auch mit ihnen zurecht zu kommen, sei es, was die eigenen Gefühle betrifft, als auch die von anderen Menschen. Diese Gefühlsregulation sollte zur Aufrechterhaltung angenehmer Emotionen und zu Mäßigung unangenehmer Emotionen führen. Diese Balance ist jedoch nicht immer leicht, auch deshalb nicht, weil sie eine Schnittstelle motivationaler, emotionaler und kognitiver Faktoren darstellt (Neubauer & Freudenthaler 2006).

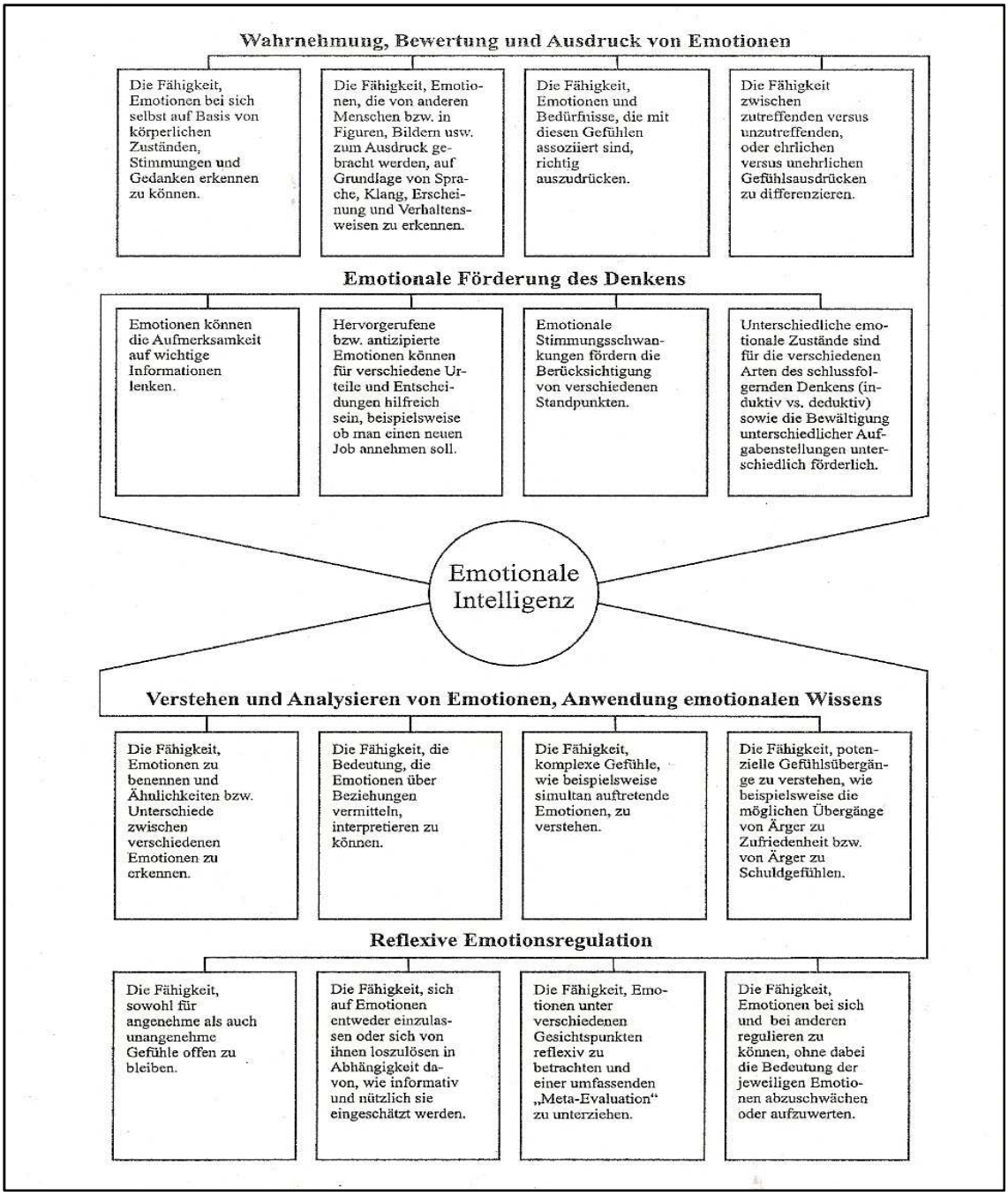

Abb. 6: Das überarbeitete Modell der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1997, 11) (Quelle: Neubauer & Freudenthaler 2006, 45)

Die revidierte Fassung ist somit um einiges umfangreicher und integriert nun auch eine gewisse Entwicklung der einzelnen Kompetenzen von den Basisfähigkeiten bis hin zu abstrakteren Fähigkeiten. Salisch (2002) betont jedoch, dass die einzelnen Entwicklungssequenzen zu hinterfragen seien, in welcher Hinsicht, schildert sie aber nicht. Ein Mangel, der ihr bei beiden Modellen auffällt, ist die scheinbare Willkür bei der Auswahl der verschiedenen Klassen. Salovey & Mayer (1990) hätten weder theoretische noch empirische Gründe erwähnt, warum sie gerade diese drei, bzw. vier Bereiche auswählten.

Auch das Zusammenfassen von Wahrnehmung, Ausdruck und Bewertung in einer Klasse formuliert Salisch als fragwürdig, da diese Emotionskompetenzen jeweils eigenen Entwicklungslogiken folgen. Emotionales Ausdrucksvermögen zeigt sich in rudimentärer Form schon ab der Geburt, während sich emotionsbezogene Bewertungen erst später im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung ausbilden (Salisch 2002).

Interessant an dem erweiterten Modell[5] ist, dass sich dieses mehr auf das Individuum bezieht als auf den Zusammenhang, bzw. das Unterscheiden zwischen „Selbst“ und „Andere“. Das ist insofern verwunderlich, da der Mensch zum großen Teil am Modell, also durch das Beobachten anderer, lernt und seine Fähigkeiten, auch die emotionalen, weiterentwickelt. Wenn Salisch (2002) daher erwähnt, dass der Kontext, in dem die emotionalen Fähigkeiten erworben und realisiert werden, genauso wie die Bedingungen der Sozialisation und der Entwicklung in Saloveys & Mayers (1997) Modell ausgeblendet werden, erscheint diese Kritik berechtigt. Mayer et al. (2001, zit. nach Neubauer & Freudenthaler 2006, 47) verteidigen sich jedoch, in dem sie schreiben, dass sich der dritte Zweig (Verstehen von Emotionen) hauptsächlich durch Erfahrung und soziale Interaktion widerspiegelt. Trotz all der Kritik stellt das Modell von Salovey & Mayer (1990) das „Urgestein“ der emotionalen Intelligenz dar und kann als Basis für weitere Forschungen dienen.

4.2.2 Das populärwissenschaftliche Konzept von Goleman

Goleman stellt die These auf, dass emotionale Intelligenz ein wichtiger Garant für Erfolg im Leben darstellt und diese emotionalen Fähigkeiten erlern- und trainierbar sind – „sofern wir uns die Mühe machen, sie [die Kinder] darin zu unterweisen“ (Goleman 1995, 55). Er bekräftigt diese These durch Untersuchungen, die eben diese Fortschritte bereits gezeigt hätten. Als Beispiele zieht er unter anderem das „Child development project“ (1995, 381) oder das wohl bekanntere „Paths“-Projekt (1995, 382) heran, deren überwiegend positive Ergebnisse er im Anhang aufzählt. Dadurch bekommt das lebendig geschriebene Buch zudem einen Anschein von wissenschaftlicher Seriosität, da es sich auf wissenschaftliche Gebiete wie Psychologie, Psychiatrie, Hirnforschung und Pädagogik bezieht, obwohl Goleman das Vorgehen und die genaue Durchführung nicht näher erläutert.

Sein Schachzug, diese von ihm eingeforderten und zu schulenden emotionalen Fähigkeiten als „emotionale Intelligenz“ und nicht als „emotionale Kompetenz“ zu bezeichnen, wie es

[5] Wenn im Folgenden der Arbeit von dem Modell von Salovey & Mayer (1997) die Rede ist, bezieht sich dieses auf die Fassung, die im Artikel von Neubauer & Freudenthaler (2006, 45) vorliegt, wie es in Abbildung 6 dargestellt ist.

Saarni zeitgleich tut, ist in Kombination mit seiner Sprachgewandtheit für Salisch (2003) mit ein Grund für die große Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und seinem Run zum Bestseller, da das Wort „Intelligenz“ in der Öffentlichkeit hauptsächlich positiv konnotiert ist (Salisch 2003). Nach diesem Erfolg legte er 1999 mit dem Buch „Working with emotional intelligence“ nach und arbeitete die Bedeutung emotionaler Kompetenzen im Arbeitsleben heraus. In der deutschen Fassung ist der Titel interessanterweise unter „Der Erfolgsquotient“ erschienen, was wieder die enge positive Verknüpfung deutlich macht, die Goleman ständig propagiert. Er behauptet sogar „für herausragende Leistungen in allen Berufen und in jedem Bereich ist emotionale Kompetenz doppelt so wichtig wie rein kognitive Fähigkeiten. Erfolg auf den höchsten Ebenen, in Führungspositionen, lässt sich praktisch zu hundert Prozent mit emotionaler Kompetenz erklären“ (Goleman 1999, 47). Eine empirisch haltbare Fundierung dieser Aussage gibt es weder zu diesem Statement, noch zu vielen anderen starken Behauptungen, die Goleman in seinen Büchern aufstellt, weshalb seine Wissenschaftlichkeit immer wieder in Frage gestellt wird (vgl. Weber & Westmeyer 1999).

Bevor die einzelnen Bausteine der emotionalen Intelligenz nach Goleman erklärt werden, muss seine Basis nachvollzogen werden können. Als Rechtfertigung des Begriffs „Intelligenz“ bezieht sich Goleman (1995) immer wieder auf Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen. Goleman zitiert Gespräche mit Gardner, in denen es um die allgemeine Erziehung geht, „bei der man sich, wenn man erfolgreich ist, am besten zum Professor eignet“ (Gardner 1986, zit. nach Goleman 1995, 58), was Goleman und Gardner gleichermaßen kritisieren. Sie sind sich einig, dass es wichtiger ist, weniger Zeit darauf zu verwenden, Kinder nach ihren Leistungen einzustufen, sondern sie mehr dabei zu unterstützen ihre natürlichen Kompetenzen und Gaben zu erkennen und zu pflegen. Nur die Rolle des Gefühls sieht Goleman in Gardners Theorie vernachlässigt. Gefühle verleihen dem Intellekt „eine gewisse Würze“ (Goleman 1995, 62), ohne die ein nur kognitivlastiges Modell eine „verarmte Vision des Geistes“ (1995, 62) darstelle. Goleman erklärt, dass Gardner und seine Mitarbeiter sich weniger mit dem Gefühl *in* diesen Formen der Intelligenz beschäftigt haben, sondern mehr mit der Kognition *über* Gefühle.

Die andere Basis, auf die sich Goleman hauptsächlich bezieht ist das Modell von Salovey & Mayer (1990). Auffällig ist, dass sich Goleman aus den ursprünglichen drei Armen des Modells fünf Komponenten herauszieht und das aus den verschiedensten Ebenen. Die drei Hauptarme „Selbstwahrnehmung“, „Emotionsregulation“ und „Nutzung von Emotionen“ (bei Goleman: „Emotionen in die Tat umsetzen“ 1995, 65) übernimmt er sinngemäß, wobei er in seiner überarbeiteten Fassung 1999 den dritten Arm auf den Bereich der „Motivation“

reduziert. Dieser Aspekt ist jedoch sehr umstritten. Von den einen wird kritisiert, dass es sich hierbei um ein Persönlichkeitsmerkmal handelt, das im Bereich der Intelligenzen nichts zu suchen hat (vgl. Schulze 2006, 1ff), die anderen unterstützen Goleman in der Integrität dieses Faktors und lassen ihn bei anderen Modellen missend verlauten (vgl. Salisch 2003, 42).
Den Aspekt der „Empathie“ greift sich Goleman aus der dritten Gliederungsebene von Salovey & Mayer (1990) heraus und nimmt ihn als vierten Baustein auf. Als letztes nennt er noch den Umgang mit Beziehungen, bzw. den Umgang mit Emotionen anderer, den er unter dem Punkt „soziale Fähigkeiten“ (Goleman 1995, 66) beschreibt. In Abbildung 7 sind alle Komponenten und deren Bezüge aus dem Modell von Salovey & Mayer (1990) in ihren aktuellen Begrifflichkeiten anschaulich dargestellt:

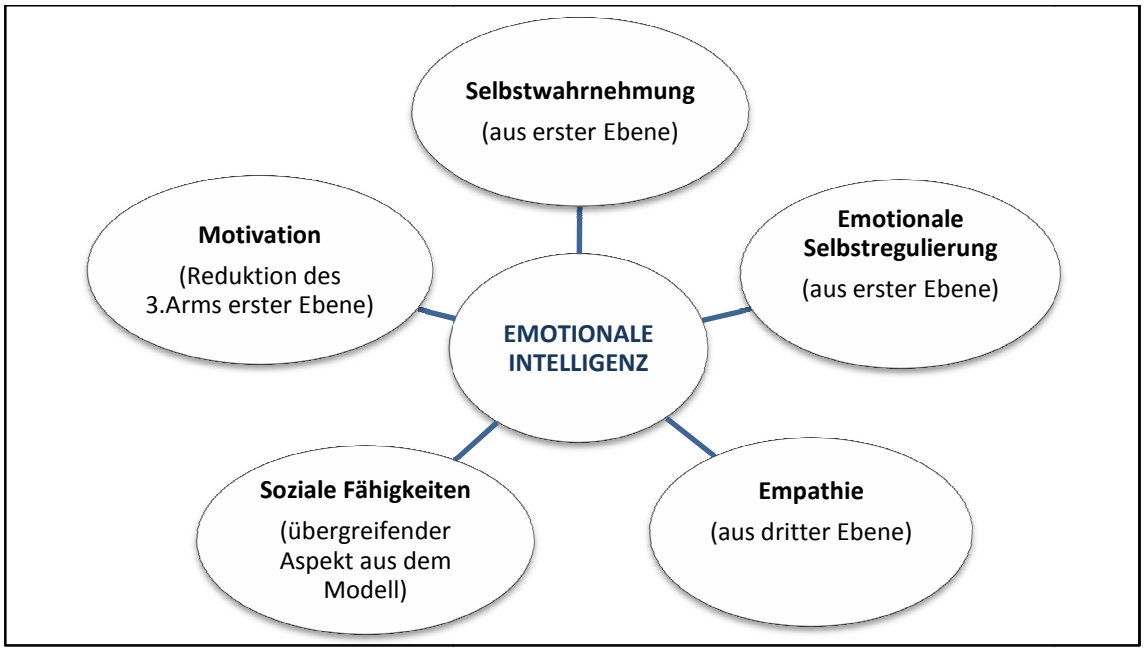

Abb. 7: Konzept der emotionalen Intelligenz nach Goleman (1999)

Die fünf Bausteine beinhalten folgende Fähigkeiten (Goleman 1999, 37ff.):

- Selbstwahrnehmung – ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz. Sie schließt die Fähigkeit ein, seine Gefühle laufend zu beobachten, zu erkennen und dieses Wissen, bzw. die dadurch entstehenden Präferenzen, in Entscheidungen mit einzubeziehen. Diese „Achtsamkeit“ (Goleman 1995, 67), wie er es in seinem ersten Buch auch beschreibt, ist eine neutrale Einstellung und nicht urteilend, wie „ein interessierter, aber unbeteiligter Zeuge“ (67). Diese Metakognition, z.B. festzustellen, dass man gerade Wut empfindet, ist ein erster Schritt zu einer Kontrolle über die eigenen Gefühle.
- Emotionale Selbstregulierung – bezeichnet die Handhabung der eigenen Gefühle, Impulse und Ressourcen. Als Kern dieser Regulierung bezeichnet Goleman (1995,

111ff.) den Gratifikationsaufschub, das heißt einen Impuls aufschieben, bzw. widerstehen zu können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

- Empathie – als die Wahrnehmung der Gefühle, Bedürfnisse und Sorgen anderer. Die entscheidende Fähigkeit hierbei ist die Deutung nonverbaler Zeichen im Ausdruck anderer.
- Soziale Fähigkeiten – bedeutet in sozialen Situationen die Beziehungsgeflechte zu erkennen und reibungslos zu interagieren, um zu überzeugen, zu steuern, zu verhandeln, Streitigkeiten zu schlichten und letztendlich, um erwünschte Reaktionen in anderen hervorzurufen. In diesem Baustein fließt Golemans Intention „gut" zu handeln am meisten mit ein.
- Motivation – als eine emotionale Tendenz, von der man sich leiten lassen soll, da sie das Erreichen von Ziele erleichtert. Inbegriffen ist dadurch das Streben, die Initiative zu ergreifen, sich zu verbessern und bei Rückschlägen nicht aufzugeben. Goleman (1995, 116 ff.) nennt Hoffnung und Optimismus als die großen Motivatoren.

Die einzelnen Bausteine hängen sehr eng miteinander zusammen, wobei die Selbstwahrnehmung die Grundfähigkeit darstellt, ohne die die anderen Fähigkeiten nicht wirken würden. Je besser wir unsere eigenen Gefühle wahrnehmen können, desto besser gelingt uns auch empathisches Verhalten, also das Verständnis für die Gefühle anderer (Goleman 1995, 127).

Es wird deutlich, dass Goleman kein eigenes Konzept formuliert, sondern sich lediglich einzelner Bausteine des Modells von Salovey & Mayer (1990) bedient. Diese zieht er aus dem bestehenden Modell heraus und vermischt die unterschiedlichen Ebenen miteinander zu gleichrangigen Komponenten. Dieses nicht sehr wissenschaftliche Vorgehen wird von einigen Autoren stark kritisiert (Weber & Westmeyer 1999, Sieben 2001 zit. nach Salisch 2002). Trotzdem ist es Goleman mit seinem Konzept gelungen, das Thema der emotionalen Intelligenz für die Öffentlichkeit zugängig zu machen und dieses bis dahin eher blasse Konstrukt mit „persönlicher und gesellschaftlicher Nützlichkeit" (Weber & Westmeyer 1999, 6) zu versehen. Sein Konzept steht damit in einem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit und Tugendlehre, zwischen Kritik auf wissenschaftlicher Seite und großem Interesse auf gesellschaftlicher Seite.

4.3 Die Frage nach dem Anspruch auf eine eigene Intelligenz

Das Konzept der emotionalen Intelligenz wird vielfach unter Beschuss genommen und als Intelligenz immer wieder hinterfragt, vor allem wegen der geringen empirischen Nachweisbarkeit und Messbarkeit dieses Konstrukts. Obwohl Mayer, Caruso & Salovey (2000, zit. nach Bieg & Behr 2005, 14) mit der Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), den Versucht gemacht haben, ein Instrument zu finden, das alle Komponenten ihres Konzepts von emotionaler Intelligenz erfassen kann, hat es sich als sehr aufwendig und in einigen Untertests als wenig reliabel erwiesen (Austin & Saklofske 2006). Auch die Objektivität bei diesem Perfomanztest scheint nur mangelhaft zu sein. Andere Verfahren, z.B. Selbstbeurteilungstests, gibt es zwar in Mengen, aber es ist fraglich, ob mit Fragebögen tatsächliche Leistung festgestellt werden kann und nicht nur Einstellungen und Verhaltenstendenzen ermittelt werden, die aber mehr in den Persönlichkeitsbereich driften, als in den Bereich einer kognitiven Fähigkeit. Die Auswertung wäre zwar hier ein leichtes, aber die Korrelation mit Persönlichkeitsmaßen ist nachgewiesenermaßen mittel bis hoch (vgl. Van Rooy & Viswesvaran 2004, zit. nach Austin & Saklofske 2006, 121). Weber & Westmeyer (1999) stellen deshalb für die Messproblematik zusammenfassend fest, dass die Einführung und Verbreitung des Konzepts der emotionalen Intelligenz gänzlich unabhängig von der Entwicklung entsprechender Messverfahren erfolgt ist und somit auf diesem Weg keine Rechtfertigung als Intelligenz erfährt[6].

Die Diskussion um den Anspruch als eigenständiger „Intelligenz-Kandidat“ führt die emotionale Intelligenz nicht alleine, sondern neben einigen ähnlichen Konstrukten wie der sozialen[7], der praktischen[8] und der personalen Intelligenz. Hinsichtlich der personalen Intelligenzen von Gardner wurden die Kriterien für das Bestehen als Intelligenzen im Punkt 1.4 („Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen“) bereits diskutiert. Kritiker formulieren jedoch immer wieder die Frage, ob es noch ein neues Konstrukt braucht, wenn schon ähnliche existieren und sie sich in ihren Definitionen und Inhalten sogar überlappen. Mayer & Salovey (1990) weisen selbst auf Schnittpunkte ihres Konzepts mit dem Begriff der personalen Intelligenzen Gardners hin. Da die beiden aber die intra- und interpersonalen Komponenten neben anderen Komponenten in ihr Konzept der emotionalen Intelligenz mit integrieren,

[6] Vgl. hierzu auch Gardners Kriterien für eine Intelligenz, Abb. 4.

[7] Soziale Intelligenz wurde 1920 erstmal von Thorndike formuliert und wird mit Fähigkeiten in Verbindung gebracht wie: andere Menschen zu verstehen, mit ihnen zu interagieren und mit ihnen umzugehen (Austin & Saklofske 2006, 118).

[8] Praktische Intelligenz bezieht sich hauptsächlich auf die Problemlösefähigkeit im alltäglichen Leben und ist relativ unabhängig von eher akademischen Fähigkeiten (Austin & Saklofske 2006, 119).

scheint ihr Konzept ein „reichhaltigeres“ Konstrukt als das der personalen Intelligenzen zu sein (Austin & Saklofske 2006). Auch im Vergleich zur sozialen und zur praktischen Intelligenz, da beide Konzepte keinen expliziten Hinweis auf internale Regulationsprozesse beschreiben.

Im Gegensatz zu den reichhaltigeren Perspektiven (intra- und interpersonal) ist der Inhalt der emotionalen Intelligenz aber enger und fokussierter als z.B. bei der sozialen Intelligenz, da sie hauptsächlich auf emotionale Probleme ausgerichtet ist (Salovey & Mayer 1993, zit. nach Neubauer & Freudenthaler 2006). Salovey & Mayer (1990) führen außerdem an, dass die emotionale Intelligenz bezüglich der kognitiven Intelligenz eine bessere diskriminative Validität aufweise, was sie jedoch nicht belegen. Austin & Saklofske (2006) betonen zudem, dass es aufgrund fehlender vergleichender Studien schwierig ist, definitive Schlüsse über das Ausmaß der Überschneidungen von sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz zu ziehen. Auch die Gründe für oder gegen eines der Konstrukte sind noch zu wenig erforscht.

Doch auch innerhalb des eigenen Konstrukts ist man sich der Inhalte nicht ganz einig. So beschreiben Salovey & Mayer (1997) in ihrem überarbeiteten Modell ein rein kognitives Konstrukt, während andere Autoren wie Goleman oder Bar-On (1997) auch Persönlichkeitseigenschaften mit einbeziehen sowie andere Messverfahren zulassen, wie beispielsweise Selbstbeurteilungsfragebögen. Neubauer & Freudenthaler (2006) weisen deshalb auf die wichtige Unterscheidung zwischen „reinen“ und „gemischten“ Modellen hin, wobei letztere definitiv keinen Anspruch auf eine Intelligenz hätten, da sie zu verschwommen und großzügig wären. Auch Gardner (2002) schließt sich dieser Meinung an:

> *„So weit deckt sich Golemans Beschreibung genau mit meiner Auffassung der interpersonalen und intrapersonalen Intelligenz. Wenn dann jedoch die Rede davon ist, daß* [sic] *zur emotionalen Intelligenz ein bestimmtes wünschenswertes Verhalten gehört – Empathie, Rücksicht, das Bemühen um bessere Beziehungen in Familie oder Gesellschaft -, dann verläßt* [sic] *Goleman den Bereich der Intelligenz im streng wissenschaftlichen Sinn und begibt sich in die Sphäre der Werte und der Sozialpolitik“* (S. 89).

Weber & Westmeyer (1999) sehen auf Grund all´ dieser Unklarheiten auch über den definitorischen Weg keine Begründung, das Konzept der emotionalen Intelligenz mit dem Prädikat „Intelligenz“ zu versehen, da das Konzept weder neue Inhalte, noch eine differenziertere Bezeichnung eines bestimmten Sachverhalts enthalte. Trotzdem hat sich das Konzept in der Psychologie gehalten und ist weit in außerwissenschaftliche Bereiche vorgedrungen. Wenn die Gründe für die doch so große Bedeutung dieses Konstrukts also

nicht in der wissenschaftlichen Fundierung liegen, müssen sie nach Weber & Westmeyer (1999) im Verwertungszusammenhang liegen, der den Aspekt der Nützlichkeit beschreibt. Und tatsächlich, hier lassen sich einige Gründe finden.

Zum einen wollen Salovey & Mayer (1990) mit dem Konzept der emotionalen Intelligenz bestehende Konzeptionen wie z.B. das der emotionalen Kompetenz von Saarni (2002) oder das der emotionalen Leistung in einem Konstrukt integrieren, nämlich dem der emotionalen Intelligenz. Bundschuh (2003, 99) weist darauf hin, dass diese Tatsache gerade unter Berücksichtigung der beginnenden Abkehr von einem statischem Intelligenzbegriff zugunsten neuer Intelligenzkonzeptionen an Bedeutung gewinnt. Außerdem impliziert der Begriff der Intelligenz auch die Forderung nach Möglichkeiten der Diagnostik in diesem Feld, die vor allem im Sinne einer Prozessdiagnostik wichtige Aufgabenstellungen und Anhaltspunkte für den Förderprozess speziell im heilpädagogischen Arbeitsfeld mit sich bringen kann (Bundschuh 2003). Daraus kann geschlossen werden, dass diese Diskussion von hoher praktischer Bedeutung ist und von einem Konzept der Intelligenz – im Gegensatz zu einem Konzept der Kompetenz – nicht ausgeklammert werden kann.

Auch in Bezug auf die Mehrdimensionalität moderner Intelligenztheorien sollte die Bedeutung und der Einfluss von Emotionen auf unser Denken, Handeln und Lernen nicht mehr vernachlässigt werden. Das bisherige Konzept der emotionalen Intelligenz kann diesem Anspruch noch nicht gerecht werden, da es keine Fragen bezüglich eines handlungstheoretisch umfassenden Intelligenzansatzes behandelt, wie z.B. Sternberg es mit seiner Intelligenztriade formuliert (Bundschuh 2003). Ein solch umfassender Ansatz, der über die emotionszentrierten Bewältigungsstrategien des Subjekts hinausgeht, wäre jedoch von großem Nutzen, da er – unter Einbezug weiterer psychischer Systeme des Menschen – auch das Handeln der Person innerhalb des sozialen Kontexts beschreiben und erklären könnte (ebd.).

Wenn der Verwertungszusammenhang der emotionalen Intelligenz genannt wird, muss zu guter letzt auch die Arbeit Golemans (1995) angeführt werden. Auch wenn sein mehr oder weniger wissenschaftliches Vorgehen kritisiert werden kann, hat er trotzdem mit seinen Veröffentlichungen gezeigt, dass „die Kräfte und Fähigkeiten des Herzens genauso lebenswichtig [sind,] wie die des Kopfes“ (Goleman 1995, 8) und hat damit eine große öffentliche Diskussion angeregt, die wiederum Grundlage für viele Forschungen in diesem Bereich war. Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara (2003, zit. nach Austin & Saklofske 2006, 133) liefern beispielsweise einen ersten vielversprechenden Befund bezüglich der biologischen Grundlagen von emotionaler Intelligenz. Dieser zeigt, dass es einen

Zusammenhang zwischen bestimmten Gehirnläsionen im Bereich des Mandelkerns und des Neokortex, einer beeinträchtigten Entscheidungsfindung und geringen Werten der emotionalen Intelligenz gibt. Somit wäre man der Lokalisation der intellektuellen Fähigkeiten in einer bestimmten Hirnregion, wie Gardner (1994) sie für die Existenz einer eigenen Intelligenz fordert, um einige Schritte näher. Durch Goleman wurde auch die Förderung im sozial-emotionalen Bereich stärker in das Bewusstsein gerückt, da er emotionale Fähigkeiten als erlernbar deklarierte und dazu entsprechende Untersuchungen und mögliche Konzepte anführte. Dadurch machte er auf den bedeutsamen Einfluss der Umwelt auf die Bildung aufmerksam und streute Hoffnung für ein sozialeres Miteinander, das nicht nur Erfolg versprechend sein kann, sondern auch das Befinden in einer Gemeinschaft positiv beeinflusst. Damit trifft er wahrscheinlich den Nerv vieler Menschen, die angesichts der steigenden Probleme in der Arbeitswelt oder anderen Bereichen, in dieser Förderung einen guten Weg für bessere Zeiten sehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Forschung auf diesem Gebiet noch jung ist und noch viel Arbeit getan werden muss, um dieses „brückenschlagende Konstrukt“ zwischen Kognition und Emotion gänzlich zu erfassen. Um Gardners Kriterien einer Intelligenz zu entsprechen müssen vor allem psychometrisch einwandfreie Maße entwickelt werden. Derzeitige Tests erfassen hauptsächlich kristalline Fähigkeiten und erscheinen somit kulturabhängig (Neubauer & Freudenthaler 2006). Noch dazu können sie in ihren Gütekriterien nicht bestehen. Hier stellt sich jedoch wiederum die gleiche Frage wie bei den personalen Intelligenzen Gardners, ob solche Verfahren nicht einen Wandel in der bestehenden Erfassung von Intelligenz erfordern. Interessanterweise begann die kognitive Intelligenzforschung ebenfalls eng an die Psychometrie gebunden und auf strukturelle Aspekte fokussiert, bevor sie mit Sternberg und Gardner auch entwicklungsbezogene, biologische, psychologische und soziologische Korrelate miteinbezog und sich somit einem Wandel unterzog. Aus dieser Perspektive heraus besteht Hoffnung, dass sich auch die emotionale Intelligenz zu einem mehrdimensionalen Konstrukt hin entwickelt (Neubauer & Freudenthaler 2006).

Weitere Nachweise müssen hinsichtlich der diskriminativen Validität zu anderen Konstrukten wie z.B. der sozialen Intelligenz getroffen werden (Neubauer & Freudenthaler 2006). Nach Gardners Kriterien für eine eigenständige Intelligenz fehlt auch der Nachweis einer ontogenetischen Entwicklung der emotionalen Intelligenz.

Austin & Saklofske (2006) kommen zu dem Schluss, dass es möglicherweise verfrüht zu der Bezeichnung „Intelligenz“ kam, obwohl die unterstützenden Befunde noch nicht ausreichend vorhanden sind. Trotzdem erwähnen sie, dass das rein kognitive Modell der emotionalen Intelligenz eine Einordnung in die Vielfalt der Intelligenzen eher erlaubt als die gemischten Modelle. Einigkeit besteht auch in den wesentlichen Subfaktoren aller Konzepte der emotionalen Intelligenz, die sich auf die Fähigkeiten Emotionen zu erkennen und zu regulieren beziehen und zwar bei sich selbst und bei anderen. Diesbezüglich weisen Neubauer & Freudenthaler (2006) auf Fortschritte in Bezug auf eine gelungene Faktorenanalyse in diesen Bereichen hin. Dadurch steht ein erstes Sortiment geistiger Fähigkeiten, bzw. Operationen fest, welche ein weiteres Kriterium im Sinne Gardners sieben Faktoren für ein Bestehen als eigenständige Intelligenz darstellen.

Die Diskussion, ob die emotionale Intelligenz als solche wirklich besteht oder nur eine Reanimation bereits bestehender Intelligenzen darstellt, ist somit noch nicht abgeschlossen. Für diese Arbeit ist jedoch nicht die Suche nach den Gründen für oder gegen eine Intelligenz von Bedeutung, sondern viel mehr die praktische Ableitung aus den bereits bestehenden Forschungsergebnissen und Inhalten dieses Konstrukts. Daher wird im Folgenden trotz bisher mangelnder Beweise für das Standhalten des Begriffs als Intelligenz weiterhin von emotionaler Intelligenz gesprochen, da es um die Inhalte dieses Konstrukts geht, das unter diesem Namen in der Öffentlichkeit bekannt wurde.

4.4 Bedeutung der emotionalen Intelligenz für die Sonderpädagogik

Die Bedeutung einer Förderung der emotionalen Intelligenz speziell im Bereich der Sonderpädagogik wird in der Literatur nur wenig begründet, aber immer wieder angedeutet (vgl. Bundschuh 2003). Im Folgenden sollen fünf zentrale Aspekte für eine solche Bedeutung im Bereich der Pädagogik bei geistiger Behinderung zusammengefasst werden, die sich aber mit Sicherheit ergänzen lassen. Die Inhalte ergeben sich aus dem Wissen, das ich im Rahmen meines Studiums erworben habe, den Literaturrecherchen für diese Arbeit und meiner persönlichen Intention und Einstellung, die mich für die Arbeit als werdende sonderpädagogische Lehrkraft motiviert:

1. Wechselnde Bedingungen: Das große Ziel der Sonderpädagogik ist es, Menschen mit Behinderung zu begleiten und zu unterstützen, um ein Maximum ihrer Lebensqualität

zu erlangen im Sinne einer Teilhabe an der Gesellschaft und einer größtmöglichen Selbstbestimmung. Der Weg dahin ist ein langer Prozess, in dem viele Menschen, Situationen und Institutionen auf den Menschen mit Behinderung einwirken und ihn in gewisser Weise auch mit formen. Er ist ständig verschiedenen Einflüssen und sich verändernden Bedingungen ausgesetzt wie z.B. dem Wechsel von der Schule ins Berufsleben, von Zuhause ins Heim oder anderen Wohnformen oder auch Krankenhausaufenthalten. Das erfordert zum Einen emotionale Stabilität und zum Anderen gewisse Bewältigungsstrategien, wie diese wechselnden Bedingungen und Anforderungen emotional ausgehalten und bewerkstelligt werden können. Handlungskompetenzen im Sinne der emotionalen Intelligenz können einen zur Bewältigung solcher Situationen befähigen (Bundschuh 2003, 105).

2. Kommunikation: Menschen mit einer geistigen Behinderung werden oft falsch oder gar nicht verstanden, da ihr Verhalten immer wieder sehr spontan gelebt wird und in den Ursachen schwer nachvollzogen werden kann (Luxen 2003). Die gelebten Emotionen weichen damit immer wieder von unseren Erwartungen ab, was eine kommunikative Basis oft erschwert. Manchmal erlebt man auch, dass ein Mensch mit Behinderung von seinen Gefühlen buchstäblich „überfallen“ wird und er solchen Gefühlsausbrüchen fast schon ausgeliefert ist. Um solche Gefühle einordnen zu können, bedarf es der Förderung der emotionalen Selbstwahrnehmung, denn sie ist der Ausgangspunkt für eine gelingende Regulation (vgl. Goleman 1995). Kann ein Mensch mit Behinderung seine eigenen Gefühle erkennen und vielleicht sogar benennen oder beschreiben, so kann er auch besser verstanden werden. Voraussetzung hierfür ist jedoch auch eine emotionale Sensibilität der mit ihm Agierenden.

3. Behindernde Bedingungen: Menschen mit Behinderung müssen sich in zweierlei Hinsicht behindernden Barrieren stellen, für die sie eine bewältigende Handlungskompetenz im emotional intelligenten Sinne brauchen: zum einen die Barriere ihrer eigenen Behinderung, die oft mit einem erschwerten Zugang zur Wahrnehmung und Interpretation von Situationen einhergeht und zum anderen mit den behindernden Bedingungen, die die Gesellschaft ihnen – trotz aller Bemühungen – immer noch stellt (Bundschuh 2003). Dazu zählen unter anderem eine immer noch relativ verbreitete Stigmatisierung, Mängel in der Mitbestimmung und an der gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Behinderungen von „außen“ und „innen“ können

gehäuft zu frustrierenden oder negativen Gefühlen führen, mit denen es umzugehen gilt. Für die Sonderpädagogik ergibt sich daraus die Notwendigkeit auf diese Gefühle einzugehen und Bewältigungsstrategien anzubieten, die die Emotionalität stärken.

4. Bildungsauftrag: Die Schule hat neben der Wissensvermittlung auch den Auftrag zur Persönlichkeitsbildung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007,1). Auch im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist ein einzelner Bereich zu Bildung der Persönlichkeit und sozialer Beziehungen vorgesehen. Neben dem Erkennen und Erleben von Gefühlen wird auch der Aspekt des Artikulierens von Gefühlen und Gefühlszuständen der Betroffenen aber auch durch die Lehrer und Erzieher genannt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] 2003, 39). Diesen Prozessen wird eine große Bedeutung für die Identitätsentwicklung zugesprochen. Die Förderung einzelner Aspekte der emotionalen Intelligenz steckt damit als Richtlinien des Unterrichts für Menschen mit einer geistigen Behinderung sogar im Lehrplan.

5. Lebensqualität: Der wichtigste Aspekt, der für eine Förderung der emotionalen Intelligenz spricht, ist die Ermöglichung von persönlicher Lebensqualität. Diese hängt von objektiven Faktoren wie Einkommen oder Wohnverhältnissen ab, aber auch von subjektiven Faktoren wie Gesundheit, sozialen Bezügen und emotionaler Befindlichkeit. Vor allem die subjektiven Komponenten können durch eine Schulung der sozialen Fähigkeiten, der emotionalen Bewusstheit und des emotionalen Ausdrucks, wie sie im Konzept der emotionalen Intelligenz inbegriffen sind, zu einem positiven Selbstkonzept führen. Dieses kann als ausschlaggebend für das persönliche Empfinden von Lebensqualität und einem zuversichtlichen Denken in Richtung Zukunft und Bewältigung möglicher Konflikte und Barrieren verstanden werden (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2003, 36).

Neben diesen fünf zentralen Aspekten für die Bedeutung einer Förderung im Bereich der Sonderpädagogik fällt noch eine weitere Tatsache auf: Viele Menschen mit einer geistigen Behinderung besitzen eine ganz besondere und authentische Art, ihre Emotionen auszudrücken. Bundschuh (2003) beschreibt es auch sehr treffend mit den Worten „ursprünglicher und natürlicher“ (S.42). Trotzdem ecken sie mit diesem Ausdrucksverhalten immer wieder bei Menschen ohne Behinderung an und „überfordern“ diese. Durch eine

Förderung der emotionalen Intelligenz kann vielleicht eine Mischung aus der Authentizität ihrer Gefühle und einer relativen Anpassung an von der Gesellschaft erwarteten Verhaltensweisen ermöglicht werden, ohne dass der besondere Zauber ihrer Authentizität verloren geht und gleichzeitig ein integratives Miteinander gestärkt werden kann.

5. ENTWICKLUNG DER EMOTIONALEN INTELLIGENZ

Über die Entwicklung der emotionalen Intelligenz als Gesamtkonzept liegen keine speziellen Werke vor und auch das überarbeitete Modell von Salovey & Mayer (1997) weist nur steigende Entwicklungstendenzen auf, die jedoch in ihrer Kategorisierung kritisiert werden (vgl. Salisch 2002). Vieles von dem, was als emotionale Intelligenz bezeichnet wird, spiegelt die direkte Funktionsweise der Emotionssysteme wider (Schultz, Izard & Abe 2006). So kann die Entwicklung der verschiedenen Bausteine der emotionalen Intelligenz stellvertretend für die Entwicklung des Gesamtkonzeptes dienen. Es soll jedoch nur auf die Elemente der Emotionswahrnehmung und des Ausdrucks, der Regulation und des Emotionsverständnisses eingegangen werden, da diese das Gros der unterschiedlichen Konzeptionen darstellen. Der Bereich „emotionale Förderung des Denkens“ wird in der folgenden Darstellung außen vor gelassen, da er keine zu erwerbenden Fähigkeiten beschreibt, sondern sich vielmehr auf Resultate des Zusammenhangs zwischen Emotion und Kognition bezieht.

Demnach wird zuerst die emotionale Entwicklung bei Kindern ohne Behinderung dargestellt und danach auf die Besonderheiten bei Kindern mit Behinderung eingegangen. Wird geistige Behinderung als eine Entwicklungsstörung verstanden, so ist nach Luxen (2003, 236) davon auszugehen, dass die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen, bis auf einige Verzögerungen und Besonderheiten, analog zur „normalen“ Entwicklung abläuft. Diese Darstellung scheint relativ vereinfachend, aber da zu diesem Themengebiet im Bereich der geistigen Behinderung nur wenige umfassend abdeckende Forschungsergebnisse vorliegen, scheint dies der für diese Arbeit einzig mögliche Weg für eine Übertragung in die Sonderpädagogik zu sein.

5.1 Entwicklung bei Kindern ohne Behinderung

Die wichtigsten Fortschritte in der emotionalen Entwicklung erzielen Kinder in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch 2008). Die verschiedenen emotionalen Fertigkeiten beginnen auf unterschiedlichen Altersstufen, verlaufen dann jedoch zeitlich parallel und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Abb. 8). Im Folgenden soll darauf kurz eingegangen werden.

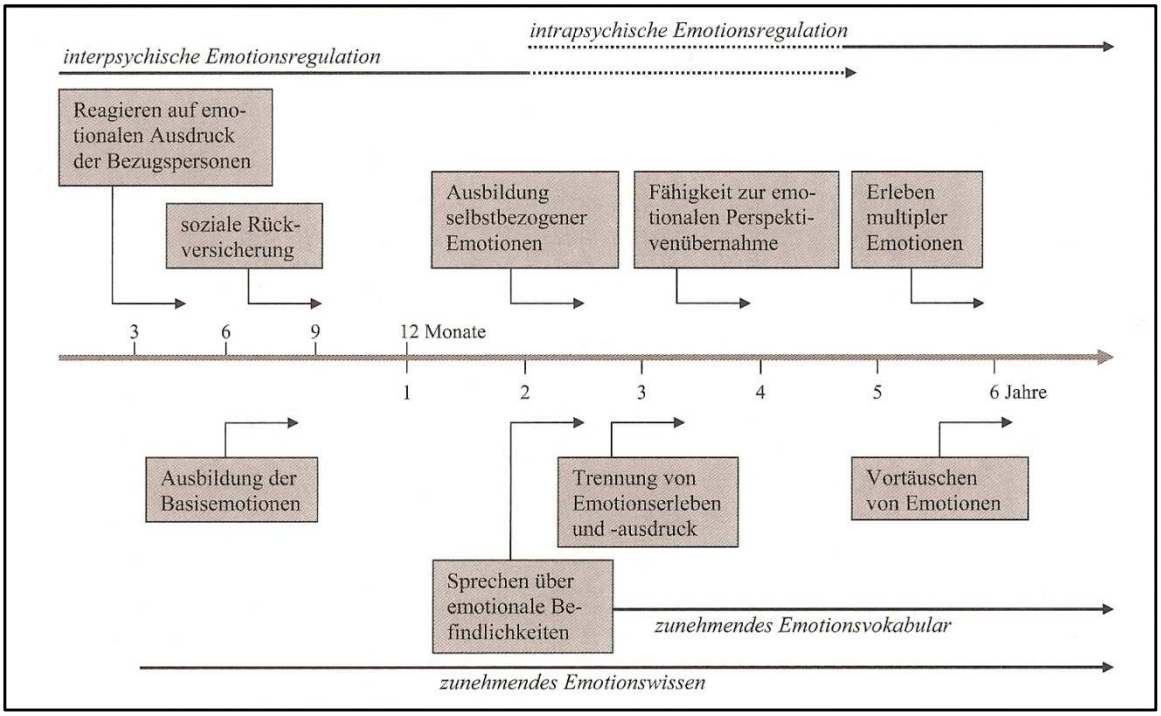

Abb. 8: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren (Petermann & Wiedebusch 2008, 32)

Emotionsregulation: Abbildung 8 verdeutlicht, dass sich zuerst die interpsychischen Regulationsfunktionen entwickeln, aus denen dann die intrapersonalen hervorgehen. Grund dafür ist die völlige Abhängigkeit eines Neugeborenen von seinen Bezugspersonen (Holodynski 2006). Die Emotionen sind an seine Bezugspersonen adressiert, die die erforderlichen motivdienlichen Handlungen stellvertretend für den Säugling ausführen sollen, da dieser dazu noch nicht im Stande ist. Ein emotionaler Ausdruck wie z.B. das Schreien eines Säuglings dient damit zur Regulation einer Handlung seiner Bezugsperson. Zu Beginn der Ontogenese werden also nur reale emotionsspezifische Ausdrucks- und Körperreaktionen ausgelöst, die ausschließlich einen instrumentellen und kommunikativen Regulations- bzw. Funktionscharakter haben, sozusagen als zentrales Vermittlungsglied eines Zeichens für andere (ebd.). Eltern übernehmen in dieser Zeit in emotionsauslösenden Situationen dadurch die Rolle der „Koregualtoren“ (Petermann & Wiedebusch 2008, 73). Erst im Laufe der Entwicklung verändert sich diese dyadische Regulation hin zu einer intrapersonalen Regulation, da das Kind zunehmend selbstständiger handeln kann. Der Übergang der Realisierung, dass das Kind nicht bei jeder Emotionsepisode die Unterstützung eines anderen einfordern muss, kann erst geschehen, wenn das Kind alleine Emotionen bewältigen muss, ohne sozialen Beistand zu holen. Dies vollzieht sich nach Holodynski (2006) in einem langsamen Ausblenden der Interventionen der Bezugsperson in drei Etappen:

1. Kleinkinder werden gar nicht erst allein gelassen. Sie fordern eine Bezugsperson, die ständig verfügbar ist, auch wenn sie nicht mit ihr interagieren.
2. Drei- bis Vierjährige beschäftigen sich immer wieder alleine, aber wenn sie eine Emotion erleben, suchen sie sozialen Beistand, der ihnen bei der Bewältigung helfen kann.
3. Durch die Hilfe der Bezugsperson gewinnt das Kind zunehmende Sicherheit in der intrapersonalen Regulation und sucht demnach immer weniger die soziale Anteilnahme und den Beistand.

Die reflexive Emotionsregulation, die in dem Konzept der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1997) angesprochen wird, fehlt jedoch in der Abbildung von Petermann & Wiedebusch (2008). Sie entwickelt sich nach Holodynski (2006) erst im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Dieser entscheidende Meilenstein befähigt ein Kind, einen emotionalen Handlungsimpuls willentlich steuern und hemmen, bzw. aufschieben zu können. Diese Fähigkeit zur reflexiven Regulation ist für eine sozialkoordinierte Form der Motivbefriedigung unerlässlich, denn die meisten Motive lassen sich nicht immer im Hier und Jetzt befriedigen. Ein Kind muss lernen zu warten bis es an der Reihe ist, bis es einen begehrten Gegenstand bekommt (Weihnachten, Geburtstag), bis es alt genug ist. Es muss die geeignete Situation aufsuchen, sich mit den Menschen darüber abstimmen, die zur Motivbefriedigung beitragen und muss manche Motive zugunsten anderer zurückstellen. Goleman (1995) bezeichnet diesen Gratifikationsaufschub als „Kern der emotionalen Selbstregulierung“ (S.111). Die Bedeutung dieses Kerns wird durch eine Untersuchung von Mischel (1971, zit. nach Holodynski 2006, 135) deutlich, der nachweisen konnte, dass Kinder, die im Alter von vier Jahren eine Belohnung aufschieben konnten, später über größere soziale Kompetenzen verfügten, als diejenigen, die der „Versuchung“ widerstanden. Sie verfügten über eine höhere Frustrationstoleranz, waren selbstsicherer und hatten sogar bessere Schulnoten. Die reflexive Emotionsregulation nimmt somit eine sehr große Bedeutung in der ontogenetischen Entwicklung ein (Holodynski 2006).

Ein letzter Meilenstein ist die Internalisierung der Regulationsmittel, welche ca. ab dem sechsten Lebensjahr einsetzt. Der emotionale Ausdruck kann internal und external reguliert werden und vollzieht sich nun auf einer mentalen Ebene (Internalisierung) als ein inneres Probehandeln in gedanklichen Vorstellungsbildern (Holodynski 2006).

Emotionswahrnehmung und -ausdruck:

Salovey & Mayer (1990) ziehen in ihrem Modell der emotionalen Intelligenz die Wahrnehmung und den Ausdruck von Emotionen in einer Kategorie zusammen. In der emotionalen Entwicklung wird die enge Verbindung dieser beiden Komponenten ebenfalls schon sehr früh deutlich, z.B. im motorischen Mimikry (Holodynski 2006). Neugeborene können demnach mimische Bewegungen der Bezugspersonen wie z.B. das Herausstrecken der Zunge, visuell wahrnehmen, in die zugehörigen propriozeptiven Muster übersetzen und nachahmen. Diese Form der Wahrnehmung läuft in der Regel unbewusst ab und setzt keine kognitiven Prozesse im Sinne einer Perspektivenübernahme voraus. Die frühe Wahrnehmung von Gesichtsausdrücken der Bezugspersonen ist demnach meistens mit einem direkten Nachahmen oder Reagieren im Ausdruck gekoppelt. Holodynski betont aber, dass dieser Ausdruck des Säuglings noch nicht auf den Emotionsanlass und situativen Kontext hin abgestimmt ist und teilweise sogar reflexartig wiedergegeben wird. Erst durch das Spiegeln und die Deutung der Bezugsperson werden die kindlichen Vorläuferemotionen zu funktionsfähigen motivdienlichen Emotionen vervollständigt. Diese anfänglich ungerichteten Emotionen bewegen sich bipolar zwischen Distress und Zufriedenheit (Petermann & Wiedebusch 2008). Mit Distress wird dabei eine Mangelerscheinung ausgedrückt, z.B. Hunger (Holodynski 2006). Sie äußert sich bei Neugeborenen durch Schreien. Später muss zwischen primären und sekundären Emotionen unterschieden werden. Primäre Emotionen (Basisemotionen) entwickeln sich ab dem dritten Lebensmonat. Zu ihnen zählen Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse (Holodynski 2006). Luxen (2003) nennt auch Ekel noch als Primäremotion. Insgesamt gelten sie als universell, da sie in verschiedenen Kulturen auftreten. Sie können vom Säugling durch Mimik, z.B. Lächeln ausgedrückt werden. Unbehagen, bzw. Schmerz zählen Petermann & Wiedebusch (2008) nicht zu den Basisemotionen, trotzdem können diese ab dem dritten Monat mimisch ausgedrückt werden.

Das Auftreten der ersten sekundären Emotionen wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Petermann & Wiedebusch (2008) nennen erste selbstbezogene, soziale Emotionen zwischen dem vierten und zwölften Monat, Luxen (2003) setzt erst ab dem zweiten Lebensjahr an. Einig sind sie sich jedoch, dass diese von spezifischen vokalen Mustern und typischen mimischen Ausdrücken begleitet werden und sich bis zum dritten Lebensjahr erheblich ausdifferenzieren. Zu diesen Emotionen zählen Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie. Für dieses Erleben muss jedoch die Fähigkeit zur Selbstreflexion bereits vorhanden

sein und das Wissen um sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln mit denen das eigene Verhalten abgeglichen wird (Petermann & Wiedebusch 2008, 36).

Der nächste Entwicklungsschritt im Emotionsausdruck setzt mit dem Spracherwerb ein. Dadurch können Kinder ihre eigenen oder die Emotionen anderer benennen und kommunizieren. Das Sprechen über Gefühle gewinnt nach Salisch (2000) im Laufe der Entwicklung zunehmend an Bedeutung, obwohl der mimische Ausdruck weiterhin für das Emotionsverständnis von Kindern wichtig bleibt und weniger „verklärbar“ ist als der verbale Emotionsausdruck.

In Bezug auf die einzelnen Bausteine des Konzeptes der emotionalen Intelligenz kann sich die zweite Entwicklungsstufe, die sich auf das Erkennen des Ausdrucks anderer anhand von Sprache, Klang und Erscheinung bezieht, nach dem zweiten Lebensjahr vollziehen. Der physische und psychische Zustand anderer wird dann richtig interpretiert, teilweise sogar schon nachempfunden (Ulich 2003, 131). Das Kind richtet diesbezüglich seine Handlung aus, z.B. indem es Trost spenden möchte. Eine willentliche Steuerung der Basisemotionen kann nach Luxen (2003, 238) ab dem fünften Lebensjahr geführt werden, was in die Richtung des dritten Bausteins geht, Gefühle „richtig auszudrücken“ (Salovey & Mayer 1997, zit. nach Neubauer & Freudenthaler 2006, 45), wenngleich das Prädikat „richtig“ in diesem Kontext schwierig ist, da es nicht genauer erläutert wird. Wann genau die erste Fähigkeit in Bezug auf Emotionen, das Bewusstwerden des eigenen Empfindens, einsetzt, ist nach Holodynski (2006) schwierig einzuschätzen. Sicher sind er und sein Team sich nur, dass dieser Prozess nicht erst mit dem symbolischen Gebrauch der Sprache einsetzt, sondern bereits viel früher (ebd., 109).

Entscheidend bei der Entwicklung des Emotionsausdrucks sind die frühen Face-to-face-Interaktionen, also der Blickkontakt zwischen Säugling und einer Bezugsperson (Petermann & Wiedebusch 2008). Hierbei werden hauptsächlich wechselseitige positive Gefühle ausgedrückt. Wird dem Säugling ein teilnahmsloser und unbewegter Gesichtsausdruck zurückgespiegelt (Still-face-Interaktion), so reagiert dieser mit Stress oder versucht durch Lächeln die Aufmerksamkeit zurück zu gewinnen. Dies ist zu beachten, denn nach Denham (1998, zit. nach Petermann & Wiedebusch 2008) spiegeln Kinder die Emotionsausdrücke der Eltern in ihrem eigenen kindlichen Emotionsstil wider, bzw. gleichen sich sogar an. Das affektregulierte Spiegeln der Bezugspersonen führt zu einer Ausdifferenzierung

kontextangepasster, emotionsspezifischer Ausdruckszeichen und zur Differenzierung der emotionsspezifischen Appraisalmuster[9] (Holodynski 2006).

Emotionsverständnis:

Das Emotionsverständnis kann als Ausgangspunkt der bisher beschriebenen Entwicklungsschritte verstanden werden, da es das Wissen für die entsprechenden Fähigkeiten bereit stellt. Dieses wird durch sogenannte emotionale Skripte oder emotionale Schemata erworben (Petermann & Wiedebusch 2008, 48). Diese ergeben sich aus den individuellen Erfahrungen mit Emotionen, aber auch durch die kulturspezifischen Vorstellungen von Gefühlen. Außerdem wird es durch verschiedene Faktoren beeinflusst (ebd.):

- **Bindungsverhalten:** Die frühe interpersonale Spiegelung durch die Bezugspersonen initiiert die intrapsychischen Prozesse des Kindes.
- **Individuelles Entwicklungstempo**.
- **Sprachkompetenz:** Verbale Fähigkeiten und das Ausdrücken emotionaler Befindlichkeiten korreliert positiv mit dem Emotionsverständnis.
- **Alter:** Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen beginnen bei den Polen der positiven und negativen Gefühle. Beides differenziert sich mit dem zunehmenden Alter auch in den Zwischenbereichen aus.

In Bezug auf das Konzept von Salovey & Mayer (1997) kann der erste Baustein des Emotionsverständnisses, das Benennen von Emotionen bereits mit drei Jahren vollzogen werden, wobei Kinder den Gesichtsausdruck von vertrauten Personen besser erkennen und benennen können, als den von Fremden. Das Verständnis multipler Emotionen, bzw. simultan auftretender Emotionen, bildet sich im Vorschulalter heraus, zieht sich jedoch über mehrere Jahre (Salisch 2000).

5.2 Besonderheiten bei geistiger Behinderung

Einen allgemein gültigen Entwicklungsverlauf der emotionalen Kompetenzen bei Menschen mit geistiger Behinderung darzustellen, wird auf Grund des enormen Spektrums der verschiedenen Behinderungen und Beeinträchtigungen kaum möglich sein. Auch die

[9] Als „appraisal“ wird ein Einschätzungsprozess bezeichnet, der eine emotionale Handlung auslöst (Holodynski 2006, 17).

vereinfachte Herangehensweise, geistige Behinderung lediglich als Verzögerung einer Entwicklung ohne Beeinträchtigung zu betrachten, kann die besondere Lage nicht zufriedenstellend beleuchten, da bestimmte Reifungsprozesse aufgrund eines fortgeschrittenen Alters die „verzögerte“ Entwicklung auch mit anderen Komponenten färben. Da die Literatur in diesem Kontext zudem nur wenig hergibt, kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, das besondere Erleben und die Reaktionen des sozio-kulturellen Umfelds mehr in eine Entwicklungsbeschreibung einzuflechten. Im Folgenden soll dies soweit wie möglich versucht werden.

Das überarbeitete Modell von Salovey & Mayer (1997) auf die Wahrnehmung und den Ausdruck von Menschen mit Behinderung zu beziehen, eröffnet schnell Probleme, bereits bei Fähigkeiten, die der ersten Klasse (Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen) zugeordnet werden. Nach Luxen (2003) hat das nicht nur mit der psychischen und physischen Behinderung zu tun, sondern auch mit der dadurch verbundenen unzureichenden oder falschen Rückmeldung über den eigenen emotionalen Zustand des Menschen mit Behinderung. Ihr oft atypisches Ausdrucksverhalten verhindert eine ungestörte emotionale Rückkoppelung ihrer Bezugspersonen und somit kommt es in der wechselseitigen Beziehung von Bindung und Fürsorge immer wieder zu Missverständnissen. Die Bedingungen, um das emotionale Spektrum zu erweitern und besser differenzieren zu können, sind dadurch beeinträchtigt. Oft kommt noch eine gewisse Unsicherheit der betreuenden Personen hinzu, so dass ein Kontaktangebot über- oder unterfordernd gestellt wird (Luxen 2003).

Neben all diesen behindernden Faktoren besteht meist auch noch eine eingeschränkte Informationsverarbeitung, so dass es auf mehreren Ebenen zu einem beeinträchtigten Emotionsausdruck und einer beeinträchtigten Emotionswahrnehmung kommt. Luxen (2003) vermutet, dass Menschen mit schwerster Behinderung nicht über das Ausdrücken von Primäremotionen hinauskommen. Darüber, inwiefern Emotionen auf der Grundlage von Sprache, Klang, Erscheinung und Verhaltensweisen erkannt werden können, also die zweite Stufe der ersten Klasse nach Salovey & Mayer (1997) erreicht werden kann, liegen zwar keine Forschungsergebnisse vor, aber es sei davon auszugehen, dass Menschen mit schwerster Behinderung solche Gefühlszustände „symbiotisch mitschwingend“ (Luxen 2003, 241) bei anderen wahrnehmen. Rojahn, Lederer & Tasse (1995, zit. nach Luxen 2003, 242) stellen in einem Konglomerat zusammengefasster Studien fest, dass die Fähigkeit Emotionen zu erkennen, mit abnehmenden kognitiven Fähigkeiten sinkt. Dadurch wird der Zusammenhang zwischen dem Grad der Behinderung und der möglichen Differenzierung der Gefühlsfunktionen belegt. Dies bestätigte sich auch in Untersuchungen, die Rojahn et al.

(1995, zit. nach Luxen 2003, 242) zu Leistungen beim Unterscheiden von Gesichtsausdrücken anstellten. Die Gruppe von Menschen mit einer geistigen Behinderung schnitt dabei deutlich schlechter ab.

Demnach können Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung in emotionaler Hinsicht annäherungsweise mit Grundschulkindern verglichen werden und sind in der Lage zahlreiche emotionale Schemata auszubilden, auch wenn diese oft relativ grob und undifferenziert bleiben (Luxen 2003). Ein wichtiger Faktor um höhere Klassen der emotionalen Intelligenz nach dem Konzept von Salovey & Mayer (1997) erreichen zu können, ist die Sprechfähigkeit. Petermann & Wiedebusch (2008, 42) stellen fest, dass eine verzögerte Sprachentwicklung einen Entwicklungsrückstand im sozial-emotionalen Bereich mit sich zieht. Durch sie stehen zusätzliche Begriffe zur Verfügung, durch die die emotionale Befindlichkeit benannt und die intrapsychische Steuerung gezielt getätigt werden kann. Luxen (2003, 242) schreibt, dass je nach Differenzierung des Sprechvermögens auch komplexe Gefühle wie Eifersucht verstanden, benannt und oft auch situationsspezifisch angewendet werden können. Dies würde der dritten Klasse (Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung emotionalen Wissens) entsprechen.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die emotionale Intelligenz nach dem revidierten Konzept von Salovey & Mayer (1997) von Menschen mit Behinderung in unterschiedlichem Maße erlangt werden kann. Dieses Maß hängt nicht nur von der kognitiven Beeinträchtigung des Menschen mit Behinderung ab, sondern auch von der Wahrnehmung und Rückkoppelung, bzw. Reaktion der ihm nahe stehenden Menschen. Ohne eine sensible Wahrnehmung der emotionalen Signale durch Betreuer und Familie, kann eine bestmögliche Entfaltung der emotionalen Kompetenz nicht erreicht werden. Die im erweiterten Modell ausgesparte Empathiefähigkeit ist deshalb vor allem auf Seiten der Bezugspersonen von enormer Bedeutung. Nach einer Faustregel der Emotionsforscher wird die wesentliche Nachricht zu 90% nonverbal vermittelt (Goleman 1995, 129). Es kommt also nicht darauf an, *was* wir äußern, sondern *wie* wir das tun. Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung, mit zusätzlich eingeschränktem Sprechvermögen, haben es somit um einiges schwerer und müssen ihre Ausdrucksweise komplett auf Gestik, Mimik und Körpersprache umwälzen. Sie sind dadurch aber wesentlich auf die Aufmerksamkeit und das Einfühlvermögen ihres Gegenübers angewiesen. Denn wer einfühlsam ist, nimmt eher die versteckten Signale wahr, die anzeigen, was jemand wünscht oder ausdrücken möchte. Um also über die erste Klasse (Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen) des

überarbeiteten Konzepts hinauszukommen, bedarf es einer sicheren Bindung, die sich durch angemessenes Spiegeln, das heißt durch das Aufgreifen, Wiederholen und bedeutsame Variieren der Signale eines Menschen mit Behinderung, auszeichnet (Luxen 2003). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Erwerb der emotionalen Intelligenz stark von den Bindungen und dem umgebenden Kontext abhängig ist, egal welche kognitiven Beeinträchtigungen vorhanden sind.

6. SCHULUNG DER GEFÜHLE

Wenn es um die Schulung der Gefühle geht, bezieht sich das nicht unbedingt auf das Ziel eines permanent positiven Verhaltens, sondern zunächst auf die elementaren Bausteine der emotionalen Wahrnehmung und Reflexion. Negative Emotionen sollen nicht gänzlich vermieden oder kontrolliert werden, da sie zum Menschen gehören und auch gelebt werden müssen. Wichtig ist jedoch, was danach geschieht, wie mit dieser Emotionsladung umgegangen wird, wie sie nachbereitet wird und reflektiert wird. Salisch (2002) verweist darauf, dass es primär um die Hilfe geht, den Emotionen nicht ausgeliefert zu sein, sondern sie zur Weiterentwicklung zu nutzen. Das Üben und Sprechen in der ganzen Gruppe soll nicht zu einer „technokratischen Gefühlserziehung“ (Salisch 2002, 46) oder zu einer „Erziehung zur Fassadenhaftigkeit“ (ebd.) führen, sondern zu einem Lern- und Erkenntniszuwachs hinsichtlich des Bewusstseins für die eigenen Gefühle. Dieses Bewusstsein ist im Sinne einer Intelligenz nach Gardner (1994; 2002) neutral zu sehen, also ohne moralische Aufwertung. Dass eine Förderung der emotionalen Fähigkeiten dennoch die Grundstimmung, bzw. die Unterrichtsatmosphäre im positiven Sinne hebt, haben einige Programme wie z.B. das Paths-Projekt trotzdem belegt (vgl. Goleman 1995, 382). Viel wichtiger ist jedoch, dass mit der Schulung der Gefühle häufig auch eine Förderung des sozialen Verhaltens und der psychischen Gesundheit einhergeht (vgl. Bieg & Behr 2005, 14). Weitere Begründungen, die für eine Schulung sprechen und deren Bedeutung widerspiegeln, werden im nächsten Kapitel („6.1 'Neuer Wein in alten Schläuchen' – Braucht es wirklich Förderung?“) angeführt. Eine Sensitivität für die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer zu entwickeln und gezielt zu schulen, bedarf einigen Voraussetzungen, welche im Kapitel 6.2 („Voraussetzungen für eine Förderung“) vorgestellt werden sollen. Diese Voraussetzungen ergeben sich aus den Intentionen verschiedener schulischer Programme und den logischen Schlussfolgerungen, die sich im Bezug auf das Unterrichten von emotionalen Schwerpunkten an Förderschulen ergeben können.

6.1 „Neuer Wein in alten Schläuchen“ - Braucht es wirklich Förderung?

Kritiker verweisen immer wieder darauf, dass die Notwendigkeit einer Erziehung zur sozialen Kompetenz schon seit den 70ern gefordert wird und das Konzept der emotionalen Intelligenz

somit nur Altbekanntes neu postuliert. Salisch (2002) streitet dies nicht ab, doch betont sie die steigenden Publikationen zum Thema Emotionen in den letzten Jahren und begründet dadurch das weiterhin bestehende Verlangen der Öffentlichkeit nach einer Diskussion in diesem Bereich sowie einer konsequenten Umsetzung. Der Anspruch nach einer Förderung sei deshalb noch nicht hinreichend eingelöst.

Ein weiterer Aspekt, der für eine Förderung spricht, sind die wachsenden Herausforderungen der Gesellschaft, die an jeden Einzelnen herantreten. Globalisierung, Modernisierung und Individualisierung, um nur einige Schlagwörter der rasanten Strukturveränderungen zu nennen, bieten neue Möglichkeiten der Eigenverantwortung, da Menschen heute mehr als jemals zuvor selbst über ihr Leben entscheiden können (Fend 1991, zit. nach Salisch 2002, 31). Dies gilt im Besonderen auch für den Bereich der Sonderpädagogik, die sich immer mehr die individuelle Selbstbestimmung und eine stetig entwickelnde Integration zum Ziel macht. Dadurch entstehen aber auch neue Anforderungen und Konfrontationen, denen Menschen mit und ohne Behinderung ausgesetzt sind. Durch emotionale Stabilität, bzw. vor allem einer angemessenen und bewussten Emotionsregulation, können diese künftigen Rollen besser bewältigt werden (Goleman 1995). An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass sich das häusliche Umfeld und der soziale Kontext um die Kinder herum zunehmend verändert, da sich auch dort neue Spannungsverhältnisse ergeben, wie z.B. die steigende Zahl der Ehescheidungen oder weniger stabile Arbeitsverhältnisse der Eltern (Salisch 2002). Zudem steigt auch die Zahl der in Armut lebenden Kinder (Albers 2008). Die Balance zwischen wachsenden gesellschaftlichen Veränderungen und dem Bedürfnis nach Verlässlichkeit und Geborgenheit verlangt ein Mehr an sozialer und emotionaler Kompetenz – nicht nur der heranwachsenden Kinder.

Für die Förderung der emotionalen Intelligenz speziell für die Sonderpädagogik sprechen mindestens zwei Gründe:

Zum einen sind gerade Kinder mit Behinderung verstärkt von offensichtlich ungünstigen Umwelteinflüssen wie Heim- und Krankenhausaufenthalten, hospitalisierenden und deprivierenden Einflüssen und allgemein gesehen auch verunsicherten Erziehungspersonen, betroffen (Bundschuh 2003, 59). Die primäre Behinderung wird nach Bundschuh also häufig von der sekundären (sozialen) Behinderung in mehr oder weniger gravierendem Maße überlagert und ist auf einen Mangel an Kompetenzen und Möglichkeiten der Krisenbewältigung zurückzuführen. Emotionale Kompetenzen können in der Bewältigung solcher Krisen wichtige Pfeiler darstellen. Außerdem werden Gefühle immer von einem Bezugsrahmen aus bewertet, der durch soziale Erfahrungen geprägt ist (Bieg & Behr 2005).

Je negativer solche sozialen Erfahrungen und ihre Bewertungsprozesse ausfallen, desto ungünstiger verlaufen die Entwicklungen in Bereichen wie der seelischen Gesundheit oder den sozialen Beziehungen. Der Schule als sozialer Bezugsrahmen kommt damit eine bedeutende Rolle zu, da sie wesentliche Erfahrungen der Schüler prägt (ebd.).

Der andere Grund für eine Förderung ist das Auftreten problematischer Verhaltensweisen bei Menschen mit Behinderung wie Selbstschädigung, Fremdverletzung, motorische Unruhe, depressive Reaktionen, Verweigerung, Ängste und gemeinschaftstörende Verhaltensweisen wie exzessives Schreien oder Sachbeschädigung. Nach Irblich (2003) sind dies in der Regel subjektiv sinnhafte Handlungen, die den Versuch einer Bewältigung mit Problemen im Austausch mit der sozialen und dinglichen Umwelt darstellen. Das Befremdliche dieser Handlungsweisen entsteht lediglich auf Grund der eingeschränkten Möglichkeiten durch die Behinderung. Durch eine Förderung im Ausdruck und der Bandbreite von Gefühlen kann es für Menschen mit Behinderung leichter werden, ihr subjektives Empfinden zu symbolisieren und Betreuern und Lehrern helfen, diese unter einem interdisziplinären Blickwinkel zu entschlüsseln, um entwicklungsfördernd reagieren zu können.

Goleman (1995) betont, dass eine emotionale Förderung durch die Institution Schule niemanden über Nacht zu jemand anderen werden lässt, aber die Förderung emotionaler Fähigkeiten nützt allen Kindern, nicht nur denen mit Problemen. Nach dem Motto „Die steigende Flut hebt alle Boote“ kann eine institutionell geführte emotionale Auseinandersetzung die Entwicklung optimieren und die kommunikativen, selbstreflexiven und motivierenden Fähigkeiten stärken (Salisch 2002). Dadurch wird die Schule ihrer erzieherischen Aufgabe gerecht und die Förderung emotionaler Fähigkeiten kann eine „Impfung fürs ganze Leben“ (Goleman 1995, 356) darstellen.

6.2 Voraussetzungen für eine Förderung

Bei den meisten schulischen Konzeptionen, die Kompetenzen im Sinne der emotionalen Intelligenz fördern, wird davon ausgegangen, dass die Kinder Kontakt zu ihrer Mitwelt aufnehmen können, vor allem durch ihren sprachlichen Ausdruck (vgl. Bieg & Behr 2005; Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek 1997). Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ist dieser jedoch oft begrenzt, was das Erfassen von Beweggründen für eine bestimmte Handlung erschwert. Die Sonderpädagogik bietet dafür verschiedene unterstützende Kommunikationshilfen, wie Talker, Bildsysteme, oder Gebärden an. Diese müssen für eine

Förderung im emotionalen Bereich durch zusätzliche Symbole oder Bilder eventuell erweitert werden, damit die Kinder mögliche neue Entwicklungsschritte, z.B. in einer differenzierteren Wahrnehmung und Empfindung, auch mitteilen können.

Des Weiteren sollte die Sensibilität der Lehrkraft oder der betreuenden Person gegenüber Schülern mit schwersten Behinderungen soweit geschult sein, dass Unterschiede und Mitteilungen in Bezug auf das Empfinden erkannt werden. Dies wird in der Literatur nicht direkt genannt, erschließt sich aber aus der Erfahrung in der Praxis. Es ist wichtig, dass jedes Erleben ernst genommen wird und ausreichend Erfahrung, bzw. Sensibilität auf Seiten des Lehrers oder des Betreuers besteht, auf welche Art dieses „Ernst-nehmen“ an den Menschen mit schwerster Behinderung zurückgespiegelt werden kann. Sei es durch Imitation des physischen Ausdrucks, durch das Anbieten verbal formulierter Hypothesen des Betreuers, die vom Menschen mit schwerster Behinderung bestätigt werden können oder durch andere Methoden wie z.B. der basalen Stimulation; wichtig ist jedoch, dass ein Kontakt zur Umwelt hergestellt und kommuniziert wird.

Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung, die sich in psychischen Krisen befinden und keinen Kontakt zu ihrer Mitwelt aufnehmen können, beschreibt Prouty (1998) mit seiner Prä-Therapie eine interessante und erfolgsversprechende Zugangsweise, die diesen wieder herstellen kann. Gelingt es dem Individuum, sein psychisches Empfinden zu symbolisieren, ist nach Irblich (2003) auch ein wichtiger Schritt in Richtung Verhaltenssteuerung und der Erweiterung von Handlungsalternativen getan. Diese Symbolisierung und deren Entschlüsselung spiegeln die Basis für eine gezielte Förderung der emotionalen Intelligenz wider.

Neben diesen „Basics“ für eine Förderung von emotionalen Kompetenzen sind noch weitere Voraussetzungen wichtig, wie eine vertrauensvolle Basis zwischen Schülern und Lehrern oder eine Angepasstheit der inhaltlichen Darbietung an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler. Diese und die folgenden Bedingungen sollten mit Sicherheit vor allem von der Lehrperson eingebracht werden:

- *Struktur*: Egal ob emotionale Kompetenzen anhand eines festen Trainings oder Programms thematisiert werden oder ob sie in kleinen Portionen immer wieder in den Unterrichtsprozess eingeflochten werden, der Unterricht muss in einer für die Schüler verständlichen Struktur erfolgen. Instruktionschaos wird sonst von ihnen als Kontrollverlust erlebt und führt zu Hilflosigkeit, was sich negativ auf den Lernprozess auswirkt (Götz, Frenzel, Pekrun 2007; Standop 2002). Hilfen dafür können feste

Rituale sein, die ein Thema einleiten oder Zeitpläne sowie Begriffslandschaften, die das Spektrum eines Themas darstellen und dem Schüler eine Orientierung in der Thematik geben.

- *Eigene Standfestigkeit und innere Ruhe*: Wenn bestimmte Gefühle thematisiert werden, kann es sein, dass der Lehrer plötzlich mit einem Gefühlsschwall von Schülern konfrontiert wird, mit dem er so nicht gerechnet hat. Dann ist es wichtig, dass die Lehrkraft selbst gelernt hat ihre und die Befindlichkeit anderer, wahrzunehmen und eine angemessene Emotionsregulation ansteuern zu können (Standop 2002, 169). Die Lehrkraft hat eine maßgebliche Vorbildfunktion inne, auch im emotionalen Sinne (Salovey & Mayer 1997, 19). Ein sehr anschauliches Beispiel für die innere Ruhe, zeigt die Kurzgeschichte im roten Kasten (Abb. 9).

Moritz
Ein Vater hält sein schreiendes Kind im Arm und sagt immerzu: „Ruhig Moritz. Ruhig Moritz."
Ein Besucher schaut zu und meint: „Sie haben wirklich vorbildliche Geduld mit Ihrem Kind. Was hat denn der kleine Moritz?" Darauf der Vater: „Er heißt nicht Moritz. Moritz bin ich!"

Abb. 9: Kurzgeschichte zum Thema „innere Ruhe" (Berendt 2007, 127)

- *Respekt*: Gefühle sind etwas sehr persönliches. Nicht jeder Schüler möchte darüber sprechen oder sie preisgeben. Diese Tatsache sollte respektiert werden und im gegebenen Fall angemessen behandelt werden. Die Lehrkraft kann Alternativen anbieten, z.B. das Thema außerhalb des Klassenverbandes mit dem entsprechenden Schüler zu behandeln, einen anderen Zeitpunkt anbieten oder den Schüler zuschauen lassen, so dass er sich wieder einklinken kann, wenn er bereit dazu ist.

- *Vorbereitung*: Hilfreich scheint es zu sein, wenn die Lehrkraft die Klasse und deren ungefähre sozialen Bezüge kennt und somit annähernd einschätzen kann. Gerade bei problematischeren Inhalten kann sich die Lehrperson vorher auf mögliche „Brennpunkte" gedanklich und gegebenenfalls materiell vorbereiten.

- *Lebensweltbezug:* Das Sich-Beschäftigen mit Emotionen hat immer einen sehr hohen Alltags- und Lebensweltbezug der Schüler. Der Lehrkraft sollte bewusst sein, dass emotionale Reaktionen, die während der Bearbeitung einer Thematik gezeigt werden, immer auch Erinnerungen der Schüler an bereits Erlebtes beinhalten (Standop 2002). Kommt es zu einem Konflikt, spiegelt dieser meistens nicht nur das gegenwärtige Problem wider, sondern auch Erfahrungen aus der Vergangenheit. Nach Standop

(2002) scheint dies ein wesentlicher Schlüssel für eine konstruktive Konfliktbewältigung zu sein.

- *Authentizität*: Die emotionale Auseinandersetzung und das Thematisieren von Gefühlen birgt immer etwas Unbestimmtes, Unerwartetes und Spontanes. Entschließt man sich zu einer bewussten und intensiven Beschäftigung mit der Förderung der emotionalen Intelligenz, sollte es dem Lehrer liegen und man sollte Spaß an der Sache haben. Wenn die Lehrkraft selbst positive Emotionen beim Unterrichten hat, wird sich dies auch auf die Schüler übertragen, ganz nach dem Prinzip der „emotionalen Ansteckung“ (Götz et al. 2007, 19). Ein solcher Unterricht sollte nicht nur für die Schüler geführt werden, sondern vor allem auch für sich selbst. Außerdem nehmen Schüler nach dem attributionstheoretischem Ansatz von Graham, Doubly & Guarino (1984, zit. nach Hänze 2000, 587) die Attributionen, die sie hinter den emotionalen Äußerungen eines Lehrers vermuten, wahr und übernehmen diese häufig auch für sich selbst. Dadurch entstehen zuneigende und abneigende Haltungen der Schüler auf die Lehrkraft, das Fach oder den Unterrichtsstoff, was sich wiederum auf die Lernmotivation auswirkt.

Diese Voraussetzungen lassen sich als solche explizit formuliert in keiner Literatur finden, die für diese Arbeit vorlag. Vielmehr entsprechen sie den eigenen Gedanken zu diesem Thema und den damit getroffenen Schwerpunkten für Bedingungen, die als unverzichtbar für eine Förderung erachtet werden.

7. „RAUM GEBEN FÜR GEFÜHLE“ – MÖGLICHKEITEN DER SCHULISCHEN UMSETZUNG

Die Bedeutung einer Förderung der emotionalen Intelligenz konnte im Kapitel 6 („Schulung der Gefühle“) dargestellt werden, doch daraus entwickeln sich verschiedene neue Fragestellungen:

- Wer soll fördern? Die Schule, die Familie oder beide?
- Wie können sie fördern?
- Können Schule und Familie den Voraussetzungen, die für eine Förderung nötig sind, gerecht werden?

Salovey & Mayer (1997, 19) schreiben, dass die meisten Fertigkeiten der emotionalen Intelligenz durch die Erziehung erlernt werden können. Zunächst ist damit die familiäre Erziehung gemeint, die von Anfang an wirkt und sich dann förderlich auswirkt, wenn eine gute Eltern-Kind-Beziehung besteht. Von dieser Beziehung kann jedoch nicht in jeder Familie ausgegangen werden und so sind die Bedingungen für eine Förderung nicht immer gleich oder teilweise auch nur sehr bedingt gegeben.

Der zweite große Strang der Erziehung beginnt mit dem Schuleintritt. Hier treffen Schüler mit den unterschiedlichsten emotionalen Kenntnissen und Umgangsweisen aufeinander. Sie haben die Chance mit Anleitung kompetenter Pädagogen ihre emotionalen Fähigkeiten auszubauen oder ungünstige Muster abzulegen. Salovey & Mayer (1997, 19) betonen jedoch, dass sie sich nicht sicher sind, ob besonders benachteiligte Kinder davon profitieren, wenn sie zu Diskussionen aufgefordert werden und die Klasse an ihren Gefühlen teilhaben lassen müssen. Es könnte sein, dass sie sich ihrer Eingeschränktheit dadurch in besonderem Maße bewusst werden. Auf der anderen Seite können auch Schüler ohne Benachteiligung in Fördermaßnahmen zur emotionalen Entwicklung soziale „Verhaltensrezepte“ erwerben, ohne dabei notwendigerweise emotional intelligenter zu werden (ebd.).

Diese worst-case-Beispiele sollten meines Erachtens jedoch nicht gegen die Möglichkeit einer schulischen Förderung sprechen. Sie sollten im Gegenteil dazu auffordern, dass sich die Lehrkraft ihrer besonderen Verantwortung und ihrer Sensibilität gegenüber den Empfindungen der Schüler bewusst ist und darauf in angemessener Weise reagiert. Gerade im Umgang mit Kindern mit Behinderung oder behindernden Bedingungen wird vom Erzieher diese erhöhte Sensibilität für spezielle Lebens- und Lernbedürfnisse gefordert (Bundschuh 2003, 113).

Im amerikanisch-sprachigen Raum wurden in den letzten 10 Jahren viele Schulprogramme zur Förderung der emotionalen Intelligenz entwickelt, z.B. in der Nueva School in Hillsborough, Californien. In New Haven wurde die emotionale Förderung in staatlichen Schulen sogar bezirksweit in den Lehrplan aufgenommen (Goleman 1995). Diese Programme basieren hauptsächlich auf dem sprachlichen Austausch. Programme die sich mit dem Thema der emotionalen Intelligenz mehr ganzheitlich auseinandersetzen und auf den Bereich für Schüler mit Behinderung bezogen sind, konnten in der Literatur jedoch nicht gefunden werden. Daraus ergab sich die Idee, ein Handbuch für Lehrer an Förderschulen zu entwickeln, mit dessen Hilfe einzelne Bausteine der emotionalen Intelligenz in Spielen und Fördermöglichkeiten in den Unterricht einfließen können.

Bundschuh (2003) beschreibt das Spiel als „spezielle, intrinsisch motivierte, grundlegende Handlungs- und Lernform des Kindes“ (S.116), welches ihm Freude vermittelt und in einen ganzheitlichen Förderprozess eingebaut werden kann. Die Anregungen im Buch sollen genau als Solche verstanden werden. Die Spiele und Fördermöglichkeiten darin sind nicht verbindlich. Sie dienen zur Impulssetzung und Anregung eigener Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten, um die emotionalen Fertigkeiten im Sinne von Salovey und Mayer (1997) anbahnen oder fördern zu können. In den nächsten drei Kapiteln sollen die Ideen zur Entstehung des Buches und der Zusammenhang zwischen dem Modell von Salovey und Mayer (1997) und den ausgewählten Fördermöglichkeiten dargestellt werden.

7. 1 Ideensammlung

Für die Ideen und Materialien dienten verschiedene Konzeptionen und Anregungen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen:

- „Das Schatzbuch der Herzensbildung“

Dieses Buch von Charmaine Liebertz (2007) war die Initialzündung zu der Idee, ein Buch zu entwickeln, das für Lehrer eine Spiele- und Methodensammlung enthält, die im Unterricht angewendet werden kann, um emotionale Intelligenz zu fördern. Die kompakte und liebevolle Aufmachung des kleinen Büchleins spricht sofort an und wird inhaltlich mit einer Mischung aus wissenschaftlichen Einflüssen und persönlichen Zutaten gefüllt. Die Spiele-Sammlung macht ihrem Namen „Schatzbuch“ alle Ehre, ist aber fast ausschließlich für den Grundschulbereich anwendbar. Liebertz orientiert sich beim Aufbau der Sammlung an den

fünf Bausteinen Golemans zur emotionalen Intelligenz und teilt ihre Ideen diesen fünf Bausteinen zu.

- „Hallo wie geht es dir? Gefühle ausdrücken lernen“

Abb. 10: Beispiel für Gefühlskarten aus "Hallo wie geht es dir?" (Reichling & Wolters 1994, 33).

Dieses kleine Heftchen von Reichling & Wolters (1994) enthält ein Set mit 72 vierfarbigen Bildkarten aus festem Karton, die 36 verschiedene Gefühle darstellen. Außerdem sind Kopiervorlagen in schwarz-weiß enthalten und einige Spielideen. Das Heft entstand im Rahmen einer Arbeit zum Thema Prävention sexuellen Kindermissbrauchs in der Grundschule. Die Gefühlskarten eignen sich gut für Rollenspiele oder kurze Bildersequenzen, die zu einer Geschichte verfasst werden sollen. Sie sind sehr vielseitig einsetzbar. Auf den Karten sind immer zwei Kinder dargestellt, die ein einem emotionalen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Abb. 10). Da sie jedoch mit sehr lockeren Umrisslinien gezeichnet sind, könnten sie für die Verwendung bei Menschen mit geistiger Behinderung eventuell etwas zu verwirrend sein. Auch die Zuordnung einiger Gefühle ist manchmal etwas unklar. Als Anregung für das Zeichnen eigener Gefühlskarten waren sie aber sehr hilfreich. Die Spielideen beziehen sich hauptsächlich auf den Einsatz dieser Karten und sind jeweils mit einer pädagogischen Intention versehen.

- „Mich und dich verstehen“

Dieses Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität von Bieg & Behr (2005) ist für die Grundschule und Kinder im Orientierungsstufenalter gedacht. Das Konzept beruht auf drei Theorien: der Persönlichkeitstheorie von Rogers, dem Konzept der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1997) und dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus. Das evaluierte Trainingsprogramm ist in drei Epochen unterteilt, in denen es um das Erkennen und Wahrnehmen von Gefühlen, dem Einfühlungsvermögen und der Angst- und Stressbewältigung geht. In jeder Epoche ist genau angegeben, welches Spiel auf welche Theorie bezogen ist. Obwohl das Training sehr kleinschrittig geplant und festgehalten ist,

kann man es sehr flexibel einsetzen und modifizieren, worauf die Autoren im Vorwort extra hinweisen.

Für die vorliegende Arbeit war das Trainingsprogramm sehr hilfreich, da die einzelnen Einheiten ähnlich wie Artikulationsschemata für den Unterricht aufgebaut sind und immer wieder gute Impuls- und Weiterführungsfragen angeboten werden. Die Materialien im Anhang dieses Programms sind zwar von der Darstellung her auf sehr unterschiedlichem Niveau, vom Inhalt jedoch meistens gut gedacht und somit geeignet für mögliche Differenzierungen und Abwandlungen.

- Seminarprogramm „kukuk“

Das Seminarprogramm „kukuk – Kommunikation und Konfliktbewältigung und Kooperation“ unterstützt Menschen mit Lernschwierigkeiten, um ihnen die berufliche Eingliederung zu erleichtern. Dabei werden zentrale Themenbereiche aus ihrem Arbeitsleben aufgegriffen, die anhand von Spielen, Arbeitsblättern und vielen Vor- und Nachbereitungsgesprächen erste Annäherungen an bevorstehende Situationen geben. Damit sollen den Schülern im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz bestimmte Schlüsselqualifikationen mitgegeben werden (Hamburger Arbeitsassistenz 2004a, 4). Das Programm beinhaltet drei Themenmappen, die jeweils die Grundlagen, Erörterungen und eine Materialsammlung in Form von Arbeitsblättern zum jeweiligen Thema einschließen. Diese sind sehr umfassend und vor dem Hintergrund beruflicher Eingliederung gut begründet.

7.2 Überlegungen zur Gestaltung des Buches

Der Gestaltung des Buches sind einige Überlegungen vorausgegangen, die die Organisation des Buches, die Auswahl der Spiele, deren Aufbau und die Gestaltung betreffen:

<u>Organisation</u>

Das Buch besteht aus mehreren Einheiten. Einleitend wird das Konstrukt der emotionalen Intelligenz allgemein verständlich beschrieben, um einen Überblick und ein Verständnis der folgenden Inhalte zu geben. Der Hauptteil des Buches beinhaltet zahlreiche Spiele und Möglichkeiten, wie die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz angebahnt und geschult werden können. Da sich die einzelnen Zweige und Bausteine des Modells von Salovey und Mayer (1997) in der praktischen Umsetzung kaum trennen lassen, sondern sich vielmehr in

jedem Spiel gegenseitig durchdringen, wurde es für sinnvoll erachtet, eine andere Einteilung zu treffen. Diese bezieht sich zum einen auf die Unterscheidung zwischen der Förderung der eigenen emotionalen Sensitivität („Meine Gefühle“) und der Förderung der Sensibilität gegenüber den Gefühlen anderer („Deine Gefühle“). Zum anderen werden allgemeine Annäherungen an die Gefühlswelt mit ihren Merkmalen, Begrifflichkeiten und anderen Facetten genannt („Wir lernen Gefühle kennen“). Diese Einteilung scheint auch im Bezug auf den Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sinnvoll, da der Bereich „Persönlichkeit und soziale Beziehungen“ sich ebenfalls einmal mit dem Bewusstwerden eigener Empfindungen beschäftigt[10] (ISB 2003, 39ff.). Zum anderern befasst er sich unter der Überschrift „soziale Beziehungen“ mit den Gefühlen anderer. Dies geschieht unter den Aspekten „In Beziehung treten“ und „Einfühlen und Verstehen“ (ISB 2003, 47ff.).

Am Ende des Buches sind noch einige Literaturhinweise genannt, die zu einer Beschäftigung im Unterricht einladen und Möglichkeiten für Diskussionen und Anknüpfungen bieten.

Auswahl der Spiele und Fördermöglichkeiten:

Die Spiele und Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen Intelligenz haben sich teils aus eigenen Ideen, teils aus Ideen der Bücher aus Kapitel 7.1 („Ideensammlung“) ergeben. Alle wurden mit Differenzierungsmöglichkeiten angereichert und in der Weiterarbeitung und im Verlauf verändert. Dadurch wurden sie dem **Personenkreis** von Menschen mit geistiger Behinderung angepasst und auf sie zugeschnitten. Die Arbeitsmaterialien (im Buch mit „A“ bezeichnet) zu den Spielen (im Buch mit „F“ für „Fördermöglichkeiten“ bezeichnet) sind deshalb selbst verfasst, um den Kriterien der deutlichen Strukturierung, der inhaltlichen Klarheit und der Fokussierung auf die zentralen Aussagen zu entsprechen, wie sie in der Geistigbehindertenpädagogik von Bedeutung sind.

Des Weiteren wurden die Spiele nach dem Kriterium der **Neutralität** ausgewählt, das heißt, sie sollten das **Interesse** beider Geschlechter ansprechen, was bei emotionalen Umsetzungen nicht immer leicht ist, da Mädchen und Jungen unterschiedliche Umgangsweisen mit emotional besetzten Themen und Reflexionen zeigen. Wichtig war auch die **Unabhängigkeit der Altersbezogenheit**. Viele Spiele in der Literatur bieten sich lediglich im Kindesalter an. Die Möglichkeiten, die in dem Buch aufgegriffen wurden, sind flexibel in der Gestaltung und deshalb in den verschiedensten Altersstufen anwendbar.

[10] Vgl. Punkt „1.2 Gefühle“ unter „1.Personale Identität“ im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Insgesamt wurde auch versucht, eine **Methodenvielfalt** anbieten zu können, damit die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz ganzheitlich erfahrbar gemacht werden können. Eingesetzt wurden deshalb kreative Aktivitäten wie malen, zeichnen oder musizieren, aber auch Rollenspiele, interaktive Spiele, Gruppengespräche und immer wieder Spiele, die zur Selbstreflexion einladen. Dadurch können Handlungsweisen erprobt werden, die sich bestenfalls in den eigenen Verhaltensmustern manifestieren, aber auch Materialien hergestellt werden, die durch die visuelle Präsenz immer wieder an die Inhalte der emotionalen Einheiten erinnern.

Aufbau:

Da das Buch für den schulischen Einsatz gedacht ist, sind zu jedem Spiel bzw. zu jeder Fördermöglichkeit so etwas wie **Lernziele** formuliert, die direkt am Anfang rot hervorgehoben unter der Spielidee stehen. Dadurch soll der Lehrkraft ein schneller Überblick ermöglicht werden, welche Fähigkeiten bei der Auswahl eines Spiels gefördert werden können. Der **Verlauf** der Spieleinheit ist meist stichpunktartig wiedergegeben und soll offen verstanden werden. Jede Lehrkraft sollte ihn den Fähigkeiten und Möglichkeiten seiner Schüler anpassen. Deshalb sind oft auch nur Leitfragen formuliert, die als erste Anregungen dienen können. Die **Differenzierungsmöglichkeiten** sind ebenfalls Ideen und nicht verbindlich gedacht. Hierbei muss erwähnt werden, dass nicht alle Fördermöglichkeiten für jeden Schüler passend sind. Auf Grund der großen Heterogenität der Schülerschaft in einer Klasse mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurden zwar alle Spiele mit mindestens einer Differenzierungsmöglichkeit entworfen, doch selbst diese können für einige Schüler über- oder unterfordernd sein und somit nicht geeignet. An dieser Stelle wird an die Lehrkraft appelliert, weitere Differenzierungen ihrer Klasse entsprechend anzupassen, vor allem im Bereich schwere und schwerste Behinderung.

Gestaltung

Das Buch wurde in DIN A4-Format gestaltet, da an einige Spiele eine **Materialiensammlung** am Ende des Buches angehängt ist, damit das Vervielfältigen für die Klasse unkompliziert getätigt werden kann. Bei der Gestaltung der Materialien wurde besonders auf eine klare Struktur und einfache Sprache geachtet, da die meisten Schüler mit geistiger Behinderung einen erschwerten Zugang zur Schriftsprache haben. Insgesamt sollte die Gestaltung des Buches eine Mischung aus didaktischer und persönlicher Ansprechung erfahren. Gleichzeitig wurde auf Klarheit und Übersichtlichkeit wert gelegt. Die **Tabellen** am Ende einer jeden

Einheit geben daher einen kurzen Überblick über Zeit, Materialien und Sozialform. Dadurch ist es der Lehrkraft möglich, schnell zu erkennen, ob ein Spiel auch spontan eingebaut werden kann oder längerer Vorbereitung bedarf.

7.3 Reflexion der ausgewählten Spiele und Fördermöglichkeiten

Die Einteilung der Spiele in die Kategorien der emotionalen Intelligenz ist recht schwierig, da die meisten Spiele mehrere Bereiche gleichzeitig anschneiden (vgl. Rollenspiele F22/F28 oder F23). Deshalb wurden für diese Einteilung persönliche Schwerpunkte in den Spielen gesetzt, nach denen sie im Folgenden den Kategorien von Salovey & Mayer (1997) zugeordnet und vor diesem Hintergrund begründet werden. Wie im Kapitel 7.2 („Überlegungen zur Gestaltung des Buches“) schon angesprochen, ist dies jedoch für die Praxis weniger relevant und wird deshalb nur in der Theorie diskutiert und im Buch selbst nicht. Außerdem wurden im Buch noch zwei Spiele hinzugefügt, die vor allem zur Förderung des Selbstbewusstseins eingesetzt werden können (F17, F21). Dies entspricht zwar keiner Kategorie der emotionalen Intelligenz, ist aber für die Lebenswelt der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von besonderer Bedeutung. Die Rechtfertigung liegt daher eher im praktischen Bedarf. Aus demselben Grund wurde auch ein Spiel für die Unterstützung der nonverbalen Kommunikation aufgenommen (F10). Gerade weil viele Schüler mit geistiger Behinderung eine eingeschränkte Lautsprache haben, ist es wichtig, sie auf die Besonderheiten und Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation in Form von Körpersprache aufmerksam zu machen und diese zu schulen.

Ein Spiel, das ebenfalls aus der Kategorisierung herausgenommen wurde, ist das Gefühle-Memory (F8), da dieses so vielfältige Einsatzmöglichkeiten besitzt, dass es jede Einheit durchdringen kann. Es kann beispielsweise zum Emotionen raten, zum Darstellen von Gefühlen oder als Grundlage für Bildergeschichten verwendet werden. Damit wären mindestens Wahrnehmung, Ausdruck, Verständnis und Analyse von Emotionen angesprochen.

Die nächsten vier Tabellen beinhalten die Zuordnung und Begründung der ausgewählten Spiele zu den Kategorien von Salovey & Mayer (1997), um die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Da es für diese Zuordnung keine spezielle Literatur gibt, erfolgt sie aus den Kenntnissen, die im Zusammenhang mit dieser Arbeit entstanden sind und meinen

persönlichen Einschätzungen. Im Folgenden wird immer erst die Tabelle dargestellt und anschließend im Fließtext kommentiert.

Tabelle 2: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zu Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen

Wahrnehmung, Bewertung und Ausdruck von Emotionen	
1. Selbstwahrnehmung. **2. Fremdwahrnehmung.** **3. Emotionen richtig ausdrücken.** **4. Zutreffende von unzutreffenden Emotionen unterscheiden können.**	
Übungen:	**Ziele**:
F1 Der Gefühlswürfel	Eigene und fremde Gefühlsausdrücke erkennen und ausdrücken.
F3 Pantomime	Eigenen Ausdruck schulen und den anderer erkennen.
F 4 Gesichtsausdrücke zeichnen	Wesentliche Merkmale in der Mimik erkennen und zeichnen.
F 5 „Der Ton macht die Musik“ – Gefühle hören	Emotionen auf Grund von Stimme und Klang erkennen und zuordnen.
F 6 Gefühlsbilder malen	Gefühle in Farben und Formen ausdrücken.
F 7 Gefühlsuhr basteln	Eigenes Befinden (nonverbal) ausdrücken.
F 14 Gefühl – wo steckst du?	Gefühle im Körper lokalisieren.
F 15 Meine Gefühle und ich	Eigenen Ausdruck erkennen und mit dem anderer vergleichen.
F 16/F 25 Jeder empfindet anders I + II	Unterschiede im Empfinden von gefühlsbesetzten Situationen erkennen.
F 23 Spieglein, Spieglein an der Wand…	Gefühle anderer erkennen und beschreiben.

Die Stufe der Selbstwahrnehmung von Emotionen gilt als die Basis aller emotional intelligenten Handlungen, da sie die Voraussetzung für die weitere Verarbeitung emotionaler Prozesse beim Problemlösen in sozialen Kontexten darstellt (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001, zit. nach Neubauer & Freudenthaler 2006, 44). Auch in der

Sonderpädagogik zählt die Sensibilisierung für die eigenen physischen und psychischen Vorgänge als grundlegendes Ziel, gerade in der Arbeit mit Menschen mit schwerster Behinderung. Als erste Annäherung eignet sich hierfür das Spiel „Gefühl wo steckst du?“ (F14), bei dem die Schüler versuchen, ihre Gefühle im Körper zu lokalisieren. Durch die Stimulierungen, die in den Differenzierungsvorschlägen angeboten werden, können die Schüler ganz basale Erfahrungen zum Thema Gefühle machen. Auch Einschätzungen ihrer eigenen Gefühle in bestimmten emotionalen Situationen (F 16) sollten nicht allzu schwer fallen und geben viele Möglichkeiten für erste Unterrichtsgespräche zu emotionalen Erfahrungen. Durch das Erstellen von Fotos des eigenen Erlebens von Gefühlen (F15) und dem Erproben der Mimik mit Hilfe eines Spiegels können die Schüler erste äußere Merkmale ihrer eigenen Emotionen erkennen und verinnerlichen.

Kreative Annäherungen an Gefühle, wie z.B. durch Intonation und Musik (F5) oder durch den künstlerischen Ausdruck (F6, F1), fördern eine ganzheitliche Wahrnehmung und machen dadurch die Welt der Gefühle greifbar. Feste Rituale, wie beispielsweise der Einsatz der Gefühlsuhr (F7) im Morgenkreis zur Bestimmung des aktuellen Befindens, geben den Schülern Sicherheit durch Struktur, führen zu einer dauerhaften Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung von Gefühlen und schulen den kommunikativen Austausch zwischen den Schülern in Sachen Emotionen.

Wie im Kapitel 5.2 („Besonderheiten bei geistiger Behinderung“) bereits anklang, initiiert das Bindungsverhalten, bzw. das Spiegeln durch die Bezugspersonen erste intrapsychische Prozesse von Menschen mit geistiger Behinderung und nimmt daher einen bedeutenden Stellenwert ein. Diese Spiegelungen müssen ein ernsthafter Bestandteil des Unterrichts sein, wenn das Ziel einer unmittelbaren Begegnung und Auseinandersetzung mit sich selbst verwirklicht werden soll (KMK 1998, 1). Hier erstreckt sich das Spektrum vom einfachen Imitieren der Mimik, bis hin zu Spielen wie in der Differenzierung von F4 angedeutet werden. Dabei werden Gesichtsausdrücke auf die Handflächen gezeichnet und je nachdem welche einem entgegengestreckt wird, sind die entsprechenden Gesichtsausdrücke zu imitieren. Schwieriger wird es, wenn die entsprechende Stimmung des Gegenübers durch genaues Beobachten oder Einschätzen erraten und beschrieben oder nachgestellt werden soll (F23 und F25). Dies setzt bereits ein intensives emotionales Wissen voraus.

Allgemeine Spiele, die zum einen die Entwicklung emotionaler Schemata fördern und zum anderen die Wahrnehmung wie den Ausdruck gleichermaßen schulen, stellen Aktivitäten wie das Pantomimespiel dar (F3). Außerdem machen solche Herangehensweisen den meisten Schülern generell viel Spaß. Eine solche positive emotionale Bewertung fördert wiederum das

Behalten der Inhalte im Gehirn (vgl. Kapitel 3.2 „Bedeutung von Emotionen im Lernkontext“). Trotzdem darf man nicht vergessen, dass scheinbar einfachen Aufgaben wie das Imitieren eines emotionalen Ausdrucks, vielen Kindern mit geistiger Behinderung deutliche Schwierigkeiten bereiten. Luxen (2003, 241) nennt diesbezüglich vor allem Kinder mit Down-Syndrom. Durch eine variationsreiche Wiederholung dieser Inhalte und dem Blick für die nächsten Entwicklungsschritte, welche aus dem Konzept von Salovey & Mayer (1997) tendenziell ersichtlich sind, können diese Schwierigkeiten möglicherweise verringert werden.

Tabelle 3: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zur emotionalen Förderung des Denkens

Emotionale Förderung des Denkens	
1. Erkennen, dass Emotionen die Aufmerksamkeit steuern können. **2. Emotionen sind für Entscheidungen unterschiedlich hilfreich.** **3. Stimmungen haben Einfluss auf Betrachtungsperspektiven.** **4. Erkennen, dass emotionale Zustände unterschiedlich förderlich für schlussfolgerndes Denken sind.**	
Übungen:	**Ziele**:
F 17 Worauf ich stolz sein kann	Durch das Gefühl von Stolz eigene Fähigkeiten schätzen lernen. Unterstützende Wirkung von Emotionen kennen lernen.
F 20 Zauberbrille	Erkennen, dass Einstellungen und Stimmungen Emotionen beeinflussen.
F 24 Das Igelspiel	Gefühle als Hilfen für Entscheidungen anerkennen lernen.
F 27 Der kleine Spatz	Emotionen für das schlussfolgernde Denken als unterschiedlich förderlich wahrnehmen.

Diesen Bereich des Modells von Salovey & Mayer (1997) zu fördern, stellt sich als schwierig dar, weil es sich hier hauptsächlich um die Beschreibung kognitiver Vorgänge handelt, die von Emotionen beeinflusst werden. In den einzelnen Bausteinen werden dementsprechend keine Fähigkeiten beschrieben, sondern kognitive Prozesse. Mit diesem Umstand wollten Salovey & Mayer ihr Konstrukt auf eine mentale Ebene bringen, um den Begriff der Intelligenz zu rechtfertigen (Neubauer & Freudenthaler 2006). Salovey & Mayer (1997, 12) bringen selbst das Beispiel der Auseinandersetzung mit Literatur, um diesen Baustein der emotionalen Intelligenz zu fördern. Sie beschreiben ein Nachfragen zu den Charakteren, Handlungsabsichten und Gefühlen der Personen in den Geschichten und sehen

darin die Entwicklung eines „emotional theater of mind“ (Salovey & Mayer 1997, 12). „The more accurately and realistically such an emotional theater operates, the more it can help the individual choose alternative life courses (Box2)” (ebd.). In diese Richtung soll auch die Bearbeitung des Textes “Der kleine Spatz“ gehen (F27). Er vermittelt in seinen beiden Differenzierungsformen das Dilemma zwischen „etwas gut meinen“ und dementsprechend handeln, und der Tatsache, dass dies für den anderen vielleicht gar nicht gut ist. Das Mitfühlen kann somit das Denken und logische Schlussfolgern einschränken. Diese Thematik kann sich als schwierig herausstellen, aber sie ist für Menschen mit geistiger Behinderung wichtig, da diese auf Grund ihrer kognitiven Beeinträchtigung häufig auch Defizite in der Perspektivenübernahme aufweisen und zu solchen Verhaltensweisen neigen können, wie sie in der Geschichte beschrieben werden. Aus dieser Geschichte können die Schüler mögliche alternative Handlungsweisen erfahren.

Mit dem Spiel „Zauberbrillen“ (F20) wird eine ähnliche Thematik aufgegriffen, nämlich, dass Stimmungen die Sicht auf die Dinge beeinflussen können. Auch dieses Thema ist relativ abstrakt und sollte nur mit großer Sensibilität der Lehrkraft behandelt werden. Die Erfahrung, dass Gefühle jedoch auch eine Hilfe für Entscheidungen darstellen können, wird im Spiel F24 deutlich gemacht. Es ist wegen seiner klaren Ausdrucksweise ein guter Erfahrungsraum für verschiedene Gefühle, wie Zu- und Abneigung oder Öffnung und Rückzug. Das Einrollen des Igels symbolisiert klar, dass die Worte und Taten des Partners den Kern der Gefühle des Igels noch nicht getroffen haben. Solche anschaulichen Darstellungen von Gefühlen können für Menschen mit geistiger Behinderung wichtige Zugangsweisen eines erweiterten Emotionsverständnisses darstellen. Auf ähnliche Weise wirkt hier auch das Spiel F 17, bei dem positive Gefühle im Vordergrund stehen, welche das Selbstbewusstsein und den Selbstwert steigern.

Tabelle 4: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zum Verständnis und zur Analyse von Emotionen

Verstehen und Analysieren von Emotionen, Anwendung emotionalen Wissens	
1. Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen. **2. Interpretation der Beziehungskomponente von Emotionen verstehen.** **3. Komplexe Gefühle verstehen.** **4. Gefühlsübergänge verstehen.**	
Übungen:	**Ziele:**
F 2 Fotos sprechen lassen	Wesentliche Merkmale, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Emotionen erkennen und beschreiben.
F 4 Gesichtsausdrücke zeichnen	Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Mimik erkennen.
F 12 Das Gefühls-ABC	Verschiedene Gefühle benennen und differenzieren. Wortschatzerweiterung.
F 13 Die Gefühlsreihe	Gefühlsübergänge verstehen, differenzieren und wieder zusammensetzen.
F 26 Der Flaschengeist	Gefühlsbotschaften aufgrund des emotionalen Wissen über andere zuordnen können.

Luxen (2003, 242) schreibt, dass die emotionalen Schemata bei Menschen mit geistiger Behinderung oft nur relativ undifferenziert ausgebildet sind. Um diesem entgegen zu wirken, ist es wichtig, ihr „Gefühls-Vokabular“ zu erweitern und ihnen zu zeigen, dass zwischen „es geht mir gut“ und „es geht mir schlecht“ viele andere Gefühle möglich sind (F12). Dabei sollten die verschiedenen Gefühle in ihren wesentlichen Merkmalen erfasst werden können, z.B. durch den Vergleich verschiedener Fotos (F2). Um die verschiedensten Merkmale zu sichern, kann anschließend F4 verwendet werden.

Das emotionale Wissen von Menschen mit geistiger Behinderung ist je nach Schwere und Grad der Behinderung unterschiedlich ausgeprägt. Zur Schulung bietet sich hier das Spiel „Der Flaschengeist“ (F26) an. Vor allem in der letzten Differenzierungsmethode erkennen die Schüler Zusammenhänge zwischen bestimmten Situationen und Erlebnissen und den damit verbundenen Gefühlen. Diese Zuordnung kann von Menschen mit einer mittelgradig[11] ausgeprägten geistigen Behinderung bewältigt werden (Luxen 2003, 242). Die nächst schwierigere Stufe würde im Spiel F13 erfolgen, in dem ein Gefühlsverlauf einer oder

[11] Luxen (2003) bezieht sich in ihren Ausführungen zu geistiger Behinderung auf die Abstufungen der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF).

mehrerer Personen nachvollzogen werden soll. Solche Gefühlsübergänge sind nicht immer leicht zu begreifen. Deshalb ist es besonders wichtig, dass dieses Spiel unbedingt reflektiert und die einzelnen Vorgänge gemeinsam analysiert werden.

Tabelle 5: Ausgewählte Spiele und Fördermöglichkeiten zur Emotionsregulation

Reflexive Emotionsregulation	
1. Für angenehme und unangenehme Gefühle offen bleiben. **2. Anhand der Nützlichkeit entscheiden können, ob man sich auf Emotionen einlässt oder nicht.** **3. Reflexive Betrachtung.** **4. Eigen- und Fremdregulation von Emotionen.**	
Übungen:	**Ziele:**
F 9 Ich möchte…	Vielfalt der Verhaltensweisen und Regulationsstrategien erkennen.
F 11 Hör mal – was klingt denn da?	Sich auf Stimmungen einlassen, sich von ihnen lösen und sie durch den instrumentalen Ausdruck regulieren können.
F 18 Die Sache mit dem Hut	Für angenehme und unangenehme Gefühle offen sein. Spannungen aushalten und sich von Gefühlen lösen können.
F 19 Sich nahe treten	Distanzgefühl erfahren und aushalten können.
F 22 Rollenspiele zu Freude, Wut, Enttäuschung	Durch Probehandeln Gefühle reflektieren und anhand der Erkenntnisse nützliche Regulationsstrategien entwickeln.
F 28 Rat und Tat	Konfliktsituationen analysieren und mögliche Verhaltenstechniken entwickeln.

Nach Sarimski (2003, 186) haben Menschen mit einer geistiger Behinderung geringere Erfahrungen mit sozialen Alltagssituationen. Auf Grund ihres limitierten Speicher- und Planungsvermögen für Lösungsstrategien haben sie zudem auch ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire in sozialen Situationen. Um dieses Repertoire erweitern zu können, müssen zusätzliche Möglichkeiten geschaffen werden, z.B. durch sogenanntes Probehandeln. Eine wirkungsvolle Möglichkeit dafür stellt das Rollenspiel dar. In dieser Arbeit wird zum einen das geführte Rollenspiel mit der Aufforderung zur Identifikation mit einer fremden Person und einem vorgegebenen Dialog als Fördermöglichkeit eingesetzt (F28) und zum

anderen ein offenes Rollenspiel mit der Aufforderung selbst zu handeln und zu sprechen (F22). Die Hamburger Arbeitsassistenz (2004c, 19) betont, dass Rollenspiele Menschen mit Behinderung leichter fallen, wenn man zur Kennzeichnung der Rollen bestimmte Accessoires verwendet. Dies macht den Schülern außerdem den Wechsel zwischen Rolle und eigener Person deutlich und schafft die nötige Distanz, um sich auf eine bestimmte Thematik einlassen zu können. Da die Perspektivenübernahme bei Menschen mit geistiger Behinderung jedoch auf Grund der Behinderung eingeschränkt sein kann, müssen Rollenspiele langsam eingeführt werden und können erst nach gewisser Routine so selbstständig erarbeitet werden, wie es in den Spielen „Rat und Tat“ (F28) vorgeschlagen wird. Ein weiterer Aspekt, der für den Einsatz von Rollenspielen im Sinne einer Förderung der emotionalen Intelligenz spricht, ist der enge Lebensweltbezug. Rollenspiele können zu jedem Bereich, vom Alltag, über berufliche Situationen, bis hin zu aktuellen Konfliktfällen formuliert werden und den Schülern in einer anschließenden Reflexion neue Lösungsideen liefern. Inwiefern diese Ideen in einer spontanen Situation tatsächlich emotionsregulierend eingesetzt werden, kann man jedoch nicht prognostizieren. Luxen (2003, 242) betont aber, dass die intrapsychische Steuerung einer Emotionsregulation durch solche Möglichkeiten gefördert wird.

Eine Möglichkeit die Fähigkeit zu schulen, „sich auf Emotionen entweder einzulassen oder sich von ihnen loszulösen, in Abhängigkeit davon, wie informativ oder nützlich sie eingeschätzt werden“ (Neubauer & Freudenthaler 2006, 45) bietet das Spiel „Die Sache mit dem Hut“ (F18). Ein Schüler wird hierbei ganz plötzlich mit einem bestimmten Gefühl konfrontiert, das die anderen ihm auf Kommando des Spielleiters entgegenbringen. Dadurch, dass er durch ein lautes „Stopp“ oder durch die Abgabe des Hutes die Situation selbst abbrechen kann, entscheidet er, wie lange er sich dem Gefühl aussetzen mag oder kann. Gerade bei Kommandos wie „Zeigt mit dem Finger auf ihn/sie!“ oder „Lacht ihn/sie aus!“ können auch negative und schwierige Gefühle wie Scham oder Demütigung zur Sprache gebracht werden. Gleichzeitig lernen die Schüler dabei eine wichtige Regulationsstrategie, nämlich „Stopp“ zu sagen, oder sich bewusst aus der Situation herauszunehmen (indem der Hut abgegeben wird). Diese Strategie wird auch in dem Spiel F19 geübt, sobald man das eigene Distanzgefühl überschritten empfindet. Mit solchen Gefühlen umgehen zu lernen, bzw. angemessene Regulationsstrategien zu entwickeln, ist vor dem Hintergrund, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung vermehrt diesen negativen Erfahrungen ausgesetzt sind, von großer Bedeutung.

Das Erlernen bestimmter Regulationsstrategien wird in der Spielesammlung nicht thematisiert, obwohl es in der Konzeption von Salovey & Mayer (1997) die höchste Stufe der

Entwicklung der emotionalen Intelligenz darstellt und somit als Ziel formuliert werden kann. Eine ordentliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt und wird zudem in vielen Präventionsprogrammen zum Thema Gewalt und Aggressionen fach- und sachgerecht behandelt (vgl. Cierpka & Schick 2004). Im Spiel F9 wird sich lediglich an die von den Schülern angewendeten Regulationsstrategien und Ausdrucksweisen ansatzweise herangetastet. Eigentlich sollte hier jedoch der Schwerpunkt auf der reflexiven Betrachtung von Emotionen gelegt werden, so wie es die vorletzte Stufe des Modells der emotionalen Intelligenz beschreibt. Aus den Ausführungen in Kapitel 5.2 („Besonderheiten bei geistiger Behinderung“) wird jedoch deutlich, dass diese Stufen der Emotionsregulation und -reflexion von nur wenigen Menschen mit einer geistigen Behinderung erlangt werden können.

Eine Methode, die zum Emotionsausdruck, aber auch zur Regulation von Gefühlen in Förderschulen immer wieder zu beobachten ist, ist das Umsetzen der Gefühle mit Instrumenten, so wie es bei F11 formuliert wird. Große Trommeln oder auch das Klavier laden immer wieder dazu ein, Stimmungen heraufzubefördern, sich auf Gefühle einzulassen, aber auch, um Dampf abzulassen. Dem eigenen Erleben durch Musik Gestalt zu geben, macht Schülern immer wieder sehr viel Spaß und kann zum einen ein sehr wichtiges Stimmungsbarometer darstellen, aber auch eine Hilfe, Gefühlen Raum zu geben und sie zu verarbeiten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es relativ schwierig ist, die Fördermöglichkeiten auf einzelne Bausteine der emotionalen Intelligenz zu beziehen, da die meisten Spiele mehrere Bausteine gleichzeitig durchdringen. Hinzu kommt, dass durch die unzureichende Beschreibung der emotionalen Entwicklung bei Menschen mit geistiger Behinderung die Beschreibung möglicher, durch die Spiele erlernbarer Fähigkeiten, nur Mutmaßungen darstellen können. Leider lies sich für diese Arbeit keine Literatur finden, die eine Brücke zwischen dem Konzept der emotionalen Intelligenz und der Personengruppe von Menschen mit geistiger Behinderung schlagen würde. Die tatsächliche Förderung durch Möglichkeiten, wie sie in der Spielsammlung beschrieben werden, zu garantieren oder vorherzusagen, bleibt daher unbefriedigt. Der Wert hingegen, den die Fähigkeiten beschreiben, sofern sie erreicht werden können, kann jedoch für die Lebensbewältigung für Menschen mit geistiger Behinderung als sehr bedeutsam gesehen werden, da sie in Punkto Selbstwahrnehmung und Entwicklung sozialen Verhaltens viel Sensibilität streuen.

8. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN

Bevor ich anfing, mich mit diesem Thema in wissenschaftlicher Hinsicht zu beschäftigen, hatte ich hohe Erwartungen an das Konstrukt der emotionalen Intelligenz. Ich glaubte in ihm etwas fundiert zu bekommen, was ich in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung immer wieder beobachten konnte: die unglaublich kontrastreiche Palette an Emotionswahrnehmung und Umgangsweisen in Sachen Gefühl von und mit Menschen mit geistiger Behinderung. Auf der einen Seite emotionale Verhaltensweisen, die in Regulation und Ausdrucksweise durch die geistige Behinderung komplett blockiert schienen. Auf der anderen Seite eine solche empathische Sensibilität, dass ich diese Fähigkeiten mit dem Begriff einer „Intelligenz“ durchaus gerechtfertigt sah. Erst als ich den Begriff der Intelligenz näher bestimmen wollte und dabei mit all den Schwierigkeiten der Definition und des Inhalts konfrontiert wurde, rutschte das Konstrukt der Intelligenz langsam wieder in weite Ferne für eine passende Beschreibung der Verhaltensweisen.

Vor allem bei der Untersuchung des Konstrukts der emotionalen Intelligenz wurde mir klar, dass das, was ich bis dahin als emotionale Intelligenz verstand, eben auch diese Färbungen Golemans waren, von denen ich mich anfangs blenden lies und die ich mittlerweile stark hinterfrage. Ich muss zugeben, dass die Enttäuschung groß war. Der Abstand, den ich dadurch zu dem Thema bekam, war aber nicht schlecht, vor allem in Bezug auf eine kritische Analyse des Konzepts. Mit der Bearbeitung des Konzepts von Salovey & Mayer (1990; 1997) gewann ich jedoch wieder etwas „nährbaren“ Boden unter den Füßen, wenn auch hier immer wieder mangelnde Begründungen für die Auswahl bestimmter Inhalte an die Oberfläche kamen. Die erhoffte Fundierung der emotionalen Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderung als eine Intelligenzform blieb in dem Dickicht aus mangelnden wissenschaftlichen Begründungen und fehlender Literatur dadurch lange aus. Vielmehr ergab sich daraus in Verknüpfung mit Erfahrungen aus der Praxis, logischen Überlegungen und eigenen Intentionen, die Begründung für eine Förderung emotionaler Fähigkeiten im Bereich der Sonderpädagogik.

Emotionale Inhalte oder Gehäuse, die sich mit Emotionalität im Rahmen der Wissenschaft beschäftigen, scheinen eine wirklich besondere Schwierigkeit in sich zu bergen, nämlich die der Sachlichkeit, Objektivität und Messbarkeit. Wenn diese Inhalte dann auch noch in ein Konstrukt integriert werden sollen, das zwar zu einem der ältesten Themen der Psychologie gehört, aber dennoch nicht gefasst werden kann, dann ist das Dilemma vorprogrammiert.

Aber was hätte die Forschung für einen Wert, wenn sie sich solchen Problemen nicht stellen würde? Einen sehr geringen wahrscheinlich und deshalb ist es wichtig, sich diesen Hürden zu stellen und den Versuch zu wagen, neue Brücken aus den gegebenen Materialien zu bauen. Dieser Schritt reizte mich sehr und meine innere Überzeugung, dass dies ein Schritt in die richtige Richtung ist, trieb mich immer wieder voran. Trotzdem stellte es sich als ziemlich schwierig heraus, weil das Konstrukt der emotionalen Intelligenz noch in den Kinderschuhen steckt und auch die Fundamente keine ganz sicheren Angelegenheiten sind. Eine weitere Erforschung ist deshalb notwendig und soll in diesen abschließenden Gedanken als weiterführender Appell angeführt werden. Dies erfordert jedoch ein unumgängliches Umdenken in der Methodik der psychometrischen Erfassung von Intelligenz, ähnlich wie Gardner (1994) es auch für die Erfassung seiner personalen Intelligenzen bereits erwähnt. Dies gilt auch für die Darstellung der emotionalen Entwicklung von Menschen mit Behinderung, die sich mit Sicherheit weit komplexer erweist, als einfach nur „verzögert“.

Am Ende dieses Dschungels aus Wissenschaft und Emotionen, aus Fundierung und mal mehr, mal weniger belegten Überzeugungen verschiedener Autoren, und vor allem am Ende der Suche nach Material um Brücken zu bauen, konnte ich einen neuen, und aus dem Wissen dieser Arbeit fundierten Standpunkt entwickeln:

Man kann mit einem Mehr an Gefühlswissen nicht unbedingt ein Mehr an Intelligenz erreichen, aber man kann mit einem Mehr an Gefühlswissen definitiv ein Mehr an Kompetenzen im Sinne der emotionalen Stabilität, der Kommunikation und der Persönlichkeitsbildung vermitteln. Diese drei Faktoren wiederum sind maßgeblich für das Erlangen von Handlungskompetenzen, die in einem sozialen Netzwerk von Menschen mit und ohne Behinderung eine Integration wesentlich erleichtern können, weil sie sich fördernd auf die Verständigung und das soziale Klima auswirken.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Albers, Timm: Armut in der Schule. Zum Umgang mit Kinderarmut in der Förderschule. In: Fördermagazin, Jg. 2008, Ausgabe 3, S. 5–8.

Austin, Elizabeth J.; Saklofske, Donald H. (2006): Viel zu viele Intelligenzen? Über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialer, praktischer und emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf (Hg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen. S. 117–140.

Bar-On, Reuven (1997): BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007): Konzept zur Initiative "Werte machen stark". Online verfügbar unter http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/werteerziehung/konzept.pdf, zuletzt geprüft am 18.12.2009.

Beardsley, Tim (1999): Mißbrauch einer Kurve. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial, H. 3, S. 32–34.

Berendt, Joachim-Ernst (2007): Geschichten wie Edelsteine. Parabeln, Legenden, Erfahrungen aus alter und neuer Zeit. Battweiler.

Berner, Stephanie (2005): "Emotionale Intelligenz" als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit. Eine Analyse einzelner Faktoren aus dem Konzept "Emotionale Intelligenz" aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern. München.

Bieg, Sonja; Behr, Michael (2005): Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter. Göttingen.

Bundschuh, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn.

Cattell, Raymond Bernard (1997): Grundintelligenztest Skala 1, CFT 1. 5. Aufl. Braunschweig.

Cierpka, Manfred; Schick, Andreas (2004): Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Göttingen.

Devlin, Bernie (1997): Intelligence, genes, and success. Scientists respond to the bell curve. New York.

Drosdowski, Günther (1980): Der Duden. das Standardwerk der dt. Sprache. Mannheim.

Eggert, Dietrich (2003): Die psychologische Diagnostik der geistigen Behinderung zwischen Klassifikation und Individualisierung. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen. S. 476–502.

Funke, Joachim; Vaterrodt-Plünnecke, Bianca (2004): Was ist Intelligenz? 2., überarb. Aufl., Orig.-Ausg. München.

Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.

Gardner, Howard (1999): Vielerlei Intelligenzen. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial, H. 3, S. 18–23.

Gardner, Howard (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. 3. Aufl. Stuttgart.

Goleman, Daniel (1999): EQ2 - der Erfolgsquotient. München.

Goleman, Daniel; Griese, Friedrich (1995): Emotionale Intelligenz. Ungek. Ausg., 18. Aufl. München.

Gottfredson, Linda S. (1999): Der Generalfaktor der Intelligenz. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial, H. 3, S. 24–30.

Götz, Thomas; Frenzel, Anne A.; Pekrun Reinhard (2007): Emotionen im Lern- und Leistungskontext. In: Katechetische Blätter, H. 132, S. 13–19.

Grabowski, Jürgen (1999): Von Tests zu Intelligenzmodellen. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial, H. 3, S. 36–38.

Hamburger Arbeitsassistenz (2004c): "kukuk". Kommunikation - Konfliktbewältigung - Kooperation. Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema Schlüsselqualifikationen. Ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz. Konfliktbewältigung "Fair geht vor". Hamburg.

Hamburger Arbeitsassistenz (2004a): "kukuk". Kommunikation - Konfliktbewältigung - Kooperation. Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema Schlüsselqualifikationen. Ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz. Grundlagen der Seminarkonzeption. Hamburg.

Hamburger Arbeitsassistenz (2004b): "kukuk". Kommunikation - Konfliktbewältigung - Kooperation. Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema Schlüsselqualifikationen. Ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz. Kommunikation "Reden mit und ohne Worte". Hamburg.

Hänze, Martin (2000): Schulisches Lernen und Emotion. In: Otto, Jürgen H. (Hg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Weinheim. S. 586–593.

Holodynski, Manfred (2006): Emotionen - Entwicklung und Regulation. Berlin, Heidelberg.

Irblich, Dieter (2003): Problematische Erlebens- und Verhaltensweisen geistig behinderter Menschen. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen. S. 312–388.

Izard, Caroll E. (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 4., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.

Jencks, Christopher; Phillips, Meredith (1998): The black-white test score gap. Washington D.C.

Kail, Robert; Pellegrino, James W.; Putz-Osterloh, Wiebke (1989): Menschliche Intelligenz. Die drei Ansätze der Psychologie. 2. Aufl. Heidelberg.

Klauer, Karl Josef (2006): Anlage und Umwelt. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 8–14.

Klauer, Karl Josef (2006): Intelligenz und Begabung. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 275–280.

Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.

Kuckhermann, Ralf; Nitsche, Ernst; Müller, Gerhild (1991): Intelligenz, Handlungs- und Lebensorientierung. Eine Untersuchung zur Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Lengerich.

Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf, zuletzt geprüft am 10.02.2010.

Liebertz, Charmaine (2007): Das Schatzbuch der Herzensbildung. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz. 3. Aufl. München.

Lukesch, Helmut (2001): Psychologie des Lernens und Lehrens. 1. Aufl. Regensburg.

Luxen, Ulrike (2003): Emotionale und motivationale Bedingungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen. S. 230–265.

Macha, Thorsten (2009): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III (HAWIK-III). Online verfügbar unter http://entwicklungsdiagnostik.de/hawik-iii.html, zuletzt geprüft am 17.01.2010.

Mandl, Heinz; Huber, Günter Ludwig (1983): Emotion und Kognition. München, Wien.

Mayer, John D.; Salovey, Peter (1997): What ist emotional intelligence? In: Salovey, Peter; Sluyter, David J. (Hg.): Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. [Nachdr.], 1. ed. New York. S. 3–32.

Meike Strübner (2008): Gehirn-Doping "Jeder sollte mit Pillen seine Intelligenz steigern dürfen". Interview mit Sven Gábor Jánszky. Am 2008. Online verfügbar unter: http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/680/448414/text/5/. Abgerufen am 08.02.2010.

Mercer, Jane (1973): Labeling the mentally retarded. Berkley.

Neubauer, Aljoscha C.; Freudenthaler, Harald H. (2006): Modelle emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf (Hg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen. S. 39–61.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Kap. 14.

Pekrun Reinhard; Schiefele, Ulrich (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Weinert, Franz Emanuel; Birbaumer, Niels; Graumann, Carl Friedrich (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen. S. 154–175.

Petermann, Franz (2006): Themenschwerpunkt: Intelligenzdiagnostik. Online verfügbar unter http://michael.lichtblau.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/michael_lichtblau/_berblick_intelligenzdiagnostik_beim_kind_peterman n.pdf, zuletzt geprüft am 15.10.2009.

Petermann, Franz; Jugert, Gert; Hautzinger, Martin; Tänzer, Uwe; Verbeek, Dorothe (1997): Sozialtraining in der Schule. Weinheim.

Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen.

Plomin, Robert (1988): The nature and nurture of cognitive abilities. In: Sternberg, Robert J. (Hg.): Advances in the psychology of human intelligences. Hillsdale, S. 1–33.

Prouty, Garry; van Werde, Dion; Pörtner, Marlies (1998): Prä-Therapie. Stuttgart.

Radigk, Werner (1998): Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. 4., durchges. Aufl. Dortmund.

Reichling, Ursula; Wolters, Dorothee (1994): Hallo, wie geht es Dir? Gefühle ausdrücken lernen. Mülheim an der Ruhr.

Roth, Erwin; Oswald, Wolf Dieter; Daumenlang, Konrad (1980): Intelligenz. Aspekte, Probleme, Perspektiven. 4., veränd. Aufl. Stuttgart.

Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria von (Hg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. 1. Aufl. Stuttgart. S. 3–30.

Sacks, Oliver (1997): Eine Anthropologin auf dem Mars. Sieben paradoxe Geschichten. Reinbek bei Hamburg.

Salisch, Maria von (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In: Salisch, Maria von (Hg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. 1. Aufl. Stuttgart. S. 31–50.

Salovey, Peter; Mayer, John D. (1990): Emotional Intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality, H. 9, S. 185–211.

Salovey, Peter; Mayer, John D. (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, Peter; Sluyter, David J. (Hg.): Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. [Nachdr.], 1. ed. New York. S. 3–32.

Sarimski, Klaus (2003): Kognitive Prozesse bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen. S. 148–205.

Scarr, Sandra (1989): Protecting general intelligence: Constructs and consequences for interventions. In: Linn, Robert L.; Humphreys, Lloyd G. (Hg.): Intelligence. Measurement, theory, and public policy. S. 74–118.

Schibler, Paul (2009): Intelligenz. Online verfügbar unter http://www.aphorismen.de/display_aphorismen.php?search=1&page=10, zuletzt aktualisiert am 04.08.2009.

Schultz, David; Izard, Caroll E.; Abe, Jo Ann (2006): Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf (Hg.): Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch. Göttingen. S. 61–78.

Spreen, Ottfried (1978): Geistige Behinderung. Berlin.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2003): Lehrpläne Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Grund- und Hauptschulstufe. Persönlichkeit und soziale Beziehungen. Online verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=d2f6ef2968235f2f85db956d3e96316c, zuletzt geprüft am 18.12.2009.

Standop, Jutta (2002): Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer Perspektive. Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge - ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung. Frankfurt am Main.

Stangl, Werner (2007): Test - Klassische Intelligenzmodelle. Online verfügbar unter http://www.stangl-taller.at/TESTEXPERIMENT/testintelligenzmodelle.html, zuletzt geprüft am 18.01.2010.

Stern, William (1912): Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig.

Sternberg, Robert J. (1999): Wie intelligent sind Intelligenztests? In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial, H. 3, S. 12–17.

Ulich, Dieter (1989): Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. 2., durchges. und erg. Aufl. München.

Ulich, Dieter; Mayring, Philipp (2003): Psychologie der Emotionen. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart.

Verein zur Förderung von autistisch Behinderten e.V. (1998): Autistische Menschen verstehen lernen II. Stuttgart.

Weber, Hannelore; Westmeyer, Hans (1999): Emotionale Intelligenz. Kritische Analyse eines populären Konstrukts. Rezensionsforum für Literatur und Kulturwissenschaften. (2/3). Online verfügbar unter http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=190&ausgabe=199902, zuletzt geprüft am 27.10.2009.

Weigand, Michael: Emotionale Intelligenz. Powerpoint. Online verfügbar unter http://www.michael-weigand.net/dnl/studium/intkomp/05_01_06_Emotionale_Intelligenz.ppt, zuletzt geprüft am 27.10.2009.

Wild, Elke; Hofer, Manfred; Pekrun, Reinhard (2006): Pschologie des Lernens. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim. S. 203–267.

Worl Health Organization (WHO) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Herausgegeben von DIMDI Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, zuletzt geprüft am 21.10.2009.

10. DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei all den Personen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Arbeit unterstützt haben:

Mein besonderer Dank gilt in erster Linie dem Dozenten Dr. Christoph Ratz für die Betreuung meiner Zulassungsarbeit und für die hervorragende Unterstützung bei Problemen jeglicher Art zu jeder Zeit. Sein offenes Ohr, auch außerhalb der Sprechstunden, und seinem Zuspruch, mit meinem bisherigen Wissen Brücken bauen zu können, haben mich immer wieder angespornt und Zuversicht geschenkt.

Für jegliche weitere Unterstützung danke ich meiner Familie und meinen Freunden, im Speziellen Claudia Geisler und Esther Sperber.

ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit in allen Teilen selbstständig gefertigt und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.
Die Zeichnungen und bildlichen Darstellungen habe ich selbst gefertigt.

Würzburg, den Karolina Veil

11. ANHANG