



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Emotionen und zweitsprachförderliche  
Beziehungsgestaltung im Kindergarten – unter  
Berücksichtigung migrationspädagogischer  
Ansätze“

verfasst von / submitted by

M. Onur SENTEPE, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.



## **Kurzfassung**

Frühe belastende Spracherfahrungen können langfristig negative Konsequenzen im Hinblick auf die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes und damit einhergehend für den Zweitspracherwerb haben. Insbesondere in monolingual geprägten Kindergärten können zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder spezielle, der Einsprachigkeit der Einrichtung geschuldete, belastende Gefühle erfahren, wie zum Beispiel das Erleben von Ignoranz, Abwertung, Zwang, Macht und Ohnmacht etc., die mit der zu erwerbenden Sprache in zweierlei Zusammenhang stehen: zum einen mit der Interaktion zu den Pädagoginnen und zum anderen auf der Ebene der Freundschaftsbeziehungen der Muttersprachler untereinander, in der unter anderem Praktiken, wie die Schaffung von Prestigehierarchien und (Wert-)Differenzierungen, zum Vorschein kommen können.

In der vorliegenden Arbeit werden Beobachtungsausschnitte eines mehrsprachig aufwachsenden sechsjährigen Mädchens in einem deutschsprachigen Kindergarten in Wien in Hinblick auf ihr Erleben, ihre Beziehungserfahrungen und ihre zweitsprachliche Entwicklung präsentiert. Die Beobachtungen wurden mittels der Forschungsmethode *Young-Child-Observation* durchgeführt. Das Ziel ist sowohl den Beitrag hinsichtlich einer differenzfreundlichen und diskriminierungskritischen Arbeit im Kontext der Zweitsprachvermittlung im monolingual geprägten Kindergarten hervorzuheben als auch auf die emotionalen Auswirkungen des monolingual geprägten pädagogischen Handelns bei zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern hinzuweisen, welche bisher unzureichend erforscht sind und noch immer als ein Forschungsdesiderat gelten können.

**Stichwörter:** Kindergarten, Spracherwerb, Zweitspracherwerb, Emotionen, Beziehungserfahrungen, Young Child Observation, Tavistock-Konzept, Migrationspädagogik

## **Abstract**

Early stressful language experiences can have long-term negative consequences with regard to the emotional and social development of the child and, consequently, for the acquisition of a second language. Especially in monolingual kindergartens, children growing up bilingually and multilingually, can experience special burdensome feelings due to the monolingualism of the facility, such as the experience of ignorance, devaluation, coercion, power and powerlessness, etc., which are twofold with the language to be acquired. There is a connection: on the one hand with the interaction with the educators and on the other hand, on the level of friendship relationships between the native speakers, in which, among other things, practices such as the creation of prestige hierarchies and (value) differentiations can emerge.

In this master thesis, excerpts from observations of a six-year-old girl growing up multilingual in a German-speaking kindergarten in Vienna are presented with regard to her experiences, her relationship experiences and her second-language development. The observations were carried out using the Young Child observation research method. The aim is to emphasize the contribution regarding a difference-friendly and discrimination-critical work in the context of second language teaching in monolingual kindergartens as well as to point out the emotional effects of monolingual educational activities in children growing up bilingually and multilingual, which have so far been insufficiently researched and are still considered a research desideratum.

# Inhaltsverzeichnis

Einführung in das Themenfeld der Arbeit

Einleitung und Problemstellung

<b>1</b>	<b><i>Disziplinäre Relevanz und die Forschungslücke</i></b> .....	<b>6</b>
1.1	Emotionen ein vernachlässigtes Thema .....	8
1.2	Ausweis der Forschungsfrage.....	9
<b>2</b>	<b><i>Das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“</i></b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b><i>Gliederung der Arbeit</i></b> .....	<b>11</b>
<b>4</b>	<b><i>Klärung relevanter Begriffe</i></b> .....	<b>13</b>
4.1	Erstsprache .....	13
4.2	Familiensprache, bilingualer Erstspracherwerb/primärer Bilingualismus .....	13
4.3	Zweitspracherwerb, Umgebungssprache .....	13
4.4	Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit .....	14
4.4.1	Frühe und späte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit.....	14
4.4.2	Simultane (infantile) und sukzessive (kindliche) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit.....	14
4.4.3	Mehrsprachigkeit, individuelle Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.....	15
4.4.4	Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit .....	15
4.4.5	Sprachentwicklung, Spracherwerb, Sprachaneignung .....	16
4.4.6	Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtraining .....	16
4.4.7	Funktionsorientierte oder situationsbezogene Sprachförderung.....	17
4.5	Emotionen .....	18
4.5.1	Definitionsproblematik: Emotion und Affekt.....	18
4.5.2	Emotionen und menschliche Grundbedürfnisse.....	20
4.5.3	Das Emotionserleben .....	21
4.5.4	Primäre und sekundäre Emotionen .....	21
<b>5</b>	<b><i>Forschungsmethode</i></b> .....	<b>22</b>

<b>5.1</b>	<b>Esther Bick und die Entwicklung der Young-Child-Observation als Forschungsmethode .....</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	<b><i>Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....</i></b>	<b>24</b>
<b>6.1</b>	<b>Frühkindliche Sprachaneignung im Spannungsverhältnis zwischen Emotion und Interaktion</b>	<b>24</b>
	6.1.1 Interaktion und Emotion als Kommunikationsmedium in der vorsprachlichen Phase.....	24
	6.1.2 Von Emotionen als Interaktionsmittel zur Entdeckung der Sprache.....	26
	6.1.3 Interaktion, Emotion und Spracherwerb/-förderung.....	28
<b>6.2</b>	<b>Psychische Prozesse und sprachförderliche Beziehungsgestaltung.....</b>	<b>30</b>
	6.2.1 Containing der Gefühle für die Förderung frühkindlichen Zweitspracherwerbs im Elementarbereich.....	30
	6.2.2 „Regression“ als ein affektiver Zustand bei frühkindlichem Zweitspracherwerb .....	32
	6.2.3 Sensibilisierung des pädagogischen Handelns in Bezug auf die soziale und emotionale Funktion der Zweitsprachvermittlung für ein affektives Berühren in der Beziehungsgestaltung .....	34
	6.2.4 Gestalten von Gemeinsamkeiten, für gegenseitige Verstehensprozesse und eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung.....	38
<b>6.3</b>	<b>Psychosoziale Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs.....</b>	<b>41</b>
	6.3.1 Migrationsbedingte Einflüsse .....	41
	6.3.2 Motivation.....	42
	6.3.3 Fähigkeiten .....	45
	6.3.4 Lerngelegenheiten .....	45
<b>7</b>	<b><i>Die Analyse der Ausschnitte .....</i></b>	<b>47</b>
<b>7.1</b>	<b>Der zweite Monat / Oktober - Die siebente Beobachtungsstunde.....</b>	<b>49</b>
	7.1.1 Papier 7: Ein Gespräch zwischen Fr. L und Betül – Kommunikation: ja, Dialog: nein? .....	49
<b>7.2</b>	<b>Der sechste Monat / Februar - Die 17. und 19. Beobachtungsstunde .....</b>	<b>52</b>
	7.2.1 Papier 17: Betül: „Ben onun Almanca ne demek olduğunu biliyorum“ (dt. Dilek, ich weiß, was das auf Deutsch bedeutet‘).....	52
	7.2.2 Papier 19: Betül: „Ben Almanca nasıl diyeceğimi bilmiyorum ama“ (dt. Ich weiß aber nicht, wie ich es auf Deutsch sagen soll) .....	54
	7.2.3 Papier 19: „Gel Dilek’e gidelim ve nasıl sorman gerektiğini öğrenelim!“ [„Komm, gehen wir zu Dilek und fragen wir sie, wie du es sagen musst!“]. .....	56

<b>7.3</b>	<b>Der achte Monat / April - Die 25 Beobachtungsstunde.....</b>	<b>59</b>
	7.3.1 Papier 25: „Betül flüstert zu Cidem: ‚sen sor Apfelchips yiyelim‘ [dt. ‚Frag, ob wir Apfelchips essen dürfen‘]. .....	59
<b>8</b>	<b><i>Beantwortung der Forschungsfrage.....</i></b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b><i>Ertrag der Arbeit .....</i></b>	<b>64</b>
<b>10</b>	<b><i>Schlussbemerkung.....</i></b>	<b>68</b>
<b>11</b>	<b><i>Literaturverzeichnis.....</i></b>	<b>72</b>

## Einleitung

Die Prüfungsfrage, die mein Leben bestimmte:  
„Willst du Kakao oder Milch trinken?“

Ich war sieben Jahre alt und seit einigen Wochen in Österreich. Ein Kindergartenbesuch war mir also nicht möglich und ich musste direkt mit der Volksschule beginnen, in der ich eine für mich unvergessliche und scheinbar auch meinen Zweitspracherwerbsprozess in Deutsch im negativen Sinne prägende Beziehungserfahrung machte. Wir bekamen in der Früh immer Kakao und Milch in die Schule geliefert. In den ersten Tagen meiner Schulzeit stellte sich plötzlich meine Klassenlehrerin in der Pause vor mich und fragte, ob ich „Kakao oder Milch“ trinken möchte. Wie bereits erwähnt, war ich frisch aus der Türkei angekommen, hatte mit meiner Lehrerin noch keine Beziehung aufgebaut und konnte kaum richtig Deutsch sprechen. Meine Eltern beherrschten die deutsche Sprache auch nicht, sodass ich sie von ihnen nicht lernen konnte.

Meine Lehrerin wiederholte ihre Frage beim zweiten Mal etwas lauter, weil ich ihr nicht rasch eine Antwort geben konnte. Ich konnte sie zwar aus dem Kontext heraus verstehen, aber traute mich aus irgendeinem Grund nicht, etwas zu sagen. Ich nehme an, dass mich ihre prüfende Haltung am stärksten irritierte. Ich guckte ihr von unten in die Augen, blieb stumm und sprachlos, worauf sie ihre Frage diesmal mit einem strengeren Ton wiederholte.

Wenn ich heute daran zurückdenke, fällt mir auf, dass sie mir nicht einmal in der Kommunikation entgegengekommen ist. Sie hätte zum Beispiel in die eine Hand Kakao und in die andere Milch nehmen, sich zu mir herunterknien, zumindest etwas lächeln und mit einer helfenden Geste die Kommunikation erleichtern können, was mir meine Angst genommen hätte und mir empathisch erschienen wäre. Sie hat sich aber nicht dafür entschieden. Ich schaute ihr in die Augen und blieb stumm, worauf sie ihre Frage zu mir herunterschauend noch einmal stellte. Ich blieb weiterhin sprachlos und begann noch dazu zu weinen. Mein Weinen reichte aber nicht aus, um die Zuwendung meiner Lehrerin zu gewinnen. Vielleicht hatte sie auch nicht erwartet, dass ich zu weinen beginne, und wusste deshalb nicht, wie sie reagieren sollte. Ihre Deutschprüfung mitten in der Pause wurde zu einem Spektakel für andere Kinder im Raum. Bald näherte sich uns ein Kind mit türkischer Herkunft, das etwas besser Deutsch sprechen konnte. Es übersetzte mir die Frage der Lehrerin. Heute kann ich mich nicht mehr erinnern, wie ich geantwortet habe, aber meine erste belastende und schmerzliche Spracherfahrung in Deutsch habe ich nie vergessen. Möglicherweise auch deshalb, weil mein Versagen in dieser Situation damals mit weiteren Konsequenzen verbunden war, nämlich mit dem Ausschluss aus



der Volksschule und dem Wechsel in die Vorschule. Ich musste die Klasse wechseln und mich von meinen Freunden, die ich gerade erst kennengelernt hatte, trennen.

Als Kind konnte ich natürlich dieses Handeln der Pädagogin nicht verstehen. Heute ist es mir möglich, das Verhalten meiner Lehrerin in zweierlei Hinsicht zu deuten: Erstens, in Anlehnung an Gomolla und Radke (2009), die diesbezüglich auf „institutionelle Diskriminierung“ verweisen, interpretiere ich heute die damalige verachtende Haltung meiner Lehrerin als eine ungerechte Behandlung mitten in der Klasse aufgrund meines nicht Beherrschens der deutschen Sprache. Zweitens, Ausschließung aufgrund Normalitätsvorstellungen des Bildungssystems, das dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) unterliegt.

Auf der emotionalen Ebene blieb mir im damaligen Alter nichts anderes übrig, als die belastenden Gefühle, wie sich in einem neuen und fremden Umfeld nicht äußern können, die Angst, nicht gehalten, aufgenommen und contained zu werden (Kapitel 6.2.5, Containment), die mich in dieser Situation überkamen, zu verdrängen. Was mich am meisten zu verletzen schien, dürfte nicht meine Sprachlosigkeit in diesem Moment gewesen sein, sondern vielmehr der Beziehungsaufbau meiner Lehrerin zu mir, in dem es für sie wenig Bedeutung hatte, wie ich mich in dieser Situation fühlen könnte. Welche emotionale und soziale Bedeutung und welche Auswirkungen diese Spracherfahrung auf meinen Zweitspracherwerb haben könnte, schien für sie zweifelslos irrelevant zu sein.

## **Problemstellung**

Da ich heute neben „Deutsch als Zweitsprache und Fremdsprache“ an der Universität Wien auch Psychotherapie an der Sigmund Freud Universität studiere, habe ich im Zuge meiner Selbsterfahrungen viel über diese frühere Beziehungserfahrung nachgedacht, weil ich das Gefühl hatte, dass diese Erfahrung Spuren beim Erwerb der deutschen Sprache, aber auch auf der emotionalen und sozialen Ebene hinterließ.

Lange Zeit hatte ich das Gefühl, nicht richtig Deutsch sprechen zu können. Ich wollte in der Klasse sowie in der Öffentlichkeit eher still bleiben und mehr zuhören. Wenn ich wusste, dass ich etwas sagen musste, durfte ich nicht versagen und plante meine Sätze schon im Vorhinein im Kopf, während andere weiter diskutierten. Da ich meistens zurückhaltend war und Sprachkontakte vermied, entwickelten sich meine Deutschkenntnisse auch dementsprechend. Die befürchtete Konsequenz in Sprachsituationen war für mich mit dem

Gefühl des Versagens, „Nicht-Verstanden-Werdens“ (siehe Kapitel 6.2.4)<sup>1</sup> in der Beziehung und aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden verbunden. Schließlich musste ich auch damals nach der Prüfung meiner Lehrerin bzw. dem Erlebnis mitten in der Regelklasse in die Vorschule wechseln, mich von der Klasse und meinen Freunden verabschieden.

Was die Gefühle von „Ohnmacht“, „Abhängigkeit“, „Ausgeschlossen-Werden“ und „Scham“ betrifft, dürfte ich sie wahrscheinlich bis zu dem Erlebnis in der Schule in der Beziehung mit anderen Menschen ebenso kennengelernt haben. Scheinbar waren sie aber nicht so tiefgründig und schmerzhaft, sodass ich mich daran nicht mehr genau erinnern kann. Es mag dafür auch eine Rolle spielen, dass ich später immer wieder ähnliche Erfahrungen mit dem österreichischen Bildungssystem, meinen unzureichenden Deutschkenntnissen und meinen daraus resultierenden Nachteilen gegenüber Native Speakern der deutschen Sprache gemacht habe. Ausschlaggebend für die vorliegende Arbeit war daher, dass ich diese Gefühle das erste Mal im Alter von sieben Jahren auch im Zusammenhang mit der deutschen Sprache in einem österreichischen Bildungsinstitut erleben musste, und auch, dass ich diese schmerzhaften, verdrängten Gefühle auf die Interaktion mit Native Speakern übertragen habe.

Eine aufmerksame Reflexion, unter anderem in Selbsterfahrungsgruppen im Zuge meines Psychotherapie-Studiums, lässt heute für mich darauf schließen, dass das vermeintliche pädagogische Handeln meiner Lehrerin mich in meinen frühen Lebensjahren und als ein Neuankömmling in Wien erfahren ließ, dass ich aufgrund einer anderen Erstsprache und einer anderen Herkunft „der Andere“ (Mecheril 2010, 123; 2016, 20) in dieser Gesellschaft bin und dass ich jenen, die besser Deutsch sprechen als ich, auch im Rahmen der Migrationsgesellschaft bzw. unter jenen, die dieselbe Erstsprache sprechen wie ich, hierarchisch untergeordnet bin, da sie die deutsche Sprache besser als ich beherrschen. Schließlich schrieb die Pädagogin mir durch ihre Praktik eine Positionierung zu, die mich defizitär und mangelhaft, aufgrund des Differenzmerkmals Sprache, darstellte, was auch als eine „Schlechterstellung des Migrationsanderen“ (Mecheril, Dirim 2010, 121) verstanden werden kann, und meinen Freund, der in dieser Situation für mich übersetzte, hierarchisch höher stellte, weil er der deutschen Sprache mächtiger war als ich. Mecheril (2016) spricht in diesem Zusammenhang von Unterscheidungspraktiken der Pädagog\*innen in deutschsprachigen Institutionen, die bei der Herstellung sozialer Ordnungsschemata sowohl innerhalb als auch außerhalb der Migrationsgesellschaft eine entscheidende Rolle spielen (ebd., 20).

---

<sup>1</sup> Gestalten von Gemeinsamkeiten für gegenseitige Verstehensprozesse und eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung.

Mein Bedürfnis nach dem Gefühl dazuzugehören war allerdings sowohl stärker als die Ausschlusspraktiken meiner Lehrerin als auch meine Triebfeder, die mir nach zwanzig Jahren die Möglichkeit gab, an der Universität Wien im Rahmen des Projekts „lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ über die Bedeutung von *Emotionen und zweitsprachförderlicher Beziehungsgestaltung – unter Berücksichtigung migrationspädagogischer Ansätze* zu forschen. Ich durfte ein Jahr lang in einem Wiener Kindergarten ein sechsjähriges Mädchen jede Woche eine Stunde beobachten und machte dabei bedauerlicherweise die Erfahrung, dass in Bezug auf die *emotionale und soziale Bedeutung des Spracherwerbs* noch immer ein großer Aufholbedarf besteht. Kinder werden bewusst oder unbewusst durch die monolingual geprägten und segregierenden Praktiken der Pädagogin\*nnen emotional und sozial vernachlässigt und benachteiligt.

Die Bildungsinstitutionen sind in der Regel einseitig bzw. monolingual orientiert, weshalb sie als „Submersion“ (schwimm oder ertrink) (Jeuk 2015), ein zweisprachiges Erziehungsmodell, aufgefasst werden. Das Ziel dieses Modells ist es, „Kinder, die eine *Andere* Sprache sprechen, in die Normsprache zu assimilieren, eintauchen zu lassen (...)“ (Thomauke 2017, 270). Kinder, deren Minderheitensprache einen geringen Status hat, sollen vielmehr „Kompetenzen erwerben, die sich von denen der Mehrheit nicht unterscheiden“ (Jeuk 2015, 117). Somit werden deutschsprachige Kinder, aber auch jene unter den Migranten, die besser Deutsch sprechen, privilegiert und die mitgebrachten Sprachen von Migrantenkindern werden nicht wertgeschätzt, wie es auch, wie eingangs beschrieben, in meiner Situation der Fall war. Ich musste letzten Endes in der Schule lediglich auf Deutsch und nicht in meiner Muttersprache antworten, was einer der Gründe meiner Sprachlosigkeit in dieser Situation war.

Dirim (2016) führt in diesem Zusammenhang den Begriff der „migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit“ ein, um auf die Sprachenvielfalt im deutschsprachigen Bildungssystem hinzudeuten (ebd., 313). Im monolingualen Kontext werden aber die mitgebrachten Erstsprachen der Kinder als Grund für „eine Verzögerung in der Sprachentwicklung“ (Perragaux 2007, 12 zit. nach Bäck/Haberleitner 2011, 2) betrachtet. Die Bildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum sind eher von sprachlichen wie kulturellen Normalitätserwartungen geprägt (Tajmel 2013, zit. nach Deixler 2019, 11). Es herrscht vielmehr ein monolinguales Sprachangebot, das die „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ verflüssigt (Dirim 2016, 315). Dass Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext als Abweichung und Einsprachigkeit als Normalität gelten, sei mit dem Ursprung der heutigen Nationalstaaten, für die das Konzept „die eine Nation‘ mit ‚der einen Sprache““ einflussreich war, zu erklären (Mecheril, Dirim 2010, 108). In diesem Zusammenhang stellt

Gomolla (2010) unter anderem folgende Problembereiche in den Bildungsinstitutionen fest: Segregation, Fehlen differenzsensibler und diskriminierungskritischer Arbeit, monolingualer Habitus, Stereotypisierung und Diskriminierung von Kindern und Eltern durch Pädagog\*innen und mangelnde Qualifikation der Fachkräfte (ebd., 14ff.).

Rubio et al. (2007, 5 zit. nach Bäck/Haberleitner 2011, 82) heben hervor, dass Kinder in sozialen Situationen sehr schnell wahrnehmen, „dass Sprachen unterschiedlich anerkannt und geschätzt werden“. In einem solchen Kontext, in dem Zuschreibungen von Zugehörigkeiten, Identitäten, (Wert-)Differenzen und Positionierungen stattfinden, können sowohl Kontakte zu Peers als auch Interaktionen mit Lehrkräften auf das Gefühlsleben der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern gravierende Folgen haben. Welche emotionalen, sozialen sowie sprachlichen Konsequenzen eines solchen einseitigen Bildungsprozesses der Umgang der Pädagoginnen mit zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder haben kann, wird daher einen wesentlichen Aspekt der vorliegenden Arbeit darstellen. Um die Thematik der Arbeit hervorzuheben, möchte ich nochmals klar machen, dass es sich hier nicht um die mechanische Seite bzw. um die Frage handelt, mit welchen technischen Mitteln wie Lieder, Spiele, Gedichte im Morgenkreis oder Aufforderungen und Anweisungen im pädagogischen Alltag Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten gefördert wird, sondern vielmehr darum, wie sich der monolinguale Habitus (Gogolin 2008) der Kindertageseinrichtung und des pädagogischen Handelns (also das Zwischenmenschliche) auf die Beziehungsgestaltung der Pädagoginn\*en mit zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern, aber auch auf die Interaktion unter einsprachig agierenden Kindern auswirkt und in welcher Weise dieses Gefühlsleben auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache Einfluss nimmt.

# 1 Disziplinäre Relevanz und die Forschungslücke

„All unser Denken, Fühlen und Handeln, jeder Kontakt zwischen Menschen ist von Affekten erfüllt“ (Kutter 2001, 9).

Als jemand, der während seiner Bildungslaufbahn sehr viele belastende Gefühle aufgrund der segregierenden und diskriminierenden Ansätze des Bildungssystems verdrängen musste, aber trotz emotionaler Verletzungen einen Bildungsaufstieg geschafft hat und in Anlehnung an den Hinweis von Graf (1989), dass „soziale und emotionale Bedingungen zur Erklärung defizitärer Zweitsprachentwicklung herangezogen werden müssen“ (Jeuk 2015, 52), finde ich es sehr spannend, den Einfluss von Emotionen und Beziehungserfahrungen auf den Zweitspracherwerb in einem Wiener Kindergarten zu untersuchen.

Die Rolle von Emotionen und Interaktionen bei Lernprozessen scheint in den letzten Jahren insbesondere deswegen an Bedeutung gewonnen zu haben, weil aufgrund von Aufnahme- und Diagnoseverfahren wie MIKA-D<sup>2</sup> (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), die zur Feststellung der Deutschkompetenzen von Kindern in Österreich dienen, oder ähnlicher Verfahren und Maßnahmen wie die Deutschförderklassen<sup>3</sup> der pädagogische Blick mehr auf grammatische und strukturelle Aspekte der Sprache gelenkt wurde. Die Bedeutung von Emotion und Interaktion bei Lernprozessen geht somit für das pädagogische Handeln immer mehr verloren. Die pädagogische Aufmerksamkeit ist viel mehr auf normsprachliche und technische Aspekte der Sprache gerichtet und emotionale Faktoren und die Rolle der Beziehungsgestaltung, die bei Spracherwerbsprozessen immer schon vernachlässigt (siehe Kapitel 1.1) wurden, sind noch mehr in den Hintergrund gerückt. In einem Diskurs, in dem linguistische Aspekte und normsprachliche Strukturen den Vorrang haben, finde ich es wichtig, darüber hinaus auf emotionale, soziale und interaktionale Aspekte hinzuweisen.

Prof. Dr. Wilfried Stölting, der bis 2012 am Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Universität Oldenburg als Hochschullehrer für Deutsch als Fremdsprache tätig war, kritisierte in diesem Zusammenhang, dass die Psycholinguistik an emotionalen Faktoren bei Spracherwerbsprozessen kein Interesse zeigt und diese sogar „als wissenschaftliche Gegenstände“ nicht wahrnimmt (Stölting 1987, 99). Die vorliegende Arbeit versucht in dieser Hinsicht einen Beitrag zu leisten, nicht nur wegen der Einschränkung des pädagogischen Blicks auf linguistische Aspekte und der Verdrängung

---

<sup>2</sup> <https://www.bifie.at/mika-d/>

<sup>3</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

der Emotionen beim Spracherwerb, sondern auch vor dem Hintergrund der Macht konstruierenden bzw. sozialen Wirkung der Sprache, zum Beispiel bewusste und unbewusste Zuschreibungspraktiken von „Migrationsanderen“ und „Nicht-Migrationsanderen“ (Dirim, Mecheril 2010, 123) durch das pädagogische Handeln und den „monolingualen Habitus“ (2008). Diese Aspekte werden hier vor dem Hintergrund der Bedeutung von Emotionen und Beziehungsgestaltung beim Zweitspracherwerb in Kindergärten behandelt wird.

Meine Literaturrecherche hat gezeigt, dass zum Thema Interaktion und Emotion zwar in letzter Zeit in einigen Disziplinen zunehmend geforscht wird, dass aber aus unterschiedlichen Gründen zu Emotionen im Zusammenhang mit frühkindlichem Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung migrationspädagogischer Ansätze bis dato sehr wenige Untersuchungen existieren. Um auf die Forschungslücke betreffend die Bedeutung von Emotionen im Bildungskontext hinzuweisen, ist im Abschlussbericht des Forschungsprojektes (siehe Kapitel 2), Folgendes festgehalten:

„Dass für eine positiv erlebbare Bildungssituation im Kindergarten die emotionale Komponente wesentlich ist, mag auf der Hand liegen. Auffällig ist allerdings, wie wenig sich bisherige Forschungsarbeiten der Untersuchung dieser emotionalen Aspekte – auf Seiten der Kinder, PädagogInnen und Eltern – angenommen haben“ (Datler et al. 2012, 10).

## 1.1 Emotionen ein vernachlässigtes Thema

Auch laut Lin-Huber (2006) bedarf der „Zusammenhang von Emotion, (Fremd-) Sprache und Identität bzw. emotionale Besetzung der Erstsprache und emotionale Besetzung der Fremdsprache (...) weiterer Forschung“ (ebd., 143). Laut Friesel (2007) ist es ein Grund, weshalb bislang in diesem Bereich sehr wenig geforscht wurde, dass ausreichende forschungsmethodische Zugänge fehlen, um den Einfluss von Emotionen zu erfassen (ebd., 13). Apeltauer (1987) bestätigt, dass es schwierig ist, „affektive Faktoren und ihre Auswirkung auf den Zweitspracherwerb mit den vorhandenen Instrumenten befriedigend zu erfassen“, und folgert:

„Obwohl es schwierig ist, affektive Faktoren und ihre Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb mit den vorhandenen Instrumenten befriedigend zu erfassen, besteht Übereinstimmung darüber, dass affektiven Faktoren eine große Bedeutung im Prozess des Zweitspracherwerbs zukommt“ (Apeltauer 1987, 27).

Die Methode „Young-Child-Observation“, die in der vorliegenden Arbeit herangezogen wurde, um das Datenmaterial zu analysieren, kann als eine mögliche Forschungsmethode betrachtet werden, welche die Lücke bei der Erfassung von Emotionen zu schließen vermag. Dass Emotionen in der theoretischen Linguistik, aber insbesondere in der kindlichen Sprachentwicklung, vernachlässigt werden „und ihre konstitutive Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung in den Hintergrund gerückt wird“, bestätigen auch Autoren wie Fiehler (1990), Riemer (2002), Pons (2003) und Lüdtke (2012). Als Grund, weshalb Emotionen in wissenschaftlichen Arbeiten oft zu wenig behandelt werden, nennt Fiehler unter anderem, dass Emotionen im gesellschaftlichen und alltäglichen Leben eher als ungeeignet und abträglich gelten (Fiehler 1990, 20). Diesbezüglich schreibt Friesel (2007):

„Da der Mensch als zweckrational (und damit vorausschaubar) handelnd aufgefasst wird, sind Emotionen unkontrollierbare Störfaktoren, die eher dysfunktional für einen geordneten und rationalen Umgang sind. In der alltäglichen Sprachverwendung spiegelt sich diese Auffassung wieder: Als ‚emotional‘ werden Menschen in der Regel bezeichnet, wenn man sie im Sinne von labil, schwach, instabil charakterisiert“ (ebd., 10).

Fries zu Folge wurden Emotionen grundsätzlich in der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung beiläufig behandelt, weil sie „keinen wesentlichen Einfluss auf sprachliche (kompetenzgesteuerte) Leistungen haben“ sollen, „d.h. Sprachverstehen und Sprachproduktion laufen autonom von emotionalen Faktoren ab“ (ebd., 125).

Der marginale Status von Emotionen in der Sprachwissenschaft mag unter anderem den Spracherwerbtheoretikern, die jahrzehntlang einen dominierenden Einfluss hatten, geschuldet sein. Skinners behavioristischer Theorie zufolge können Emotionen nicht beobachtet werden und sind daher als eine „Blackbox“ zu betrachten (Edmondson/House 2011, 91). Auch der Hauptvertreter des nativistischen Ansatzes, Noam Chomsky, war der Ansicht, dass sprachliche Verarbeitung unabhängig von emotionalen Faktoren vonstatten geht (Laurén 2006, zit. nach Pinar 2015, 48).

## **1.2 Ausweis der Forschungsfrage**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Schilderung der eigenen Spracherfahrungen und des Mangels an Bewusstsein der Pädagog\*innen über die emotionale und soziale Bedeutung des Spracherwerbs, insbesondere unter Berücksichtigung migrationspädagogischer Ansätze, soll die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage beantworten:

**Wie erlebt die sechsjährige Betül mit der Erstsprache Türkisch den Alltag in einem Wiener Kindergarten, welche Beziehungserfahrungen macht sie und was kann anhand des Zusammenhangs ihres Erlebens über die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch ausgesagt werden?**



## **2 Das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“**

Die vorliegende MA-Arbeit mit dem Titel „Emotion, Beziehungserfahrungen und frühkindliche Zweitsprachentwicklung“ knüpft an ein Forschungsprojekt zum Thema „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ an. Das Projekt wurde im Auftrag der Stadt Wien in Kooperation mit der Fakultät Sprachwissenschaften und Bildungswissenschaften der Universität Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und A.o. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia und in Zusammenarbeit mit dem Verein ZeitRaum in den Jahren 2009 bis 2012 durchgeführt. Das Ziel dieses interdisziplinären Projektes war es, unter anderem durch vier Einzelfallstudien, die in unterschiedlichen Kindergärten in Wien durchgeführt wurden, zu untersuchen, wie Kinder Situationen im Kindergarten erleben und in welcher Weise Emotionen und Beziehungserfahrungen, die die Kinder im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit machen, einen Einfluss auf die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache haben.

Eines dieser Kinder war die damals fünfjährige Betül<sup>4</sup>, die in einem Kindergarten von mir ein Jahr lang regelmäßig eine Stunde wöchentlich beobachtet wurde. Betül spricht Türkisch als Erstsprache. Sie war neu im Kindergarten und verfügte dort zu Beginn über sehr geringe Deutschkenntnisse. Die Beobachtungsprotokolle, die ich so deskriptiv wie möglich nach jeder Beobachtung verfasste, brachte ich zu unserem wöchentlichen Experten-Seminar mit. In diesem Seminar waren Mag. Studener-Kuras, der Projektleiter Prof. Dr. Wilfried Datler, die Projektmitarbeiterinnen Mag. Sobczak (Sprachwissenschaftlerin) und Mag. Garnitschnig (Psychologin) und ich mit drei weiteren Studierenden, die ebenfalls in drei anderen Wiener Kindergärten observierten, anwesend. In der Besprechung gingen wir die Beobachtungsprotokolle gemeinsam durch, um ein besseres Verständnis darüber zu entwickeln, wie Betül, die in den ersten Tagen im Kindergarten gar kein Wort Deutsch sprechen konnte, ihren Alltag im Kindergarten erlebt. Bei der Durchführung der Beobachtungen und beim Verfassen der Arbeit wurde die Forschungsmethode der „Young Child Observation“ angewendet, auf die ich im fünften Kapitel näher eingehen werde.

---

<sup>4</sup> Betül ist der anonymisierte Name des Fokuskindes.

### 3 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit beginnt in der Einleitung mit einer segregierenden und diskriminierenden Spracherfahrung aus meiner eigenen Schulzeit. In der Problemstellung gehe ich auf die emotionalen und sozialen Konsequenzen dieser Beziehungserfahrung ein und weise im **Kapitel 1** „Disziplinäre Relevanz und Forschungslücke“ auf die möglichen Ursachen der segregierenden und diskriminierenden Beziehungsgestaltung des pädagogischen Handelns hin. In einem Unterkapitel wird auch die Forschungsfrage formuliert.

Im **Kapitel 2** geht es um das Projekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ und im **Kapitel 3** wird die Gliederung der Arbeit dargestellt.

**Kapitel 4** behandelt vor dem Hintergrund, dass Deutsch für mein Fokuskind Betül bis zu seinem Eintritt in den Kindergarten die Umgebungssprache war und ihre Situation im Kindergarten einen frühen bzw. sukzessiven Zweispracherwerb im Kindergarten darstellt, grundlegende Definitionen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und relevante Begriffe, die sich als nützlich für die Verständlichkeit der vorliegenden Arbeit erweisen sollen. In diesem Kapitel wird auch deutlich, mit welchen Systematisierungskriterien und Erklärungsversuchen unterschiedliche Disziplinen an Sprache, Sprachaneignung und Sprachvermittlung herangegangen sind. Überdies wird in diesem Kapitel der Begriff „Emotion“, dessen unterschiedliche Auffassungen und die Unterscheidung vom Begriff „Affekt“ vorgestellt.

**Kapitel 5** gibt Aufschluss über die Methode der *Young-Child-Observation*, die eine grundlegende Rolle für die Bearbeitung der Forschungsfrage spielt. Vorwiegend wird allerdings die *Infant-Observation* vorgestellt, die in London in der Tavistock-Klinik nach Esther Bick entwickelt wurde. Dies liegt daran, dass die Infant-Observation die grundlegende Basis für die Entwicklung der *Young-Child-Observation* bildet, die in weiterer Folge zu einer Forschungsmethode modifiziert wurde.

**Kapitel 6** widmet sich der Beschreibung des Forschungsstands hinsichtlich kindlicher Sprachaneignung und sprachförderlicher Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung psychischer Prozesse. Überdies geht ein Unterkapitel auf die psycho-sozialen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs ein.

In **Kapitel 7** geht es um die ausführliche Analyse der ausgewählten Ausschnitte. Für die Auswertung werden Ausschnitte der Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle, die im Beobachtungszeitraum eines Jahres verfasst wurden, herangezogen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden wichtige Ausschnitte samt Notizen aus den Besprechungsprotokollen

des Experten-Seminars interpretiert. Hinzuweisen ist darauf, dass bei der Analyse der ausgewählten Ausschnitte zeitweise mit Blick auf das gesamte Jahr interpretiert wird.

Basierend auf den Interpretationen werden im **Kapitel 8** die Forschungsfragen beantwortet. **Kapitel 9** dient dem wissenschaftlichen Ertrag der Arbeit. Hier sind die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage dargestellt und den fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübergestellt. Schließlich endet die Arbeit mit einem Ausblick **in Kapitel 10**, das auch ein Resümee über die Einzelfallstudie zieht.

## **4 Klärung relevanter Begriffe**

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Begriffe zwecks Verständlichkeit der vorliegenden Arbeit beschreiben. Einige Begriffserklärungen sind bewusst kürzer dargestellt, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

### **4.1 Erstsprache**

Die Erstsprache wird im Säuglingsalter in einer authentischen Umgebung auf eine ungesteuerte Art und Weise von den Eltern vermittelt (Apeltauer 1997, 10). Mithin trägt sie im Alltag auch die Bezeichnung „Muttersprache“, die den emotionalen Zugang zur Erstsprache, ohne den Grad ihrer Beherrschung zu berücksichtigen, hervorheben soll (Oksaar 2003, 13).

### **4.2 Familiensprache, bilingualer Erstspracherwerb/primärer Bilingualismus**

Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der Familiensprache, um zu betonen, dass es sich um eine Sprache handelt, die primär von Mutter und Vater erworben wird (Apeltauer 1997, 10). Wenn beide Elternteile über unterschiedliche Erstsprachen verfügen und mit dem Kind in diesen Sprachen eine Beziehung aufbauen, dann ist die Rede von „bilingualem Erstspracherwerb“ oder „primärem Bilingualismus“ (ebd.).

### **4.3 Zweitspracherwerb, Umgebungssprache**

Die Aneignung einer Zweitsprache findet grundsätzlich ebenfalls in einer natürlichen Umgebung statt, gleich der Erstsprache. Der Zweitspracherwerb erfolgt im Gegensatz zu jenem der Erstsprache allerdings in einem fortgeschrittenen Alter, und zwar zwischen drei bis vier Jahren, nachdem sich gewisse Strukturen der Erstsprache gebildet haben (Klein 1992, 27). Die Zweitsprache wird also parallel zur Erstsprache angeeignet (Merten 1997, 65). Der Großteil der Kinder ohne Erstsprache Deutsch, die in Österreich in den Kindergarten gehen, erwerben Deutsch als Zweitsprache (Datler et al. 2012, 17). Jene Sprache, die nicht im Rahmen der Familie, sondern in der Öffentlichkeit angeeignet wird, wird als „Umgebungssprache“ aufgefasst (ebd.).

Betül, das Fokuskind dieser Arbeit, ist ca. mit 6 Jahren in den Kindergarten eingetreten. Bis zu diesem Alter scheint Deutsch für sie die Umgebungssprache gewesen zu sein, wenn man davon ausgeht, dass in der Familie nicht Deutsch gesprochen wurde. Unter Berücksichtigung der zitierten Aussagen der Autoren erwirbt sie ab dem Eintritt in den Kindergarten Deutsch als Zweitsprache. Ihre Situation weist auf eine *frühe bzw. sukzessive Zweisprachigkeit* hin, die das nächste Unterkapitel behandelt.

## **4.4 Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit**

### **4.4.1 Frühe und späte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit**

Wenn eine Person über zwei oder mehrere Sprachen verfügt, spricht man von Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Der Erwerbsprozess weiterer Sprachen außer der Erstsprache wird wie folgt unterteilt: Falls eine andere Sprache vor dem Alter von ca. zehn Jahren erlernt wird, heißt das „frühe“, und danach „späte“ Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit (Boeckmann 1997, 26f.).

### **4.4.2 Simultane (infantile) und sukzessive (kindliche) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit**

Der frühe Erwerb wird wiederum in zwei Kategorien unterteilt: Falls ein Kind sich die zweite oder dritte Sprache vor seinem dritten oder vierten Lebensjahr aneignet, ist die Rede von „simultaner“ (infantiler) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit; findet dies ab einem Alter von drei oder vier Jahren statt, wird von „sukzessiver“ (kindlicher) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gesprochen (ebd. 25).

Der entscheidende Punkt beim sukzessiven Spracherwerb ist, dass der Erwerbsprozess individuellen Gesetzmäßigkeiten folgt und von den Gesetzen des Erstspracherwerbs abweicht (Thiersch 2007, 16). In diesem Fall kann sich das Kind bewusst oder unbewusst auf das vorhandene Wissen sowie kognitive Kompetenzen aus der Erstsprache stützen (Meisel 2007, 99). Zudem ist der sukzessive Spracherwerb an viele individuelle Einflussfaktoren gebunden und die Aneignung geht in der Regel nicht so schnell wie bei der Erstsprache vonstatten (ebd.). Welche Einflussfaktoren dies sein können, wird im Kapitel „6.3 Psychosoziale Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs“ näher erläutert.

Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass „nicht das Erwerbsalter (age of acquisition, AoA), sondern eher die erreichte Sprachkompetenz (proficiency level, PL) mit der

gleichartigen neuronalen Organisation einhergeht. Demnach sind auch die Sprachverarbeitungsprozesse der L2 größtenteils auf das gleiche neuronale Substrat der L1 zurückzuführen, wenn die Sprecher eine sehr hohe Sprachkompetenzen in der L2 erreicht haben (...)“ (ebd.).

#### 4.4.3 Mehrsprachigkeit, individuelle Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn mindestens drei Sprachen gesprochen werden. Dabei steht die funktionale und regelmäßige Verwendung der Sprachen im Vordergrund. Es geht also nicht darum, dass alle Sprachen perfekt und gleich gut gesprochen werden (Bausch 2004, 439). Wenn in einer Gesellschaft zwei oder mehrere Sprachen verbreitet sind, ist die Rede von gesellschaftlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit hingegen bezieht sich auf einzelne Personen (Boeckmann 1997, 26).

#### 4.4.4 Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit

Der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, den Gogolin (2004) eingeführt hat, ist eine Modifikation des Begriffs „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988). Der Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ entstand als Gegenpol zu „doppelseitige Einsprachigkeit“, die die Defizite eines Kindes, sei es in der Erstsprache oder in der Zweitsprache, im Fokus hatte. Diese Herangehensweise war der Idee geschuldet, Einsprachigkeit als Norm zu betrachten. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (2004) erhebt keinen normativen Anspruch, sondern betont vielmehr die Sprach-Lebens-Situation von Menschen mit anderen Herkunftssprachen (ebd., 9f). Von lebensweltlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist also dann die Rede, wenn für die Öffentlichkeit oder für das Individuum mehr als zwei Sprachen im Alltag relevant sind (De Cillia 2010, 248f, Gogolin 1988, 9).

Für den Kindergarten bedeutet dies, dass die Kinder mit mehr als zwei Sprachen in Kontakt treten können, diese zwar nicht institutionell gefördert werden, man sie jedoch als relevante Sprachen heranzieht, um die Situationen des Kindergartenalltags zu bewältigen (Gogolin 2008, 16). Mit anderen Worten: Die Teilhabe der migrationsbedingt zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder am Geschehen des Kindergartenalltags soll auf diese Weise erleichtert werden.

In den nächsten Unterkapiteln im Rahmen des Kapitels „4. Klärung relevanter Begriffe“ möchte ich auf weitere differenzierte Systematisierungskriterien der Sprachwissenschaften eingehen, welche die Erklärungsversuche der unterschiedlichen Disziplinen darstellen.

#### 4.4.5 Sprachentwicklung, Spracherwerb, Sprachaneignung

In unterschiedlichen Disziplinen existieren zahlreiche Erklärungsversuche diverser Autoren. „In der Psychologie wird tendenziell von *Sprachentwicklung* gesprochen und diese den allgemeinen Prinzipien kindlicher Entwicklung zugeordnet. In der Sprachwissenschaft ist eher von *Spracherwerb* die Rede. Damit wird der Fokus daraufgelegt, dass das Kind die Sprache, die ihm die Umwelt zur Verfügung stellt, erwirbt. Allerdings werden die Begriffe im Alltag häufig synonym gebraucht. In jüngerer Zeit hat sich in Anlehnung an Vygotskij (2002) der Begriff *Sprachaneignung* durchgesetzt; mit ihm rückt das aktiv tätige Kind ins Zentrum“ (Jeuk 2015, 27). Auch Albers (2011) trifft eine ähnliche Unterscheidung, mit der er den *Spracherwerb* als „die Eigenaktivität des Kindes im Zusammenspiel mit seiner Umwelt“ (ebd., 16) hervorhebt und mit *Sprachentwicklung* einen „biologisch vorbestimmten Prozess“ (ebd.) bezeichnet. Günther (2004) hingegen unterscheidet *Sprachentwicklung* und *Spracherwerb* durch das Charakteristikum, dass *Sprachentwicklung* innerhalb eines bestimmten Entwicklungszyklus stattfindet und *Spracherwerb* unabhängig vom Zeitrahmen voranschreiten kann (ebd.). Nach Tracy (2000) ist eine Unterscheidung der Begriffe, aufgrund widersprüchlicher Erklärungsansätze, nicht mehr erforderlich (ebd., zit. nach Abers 2011, 16). Dennoch werden im sprachwissenschaftlichen Kontext (siehe Kapitel 4.7 - 4.8) weitere Begrifflichkeiten herangezogen, um spezielle Phänomene klar voneinander trennen zu können.

#### 4.4.6 Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtraining

„Sprachbildung“ und „Sprachförderung“ sind die gängigsten Begriffe, die im Elementarbereich zwar eine differenzierte Anwendung finden, aber nicht immer genau und vollständig unterschieden werden können (Reich, 2008, 12). Bei *sprachlicher Bildung* werden die Interaktion bzw. das Tätigwerden des Kindes sowohl mit seiner Umwelt als auch mit der Bezugsperson für seine Sprachaneignung als essenziell betrachtet (ebd.). Bei *Sprachförderung* wird hingegen erwartet, dass die Sprache, die erworben werden soll, von der Bezugsperson im Rahmen des Kindergartenalltags bewusst vermittelt wird (ebd.). Beim *Sprachtraining* wird hingegen dem Kind ein bestimmtes Sprachprogramm (vom Alltag losgelöst) angeboten (Jeuk 2015, 134).

#### 4.4.7 Funktionsorientierte oder situationsbezogene Sprachförderung

Der *funktionsorientierte Ansatz* hingegen beinhaltet beide Varianten von Sprachförderung und Sprachtraining. Kinder können im Rahmen des *funktionsorientierten Ansatzes* sowohl ins Geschehen integriert als auch vom Alltag abgekoppelt sprachlich gefördert werden (ebd., 135). Mit anderen Worten: Sie werden in der gewöhnlichen Großgruppe durch Spiele, Lieder und andere Möglichkeiten gezielt oder losgelöst separat in kleinen Gruppen gefördert (ebd.).

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die vorliegende Arbeit, unabhängig von den angeführten sprachanregenden Angeboten, die Bedeutung der Beziehungserfahrungen und der Emotionen für die Sprachförderung hervorzuheben trachtet. Der *ganzheitliche bzw. situationsorientierte Ansatz* (ebd.), der dem *funktionsorientierten Ansatz* gegenübersteht, scheint in diesem Zusammenhang einen viel höheren Wert auch für die Nachvollziehbarkeit der Argumentation dieser Arbeit zu haben. Hierbei geht es nämlich um die Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit und der aktuellen Anliegen der Kinder bei der Sprachförderung (ebd.). Demnach werden frühkindliche Bildungsprozesse „in erster Linie als soziale Prozesse angesehen und nicht als isoliertes, instrumentelles Lernen. Dabei spielen die Individualität und emotionale Bedürfnisse eine besondere Rolle“ (ebd., 136f.).

Wie in der Gliederung der vorliegenden Arbeit angekündigt, werden nun als nächster Schritt der Begriff Emotion und dessen Erklärungsversuche dargestellt.



## 4.5 Emotionen

### 4.5.1 Definitionsproblematik: Emotion und Affekt

„Emotion ist ein seltsames Wort. Fast jeder Mensch glaubt, er versteht, was es bedeutet, bis er versucht, es zu definieren. Danach behauptet eigentlich niemand mehr, dass er es versteht“ (Wenger et al 1963, 3; Übersetzung aus dem Englischen von Schwarz-Friesel 2007, 45)

Das Wort „Emotion“ kommt aus dem Lateinischen und leitet sich vom Verb „emovere“ ab, was so viel wie „herausbewegen“ heißt (Bundschuh 2003, 31). Die Bedeutung des Wortes Affekt (lat: „affectus“ bzw. affectio“) geht hingegen auf das lateinische Verb „afficere“ zurück, das soviel wie „etwas dazutun, hinzutun, anregen“ bzw. „anmachen, anrühren“ (Kutter 1998, 20; Kutter 2001, 25; Bundschuh 2003, 31) bedeutet. Nach Bundschuh (2003, 31) sind die Begriffe „afficere“ und „emovere“ gleichzusetzen, weil sie auf die Aktivität eines innerlichen Zustands hindeuten. Diese etymologische Ähnlichkeit scheint auch der Grund dafür zu sein, dass Wörter wie Gefühl, Affekt oder Stimmung im Alltag als synonym für den Begriff Emotion verwendet werden (Ulich & Mayring, 2003). Eine klare Trennung der Begriffe war in der Wissenschaft, trotz zahlreicher Definitionsversuche, nicht möglich (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Otto, Euler & Mandl, 2000). Die Anwendung der Begriffe variiert je nach Theorie oder Konzept. Insofern gab es immer Definitionsversuche, insbesondere zur Unterscheidung von Gefühl und Affekt:

„Den Unterschied zwischen Affekt und Gefühl kann man sich kaum elementar genug vorstellen. Grundsätzlich gilt der Affekt seit Aristoteles als eine nach quasi mechanischen Gesetzmäßigkeiten ablaufende Seelenbewegung, wie sie durch eine Ursache von außen hervorgerufen wurde. Im Gefühl bezieht sich das empfindsame Subjekt auf sich selbst, erfährt sich und die Welt in der Besonderheit seiner gefühlsimprägnierten Sicht. Der Affekt hingegen wird grundsätzlich erlitten, er überwältigt gleichsam das Individuum; Aristoteles nennt ihn darum ‚pathos‘ (im Sinne von Leiden). Das empfindsame Subjekt kann sagen: ‚mein Gefühl‘. Affekte hingegen vertragen sich nicht mit Besitzansprüchen. Das vormoderne Individuum hätte nie sein Selbst mit den Affekten identifiziert“ (Steiner 2004; zit. nach Schwarz-Friesel 2007, 49).

Die Begriffe „Affekt“ und „Emotion“ können auch in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Anwendungen finden:

„Während der deutsche Begriff ‚Affekt‘ in der gegenwärtigen Emotionspsychologie kaum eine Rolle spielt und eher in der Psychiatrie zur Kennzeichnung kurzfristiger und besonderes intensiver Emotionen, die oft mit Verlust der Handlungskontrolle einhergehen, Verwendung findet, hat der englischsprachige Begriffe ‚*affect*‘ eine andere Bedeutung, nämlich hauptsächlich als Synonym oder Oberbegriff für Emotion und verwandter emotionaler Zustände, insbesondere von Stimmungen“ (Bundschuh 2003, 32).

Nissen (2001) äußerte sich zur Unterscheidung von Emotion und Affekt folgendermaßen: „Als Emotionen werden .... überwiegend intrapsychisch erlebte Stimmungen und Verstimmungen bezeichnet, die nicht bewusst zu sein brauchen, oft lange latent bleiben und sich sogar zu relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen verfestigen können. Affekte drücken sich in prinzipiell wahrnehmbaren, expressiven, visuellen, akustischen, olfaktorischen, gestischen und motorischen Signalen aus, die mehr oder weniger *intensiv* (Hervorhebung d. Verf.) auftreten und dementsprechend in ihrer sozialen Bedeutung empathisch<sup>5</sup> erkannt oder missverstanden ... werden“ (ebd., 8).

Trotz einiger Definitionsversuche gibt es aber auch Autoren wie Kuhn (2003), die der Meinung sind, dass es nicht einfach ist, Aussagen über die Unterscheidung von Affekt und Emotion zu treffen (ebd., 68). Überdies gibt es Übereinstimmung darüber, dass der Begriff „Emotion“ als Überbegriff für andere Beschreibungen angesehen werden kann (Ulich & Mayring, 2003). Daher werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Emotion“ und „Affekt“ als Synonyme verwendet, um auf die möglichen, subjektiv erlebten Gefühle von Betül hinzudeuten.

---

<sup>5</sup> (...) „eine emotionale Reaktion auf den Zustand eines anderen Menschen, die der Gefühlslage des anderen ähnelt“ (Siegler et al. 2005, 856).

## 4.5.2 Emotionen und menschliche Grundbedürfnisse

Genauso wie Verhalten, Denken und Fühlen oder Ziele, Wünsche und Erinnerungen von Emotionen beeinflusst werden, spielen sie auch in zwischenmenschlichen Beziehungen eine entscheidende Rolle (Phelps, 2006; Tooby & Cosmides, 2008; Keltner & Kring, 1998). Emotionen haben in zwischenmenschlichen Interaktionen die Funktion eines Kommunikationsmediums, wodurch dem Gegenüber die eigene Befindlichkeit, Motivation und Handlungstendenzen signalisiert und interaktionelle Verhaltensweisen reguliert werden (Smith, 1989; Lammers, 2011). Es ist nachvollziehbar, dass dieser Aspekt der Emotionen als Kommunikationsmedium insbesondere in den frühen Lebensjahren in den Vordergrund tritt, weil Säuglinge ihre lebensnotwendigen Grundbedürfnisse in zwischenmenschlichen Beziehungen durch ihre Emotionen zum Ausdruck bringen. Mit dem Heranwachsen lernen sie, Gefühle stärker durch die Sprache zu vermitteln.

Vor diesem Hintergrund scheint der Stellenwert der Emotionen auch im Zusammenhang menschlicher Grundbedürfnisse besser verstanden zu werden (Lammers, 2011), auf die hier, aufgrund ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit, näher eingegangen wird: Menschliche Grundbedürfnisse werden in körperliche und soziale Bedürfnisse eingeteilt. Körperliche Grundbedürfnisse sind zum Beispiel Nahrung, Fortpflanzung sowie körperliche Unversehrtheit; soziale Grundbedürfnisse sind:

- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle
- Bedürfnis nach Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung
- Bedürfnis nach Bindung (Grundlage für ein späteres Autonomiebedürfnis)
- Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung (Epstein 1993; Grawe 1998)

Emotionen spielen im Zusammenhang der menschlichen Grundbedürfnisse auch insofern eine bedeutende Rolle, als sie sowohl als ein Indiz im Hinblick auf die Relevanz innerer und äußerer Stimuli gelten können als auch ein Anzeichen dafür darstellen, inwieweit ein Wunsch in Erfüllung geht oder frustriert wird (Lammers, 2011; LeDoux & Phelps, 2008).

### 4.5.3 Das Emotionserleben

Dael, Mortillaro und Scherer (2011) gehen davon aus, dass das subjektive Erleben einer Emotion mit dem Prozess der kognitiven Bewertung zusammenhängt. Lazarus (1991) unterscheidet bei der Beschreibung des Erlebens einer Emotion zwischen „primary appraisal“ und „secondary appraisal“. Auf der Ebene der „primary appraisal“ spielen Zielrelevanz, Zielstimmigkeit sowie die Art der Ich-Beteiligung; auf der Ebene der „secondary appraisal“ Verantwortlichkeit, Bewältigungspotenzial und Zukunftserwartungen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung der Gefühle und somit beim unterschiedlichen Empfinden (ebd.).

### 4.5.4 Primäre und sekundäre Emotionen

Laut Ekman (1992) sind Trauer, Zorn, Überraschung, Angst, Ekel, Verachtung und Freude die Grundemotionen ((*engl. basic, primary, fundamental emotions or core affects*). In der Emotionsforschung gelten diese als evolutionär entstandene und kulturübergreifend in allen Menschen verankerte Basisemotionen als eine Reaktion auf einen Stimulus bzw. eine Situation (Lammers, 2011; Greenberg, 2001; Russell, 2003). Manche Autoren sind der Ansicht, dass Scham, Schuld, Verlegenheit und Scheu ebenfalls zu den primären Emotionen gehören (Ortony & Turner, 1990). Neben den primären Emotionen wird aber auch von komplexen oder sekundären Emotionen gesprochen, welche als das Ergebnis von differenzierten kognitiven Prozessen verstanden werden (Zarbock & Zens, 2011). Gemäß Lamers (2011) gehören folgende Emotionen dazu: Neid, Hoffnung, Unsicherheit, Scham, Schuld, Stolz, Einsamkeit und Eifersucht. „Sie können eine Reaktion auf andere Emotionen darstellen und dazu dienen, die primär ausgelöste Emotion zu bewältigen, oder eine konditionierte Reaktion auf primäre Emotionen sein, welche in diesem Fall als auslösende Reize (Trigger) für sekundäre Emotionen wirken“ (Zarbock & Zens, 2011, zit. nach Claudia Gyslin-Tappeiner 2012, 13). Es ist also daraus zu schließen, dass primäre und sekundäre Emotionen ständig in einer Wechselwirkung stehen und Emotionen, seien es primäre oder sekundäre, beliebig miteinander konditioniert bzw. gekoppelt werden und füreinander als Auslöser fungieren können.

In der Hoffnung, die wichtigsten Begrifflichkeiten zur Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Arbeit dargestellt zu haben, präsentiert das nächste Kapitel nun die Forschungsmethode.

## 5 Forschungsmethode

### 5.1 Esther Bick und die Entwicklung der Young-Child-Observation als Forschungsmethode

Young-Child-Observation ist eine Modifikation der Infant-Observation-Methode, die Esther Bick, geboren 1902 als Estefaza Lifszá Ander in Galizien (Spanien), entwickelt hat (Datler 2009, 42). Esther Bick musste 1938 fluchtartig aus Wien nach England emigrieren und schloss 1948 ihre psychoanalytische Ausbildung in Manchester ab (ebd.). Nach ihrer Ausbildung erhielt sie von John Bowlby, einem berühmten Psychiater, Psychoanalytiker und Entwicklungsforscher (Lazer, Lehmann, Häußinger 1986, 186), das Angebot, „an der Tavistock Klinik einen psychoanalytischen Ausbildungsgang für angehende Kinder- und Jugendlichentherapeuten zu entwickeln und zu leiten“ (ebd.). Im Zuge dieser Beschäftigung kam sie auf die Idee der Infant-Observation-Seminare, die heute zu einem „unverzichtbaren Element von zahlreichen Aus- und Weiterbildungsgängen“ wurden (ebd.). Bei der Infant-Observation geht es darum, dass Babys von der Geburt an und bei der Young-Child-Observation Kleinkinder ab 2 Jahren in einer natürlichen Umgebung im Hinblick auf ihre Entwicklung und Beziehungserfahrungen beobachtet werden, um Rückschlüsse auf ihre Gefühlswelt ziehen zu können (Trunkenpolz, Funder, Hover-Reisner 2010, 169).

Die Infant-Observation-Seminare umfassen fünf Schritte, die auch bei der Verfassung der vorliegenden Arbeit, die im Rahmen der „Young-Child-Observation“ vonstattenging, eingehalten wurden:

- a. Die Beobachtung
- b. Verfassen eines Beobachtungsprotokolls
- c. Die Besprechung des Beobachtungsprotokolls
- d. Die Niederschrift eines Besprechungsprotokolls
- e. Verfassen eines Zwischenberichts

Falls diese Daten, die während der Infant-Observation-Seminare gesammelt werden, in der Forschung mit Theorien verknüpft werden sollen, hat die Forschungsgruppe fünf weitere Schritte einzuhalten (Datler, Hover-Reißner, Trunkenpolz, Steinhardt 2008, 88). Diese wären „die nochmalige Präsentation des Beobachtungsprotokolls in der Forschungsgruppe“, „die Analyse des Protokolls in Hinblick auf die leitende Forschungsfrage“, „das Verfassen von

Besprechungsprotokollen“, die „finale Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage“ und schließlich die „Veröffentlichung der Ergebnisse“ (ebd., 92f).

Auch diese Aufgaben wurden im Rahmen des Projekts „lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ erfüllt. Hervorheben möchte ich noch einmal, dass hierbei zu „lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ kein Säugling, sondern ein sechsjähriges Mädchen mit der Methode der „Young-Child-Observation“, eine Modifikation der Infant-Observation-Methode, beobachtet wurde.

## **6 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand**

### **6.1 Frühkindliche Sprachaneignung im Spannungsverhältnis zwischen Emotion und Interaktion**

Der Mensch kommt mit unterschiedlichsten Potenzialen auf die Welt. Sprache ist eine seiner Ressourcen, die er mitbringt. Sie scheint allerdings Wertschätzung und einen achtsamen Umgang zu benötigen, um sich als eine rezeptive und produktive Fähigkeit zu entfalten. Folgende Erkenntnisse, die sich in diesem Zusammenhang auf die Rolle der primären Bezugspersonen wie Familienmitglieder und in weiterer Folge auf die Interaktion mit der Kindergartenpädagogin beziehen, sollen diese Überlegung untermauern.

#### **6.1.1 Interaktion und Emotion als Kommunikationsmedium in der vorsprachlichen Phase**

Einige Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder mit einer besonderen Begabung für den Erwerb der Sprache auf die Welt kommen. Nach Mehler organisiert sich die Sprachfunktion schon vor dem Erlernen der Sprache im Geist des Kindes (Mehler, Argentieri, Canestri 2003, 229f). Kuhn zufolge (2003) kann der Fötus schon ab dem vierten Schwangerschaftsmonat im Bauch der Mutter Geräusche wahrnehmen (ebd., 68). Diesbezügliche Forschungsergebnisse sollen bewiesen haben, dass Kinder sogar auf Klänge der Außenwelt durch erhöhte Pulsfrequenz und motorische Aktivitäten reagieren (ebd.). Die Fähigkeit, Laute, Silben und Silbenfolgen zu unterscheiden, ist gleich nach der Geburt des Säuglings verfügbar. Unabhängig vom sprachlichen Kontext, in dem ein Kind aufwächst, kann es jeden Laut jeder Sprache erlernen. Diese Potenziale sind allerdings nur in einer frühkindlichen Lebensphase vorhanden und werden nach und nach durch die Umwelt eingeschränkt (Mehler, Argentieri, Canestri 2003, 229f).

Zollinger (2010) schreibt mit Blick auf die sprachliche Entwicklung des Kindes, wie wichtig es ist, die ersten Signale, die der Säugling in den ersten Lebenstagen von sich gibt, als ernst zu nehmende Botschaften wahrzunehmen und darauf zu reagieren. In weiterer Folge reagiere nämlich das Baby durch Vokalisation auf die Äußerungen der Bezugsperson und so beginnen die ersten Dialoge zwischen Mutter und Kind (ebd., S. 20). Man könnte daraus

schließen, dass das Ignorieren von Äußerungen des Kindes durch die Mutter seine sprachliche Entfaltung hemmen kann.

Nachdem sich Baby und Mutter entdeckt haben, beginnt das Baby sich für die Gegenstände in seiner Umgebung zu interessieren. Demnach scheint eine gelungene Interaktion zwischen Mutter und Säugling eine wesentliche Voraussetzung zu sein, damit sich das Baby der Umwelt entdeckend zuwenden kann und seine Handlungsmöglichkeiten und Teilhabe erweitert. Zollinger (2010) betrachtet diesen Fortschritt für die sprachliche Entwicklung als essenziell und meint, dass es dadurch zwischen Baby und Mutter zu einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus kommt. Sie bezieht sich auf die Rolle der Umwelt und spricht vom „triangulären Blick“, mit dem sie die Baby-Kind-Umwelt-Beziehung verdeutlichen möchte. Die Situationen oder Erlebnisse, die die Bezugsperson mit dem Säugling teilt, beschreibt Zollinger als „Ursprung der Sprache“ (ebd.).

Durch die Fähigkeit des „Greifens und Zeigens“ (Goldstein 1971) in der vorsprachlichen Phase nimmt das Kind allmählich Beziehungen zum gesamten Umfeld auf. Einen weiteren Fortschritt stellt das „Bitten“ als eine Geste dar, im Sinne des Erweckens von Aufmerksamkeit und Zuwendung, die für Bruner (1987) neben *Greifen und Zeigen* in der vorsprachlichen Phase eine wesentliche Rolle für den Spracherwerb spielt. Kinder entdecken allmählich mit fortschreitender physischer und psychischer Entwicklung, dass sie Sprache als Unterstützung oder stellvertretend für die vorsprachliche Kommunikation heranziehen können. Sie lernen Sprache nach Bruner vor allem wegen ihres Gebrauchs in zwischenmenschlichen Beziehungen (ebd., 76-100).

Dieses Ersetzen der Handlungen durch Sprache und Wörter bezeichnet Fraiberg (1980) unter Berücksichtigung psychoanalytischer Entwicklungstheorien als „magische Zauberformeln“ (83-85). Kinder beginnen also sich für die Sprache vor dem Hintergrund emotionaler Beweggründe zu interessieren bzw. Sie bemühen sich, dadurch ihre Ziele und Wünsche zu erreichen. Statt dem *Zeigen und Greifen* lernt das Kind Kontakt durch Worte zu knüpfen. Vor diesem Hintergrund lässt sich somit die Aussage Kuhns, dass „jede sprachliche Äußerung (...) auch affektive Züge“ trägt, bestätigen. Kuhn (2003) schreibt über den Zusammenhang zwischen „Affekt und Sprache“ Folgendes:

„[W]as wir affektiv erleben, können wir sprachlich ausdrücken, und alles Sprechen wird affektiv mitgestimmt“ (ebd., 65).



Somit lässt sich schlussfolgern, dass diese Phase der Kopplung zwischen „Bitten“ sowie „Greifen und Zeigen“ einerseits und dem „Spracherwerb“ andererseits von Affekten mitbestimmt ist und körperliche sowie soziale bzw. emotionale Grundbedürfnisse des Kindes als Triebfeder für den Spracherwerb bzw. Die Sprachentwicklung gesehen werden können.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse liegt es auf der Hand, Emotionen unter anderem als Ursprung von Spracherwerbsprozessen in der vorsprachlichen Phase zu betrachten, worüber das nächste Kapitel genauer handelt wird.

### 6.1.2 Von Emotionen als Interaktionsmittel zur Entdeckung der Sprache

Die Übergangsphase, in der die Interaktion des Kindes mit der Bezugsperson ein Zusammenspiel von *Emotion, Zeigen und Greifen* und *Sprache* zu sein scheint bzw. in der das Kind Sprache anstelle von Emotionen als Mittel zur Kontaktaufnahme entdeckt, stellt ein interessantes Forschungsgebiet für die Untersuchung von Emotionen dar. Um die Kommunikation bzw. Interaktion durch Emotionen in der vorsprachlichen Phase verständlich machen zu können, spricht zum Beispiel Bion, ein englischer Psychiater und Psychoanalytiker, von einem sogenannten „Reverie“ („träumerisches Ahnungsvermögen“) (Lazer 1993, 75). Dies soll die Fähigkeit der Mutter beschreiben, die Mitteilungen des Säuglings allein über Gefühle wahrzunehmen. Das Baby erlebt die Mutter als ein Gegenüber, das seine Gefühle aufnimmt, versteht und adäquat oder inadäquat darauf reagiert (ebd., 79). Diese Beziehung samt ihren positiven und negativen Konsequenzen beschreibt Bion mit dem Modell der „Container – Contained“ (ebd.) (siehe Kapitel 6.2.1).

Betreffend den Übergang von Emotion zur Entdeckung der Sprache als Kommunikationsmedium schreibt Stern (1992), ein weiterer Psychiater und Psychoanalytiker, dass die Qualität der „Unmittelbarkeit“ (163) in dieser Phase, in der das Kind mit Worten zu interagieren beginnt, verloren geht. D.h. „einerseits werden die Mitteilungen für andere eindeutiger und leichter verständlich, andererseits bringt es eine Unterscheidung zwischen dem sprachlich Benannten als abstraktes Verstehen und der unmittelbaren Erfahrung. Besonders Bereiche des Gefühls, der persönlichen Befindlichkeit und körperliche Ausdrucksformen treten in dem Maß, als das Kind sich sprachlich ausdrückt, in den Hintergrund, und damit stellt der Spracherwerb, wie Stern betont, auch einen Verlust der Unmittelbarkeit dar“ (ebd., 141). Somit tritt das Kleinkind in dieser Übergangsphase allmählich in eine andere Welt bzw. in ein System ein, in dem Zeichen und Regeln innerhalb einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dienen, und mit dem Erwerb der Sprache der Zugang zu „tieferliegenden Denkformen und

Affekte(n)“ (Guiora 1975, 102 zit. nach Nietschmann 2012, 99) verloren geht. Folgende Aussage von Cassirer (1923) scheint diesen Übergang von Emotion zu Sprache als Kommunikationsmittel mit der Bezugsperson zu untermauern:

„Die Sprache scheint gerade, wenn wir sie zu ihren frühesten Anfängen zurückzuverfolgen suchen, nicht lediglich repräsentatives Zeichen der Vorstellung, sondern emotionales Zeichen des Affekts und des sinnlichen Triebes zu sein“ (ebd., 89).

Es ist anzunehmen, dass das Kind mit dem Erwerb der Sprache in eine durch sprachliche Zeichen konstruierte Welt eintritt, in der allmählich der Zugang zur Emotionalität, welche bisher durch Schreien, Weinen, Zeigen, Greifen etc. ihren Ausdruck fand, eingeschränkt wird. Nach Green (1977) wird der Zugang zu diesen verdrängten und mit der Muttersprache maskierten Gefühlen beim Erwerb einer zweiten Sprache aufgebrochen. D.h. die Wahrnehmung der Gefühle, wie Lust und Unlust, Angst und Freude etc., wird beim Lernen stärker, weshalb zu schließen ist, dass die Berücksichtigung von Emotionen und Interaktion für die frühkindliche Zweitsprachförderung genauso wichtig ist wie bei der Entdeckung der Erstsprache in Interaktionssituationen mit der Mutter.

Deshalb geht das nächste Unterkapitel mit einigen Absätzen auf die Bedeutung von Interaktion und Beziehungsgestaltung bei Sprachförderung ein, um Rückschlüsse auf die Zweitsprachförderung im frühen Kindesalter ziehen zu können.

### 6.1.3 Interaktion, Emotion und Spracherwerb/-förderung

Bei der Untersuchung der Beziehung zwischen Emotionen und Sprache misst Kuhn vor allem „mitmenschlichen Beziehungen eine wesentliche Rolle“ bei (Kuhn 2003, 68) und verweist im Rahmen einer förderlichen Beziehungsgestaltung auf die „affektiven Rapportes“<sup>6</sup> von Wyrisch (1969). Ähnliche Erkenntnisse darüber, dass das Kind für den Spracherwerb von Anfang an ein Gegenüber bzw. eine Bezugsperson braucht, mit der es interagiert, erbrachten auch Albers (2009) und Jeuk (2011). Nach Jeuk (2011) beginnt Sprachaneignung ebenfalls unverzüglich nach der Geburt mit dem ersten Kontakt zur Bezugsperson (ebd., 74). Spracherwerb ist keine selbstständige Tätigkeit und kann lediglich in einem dialogischen Austausch vorangetrieben werden (Brunner 1987, zit. nach Jeuk 2011, 74f.). Albers (2009) zufolge ist im Rahmen der dyadischen Mutter-Kind-Beziehung „ein responsives Verhalten von entscheidender Bedeutung“ (ebd., 58). Gemeint ist damit ein auf das Dasein des Kindes reagierender Gesprächspartner\*in, der\*die für die sprachliche Entwicklung des Kindes unabdingbar sei. Mit anderen Worten geht es um die Bedeutung des adäquaten Annehmens der jeweiligen Äußerungen des Kindes, die wichtig für die sprachliche Entwicklung sind. Bezugnehmend auf Dannenbauer (1999) setzt Albers wie folgt fort:

„Grundlage der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson sei eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist, da Kinder nicht von Personen lernen, die sie ablehnen oder nicht verstehen“ (ebd., 65).

Dass der Spracherwerb eines Kindes in den ersten Jahren stark von der Qualität der Beziehung zur Bezugsperson abhängt, wird auch von Gasteiger-Klicpera (2010) bestätigt. Sie betont, dass die Beziehung des Kindes zu seinen Bezugspersonen wie Mutter, Vater und in weiterer Folge die Kindergartenpädagog\*innen in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerbsprozess stehen. Gefühle wie Geborgenheit, Sicherheit und emotionale Wärme, die die Bezugsperson vermitteln kann, spielen bei der Sprachentwicklung eine entscheidende Rolle (ebd., 25). Was die Erwartungen und Anforderungen an das Kind betrifft, verweist sie auf die „intuitive Didaktik“. Die „systematische Anpassung der Anforderungen“ und das feinfühliges Verhalten der Pädagogin seien nur durch eine „intuitive Didaktik“ möglich (ebd.). Einen ähnlichen Aspekt

---

<sup>6</sup> „Affektive Rapportes bezeichnen emotional-stimmige und sozial-adäquate Reaktionen in der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen“ (Nitschmann 2012, 72).

beschreibt Rhode (2009), indem sie festhält, dass die Anforderungen der Eltern und der Input ihrerseits immer an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden sollen (ebd., 112).

Die angeführten Erkenntnisse in diesem Kapitel vermitteln wichtige Hinweise für eine begünstigende frühkindliche Zweitsprachförderung im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Kinder besitzen von Geburt an besondere Fähigkeiten für den Erwerb von Sprachen. Deren Entwicklung setzt allerdings die Berücksichtigung von Emotionen als Triebfeder und ein entsprechendes Handeln der Bezugspersonen voraus. Also eine Person, die auf die Interessen, Sorgen, Neugier, Mitteilungen etc. des Kindes adäquat eingeht und diese für eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung ausnützen kann. In einem Kontext, zum Beispiel dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008), in dem andere Sprachen abgelehnt werden, Kommunikation lediglich durch eine dominierende Sprache möglich und an ihre normgerechte Beherrschung gebunden ist, ist es fraglich, ob und inwieweit Pädagog\*innen in der Interaktion auf die Emotionen der zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern eingehen können.

In Anbetracht dessen geht das nächste Kapitel für ein besseres Verständnis und eine Umsetzung von *sprachförderlicher Beziehungsgestaltung*, trotz monolingual geprägter Bildungsinstitutionen, auf die Bedeutung der Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeiten und in einem weiteren Kapitel auf soziale Herausforderungen der migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern ein.

## 6.2 Psychische Prozesse und sprachförderliche Beziehungsgestaltung

### 6.2.1 Containing der Gefühle für die Förderung frühkindlichen Zweitspracherwerbs im Elementarbereich

Wilfried Bion (1962), ein britischer Psychoanalytiker, der das Modell „Container/Contained“,<sup>7</sup> entwickelt hat, schreibt darüber, wie wichtig es für frühkindliche Lernerfahrungen ist, in zwischenmenschlichen Beziehungen „verstanden zu werden und sich verstanden zu fühlen“ (Lazar 1993, 75). Die Ausgangsbeziehung für sein Modell ist die Säugling-Mutter-Interaktion. Das weinende Baby verspürt bedrohliche Gefühle, die es zum ersten Mal erfährt, als rohe Sinnesdaten, die Bion auch als Alpha-Elemente bezeichnet, welche von der Mutter im günstigsten Fall „contained“ und in Beta-Elemente verwandelt werden (ebd., 79). Dies bedeutet, die für das Baby unerträglichen und fremden Gefühle werden von der Bezugsperson wahrgenommen, gehalten und zu erträglicheren Inhalten umgewandelt und an das Baby zurückgegeben. Dieser Prozess des Aufnehmens und Modifizierens der Gefühle geschieht dadurch, dass die Bezugsperson in der vorsprachlichen Phase einen Raum für die Beziehung mit dem Kind schafft, wo durch den emotionalen Kanal [„Reverie“] (siehe Kapitel 6.1.2) das „Verstehen und Verstanden-Werden“ (Datler et al. 2000, 17) im Mittelpunkt stehen. Dieser Beziehungsraum, den die Bezugsperson bewusst herstellen kann, soll in weiterer Folge als eine Grundlage für die Bedeutungszuschreibung, zum Denken und um das Gedachte in Worte zu fassen, dienen (Lazar 1993, 79). Mit anderen Worten kann schlussgefolgert werden, dass eben dieser Beziehungsrahmen, in dem durch „Verstehen und Verstanden-Werden“ (Datler et al. 2000, 17) die Bezugsperson die für das Kind neuen und fremden Gefühle contained, auf der emotionalen und kognitiven Ebene auch als Förderung sprachlicher Fähigkeiten verstanden werden kann.

In Anlehnung an Irmhild Kohte-Meyers (1994/1999) Ausführungen, in der sie über die Notwendigkeit einer „Zweitversprachlichung von Emotionen und Phantasien“ (ebd., 85) für den Zweitspracherwerbsprozess schreibt, ist ebenso anzunehmen, dass auch zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder migrationsbedingt mit spezifischen schmerzhaften und unerträglichen Erlebnisgehalten im Kindergartenalltag konfrontiert werden können, welche die

---

<sup>7</sup> Wörtlich übersetzt bedeutet der Wortstamm „contain“ (Altfranzösisch „Contenir“, Lat. „Continere“) unter anderem innerhalb bestimmter Grenzen halten, die Kapazität/Raum besitzen, etwas zu halten (ebd., Lazar 2000, 114).

Pädagog\*innen zugunsten der Zweitsprachenförderung erkennen, containen und im Rahmen des „Verstehens und Verstanden-Werdens“ (Datler et al. 2000 ebd.) artikulieren können.

Diesen Gedanken bestätigend folgert Datler, dass der Mensch, insbesondere Kinder, mit Erlebnisinhalten zu tun haben, die sie in erster Linie emotional und kognitiv nicht ausreichend verarbeiten und als belastend empfinden können (Datler et al., 19). Kinder „fühlen sich gedrängt, solche vor allem als bedrohlich wahrgenommene Erlebnisinhalte loszuwerden und zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.). Dies gilt auch in Situationen des Zweitspracherwerbs im Kindergarten. Die „Annäherung an das Fremde“ (Finger-Trescher 2008) im Kontext von Migration mag ein derartiges Erlebnis darstellen, oder ebenso das Gefühl von „Allein sein unter Fremden“ (Datler 2008), das gerne von einem empathischen Gegenüber zugunsten der Zweitsprachförderung das Gefühlte und Gedachte in der Zweitsprache zu erfassen, verstanden und in Emotionen wie „sich vertraut, aufgehoben und zugehörig fühlen“ (Datler et al. 2012, 35) verwandelt werden kann.

Unter Bezugnahme auf Bions „Container/Contained“ Modell lässt sich also schließen, dass der Beziehungsrahmen, in dem „Verstehen und Verstanden-Werden“ (Datler; Bamberger; Studener 2000, 17) von Gefühlen im Mittelpunkt der sprachförderlichen Beziehungsgestaltung stehen, migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kindern die Möglichkeit gibt, für sie neue und fremde Emotionen gedanklich und sprachlich aufzufassen, womit eine emotionale Basis (siehe Kapitel 6.1.2) wie in der vorsprachlichen Phase für die erstsprachliche Entwicklung auch für den Zweitspracherwerb geschaffen wird. Zusammenfassend ist anzunehmen, dass die Berücksichtigung der Emotionen bei frühkindlicher Zweitsprachförderung im Kindergarten eine ähnliche Rolle wie beim Erstspracherwerb spielt, indem sie von der Pädagogin contained bzw. aufgenommen, gehalten, und abgeschwächt werden. Die weiteren Ausführungen Irmhild Kohte-Meyers (1994/1999), dass Zweitspracherwerb mehr als das „bloße Erlernen einer neuen Sprache auf der Schulbank“ (ebd., 84) ist und eine neue Strukturierung von emotionalem und kognitivem Muster beanspruche, untermauern diese Schlussfolgerung. „[D]er Zugang zu Emotionalität und Phantasien (...) muss sprachlich neu erschlossen werden und ist ein aufwendiger, anstrengender und belastender psychischer Prozess“ (ebd.).

Allerdings scheint die Modifikation der Emotionen im Rahmen des „Verstehens und Verstanden-Werdens“ (Datler et al. 2000, 17) für den frühkindlichen Zweitspracherwerb eine auf emotionale bzw. affektive Zustände in Lernprozessen sensibilisierte pädagogische Beziehungsgestaltung vorauszusetzen. Um einen Beitrag zu diesem Bereich zu leisten,

behandeln das nächste Kapitel das Phänomen „Regression“ und das daran anschließende die sozialen Herausforderungen der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder.

### 6.2.2 „Regression“ als ein affektiver Zustand bei frühkindlichem Zweitspracherwerb

„Unsere Sprache erlaubt die Differenzierung einer ungeheuren Vielzahl psychologisch relevanter Zustände, die in der modernen Psychologie häufig unerforscht und undiskutiert bleiben“ (Scherer 1983, 415 zit. nach Fiehler 1990, 54). Einer dieser psychologisch relevanten Zustände ist die Regression, welche Stöltzing (1987) in Anlehnung an psychische Mechanismen wie des „Ich, Es, und Über-Ich Modells“ aus der Psychoanalyse für den Erwerb einer Fremdsprache zu illustrieren versucht. Folgendes Zitat von ihm soll den inneren psychischen Konflikt bzw. die inneren Aktivitäten eines/r Lernenden verdeutlichen:

„Wir fühlen uns unbefriedigt, solange wir den ‚passenden Ausdruck‘ nicht finden, und dieses Ringen verstärkt sich, je neurotischer wir sind. Haben wir ihn aber gefunden, so äußern wir Widerstände gegen seine Veränderung (ebd. 104). (...) Der Widerstand des Lerners kann sich darin äußern, dass er (der die Sprache Lernende; Anmerkung d. Verf.) das Gefühl hat, die Wahrheit ließe sich nur durch die eigene Sprache ausdrücken, dass er glaubt, die eigene Sprache sei besser, dass er die irrationale Hoffnung hegt, die eigene Sprache würde überall gesprochen. (...) Je stärker das Über-Ich kontrolliert, um so mehr wird der Fremdspracherwerb verlangsamt“ (ebd.).

Regression<sup>8</sup>, welche in der Tiefenpsychologie als neurotischer Abwehrmechanismus bezeichnet wird (Schuster; Springer-Kremser, 1997, 53), scheint ein emotionaler Zustand im Rahmen dieses beschriebenen Konflikts zwischen Widerstand und Annehmen zu sein. Obwohl Stöltzings Ausführungen sich in erster Linie auf den Fremdspracherwerb beziehen, ist Regression bei frühkindlichem Zweitspracherwerb nicht auszuschließen, weshalb er auch über die Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit von Migrantenkindern berichtet.

---

<sup>8</sup> Definition: „Ein psychischer Vorgang, der unter der Führung des Ichs stattfindet, in dessen Verlauf eine bereits erreichte Entwicklungsstufe (Triebregression, wenn es sich um eine Regression auf der Triebebene handelt, Ichregression, wenn das Ich in diesen Prozeß einbezogen wird, z.B. auf der Ebene der Objektbezeichnungen; dasselbe gilt auch für das Über-Ich, z.B. Ersetzung einer erwachsenen Moral durch kindliche Moralvorstellungen, die in ihrer Wirksamkeit von der Anwesenheit der Erwachsenen abhängig sind) zugunsten einer früheren Entwicklungsebene aufgegeben wird, um damit die Entstehung von Angst zu vermeiden“ (Schuster; Springer-Kremser, 1997, 53).

Regression: „*Ich drehe um, ich gehe zurück*“ (P. Kernberg, 1992, 13 zit. nach Schuster; Springer-Kremser, 1997, 53).

„Regression tritt bei Überforderung auf“ und ist die „Rückkehr zu einfacheren und bereits gut beherrschbaren Handlungs- und Denkweisen eines früheren Entwicklungsniveaus (...)“ (Böhm 2005, 528). Es ist anzunehmen, dass die emotionale Rückkehr, je nachdem, wie belastend die Sprachfördersituation und die Beziehung erlebt werden, bis in die früheren Lebensjahre bzw. in die vorsprachliche Phase reichen kann, in der negative und positive Gefühle wie Freude oder Angst für Spracherwerbsprozesse, wie in Bions Ausführungen, eine entscheidende Rolle spielen. Eine solche emotionale Rückkehr kann daher sowohl negative als auch positive Konsequenzen hervorbringen.

Falls Lernende sich bedrängt fühlen, „auf eine Stufe frühkindlicher Sprachlosigkeit“ (Stölting 1987, 102) zu regredieren, entstehen *Angst* und *Hilflosigkeit*, welche Stölting als „*lathophobische Aphasie*“ – Sprachlosigkeit aus Fehlerangst“ bezeichnet. Es ist interessant sich die Frage zu stellen, ob diese Angst unter Berücksichtigung des migrationspädagogischen Diskurses als Sprachlosigkeit aus Angst, als ‚der Andere, der nicht dazugehört‘ markiert zu werden, zu verstehen ist. Umgemünzt auf den frühkindlichen Zweitspracherwerb in einem monolingual geprägten Kindergarten könnte dieser emotionale Zustand vielleicht sogar mit anderen Worten als Sprachlosigkeit aus Angst, ignoriert oder abgewertet zu werden, bzw. als Bedrohung des Selbstwertgefühls bezeichnet werden. Daraus ergibt sich die Relevanz der Zweitsprachförderung. Ob die Beobachtungsprotokolle Hinweise auf diese Annahme geben, wird im empirischen Teil (siehe Kapitel t) dieser Arbeit unter anderem Gegenstand der Untersuchung sein.

Falls es aber zu einer Art Regression kommt, in der Sprache in den frühen Lebensjahren mit Freude angeeignet wurde, ist der Spracherwerb libidinös besetzt, weshalb der Erwerbsprozess erleichtert und unterstützt wird (Stölting 1987, 102). Mit anderen Worten hängt der Spracherwerb damit zusammen, ob der Erwerb und der Gebrauch eines fremden Wortes als eher „angstbesetzt oder lustbesetzt“ empfunden werden (ebd., 106). Da in den frühen Lebensjahren Freude und Lust im Sinne des „Container-Contained“ (siehe Kapitel 6.2.1) Modells, unter anderem bedeuten, zu verstehen und verstanden zu werden, um auftretende Ängste abzubauen, scheint im frühkindlichen Zweitspracherwerb das Interesse an Emotionen des Kindes seitens der Pädagog\*innen einen hohen Stellenwert zu haben, anstatt sich auf normsprachliche Äußerungen des Kindes zu fokussieren. Daraus ergibt sich für die pädagogische Aufgabe, „die Rückkehr zu den positiven kindlichen Sprachlernfähigkeiten“ (ebd., 107) zu ermöglichen, wobei die Kinder angstfrei und nicht normgerecht sprechen



müssen, weshalb sich die sprachlichen Kompetenzen auch in der Erstsprache rasant zu entwickeln scheinen.

An dieser Stelle scheint die ausschlaggebende Rolle der Sensibilisierung des pädagogischen Handelns auf affektive Zustände bzw. das psychische Erleben der Kinder in Sprachfördersituationen nochmals deutlich zu werden. Daher wird das Thema Emotionalität bzw. affektives Berühren im nächsten Kapitel mit Benachteiligungen und Herausforderungen dieser Kinder verknüpft, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, warum sich diese Kinder im monolingualen Kontext so fühlen können, wie sie sich fühlen, um ein entsprechendes *Containing* (6.2.1) im Rahmen der sprachförderlichen Beziehungsgestaltung gewähren zu können.

### 6.2.3 Sensibilisierung des pädagogischen Handelns in Bezug auf die soziale und emotionale Funktion der Zweitsprachvermittlung für ein affektives Berühren in der Beziehungsgestaltung

In Anbetracht der geschilderten Erkenntnisse in den vorherigen Kapiteln und der Tatsache, dass die Freude und die „Unbefangenheit“ (Stölting 1987, 103) der Migrantenkinder „durch den Leistungs- und Anpassungsdruck“ (ebd., 103) verloren gehen, scheint die Aufgabe des pädagogischen Handelns unter anderem darin zu liegen, dass die vermittelten Inhalte „affektiv berühren“ (Kuhn 2003, 68), um das Kind in eine „gemeinsame vertraute Welt zu führen“ (ebd.).

In welcher Weise *affektives Berühren* in sprachförderlichen Beziehungssituationen von zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern wahrgenommen werden kann und eine Führung in eine „gemeinsame vertraute Welt“ (ebd.) möglich ist, setzt voraus, dass

- im pädagogischen Kontext von „Einsprachigkeit als Normalität und von Mehrsprachigkeit als Ausnahmen und Abweichung“ (Mecheril 2010, 108) gesprochen wird oder,
- zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder mit sprachentwicklungsgestörten Kindern verglichen werden, ohne ihre „Eingebundenheiten bzw. unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen“ (Mecheril 2010, 105), Erwerbsbedingungen und Entwicklungsverläufe zu berücksichtigen oder,
- die „Reflexion des eigenen Handelns vor institutioneller Diskriminierung“ (Mecheril 2010, 100) oder,
- ohne das Bewusstsein der „Schlechterstellung des Migrationsanderen“ (Mecheril, Dirim 2010, 121) in pädagogischen Kontext oder,

- Zu wissen, wie Zugehörigkeitsordnungen aufgrund „natio-ethno-kultureller“ (Mecheril, 2016) Differenzen durch pädagogische Praxen reproduziert werden oder,
- ohne zu wissen, dass pädagogische Praktiken sowohl „Positionierungen und Adressierungen zwischen ‚Migrant/in‘ oder ‚Nicht-Migrant/in‘“ (ebd., 20) erzeugen und auch „Hierarchisierungen im migrationsgesellschaftlichen Kontext bewirken“ (ebd.) können.

Vielmehr ist anzunehmen, dass ohne das Bewusstsein über die erwähnten Punkte ein „affektives Berühren“ (ebd., 103) und eine Führung in eine „gemeinsame vertraute Welt“ (ebd.) schwer zu erwarten sind. Ein Beispiel als Antwort auf diese Frage ist auch in der Einleitung und der von mir darin dargestellten persönlichen Erfahrung zu finden. Weitere mögliche Antworten können in der vorliegenden Arbeit in den Fallbeispielen (siehe Kapitel 7) von Betül gesucht werden.

In diesem Zusammenhang betont Andresen (2006), dass Spracherwerb „eine positive Herausforderung und keine Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls oder eine Quelle von Kränkung sein“ soll. „Negative Spracherfahrungen können ein Kind auf Jahre hinaus – wenn nicht lebenslang – entmutigen, sich mit Sprache kreativ auseinanderzusetzen“. Somit können Beziehungserfahrungen, seien es positive oder negative, den Erfolg des Lernprozesses beim Spracherwerb bestimmen (ebd., 142). Auch Stadje äußert sich zum Zusammenhang von Sprache und Affekt:

*„Affekte und Stimmungen beeinflussen die Kommunikationsfähigkeit des Menschen. So können starke Gemütsregungen wie Angst, Verblüffung, Wut und Trauer sowohl lähmend und sprachhemmend als auch sprachfördernd wirken und deshalb zu einem Aufhören der Kommunikation, zu Schweigen führen“ (Stadje 1983, 29; zit. nach Fiehler 1990, 174).*

Beide Autoren verdeutlichen in ihren Aussagen nochmals die Bedeutung von Spracherfahrungen und Emotionen bei frühkindlicher Sprachförderung und machen somit auch auf die Relevanz der Sensibilisierung des pädagogischen Handelns auf emotionale Befindlichkeiten der Lernenden in Sprachfördersituationen aufmerksam. Gefühle wie Freude und Lust am Lernen wirken sich positiv auf die Sprachentwicklung aus, aber Gefühle wie Angst, Ignoranz und Abwertung haben negative Einflüsse auf den Spracherwerb. Emotional verletzende Beziehungen können nachhaltig negative Folgen mit sich bringen und

Lernfortschritte blockieren. Dass hinter dem Schweigen<sup>9</sup> vieler Kinder belastende Gefühle stecken und eine Intervention durch Sensibilisierung des pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung affektiver Faktoren bei der Vermittlung von Sprache möglich ist, scheint somit auf der Hand zu liegen. Es ist aber auch berechtigt anzunehmen, dass gelungene oder korrigierende Beziehungserfahrungen im engeren Sinne sich wieder positiv auswirken und im weiteren Sinne eine Besserung bringen können.

Betreffend *affektives Berühren* (Kuhn 2003, 68) und die Entwicklung des Verständnisses von psychischen Prozessen der Lernenden in Migrationsverhältnissen spricht Stölting allerdings von einer Vorbedingung und deutet auf „die soziale und persönliche Akzeptiertheit des Lerners in der Lerngruppe sowie die Nichtbedrohung der Erstsprache durch den Zweitspracherwerb“ (ebd., 102) hin. Somit verweist er auch auf die sozialen Rahmenbedingungen, in denen die oben erwähnten Faktoren enthalten sind, innerhalb derer Kinder mit Migrationshintergrund leben könnten. Er setzt deren Berücksichtigung als Bedingung für die Nachvollziehbarkeit der emotionalen Befindlichkeit dieser Kinder voraus, um sie adäquat, unter anderem sprachlich, fördern zu können. An dieser Stelle finde ich es auch lohnenswert, auf die „Gründe schulischer Benachteiligung von Migrationsanderen“ (Mecheril und Dirim 2010, 125), ohne dies im Detail zu behandeln, zu verweisen, weil diese die sozialen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Migrantenkinder in Bildungseinrichtungen, welche „durch natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen vorstrukturiert sind“ (Mecheril 2016, 20), sehr gut darstellen.

- Aspekte der Bildungsinstitutionen – Voraussetzungen der Schüler/innen  
Dazu gehören: Funktionsweise des Schulsystems, Bildungsvoraussetzung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Mecheril, Dirim 2010, 125-136).
- Spezifische Aspekte – unspezifische Aspekte:  
Zu den spezifischen Bedingungen gehört der Migrationsstatus (kulturelle und linguale Voraussetzungen, Disponiertheit-Kontext-Dissonanz). Zu den unspezifischen Bedingungen gehört der sozioökonomische Status, unabhängig vom Migrationsstatus (ebd.).
- Außerschulische Aspekte – innerschulische Aspekte:  
Dazu gehören: Eingangsbedingungen in das Schulsystem, außerschulische Bedingungen, Gründe, die im Bildungssystem selbst liegen (ebd.).

---

<sup>9</sup> Marion Polzer (2012) behandelt in ihrer Diplomarbeit das Thema des Schweigens im Kindergarten.

Die aufgezählten Benachteiligungen und Herausforderungen, welche migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder in monolingual geprägten Bildungskontexten, in denen „Machtverhältnisse und Subjektposition nicht nur verwaltet, sondern auch reproduziert werden“ (Gomolla/Radtke 2009, zit. nach Mecheril 2016, S. 20), betreffen, stellen Indizien für die besondere Gefühlswelt dieser Kinder und die damit einhergehende defizitäre Zweitsprachentwicklung dar.

Es ist anzunehmen, dass das Bewusstsein für die sozialen und emotionalen Bedingungen sowie die speziellen Herausforderungen der Migrantenkinder in den erwähnten Bildungskontexten eine adäquate Förderung, zumindest eine *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung* (siehe Kapitel 10, Schlussbemerkung) herbeiführen sollte, in der nicht unbedingt die Erwartung der sprachlichen Strukturen der Normsprache dem Kind vermittelt wird, sondern in der ein emotionaler Austausch, trotz fehlender sprachlicher Mittel ein *Verstehen und Verstanden-Werden* im Vordergrund stehen, welche wiederum die Basis für den Erwerb zielsprachlich linguistischer Aspekte darstellen können.

In diesem Sinn geht es im letzten Kapitel um die Bedeutung von „Erleben von Gemeinsamkeiten“ und die Erfahrung des Verstehens und Verstanden-Werdens in Interaktionssituationen.

#### 6.2.4 Gestalten von Gemeinsamkeiten, für gegenseitige Verstehensprozesse und eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung

„Nicht die, die gleiche Sprache sprechen verstehen einander, sondern diejenigen, die das gleiche Gefühl teilen“ (Mevlana Celaleddin-i Rumi).

In Bezug auf Sprachförderung und Interaktionssituationen verweisen Datler et al. (2000, 14) auf die Bedeutung der „Erfahrung des Verstanden-Werdens“, in der unterschiedlichste Gefühle zum Tragen kommen können. Kinder wollen für sie spannende Erlebnisse und Gefühle zum Ausdruck bringen, diese mit anderen teilen, verstehen und verstanden werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung von „Erleben von Gemeinsamkeit“ (ebd.) verwiesen, wonach der Mensch von Geburt an strebt. Innerhalb dieses „gemeinsam Seins“ sollen Kinder die ersten Erfahrungen des „Verstanden-Werdens“ (ebd., 14f.) oder Nicht-Verstanden-Werdens machen.

In Anlehnung an interaktionistische Ansätze Bruners (1987) ist ebenso festzuhalten, dass das Erleben und Gestalten von Gemeinsamkeit eine wichtige Rolle bei der Förderung von sprachlichen Kompetenzen spielt. Die Gefühle von „gemeinsam geteilter Zufriedenheit oder Freude“ (ebd.), die dabei entstehen, mögen Kinder dazu verleiten, motivierende Spracherfahrungen zu machen. Hierbei wird implizit unter anderem auf die Funktion der Beziehungsgestaltung aufmerksam gemacht und auf den Umstand hingewiesen, dass Kinder und Erwachsene in Anbetracht der frühkindlichen Erfahrungen darauf konditioniert sind, in zwischenmenschlichen Beziehungen sich auf „bestimmte, standardisiert erscheinende, Interaktionsabläufe mit gewissen verteilten Rollen“ (ebd., 87) einzulassen, um insbesondere den Sprachaneignungsprozess voranzutreiben. Es ist anzunehmen, dass die sogenannten routinierten und vertraulichen Interaktionsabläufe auch zwischen dem Kind und der Pädagogin eine Notwendigkeit für den Zweitspracherwerb im Kindergarten darstellen und auf einer emotional vertrauten Beziehung (siehe Kapitel 6.1) aufbauen.

Dies mag einer der Gründe sein, weshalb Datler et al. (2000, 17) davon sprechen, dass das Erleben des „Verstehens und Verstanden-Werdens“ (ebd.), das für eine emotional-vertraute Beziehung eine Grundlage darzustellen scheint, bewusst und gesteuert seitens der Pädagoginnen abläuft. Dies scheint für die frühkindliche Zweitsprachförderung samt Berücksichtigung von Emotionen in der Beziehungsgestaltung, insbesondere im Kontext monolingual geprägter Kindergärten, in denen bedauerlicherweise normsprachliche Regeln

*Verstehen und Verstanden-Werden* konstituieren, eine essenzielle Rolle zu spielen. Allein die Überlegung, was für ein Gefühl es für ein Kind sein kann, das erste Mal an einem fremden Ort, in einer fremden Sprache *Verstanden bzw. Nicht-Verstanden* zu werden, und zwar aufgrund fehlender elaborierter sprachlicher Strukturen, scheint diesen Schluss zu untermauern.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Überlegungen für eine sprachförderliche Interaktion mit zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Im Vordergrund der sprachförderlichen Beziehungsgestaltung im Rahmen frühkindlicher Sprachförderung sollten nicht linguistische Aspekte der Zielsprache stehen, sondern vielmehr, was mit welcher emotionalen Intensität mit wem geteilt werden möchte. Hierbei steht der Akt des „Verstehens und Verstanden-Werdens“ (ebd.) trotz fehlender sprachlicher Mittel im Zentrum. Mit anderen Worten: Es tritt in diesem Interaktionsrahmen die Sprache der Gefühle, genau wie in der vorsprachlichen Phase (siehe Kapitel 6.1.1), in den Mittelpunkt, auf die sich die Erstsprache des Kindes aufzubauen scheint. Es lässt sich daher schließen, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb schlechthin auf denselben vorsprachlichen, routinemäßig erworbenen emotionalen Strukturen wie Offenheit und Akzeptanz gegenüber dem Kind sowie Vertrautheit und Geborgenheit aufzubauen hat.

Vor diesem Hintergrund scheint ein reflexives Sprachverhalten, insbesondere im Kontext monolingual geprägter Bildungseinrichtungen, unabdingbar zu sein, auf die das nächste Kapitel eingeht.

#### 6.2.4.1 *Reflektiertes monolinguales Sprachverhalten* in einsprachig eingerichteten Bildungsinstitutionen

Auf die Rolle der Beziehungsgestaltung bezieht sich auch Thiersch (2007) und betrachtet eine behutsame und reflektierte Förderung für die Aneignung von Sprache als „unverzichtbar“ (14f). Wenn Bezugspersonen daran interessiert sind, die Wünsche und Ängste der Kinder zu erkennen, schenken Kinder ihnen Gehör und werden sprachlich aktiv (ebd., 15). Somit kommt der Lernprozess in Gang und wird aufrechterhalten, weil „durch Sprache etwas Relevantes vermittelt wird, (...) bedeutsame Erfahrungen und Gefühle ausgedrückt und Interessantes und Herausforderndes, auch Vergangenes und Entferntes, berichtet werden“ (ebd.).

In diesem Kontext hebt Fiehler (1990) im Rahmen der Sprachförderung und der Beziehungsgestaltung die Besonderheit der Emotions- und Affektregulierung hervor und verweist darauf, dass das Reflektieren der Gefühle als „soziale Funktion der Beziehungsregulierung“ betrachtet werden kann (ebd.). Er scheint damit auch auf ein *pädagogisch reflektiertes monolinguales Sprachverhalten* in monolingual geprägten Bildungseinrichtungen hinzudeuten.

Auch Jampert (2001) stellt die Funktion der Emotionen bei der Sprachförderung in den Vordergrund und folgert entsprechend:

„Sprachförderung muß subsumiert werden unter die vorrangige Beachtung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Bedürfnisse und seines Verhaltens. Die Bereitschaft des Kindes zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Sprachangebot entsteht über die Brücke des attraktiven Inhalts. Der formal korrekte Spracherwerb ist das Nebenprodukt eines aktiven und interessegeleiteten Bezugs des Kindes auf seine Umwelt. Eine bewußte Unterstützung des Kindes beim Spracherwerb ist insofern, trotz des thematischen Vorrangs der Sprache nicht primär sprachlich zu bestimmen“ (Jampert 2001, 22).

Auf migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder umgemünzt, könnten diese Ausführungen darauf hindeuten, dass Pädagog\*innen für eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung in einsprachig eingerichteten Bildungseinrichtungen zumindest ein *reflektiertes monolinguales Sprachverhalten*, das emotionale und soziale Funktionen der Sprache in zwischenmenschlichen Beziehungen berücksichtigt, anbieten. Es ist nötig, im Kindergarten die alltäglichen Interessen und besonderen Sorgen dieser Kinder, die aufgrund ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit in monolingual geprägten Bildungseinrichtungen entstehen können, ins Visier zu nehmen, um entsprechende Sprachlerngelegenheiten bereitzustellen oder herbeizuführen.

Für einen höheren Ertrag der Arbeit geht vor der Präsentation der Beobachtungsausschnitte ein weiteres Kapitel auf die Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb ein.

## 6.3 Psychosoziale Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs

Sprache(n)erwerb an sich ist ein innerpsychischer Prozess (Datler et al. 2012, 31), der in die Erfüllung zweier grundlegender Funktionen mündet:

- *„Sozial-zwischenmenschliche Funktion von Sprache: Sprache als Mittel der Kommunikation, das Beziehungen gestaltet und gemeinsames bezweckt und bestimmt.*
- *Erkenntnisleitende, kognitive Funktion von Sprache: Sprache als Mittel des Denkens, das Erkenntnisse über die Welt und eine Überschreitung des gegenwärtigen, konkret anschaulichen Kontextes ermöglicht“.*<sup>10</sup>

Grundsätzlich unterscheiden Autoren zwischen den folgenden Einflussfaktoren für den Erwerb einer Sprache: Alter, Qualität und Quantität des Inputs, Motivation, typologische Unterschiede zwischen den Sprachen, Intelligenz, Sprachlerneignung und Persönlichkeit (Edmondson/House 2000; Kniffka/Siebert-Ott 2007, 58; Ahrenholz 2008b, 65; zum Alter insbesondere Dimroth 2007, 134 zit. nach Datler et al. 2012, 26).

Auf die näheren Erläuterungen einiger dieser Faktoren wird in diesem Kapitel vor dem Hintergrund des frühen Zweitspracherwerbs eingegangen.

### 6.3.1 Migrationsbedingte Einflüsse

Im Prinzip sind die grundlegenden Einflüsse ähnlich, seien es Erstsprach- oder Zweitspracherwerb. Dennoch können diese für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder unter Migrationsverhältnissen von besonderer Art sein. „Im Migrationskontext spielt (...) der sozioökonomische Status eine besonders wichtige Rolle, und dabei insbesondere der Bildungsgrad der Eltern. Ferner sind der Besuch eines deutschsprachigen Kindergartens, die Verwendung der Erstsprache zu Hause sowie der Sprachbeherrschungsgrad in der Erstsprache ausschlaggebend für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb“ (Brizić im Auftrag von BM:BWK 2006, zit. nach ebd.). Viele andere Faktoren, die schwer zu erfassen und nicht frank und frei zu beobachten sind (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, 59), wurden von Klein (1992) in drei Bündel zusammengefasst: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang.

---

<sup>10</sup> [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40004963/Anlage\\_4.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI40004963/Anlage_4.pdf).



In der Kognitionspsychologie werden diese als **Motivation, Fähigkeit** und **Gelegenheit** zusammengeführt (Jeuk 2015, 37f.). Sie werden in den nächsten Unterkapiteln näher behandelt.

### 6.3.2 Motivation

„Motivation oder Antrieb (*motivation*): Dazu gehören die Interessen und die Leistungsbereitschaft, die persönlichen Wünsche, die unmittelbare Lernmotivation, emotionale Beziehungen zu Sprechern der Zielsprache, individuelle positive oder negative Lernerfahrungen usw.“ (ebd.). Ein besonderes Anliegen der Kinder beim Erwerb einer Sprache ist auch der Wunsch nach Erweiterung von Handlungsspielräumen im sozialen Umfeld (Kracht 2000). „Die Möglichkeit, eigene Wünsche mitzuteilen und persönliche Ziele zu verwirklichen, nimmt in dem Maße zu, in dem ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten erweitert. Je besser ein Kind Sprache beherrscht, umso größer sind auch seine Handlungsmöglichkeiten“ (Rothweiler; Ruberg 2011, 18). Mit anderen Worten: Sprachliche Fähigkeiten und der Wunsch nach Erreichung persönlicher Ziele und Wünsche gehen Hand in Hand. Rothweiler und Ruberg (2011) betonen, dass in der Eingewöhnungsphase im Kindergarten die Handlungsmöglichkeiten der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache deutlich eingeschränkt sind (ebd.). Kinder ohne Erstsprache Deutsch im Kontext „Monolingualer Habitus“ (Gogolin 2008) mögen davon am meisten betroffen sein, wie den präsentierten Ausschnitten zu entnehmen ist. Viele Situationen können mit Kommunikationsschwierigkeiten und Frustrationen verbunden sein, weshalb Pädagog\*innen auf solche Fälle ein besonderes Augenmerk legen sollten (ebd.). Die Autoren empfehlen in dieser Hinsicht die Bereitstellung sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel für die Bewältigung von Alltagssituationen (ebd.).

Einen weiteren Motivationsfaktor sehen Rothweiler und Ruberg (2011) in der Notwendigkeit eine Sprache zu lernen. Allerdings machen sie darauf aufmerksam, dass in den Kindergärten, in denen der Anteil mehrsprachiger Kinder zu hoch ist, die Kinder dazu neigen, in kleinen Gruppen in ihrer Erstsprache zu kommunizieren und immer weniger einen Antrieb empfinden, die Zielsprache zu erwerben (ebd., 20). Nach Pfaff (1994) wirkt sich ein solcher Verlauf im Kindergarten ungünstig aus, insbesondere auf die Geschwindigkeit des Erwerbs einer zweiten Sprache. „Die Motivation zum Erwerb einer zweiten Sprache lässt sich jedoch nicht erzwingen, sondern muss im Kind selbst entstehen“ (Rothweiler; Ruberg 2011, 20).

Was die Erwerbgeschwindigkeit betrifft, geht Fthenakis (1985) davon aus, dass Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen deshalb geringen Widerstand beim Zweitspracherwerb leisten, weil Erwachsene unter dem Einfluss früherer Erfahrungen und aktueller Einstellungen stehen (Jeuk 2015, 38). Der Lernprozess von Erwachsenen könne nachlassen, wenn sie merken, dass

sie ihre Bedürfnisse in der Erstsprache befriedigen. Kinder hingegen seien offener und würden dem Anpassungsdruck, aufgrund des starken Willens dazuzugehören, nicht ausweichen (ebd., 39).

Die Bedingungen der Motivation, in der Emotionen eine sehr wichtige Rolle spielen (ebd., 38), werden daher durch folgende Komponente ergänzt. Gardner und Lambert (1972) unterscheiden zwei Arten von Sprachlernmotivation: die integrative und die instrumentelle Motivation. Diese werden durch ein positives sprachliches Selbstkonzept ergänzt, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

- **Instrumentelle Motivation**

Instrumentelle Motivation basiert auf dem Antrieb, einen Nutzen durch Sprache zu erzielen (BMB 2016, 29). Die Verbesserung von Berufschancen, das Lesen bestimmter Literatur, Interesse an der Sprache usw. könnten daher als Beispiel für instrumentelle Motivation gesehen werden (Jeuk 2015, 39). Jeuk (2015) fügt „[p]ositive Kontakte zur aufnehmenden Gesellschaft und die subjektive empfundene Notwendigkeit eine Sprache zu lernen“, in diesem Sinn als wichtige Faktoren hinzu, um eine Sprache zu lernen (ebd., 40). Mit positivem Kontakt scheinen hier implizit auch Beziehungserfahrungen und das Sprachverhalten der Pädagog\*innen gemeint zu sein, die einen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit darstellen.

- **Integrative**

Integrative Motivation kann als Bereitschaft des Kindes dazuzugehören verstanden werden. Es geht vielmehr darum mitzureden, Mitglied einer Gruppe werden zu wollen usw. (Pagonis 2009). Irmhild Kohte-Meyer hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Sprache ein Gefühl von „Zugehörigkeit“ gibt. „Bei Kindern im Vor- und Grundschulalter steht zu vermuten, dass die Motivation, eine zweite Sprache zu lernen, nahezu ausschließlich integrativer Natur ist“ (Jeuk 2015, 39).

- **Selbstkonzept**

Ein positives sprachliches Selbstkonzept (Jeuk 2015) deutet auf das Selbstvertrauen in die eigenen Stärken und Ressourcen sowie in die eigenen zweitsprachlichen Kompetenzen hin (Brizic 2007). Daher ist zu schließen, dass belastende Sprachsituationen zu einem Verlust des Vertrauens in die eigenen Potenziale und zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung führen. In dem Sinne spricht Jeuk von einem negativen Selbstkonzept der Kinder ohne Erstsprache Deutsch (Jeuk 2015, 24). „Ein negatives Selbstkonzept bezüglich der Leistungs- und Lernfähigkeit geht in der Regel mit schlechteren Schulleistungen einher. (...) [e]ine Möglichkeit, das Selbstkonzept mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu stärken, ist, ihre Kompetenzen in der Erstsprache anzusprechen und ihnen die Chance zu geben, ihr Wissen (...) einzubringen“ (ebd.). Dies scheint insbesondere für eine *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung* (siehe Kapitel 10, Schlussbemerkung) im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und für eine differenzfreundliche Arbeit mit zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern unumgänglich zu sein. „Eine Umgebung, in der das Kind für sein Sein und (sprachliches) Handeln Anerkennung erfährt und Selbstvertrauen aufbauen kann, bietet eine zentrale Grundlage für den Spracherwerb“ (Datler et al. 2012, 34). Daher ist die Ansicht zu vertreten, dass Anerkennung und Wertschätzung der mitgebrachten Potenziale der Kinder ohne Erstsprache Deutsch eine Stärkung des Selbstvertrauens darstellen sowie ein wichtiger Bestandteil einer *zweitsprachförderlichen Beziehungsgestaltung* (siehe Kapitel 10, Resümee und Ausblick) sind.

### 6.3.3 Fähigkeiten

Die Annahme, dass das menschliche Gehirn lediglich in den frühen Lebensphasen Sprachen mühelos lernt und im fortgeschrittenen Alter nicht zu großen Leistungen fähig sei, erwies sich als ein Irrtum (Jeuk 2015, 40). Heute wissen wir, dass in jedem Alter unterschiedliche Voraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache zur Verfügung stehen (ebd.). „Dabei spricht man von einem age of onset (AO)“ (Rothweiler; Ruberg 2011, 10). Ältere Lerner sind in mancher Hinsicht, zum Beispiel beim Wortschatzerwerb oder in gesteuerten Erwerbssituationen, gegenüber jüngeren im Vorteil (ebd.). Kinder hingegen sind eher dazu in der Lage, sich Sprache durch intuitiv ganzheitliche Vorgehensweisen bzw. in natürlichen Erwerbssituationen (siehe Kapitel 4.8)<sup>11</sup> anzueignen (ebd.). Auf einen weiteren Aspekt verweist Wode (1992), indem er darauf aufmerksam macht, dass Kindern die korrekte Aussprache der neuen Sprache besser gelingt als älteren Lernern (ebd., 214). Diese Tatsache ist allerdings nach Apeltauer (1992) mit der Gefahr verbunden, dass diese Fähigkeit der Kinder in der Regel überschätzt wird, sodass angenommen werden kann, Kinder seien in der Lage, die grammatischen Systeme der Sprache (Semantik, Morphologie, Syntax) auch zu beherrschen. Intelligenz, Sprachbegabung, Sprachkenntnisse in anderen Sprachen, Lernstrategien, Erfahrungen oder Persönlichkeitsmerkmale wie Introvertiert- oder Extrovertiertheit usw. wären weitere Faktoren, die Lerner\*innen jeden Alters voneinander unterscheiden (Jeuk 2015, 41). Um ein letztes Beispiel zu nennen, wäre auch die Ambiguitätstoleranz, d.h. inwieweit ein Lerner sich auf ambivalente und belastende Lernsituationen einlassen kann, ein wichtiges Merkmal zur Unterscheidung der Fähigkeiten der Lerner (Kniffka & Siebert-Ott, 2012, 62).

### 6.3.4 Lerngelegenheiten

Eine wichtige Unterscheidung, um Lerngelegenheiten zu beschreiben, sind die Faktoren der Qualität und Quantität des Zweitspracherwerbs. Mit Quantität ist die Zeit, die zur Verfügung steht, und mit Qualität das sprachliche Beziehungsangebot für den Spracherwerb gemeint (Graf 1989, 127). Graf (1989) macht darauf aufmerksam, dass Kinder ohne Erstsprache Deutsch im Vergleich zu Kindern mit Erstsprache Deutsch deutlich unterschiedliche Sprachkontakte haben. Kinder mit anderen Erstsprachen treten mit der deutschen Sprache in der Regel ab dem dritten Lebensjahr im Kindergarten in Kontakt und wenn, dann nur wenige Stunden am Tag. Meistens sind die Gründe für diesen geringen Kontakt mit der Zweitsprache die reduzierte Interaktion

---

<sup>11</sup> Funktionsorientierte oder situationsbezogene Sprachförderung

des Kindes mit der Bezugsperson bzw. Pädagogin oder das Zusammenkommen von Peers mit derselben Erstsprache im Kindergartenalltag (ebd.).

Fraglich ist auch die Qualität der Beziehungen in dem Zeitrahmen, in dem der Kontakt mit der Zweitsprache zustande kommt. Wie bereits erwähnt, ist die Anpassung des Verhaltens der Bezugsperson an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes beim frühkindlichen Zweitspracherwerb ein entscheidender Faktor. Wichtig ist dabei, dass das Kind weder unter- noch überfordert wird. In diesem Zusammenhang wird „Impliziten Sprachlehrstrategien“ (Rothweiler; Ruberg 2011, 17) in Sprachfördersituationen hinsichtlich der Erwerbsgeschwindigkeit sehr viel Wert beigemessen. „Hierzu zählen beispielsweise

- das Wiederholen fehlerhafter kindlicher Äußerungen in korrigierter Form (korrekatives Feedback),
- offene Fragen,
- die Erweiterung bzw. Umformung (Transformation) kindlicher Äußerungen,
- die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zwischen Bezugsperson und Kind,
- die Verwendung von Formaten, d.h. die Einführung neuer Wörter in einer festgelegten Abfolge und Struktur sprachlicher Äußerungen“ (ebd.).

Strukturelle Rahmenbedingungen der Kindergarteneinrichtung können neben der Qualität und dem Umfang des sprachlichen Angebots (Rothweiler; Ruberg 2011, 18) auch in der Kategorie der Lernbedingungen erwähnt werden. Zum Beispiel können heterogene Gruppen, was in großen Städten der Fall sein kann, und unterschiedliche sprachliche Kompetenzen der Kinder besondere Herausforderungen für Pädagog\*innen hinsichtlich einer effizienten Sprachförderung darstellen (Jeuk 2015, 42). In diesem Fall wären aufgrund des hohen Anteils mehrsprachiger Kinder die Pädagog\*innen sprachliche Vorbilder im Kindergarten, die allerdings für die Sprachförderung einzelner Kinder nicht mehr viel Zeit zur Verfügung stellen können.

## 7 Die Analyse der Ausschnitte

### Kontaktaufnahme mit dem Kindergarten

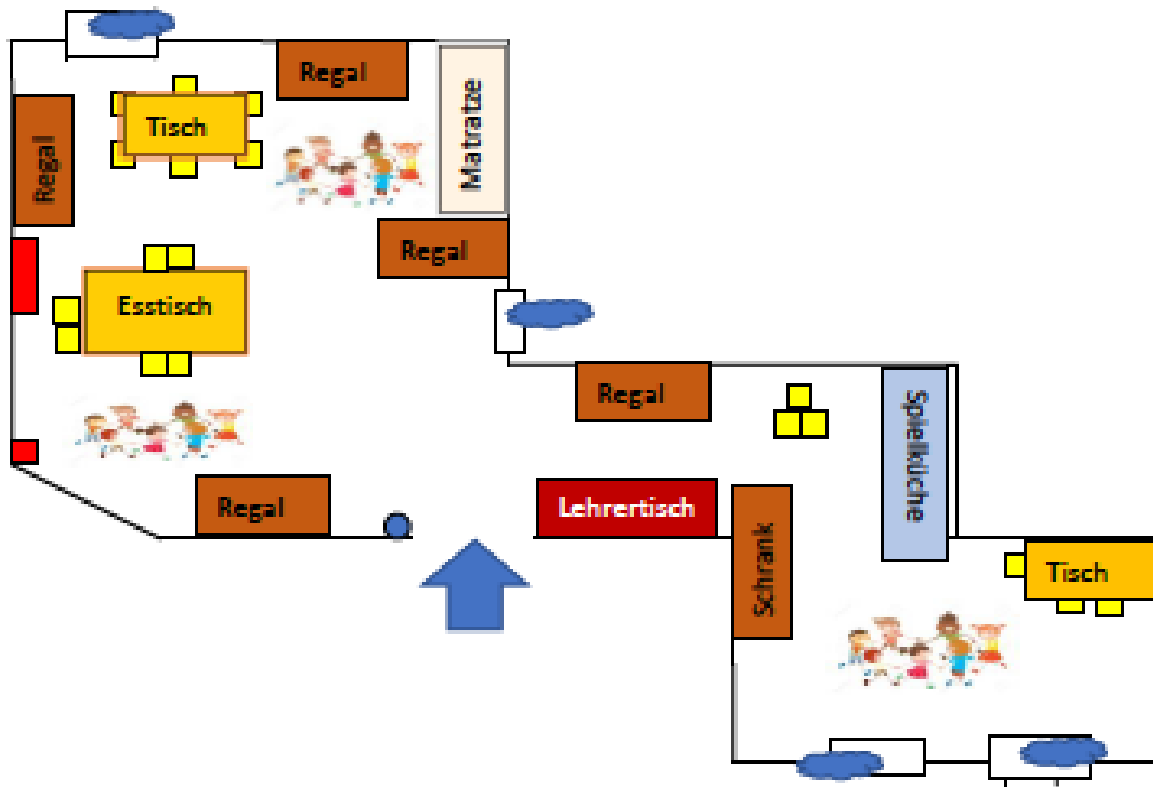
Am ersten Beobachtungstag treffen wir zuerst Fr. Studener, eine der Projektleiterinnen von der Universität Wien, in ihrem Büro in der Sensengasse. Nach einem kurzen Gespräch über den ersten Tag im Kindergarten machen wir uns mit einer Kommilitonin auf den Weg zum Forschungskindergarten in die Johnstrasse. Geplant ist natürlich zunächst die Vorstellung bei Fr. Schönberg, der Leiterin des Kindergartens. Wir kommen pünktlich im Kindergarten an. Eine Mitarbeiterin berichtet, dass Fr. Schönberg gerade ein Telefongespräch führt und fragt, ob wir Kaffee trinken möchten. Wir bedanken uns und lehnen den Kaffee ab. Bald kommt Fr. Schönberg aus ihrem Zimmer heraus. Sie ist eine ältere Dame mit einem freundlichen Gesicht. Wir drücken lächelnd die Hände und überreichen ihr die Schokolade, die wir für sie gekauft haben. Nach einem kurzen Kennenlernen führt uns Fr. Schönberg durch das gesamte Haus. Ganz zum Schluss lernen wir unsere „Fokuskinder“ und ihre Pädagoginnen kennen.

### Beschreibung wichtiger Personen

- Fr. Schönberg ist die Direktorin.
- Ingrid ist die Pädagogin meines Fokuskindes Betül. Sie ist ungefähr Mitte Zwanzig, eine sehr junge und nette Dame.
- Betül ist fast sechs Jahre alt und ein sehr süßes Mädchen. Sie hat lange braune Haare, braune Augen, dicke Lippen, rundliche Wangen und eine kurze Nase.
- Fr. Selma ist die türkischsprachige Assistentin.
- Die Freundinnen, mit denen sich Betül am meisten aufhält, sind Dilek, Cidem und Hatice.

### Beschreibung der Räumlichkeiten

Das Haus ist in zwei Stockwerke aufgeteilt und ziemlich groß. Aufgefallen ist mir, dass auf jeder Tür ein Papier hängt, auf dem in türkischer Sprache anlässlich des kommenden Ramadan Festes „iyi bayramlar“ (dt. schönes Fest) steht. Das Büro von Fr. Schönberg und die meisten Klassen sind im Erdgeschoss. Die Klasse meines Fokuskindes ist im Obergeschoss und ist wie in folgender Skizze aufgeteilt:



Der Raum ist L-förmig. Links beim Eingang befinden sich in der Mitte zwei große Tische. Links im rechten Eck hinten kann man etliche Polster auf einer großen Matratze finden, auf der sich die Kinder frei bewegen, liegen oder aber auch schlafen können. Neben dem Tisch vor dem Fenster ist ein Regal, in dem sich sämtliche Wegwerfgläser, Kitt bis zum Gummi, alles, was man zum Basteln braucht, finden.

Rechts neben dem Eingang ist der Schreibtisch von Ingrid. Auf der rechten Seite des Raumes parallel zum Schreibtisch Ingrids ist die Spielküche. Im rechten Teil des Raumes ist auch ein Bereich, wo immer der Morgenkreis stattfindet und Kinder in ihrer Freizeit laufen, spielen und tanzen können. Hier befindet sich neben dem Schrank in der Ecke eine Couch zum Ausruhen.

Das vorliegende Kapitel beinhaltet Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen, die während des einjährigen Beobachtungszeitraums verfasst worden sind. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden allerdings wichtige Ausschnitte ausgewählt, um den Rahmen der MA-Arbeit nicht zu überschreiten. Hierzu wurde ein Ausschnitt aus dem zweiten Monat (Oktober), drei Ausschnitte aus dem sechsten Monat (Februar) und ein Ausschnitt aus dem achten Monat (April) herangezogen. Zeitweise wurden diese Ausschnitte, wie eingangs erwähnt, mit Blick auf das ganze Jahr interpretiert.

## 7.1 Der zweite Monat / Oktober - Die siebente Beobachtungsstunde

Beobachtung Nr. 7

Alter des Kindes: 6 Jahre

Datum: 18.10.2010

Uhrzeit: 9.56 - 10.56

Kind: Betül

Beobachter: M. Onur Sentepe

Papier Nr. 7

### Zu den Personen, die während der Beobachtungszeit anwesend sind:

- Betül hat eine schwarze Jeanshose, schwarze Pantoffel, eine rote Weste an. Sie sitzt beim Maltisch und zeichnet eine Blume.
- Fr. L sitzt links neben ihr.
- Cidem und Dilek sitzen bei einem anderen Tisch gegenüber von Betül.

### Deskriptive Wiedergabe des Beobachteten:

#### 7.1.1 Papier 7: Ein Gespräch zwischen Fr. L und Betül – Kommunikation: ja, Dialog: nein?

*„Betül nimmt sich eine Unterlage, hält sie unter ihrem rechten Arm, nimmt sich ein Blatt Papier, hält es ebenfalls unter ihrem rechten Arm und beginnt sich Buntstifte auszusuchen. Während sie sich Buntstifte aussucht, fällt das Blatt Papier von ihrem rechten Arm. Betül merkt das nicht und ist noch immer damit beschäftigt sich Buntstifte auszusuchen. Sie nimmt sich einen roten sowie einen rosa Buntstift und geht in Richtung Maltisch. Plötzlich merkt sie, dass ihr das Papier fehlt. Sie dreht sich um und sieht ihr Blatt auf dem Boden liegen. Sie geht zu ihrem Blatt Papier, kniet nieder, hebt es auf, geht wieder Richtung Maltisch und beginnt mit ihrem roten Buntstift zu zeichnen. Plötzlich setzt sich Fr. L auf die linke Seite von Betül und macht sich einige Notizen. Dann fragt sie Betül, die Zeichnung ansehend, ‚Was ist das?‘.*



**Betül** antwortet: ‚Blume‘.

**Fr. L** fragt weiter: ‚Welche Farbe ist das?‘

**Betül**: ‚Rot‘.

**Fr. L**: ‚Und das?‘

**Betül**: ‚Rosa‘.

**Fr. L** zeigt den Kugelschreiber, den sie in der Hand hat, und fragt noch einmal: ‚Und welche Farbe ist das?‘

**Betül**: ‚Blau‘.

**Fr. L**: ‚Und das?‘

**Betül**: ‚Weiß‘.

Dann zeigt **Betül** mit der linken Hand auf das T-Shirt von **Fr. L** und sagt: ‚Grün‘.

**Fr. L** korrigiert: ‚Gelb-Grün‘.

*Plötzlich steht Betül auf, geht zum Bastelregal, holt sich aus dem Becher einen grünen Buntstift, kommt wieder zurück, setzt sich auf ihren Platz und beginnt sofort mit der grünen Farbe weiter zu malen. Diesmal sitzt Betül aber etwas anders, und zwar so, dass das linke Sesselbein zwischen ihren beiden Füßen ist. Sie ist also mit dem Körper noch mehr zu Fr. L gedreht und sitzt genau auf dem linken Sesselbein. Plötzlich steht Fr. L auf und geht weg“ (Papier 7,4).*

Es ist das erste Mal nach zwei Monaten zu beobachten, dass Fr. L Betül mit einer gemeinsamen Beschäftigung entgegenkommt. Allerdings wird eine gemeinsame Auseinandersetzung nicht in der Absicht unternommen, gemeinsam etwas für Betül Bedeutsames und Interessantes zu teilen, sondern es geht vielmehr um ein Abfragen, um festzustellen, ob Betül der Norm entsprechende Fortschritte in der deutschen Sprache macht. Konkreter: Ob sie mit Ein-Wort-Äußerungen in Deutsch adäquat auf Inputs reagieren kann. In diesem Rahmen kann man zwar von Kommunikation reden, aber nicht von einem Dialog. Vielmehr ist eine hierarchische Aufstellung der Interaktion, in der Fr. L über Betül steht, zu verzeichnen. Sprache wird hier als ein Mittel zur Herstellung dieses hierarchischen Beziehungsaufbaus sichtbar, der durch das Korrigieren („Gelb-Grün“) fehlerhafter Äußerungen Betüls auch zum Ausdruck gebracht wird. Von einer differenzfreundlichen und sprachförderlichen Beziehungsgestaltung wäre natürlich zu erwarten, dass sich beide Akteurinnen auf gleicher Augenhöhe dem Lerngegenstand annähern. Stattdessen ist festzuhalten, dass die Pädagogin unüberlegt die deutsche Sprache als Mittel zur Generierung einer Hierarchisierung in der Interaktion instrumentalisiert. Auffallend ist auch, dass in der Sprachförderung der Pädagogin weder eine bewusste Förderung, zum

Beispiel Gesprächs- oder Diskurskompetenzen, noch eine richtige Sprachanregung im Sinne eines Dialogs zu erkennen sind. Das Ganze hinterlässt eher den Eindruck einer Prüfungssituation, die der in der Einleitung dargestellten persönlichen Erfahrung ähnelt, die der Beobachter vor 20 Jahren in einer Wiener Volksschule selbst gemacht hat.

Trotz alledem ist in dieser Situation ein Interesse seitens Betül an Fr. L nicht übersehbar. Sie steht ahnungslos auf, holt sich weitere Materialien, um die Gemeinsamkeit mit Fr. L weiter zu gestalten. Fr. L scheint aber nicht in der Lage zu sein zu erkennen, welche Bedeutung die gemeinsame Beschäftigung für die sprachliche Entwicklung Betüls haben kann, sie steht auf und verlässt den Tisch, ohne eine Erklärung abzugeben. Wie angenommen, kennzeichnet sich die Beziehungsgestaltung von Fr. L durch das, was Kinder wissen, können und tun müssen, und nicht durch das, was Kinder gerne tun und wissen wollen.

Überdies ist die von Fr. L angebotene Beziehungserfahrung, in der sie einfach so aufsteht und weggeht, ein Betüls Dasein aberkennendes Verhalten. Fraglich ist, wie Betül diese Interaktion auf der Gefühlsebene wahrnimmt. Zudem wird sie von Seiten Fr. Ls für ihre richtigen Antworten nicht einmal gelobt.

Dem nächsten Abschnitt ist zu entnehmen, wie Betül unter Freundinnen überreagieren kann, falls sie emotional wahrnimmt, dass ihr unterstellt wird, die Pädagogin nicht verstanden zu haben.

## 7.2 Der sechste Monat / Februar - Die 17. und 19. Beobachtungsstunde

Beobachtung Nr. 14

Alter des Kindes: 6 Jahre

Datum: 24. 10. 2011

Uhrzeit: 10:00-11:00

Kind: Betül

Beobachter: M. Sentepe Onur

Papier Nr. 17

### Zu den Personen, die während der Beobachtungszeit anwesend sind:

- Betül, Dilek, eine Freundin von Betül und einige Kinder *verweilen* in der Nähe des Tisches von Fr. L., der Kindergartenpädagogin

### Deskriptive Wiedergabe der Beobachtung:

7.2.1 Papier 17: Betül: „Ben onun Almanca ne demek olduğunu biliyorum“ (dt. Dilek, ich weiß, was das auf Deutsch bedeutet“)

*„Dilek schneidet kleine Schnipsel mit der Schere und Betül sieht ihr zu. Dilek sagt ihr irgendwas, was ich leider aus akustischen Gründen nicht verstehen kann. Infolgedessen setzt sich Betül auf den Sessel rechts neben Dilek. Eine Helferin, die auch beim Tisch sitzt, fragt Betül spontan: ‚Wie alt bist du?‘ Betül schaut sie an, antwortet aber nicht. Die Helferin fragt dann weiter: ‚Bist du fünf oder sechs?‘ Betül schaut sie zwar an, antwortet aber wieder nicht. Dilek, die links von Betül sitzt, steht auf und sagt ihr ‚Senin yaşını soruyor‘ [dt. ‚Sie will wissen, wie alt du bist.‘]. Betül explodiert plötzlich, macht große Augen, greift mit beiden Händen zum Tisch und schreit zu Dilek ‚Ben onun Almanca ne demek olduğunu biliyorum‘ [dt. ‚Ich weiß, was das auf Deutsch bedeutet‘]“ (Papier 17, 2).*

In dieser Szene wird der Zusammenhang zwischen Emotion und Sprache sehr deutlich. Was Betül aggressiv zu machen scheint, ist nicht unbedingt, nicht antworten zu können, sondern einerseits überhaupt in irgendeiner Art und Weise, die ihr leicht fällt, nicht antworten zu dürfen und damit auch signalisieren zu können, dass sie ihr Gegenüber verstanden hat. Andererseits mag sie auch deswegen wütend sein, weil Dilek annimmt, dass Betül ihr Gegenüber nicht verstanden hat und ihr deshalb die Frage der Pädagogin übersetzt. Dies mag ein Ohnmachtsgefühl bei Betül auslösen, sodass sie dieses Gefühl mit ihrer hohen und aggressiven Stimme zu bewältigen versucht.

Allein aus dieser Szene mag Dileks Intention als treuherzig sowie harmlos und die Reaktion Betüls als übertrieben bewertet werden. In Anbetracht der vorherrschenden Gruppendynamik in der Mädchengruppe und des immer wieder, insbesondere anfangs auftretenden, verachtenden Verhaltens von Dilek gegenüber Betül zeigt die heftige Reaktion von Betül, wie schmerzhaft und bitter es auf der emotionalen Ebene sein kann, wenn man mit den mitgebrachten sprachlichen Ressourcen nicht am Geschehen teilnehmen darf bzw. einem diese aberkannt werden. Kinder können Sprache in Freundschaftsbeziehungen für sich höher positionieren oder, um jemanden zu demütigen, bewusst oder unbewusst in ihrer Beziehung instrumentalisieren. D.h. Verstehen oder Nicht-Verstehen, Sprechen-Können oder Nicht-Sprechen-Können bzw. Sprache können als Mittel der Abwertung oder des Sich-Besser-Darstellens herangezogen werden.

Diese Beziehungsgefechte und damit einhergehend das Emotionserleben sowie auch die zweitsprachliche Entwicklung der Kinder werden durch die Monolingualität der Einrichtung und des pädagogischen Handelns maßgeblich beeinflusst. Dies bestätigen auch die folgenden Ausschnitte aus demselben Monat.

Beobachtung Nr. 16

Alter des Kindes: 6 Jahre

Datum: 14. 02. 2011 (Beobachtung hat aufgrund der Semesterferien eine Woche nicht stattgefunden)

Uhrzeit: 10:00-11:00

Kind: Betül

Beobachter: M. Sentepe Onur

Papier Nr. 19

### **Zu den Personen, die während der Beobachtungszeit anwesend sind:**

Zum Zeitpunkt der Beobachtung sind unter anderem folgende Personen anwesend: Sarah, die Apfelchips essen möchte; Betül; Fr. L., die Kindergartenpädagogin; Dilek und ein weiteres Mädchen namens Cidem.

Obwohl Betül das Fokuskind ist, wird in diesem Teil auch die Situation von Sarah (ca. 4,0 Jahre) einbezogen. Sarah ist nach Betül in den Kindergarten eingetreten.

### **Deskriptive Wiedergabe der Beobachtung:**

#### **7.2.2 Papier 19: Betül: „Ben Almanca nasıl diyeceğimi bilmiyorum ama“ (dt. Ich weiß aber nicht, wie ich es auf Deutsch sagen soll)**

*Cidem umarmt eine Chips-Dose und versucht sie zu öffnen. Sie ruft nach Betül: „Betül bunu nasıl kapattın, açılmıyor“ (dt. Betül, wie hast du das zu gemacht, sie geht nicht auf). Betül, die sich zu Cidem begibt, sagt: „ver ben yapayım“ (dt. Lass mich das machen). Sie nimmt die Dose, umarmt sie mit der linken Hand und versucht sie mit der rechten Hand aufzukriegen. Sie schafft es aber nicht und sagt zu Cidem „Fr. L e' götür o açsın (dt. bring sie zur Fr. L sie soll es öffnen). Cidem nimmt die Dose wieder in die Hand, macht eine kleine Bewegung in Richtung von Fr. L, stellt die Dose aber dann wieder auf das Regal und sagt zu Betül: „ben Almanca nasıl diyeceğimi bilmiyorum ama“ (dt. Ich weiß aber nicht, wie ich es auf Deutsch sagen soll). Betül umarmt die Dose mit beiden Händen und sagt: „ver ben söyliyeyim“ (dt. Gib, ich sag es ihr). Cidem zieht Betül die Dose aber aus ihrer Hand, macht wieder ein paar Schritte Richtung Fr.*

*L, bleibt aber wieder stehen. Betül geht ohne die Dose zu Fr. L. Sie klopft an ihrer Schulter, sagt: „Fr. L, Fr. L“ und zeigt dabei auf die Dose, die auf dem Regal steht. Fr. L sagt: „Ja du darfst essen“. Betül geht, umarmt die Dose und bringt sie zur Fr. L. Auf dem Weg versucht sie wieder mit der linken Hand die Dose zu öffnen. Eine Helferin, die gegenüber Fr. L sitzt, sagt: „Du musst sie drehen“. Fr. L sagt: „Du musst den Deckel drehen“. Betül dreht den Deckel mit der linken Hand. Plötzlich geht der Deckel auf. Fr. L und die Helferin sehen dabei zu. Betül stellt die Dose wieder auf das Regal und sie essen mit Cidem. Betül sagt zu Hatice „yeşillerini yeme ablam, kırmızılarını ye, daha tatlı“ (dt. Iss nicht die grünen meine Liebe, iss die roten, sie schmecken besser). Dann beginnen sie zu sprechen, während sie Apfelchips essen. Cidem fragt: „bu nerden alınıyor“? (dt. Wo kriegt man so was?). Betül sagt: „Anneme söyleyeceğim bana bundan alsın“ (dt. Ich werde meiner Mutter sagen, sie soll mir auch so was kaufen).*

Es ist festzuhalten, dass belastende und herausfordernde Situationen Beweggründe für den Kontakt mit der Pädagogin darstellen. Allerdings scheint der einsprachige Kontext Kinder zu belehren, dass selbst Bedürfnisse und Wünsche, egal wie stark sie sind, in der Zielsprache formuliert werden müssen, weshalb einige den Mut verlieren können die Pädagogin anzusprechen und deshalb auf andere angewiesen sind.

Angesichts Betüls belastender Spracherfahrungen im Kindergarten, wie in den vorhergehenden Beispielen dargestellt, in denen sie Ignoranz und Abwertung erlebt hat, mag sie die Zurückhaltung von Cidem letztendlich als einen Anlass zur Selbstwerterhöhung (siehe Kapitel 4.8.2)<sup>12</sup> wahrnehmen, sie möchte Fr. L ansprechen und sich zeigen. Jedoch sind sich beide Pädagoginnen nicht bewusst, einerseits, wie bedeutsam dieser Moment emotional für Betül sein könnte, und andererseits, welche Potenziale diese Situation für die zweitsprachliche Förderung enthält (siehe Kapitel 4.7).<sup>13</sup> Beide sind nicht in der Lage, über das Gefühlserleben der Kinder zu reflektieren und sie zu containen (siehe Kapitel 6.2.1).<sup>14</sup> Beide begnügen sich damit, aus der Distanz mit Betül zu interagieren, obwohl daraus eine gemeinsame Beschäftigung für die Sprachförderung gewonnen werden könnte. Fr. L kann sogar in erster Linie nicht wahrnehmen, dass es in dieser Situation nicht um Erlaubnis bitten geht, weshalb sie mit „ja, du darfst essen“ reagiert. Scheinbar nimmt sie sich vielmehr als eine Person wahr, die entweder erlaubt oder verbietet, statt nach pädagogischen Fördermöglichkeiten zu suchen. Dies bestätigen auch die Beobachtungsprotokolle, die hier unberücksichtigt bleiben, um den Rahmen

---

<sup>12</sup> Emotionen und menschliche Grundbedürfnisse

<sup>13</sup> Funktionsorientierte oder situationsbezogene Sprachförderung

<sup>14</sup> Containing der Gefühle für den frühen Zweitspracherwerb im Elementarbereich

der Arbeit nicht zu sprengen. Schließlich versammeln sich die türkischsprachigen Kinder um die Chips-Dose und plaudern in ihrer Muttersprache weiter, bis Sarah unerwartet dazu stößt.

### 7.2.3 Papier 19: „Gel Dilek’e gidelim ve nasıl sorman gerektiğini öğrenelim!“ [„Komm, gehen wir zu Dilek und fragen wir sie, wie du es sagen musst!“].

„Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen, und welche Wir-Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?“  
(Inci Dirim 2016, 321)

*„Unerwartet kommt Sarah dazu und sagt, dass sie auch gerne Apfelchips essen möchte. Betül und Cidem schauen zu Sarah und sagen zu ihr, dass sie zuerst Frau L. fragen muss. Sarah bewegt sich aber nicht und schaut einfach auf die Chips. Betül wiederholt ihre Äußerung: „İlk önce Frau L. ’den izin alman lazım!“ [„Du musst zuerst Frau L. fragen!“] Das Mädchen steht aber einfach nur da, sagt gar nichts und schaut Betül an. Betül sagt: „Gel Dilek’e gidelim ve nasıl sorman gerektiğini öğrenelim!“ [„Komm, gehen wir zu Dilek und fragen wir sie, wie du es sagen musst!“]. Betül nimmt Sarah an der Hand und sie gehen Hand in Hand zu Dilek“ (Sentepe 2011, 16/4).<sup>15</sup>*

Sarah scheint nicht zu wissen, wie sie auf Deutsch fragen kann, ob sie Apfelchips essen darf. Interessant ist auch, dass sie sich nicht einmal traut, sich in irgendeiner Weise an die Pädagogin zu wenden. Sie bleibt lieber gehemmt, stumm und auf andere angewiesen.

Auf der anderen Seite ist es auch interessant zu beobachten, wie Kinder Sprache instrumentalisieren können, um ein Kind vom Apfel-Chips-Essen auszuschließen. Sie wissen, dass Sarah Fr. L nicht auf Deutsch ansprechen kann, und fordern sie trotzdem auf, dies zu tun, weshalb Sarah teilnahmslos, stumm und auf andere angewiesen dasteht. Betül, die Sarahs immer größer werdende Ohnmacht schnell verspürt, wahrscheinlich eben auch deswegen, weil sie im monolingualen Kontext ähnliche belastende Gefühle erlebt hat, schlägt vor, Hilfe von Dilek zu holen.

*„Dilek trainiert gerade auf einem Sportgerät. Betül stellt sich vor Dilek, greift das*

---

<sup>15</sup> Zur Zitierung: Die erste Zahl nach der Jahreszahl 2011 gibt die Nummer des Beobachtungsprotokolls und die zweite die Seitenanzahl des Protokolls an.

*Sportgerät mit beiden Händen und sagt zu Dilek: „Dilek, bu elma yemek istiyor ama Fr. L. 'e nasıl söylemesi gerektiğini bilmiyor. Bi gelsene!“ [„Dilek, sie möchte Äpfel essen, weiß aber nicht, wie sie das sagen soll, kannst du mal kommen!“]. Betül läuft zurück zum Regal, wo sich die Dose befindet. Dilek und Sarah laufen hinterher. Sie stehen nun neben der Dose. Cidem, die neben der Dose stand, sagt: „Nasıl söylemen lazım biliyor musun?“ [„Weißt du, wie du es sagen musst?“] Betül antwortet: „Ich will Apfel essen.“ Dilek schüttelt mit dem Kopf und bringt damit zum Ausdruck, dass das falsch ist. Betül fragt: „Nasıl söylemesi lazım?“ [„Wie muss sie es sagen?“] Dilek sagt: „Darf ich bitte ein Apfel nehmen?“. Betül sagt zu Sarah, die gerne Apfelchips essen will: „Gel, gidelim ben senin için söylerim!“ [„Komm gehen wir, ich kann es für dich sagen!“]“ (Sentepé 2011, 16/4).*

Es ist festzuhalten, wie wichtig es für die Mädchen ist, sich in einem perfekten Deutsch im monolingualen Raum zu bewegen und erst dann in Kontakt mit der Pädagogin zu treten, wenn sie die beste Formulierung gefunden haben. Auch wenn es um Bedürfnisse und das Äußern von Wünschen geht, scheinen sie aufgrund der herrschenden Einsprachigkeit im Kindergarten internalisiert zu haben, dass eine andere Sprache außer Deutsch, selbst eine Sprachmischung, für die Interaktion mit der Pädagogin nicht zulässig ist. Es ist also nicht nur wichtig, „was“ du sagst, sondern auch, „wie“ du etwas sagst und das Allerwichtigste ist, „zu wem“ du etwas sagst. Sarah, die sich außerfamiliär das erste Mal in einem deutschsprachigen Kontext befindet, muss sich bei der Pädagogin einerseits ausschließlich auf Deutsch ausdrücken und andererseits mit ihr auf der Ebene der Pragmatik korrekt sprechen. Es reicht also nicht, wenn es nur grammatikalisch korrekt ist. Letzten Endes lehnt Dilek den Vorschlag Betüls ab und versucht eine komplizierte und als höflich geltende Äußerung zu formulieren. Außerdem lässt die Situation erkennen, wie Kinder darum ringen, durch ihre Sprachkenntnisse in Deutsch eine höhere Position innerhalb der Gruppe zu ergattern. Erkennbar ist dies durch das Nachfragen Cidems, die Äußerungsversuche Betüls oder das ablehnende Kopfschütteln Dileks.

Dass die Aushandlungspraktiken von Prestigehierarchien und (Wert-)Differenzen im monolingualen Raum im Kindergarten Auswirkungen auf das Emotionserleben und damit einhergehend auf die soziale und sprachliche Entwicklung haben werden, dürfte auf der Hand liegen.



*„Sie zerrt an der Hand des Mädchens so lange, bis sie Fr. L erreichen. Fr. L steht vor der Tür des Klassenzimmers. Betül stellt sich vor sie, klopft mit dem Zeigefinger auf ihren Bauch und sagt: „Frau L., Frau L.“ Frau L. spricht aber gerade mit einer Mitarbeiterin und reagiert nicht. Betül versucht noch einmal Frau L. anzusprechen. Ihre Bemühungen bleiben aber vergeblich. Inzwischen löst Sarah ihre Hand von Betül und geht. Betül geht wieder zurück zum Regal, wo sich die Dose befindet und die Freundinnen sich mit den Apfelchips vergnügen. Betül isst mit ihnen weiter. Sarah steht mittlerweile auch wieder dort. Betül sagt: „Bitane al birşey olmaz!“ [„Nimm ein Stück, es passiert eh nichts!“] und hält ihr die Dose hin. Das Kind greift hinein und nimmt sich einen Apfelchip heraus. Plötzlich geht aber Frau L. vorbei. Sarah sagt ganz schnell zu ihr: „Haben Afls.“ und zeigt mit der Hand auf die Dose. Frau L. hat verstanden, was Sarah sagen möchte, sagt: „Ja“ und entfernt sich von den Mädchen“ (Sentepe 2011, 16/5).*

Die Analyse der bisherigen Protokolle bestätigt, dass Betül, die seit sechs Monaten im Kindergarten ist, das erste Mal die Initiative ergreift, um auf Deutsch in Kontakt mit der Pädagogin zu treten. Der Grund dafür mag dem Umstand geschuldet sein, dass der monolinguale Kontext sehr schnell auf die Grenzen auch zwischenmenschlicher Beziehungen zu verweisen scheint. Diese Grenzen der Anerkennung und die Bewegung in diesem monolingualen Raum scheinen nur mit einem perfekten Deutsch überwindbar zu sein. Überdies kann Sarahs aktuelles Anliegen, das sie mit „Haben Afls“ zum Ausdruck bringen möchte, von Fr. L nicht so sehr ernst genommen, aber auch nicht als eine situationsbezogene Fördersituation (siehe Kapitel 4.7)<sup>16</sup> erkannt zu werden.

In welcher Hinsicht sich diese Aushandlungspraktiken von Prestigehierarchien und Zugehörigkeiten auf das emotionale Erleben und die Handlungsmöglichkeiten Betüls auswirken mögen, illustriert der letzte Protokollausschnitt in dieser Arbeit, der einige Wochen später verfasst wurde.

---

<sup>16</sup> Funktionsorientierte oder situationsbezogene Sprachförderung

## 7.3 Der achte Monat / April - Die 25 Beobachtungsstunde

Beobachtung Nr. 20

Alter des Kindes: 5 Jahre

Datum: 04. 04.2011

Uhrzeit: 10:00-11:00

Kind: Betül

Beobachter: M. Sentepe Onur

Papier Nr. 25

### Deskriptive Wiedergabe der Beobachtung

7.3.1 Papier 25: „Betül flüstert zu Cidem: ‚sen sor Apfelchips yiyelim‘ [dt. ‚Frag, ob wir Apfelchips essen dürfen‘].

*„Betül flüstert während des Malens zu Cidem: ‚sen sor Apfelchips yiyelim‘ [dt. ‚Frag, ob wir Apfelchips essen dürfen‘]. Cidem geht zu Frau L., fragt, ob sie Apfelchips essen dürfen. Frau L. nickt und sagt ‚Ja‘. Dann sagt sie aber ‚Die Dose ist nicht da‘. Cidem geht zu Betül und sagt: ‚yiyemeyiz‘ [dt. ‚Wir können nicht‘]. Betül sagt: ‚ben eve gidince Apfelchips yiycem‘ [dt. ‚Wenn ich zu Hause bin, werde ich Apfelchips essen.‘]“ (Sentepe 25/3).*

Es ist spannend zu beobachten, wie Betül sich in dieser Szene mit einem neuen Auftreten zeigt. Im Vergleich zu jener Szene, in der sie wissen wollte, wie man auf Deutsch um Erlaubnis bittet, Apfelchips zu essen, entscheidet sie sich diesmal gleich für das Dolmetschen. Man stellt sich die Frage, was mit ihrem Tatendrang und ihrem Mitteilungsbedürfnis nach den Apfelchips passiert ist. Könnte ihre Zurückhaltung mit den Beziehungserfahrungen, in denen ihre Gefühle seitens der Pädagoginnen nicht beachtet wurden, zu tun haben und ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit erschüttert worden sein? Vielleicht aber möchte sie ein ähnliches Gefühl der Ablehnung und Ignoranz vermeiden.

Wenn diese Vermutung stimmen sollte, deutet dies wieder auf die Richtigkeit der Annahme, dass Betül eine Art Regression (siehe Kapitel 6.2.2)<sup>17</sup> erlebt, in der sie in bestimmten Situationen zu Sprachlosigkeit neigt, aus Angst vor der Bedrohung des Selbstwertgefühls bzw. der Erfahrung wieder ignoriert und verachtet zu werden.

Mit anderen Worten könnte man auch sagen, dass Betüls Ambiguitätstoleranz (siehe Kapitel 6.3.3 Fähigkeiten) bzw. ihre Ausdauer gegenüber belastenden Lernsituationen seit dem Kindertarteneintritt innerhalb der vermeintlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (die jedoch monolingual kultiviert zu sein scheint) nachgelassen haben.

---

<sup>17</sup> „Regression“ ist ein affektiver Zustand bei frühkindlichem Zweitspracherwerb.

## 8 Beantwortung der Forschungsfrage

**Wie erlebt die sechsjährige Betül mit der Erstsprache Türkisch den Alltag in einem Wiener Kindergarten, welche Beziehungserfahrungen macht sie und was kann über den Zusammenhang ihres Erlebens über die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch ausgesagt werden?**

Die obigen Ausschnitte bestätigen schlechthin, dass Emotionen und Zweitspracherwerb, insbesondere im Kontext monolingual geprägter Kindergärten, angesichts der Beziehungserfahrungen auf Deutsch „Verstehen-Können“, „Nicht-Verstehen-Können“, „Besser-Sagen-Können“ oder „Noch-Besser-Sagen-Können“, und dadurch die Aufmerksamkeit der Native Speaker (der Pädagogin) wecken oder Nicht-Wecken-Können, sich in der Gruppe Höher-Positionieren bzw. sich Nicht-Unterwerfen-Wollen, und vor dem Hintergrund belastender Gefühle, zum Beispiel Haltlosigkeit, Orientierungslosigkeit, Ohnmacht, Hilfsbedürftigkeit, Unselbstständigkeit, Unterworfenheit nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Demnach nimmt Betül den Kindergartenalltag in Bezug auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache als ziemlich belastend und anstrengend wahr und es ist nicht möglich zu behaupten, dass sie den Alltag im Zusammenhang des Deutscherwerbs oft mit Freude, Lust und Spaß erlebt.

Mit anderen Worten: Betül mag aufgrund des monolingual geprägten pädagogischen Handelns bzw. des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) der Kindergarteneinrichtung sehr schnell die emotionale und soziale Bedeutung der deutschen Sprache für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, wenn auch unbewusst, internalisiert haben. Und Beziehungserfahrungen, wie ahnungslos am Tisch von Fr. L. (siehe Papier 7) während der Deutschprüfung verlassen werden, oder Aushandlungsprozesse, wie (Wert-)Differenzen oder Prestigehierarchien unter Freundschaftsbeziehungen, könnten ebenfalls als Beitrag dazu gedeutet werden. Sie scheint auf jeden Fall sozial und emotional erfahren zu haben, dass geringe Deutschkenntnisse abgewertet und geprüft werden, perfekte Kenntnisse hingegen mit Anerkennung und Zuwendung verbunden sind. Diese Erfahrung mag auch der Grund ihres Eifers sein, sodass sie versucht, die Aufmerksamkeit von Fr. L. mit perfekten und normsprachlichen Strukturen zu wecken (siehe Papier 17) oder gegenüber Berfin mit Wut und Zorn reagiert, weil Berfin mit ihrer Übersetzung Betül das Gefühl vermittelt (siehe Papier 17), die Pädagogin nicht verstanden zu haben. Weitere Beispiele dafür, wie sich die emotionale und

soziale Bedeutung der Sprache auf das Erleben, Verhalten und damit einhergehend auf die zweitsprachliche Entwicklung Betüls auswirkt, sind den restlichen Protokollen zu entnehmen.

Dass der monolinguale Raum für belastende Gefühle verantwortlich sein kann, wenn das pädagogische Handeln auf die emotionale und soziale Funktion der Sprache nicht sensibilisiert ist, liegt somit auf der Hand. Denn Prestigehierarchien und (Wert-)Differenzen schaffende Praktiken des pädagogischen Handelns in monolingual geprägten Kindergärten lassen einerseits Kinder spüren, dass Sprachen einen unterschiedlichen Wert haben, und verteilen andererseits Macht und Rollen, in denen Unterstellungen bzw. Hierarchisierungen, Übersetzungspraktiken, Zuschreibungspraktiken von Zugehörigkeiten oder Aushandlungspraktiken von (Wert-)Differenzen aufgrund fehlender sprachlicher Ressourcen in der Zielsprache stattfinden, die als Konsequenz auch mit emotionalen und sozialen Auswirkungen einhergehen.

Das Ausschlaggebende ist, dass diese Gegebenheiten latent die Überzeugung und Vorstellung vermitteln, die auch drohen, auf der kognitiven Ebene zu einem Glaubenssatz zu werden, sodass der Native Speaker nur mit höheren, komplexen, starren sprachlichen Strukturen angesprochen werden muss. Außerdem ist anzunehmen, dass diese unbewusste Macht- und Rollenverteilung zweierlei Schaden mit sich bringt, einerseits auf der Identitätsebene hinsichtlich des Selbstkonzepts der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder, wenn sie nicht die nötigen sprachlichen Ressourcen in der Zielsprache von zuhause mitbringen, andererseits bei der Teilhabe am Alltagsgeschehen des Kindergartens bzw. der Interaktion der Kinder unterschiedlicher Erstsprachen untereinander, weil zwischenmenschlich Hierarchisierungen produziert werden.

Für das pädagogische Handeln resultieren im Kontext „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ zweierlei Interventionsmöglichkeiten, zum einen, indem es Kindern nicht nur erlaubt ist, unter Gleichsprachigen in der Muttersprache, sondern in unterschiedlichen Muttersprachen miteinander zu sprechen. Dies benötigt allerdings eine bewusst gesteuerte Sprachförderung im Kindergarten, damit Kinder auf die Existenz anderer Sprachen aufmerksam gemacht werden und so nicht die Überzeugung bilden müssen, Native Speaker ausschließlich mit einem perfekten Deutsch ansprechen zu dürfen. Zum anderen kann auch dadurch interveniert werden, dass jede sprachliche Äußerung, auch Mischäußerungen, die Kinder tätigen, ernst genommen wird und die Kinder sich nicht einbilden, dass die Anerkennung ihres Daseins und ihrer Wertschätzung an differenziert entwickelte sprachliche Strukturen gekoppelt ist.

In Anbetracht der angeführten Theorien und Beziehungserfahrungen Betüls, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, ist es naheliegend zu schließen, dass eine prüfende sowie

hierarchische Beziehungsgestaltung in frühen Zweitsprachfördersituationen auf emotionaler Ebene bei Kindern als belastende Spracherfahrung wahrgenommen wird und zur Bildung eines negativen Selbstkonzepts führen kann. Außerdem ist festzuhalten, dass nicht nur das gemeinsame Teilen von positiven, interessanten und bedeutsamen Inhalten, sondern auch das Teilen von belastenden und herausfordernden Gefühlen zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder fruchtbar auf die Beziehung wirken und damit einhergehend zur sprachlichen Entwicklung beitragen kann. Vor diesem Hintergrund liegt es auf der Hand, dass eine besondere Beziehungsgestaltung im monolingualen Kontext mit zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern vonnöten ist, in der auch belastende Gefühle für Zweitsprachförderung contained (siehe Kapitel 6.2.1) werden.

Auf eine mögliche zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung und darauf, welche Merkmale diese Beziehungsgestaltung haben kann, möchte ich in meiner Schlussbemerkung eingehen.

## 9 Ertrag der Arbeit

Zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder können im Kindergarten mit besonders belastenden Interaktionssituationen konfrontiert werden, deren Ursprung in der Einsprachigkeit der Bildungseinrichtung oder des pädagogischen Handelns liegen kann. Falls Kinder, sei es in der Interaktion mit den Pädagog\*innen oder unter Peers, schmerzhaft Gefühle wie Ausgeschlossen-, Ignoriert- oder Erniedrigt-Werden in Verbindung mit der zu erwerbenden Zielsprache erleben, kann dies als Konsequenz dazu führen, dass die Lernfähigkeit im Hinblick auf die Zielsprache beeinträchtigt wird bzw. die Ambiguitätstoleranz (siehe Kapitel 6.3.3) nachlässt und diese Kinder nötige (Sprach-)Lernsituationen immer mehr vermeiden wollen. Bei nicht extrovertierten Kindern, wie Betül, mögen sich solche belastenden Erfahrungen emotional noch tiefer niederschlagen, weshalb diese Kinder zunehmend die Kraft und den Mut verlieren können, sich in sprachförderliche Interaktionssituationen zu begeben. Wenn Kinder also innerhalb von Beziehungserfahrungen eine Sprache im Hinblick auf die eigene soziale und emotionale Existenz als bedrohlich wahrnehmen, kann es zu einer Abneigung gegenüber dieser Sprache und womöglich zu einer Beeinträchtigung der sprachlichen Entwicklung kommen, was aus den zitierten Ausschnitten abzuleiten ist.

Dass die belastenden Spracherfahrungen, wie ignoriert, frustriert oder abgelehnt werden, aufgrund fehlender zielsprachlicher Mittel, wie den Protokollen zu entnehmen war, bei Betül zu einem negativen sprachlichen Selbstkonzept (siehe Kapitel 6.3.2 Motivation) beigetragen haben könnten, ist überdies nicht auszuschließen. Schließlich hinterlassen die folgenden Ausschnitte den Eindruck, dass ihr Selbstvertrauen erschüttert wurde. Das Vermeiden-Wollen, die Pädagogin auf Deutsch anzusprechen, vermutlich weil das Kind von ihr nicht die erwartete Anerkennung bekommt, oder die Erfahrung, sich von den türkisch sprechenden Mädchen oft dolmetschen lassen zu müssen, dürften beim Verlust des Selbstvertrauens eine Rolle gespielt haben. Es lässt sich schließen, dass ein negatives sprachliches Selbstkonzept unter anderem mit *sich im monolingualen Kontext dolmetschen lassen müssen* oder mit dem Gefühl *keine Anerkennung zu bekommen, aufgrund fehlender elaborierter sprachlicher Strukturen* einhergehen kann. Somit lässt sich auch die Annahme Jeuks (2015) als richtig erweisen, dass es die beste Option sei, um das Selbstkonzept mehrsprachig aufwachsender Kinder zu stärken, ihre Kompetenzen in ihrer Erstsprache anzusprechen. Daraus resultiert, dass Anerkennung und Wertschätzung der mitgebrachten Potenziale der Kinder ohne Erstsprache Deutsch nicht nur zur Stärkung des Selbstvertrauens beitragen, sondern auch einen wichtigen Einflussfaktor beim Zweitspracherwerb darstellen,

weil sie dadurch noch mehr in Kontakt mit anderen Kindern unterschiedlicher Erstsprachen treten können bzw. es die Teilhabe stärkt.

Allerdings war trotz des Konstrukts „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004), dem Anerkennung und Wertschätzung ohnehin zugrunde liegen sollten, nicht zu beobachten, dass Betül sich getraut hat, Frau L in ihrer Muttersprache anzusprechen. Daraus resultiert, dass es also nicht ausreicht, Kindern im Kontext „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (siehe Kapitel 6.4.4)<sup>18</sup> zu erlauben, unter gleichsprachigen Personen in ihrer Muttersprache zu sprechen. Die Erstsprachen der Kinder sollten seitens der Pädagog\*innen, insbesondere im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, für alle Kinder mit unterschiedlichen Sprachen sichtbar gemacht werden. Denn erst dann trauen sich Kinder auch aktiv mit anderen Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, selbst wenn sie keine großartigen Kenntnisse der Zielsprache haben, und müssen nicht jene Rollen übernehmen, die der monolinguale Raum verteilt und die mit Gefühlen wie Abwertung und Unterstellung verbunden sein können, wenn zielsprachliche Mittel fehlen oder die Kinder zur Überzeugung gelangen, Native Speaker mit höheren und korrekten sprachlichen Strukturen ansprechen zu müssen. Mit anderen Worten: Es ist wichtig, dass Pädagog\*innen gezielt darauf achten, dass Kinder miteinander in unterschiedlichen Erstsprachen sprechen, damit das Interagieren auch abseits von Muttersprachlern, zum Beispiel Betül außerhalb der Vierermädchengruppe in dieser Fallstudie, gelingt und erleichtert wird sowie die latenten Strukturen des monolingualen Habitus, der Identitäten schafft, gebrochen werden. Ansonsten ist der Schluss nicht zu vermeiden, dass „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ ein Teil eines Bildungssystems ist, in dem der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008) kultiviert wird. Es wäre überdies auch anzunehmen, dass dieses *Erlauben in der Muttersprache nur unter Gleichsprachigen zu sprechen* im Kontext „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ auch der Zugehörigkeitsordnung „Wir“ und „Nicht-Wir“ (Mecheril, Dirim 2010) zu dienen scheint. Diesmal nicht auf der individuellen, sondern auf der Gruppenebene: „Die Gruppe, die Türkisch spricht“.

Die Annahme von Fthenakis (1985), dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen offener sind und dem Anpassungsdruck aufgrund ihres starken Willens dazuzugehören nicht ausweichen würden, sollte daher vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen, zum Beispiel eben der Monolingualität des Bildungsinstituts oder des pädagogischen Handelns hinterfragt werden. Wie aus dem ausgewählten Beispiel der Durchsicht der gesamten Protokolle anzunehmen ist, war auch Betüls Wille dazuzugehören gegen Ende des Beobachtungsjahres nicht mehr derselbe wie zu Beginn des Kindergarteneintritts. D.h. wenn

---

<sup>18</sup>Lebensweltliche Mehrsprachigkeit



mitgebrachte Ressourcen in der Zielsprache nicht ausreichen, die Barrieren und Erwartungen des labilen strukturellen Ausscheidungsdrucks, zum Beispiel der Einsprachigkeit des Instituts, Zuschreibungspraktiken sowie Prestigehierarchien schaffendes Handeln der Pädagog\*innen, zu meistern, können auch Kinder den Willen dazuzugehören verlieren.

Im Vergleich zu Erwachsenen könnte vielmehr der Beziehungsaspekt, in dem Emotionen wie die vertrauensvolle und emphatische Zuwendung der Bezugsperson zum Heranwachsenden sowie ein wertschätzender und anerkennender Umgang mit den mitgebrachten Ressourcen der Kinder beim Zweitspracherwerb eine große Rolle spielen. In diesem Zusammenhang kann auch auf das „responsive Verhalten“ des Gesprächspartners verwiesen werden, womit Albers (2009) beschreibt, wie wichtig es für die sprachliche Entwicklung des Kindes ist, wenn auf sein Dasein reagiert wird. Umgemünzt auf die Wahrnehmung des Daseins zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder könnte dies heißen, dass nicht nur die perfekte Äußerung des Kindes, sondern jede sprachliche Äußerung, auch Mischäußerungen, die es von sich gibt, ernst genommen werden sollen. Das Kind soll seinen Wert nicht in differenziert entwickelten sprachlichen Strukturen erkennen, sondern in seinem Dasein und all den Ressourcen, die es hier und jetzt in die Fördersituation eingebracht hat. Dass Kinder nicht von Personen lernen, die sie ablehnen, ignorieren oder nicht verstehen, wie Albers (2009) behauptet, konnte schließlich auch angesichts des Vermeidungsverhaltens von Betül mit der Pädagogin in Kontakt zu kommen und sich stattdessen dolmetschen zu lassen, bestätigt werden. Summa Summarum lernen migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder die Zielsprache nicht von Pädagog\*innen, die ihnen das Gefühl vermitteln, sie nicht zu verstehen, weil Kinder somit auf der emotionalen Ebene indirekt die Ignorierung ihres Daseins wahrnehmen bzw. die Überzeugung des Nicht-Dazugehörens entwickeln können.

Daher ist es berechtigt, die Behauptung aufzustellen, dass „Verstehen und Verstanden-Werden“ (siehe Kapitel 6.2.4)<sup>19</sup> insbesondere in der frühkindlichen Zweitsprachvermittlung nicht auf normsprachliche Regeln reduziert werden darf, weil Kinder gerade beim Lernen lustvoll, erfinderisch und beliebig Mischäußerungen tätigen. Eine einseitige Förderung, die sich auf normsprachliche Strukturen fokussiert, scheint unter anderem die Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit und Kreativität der Kinder zu verletzen. Eine ebenso einseitige Förderung, die sich im Kontext „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (siehe Kapitel 4.4.4)<sup>20</sup> auf normsprachliche Strukturen fokussiert, sollte

---

<sup>19</sup> Gestalten von Gemeinsamkeiten, für gegenseitige Verstehensprozesse und eine sprachförderliche Beziehungsgestaltung

<sup>20</sup> Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

ohnehin nicht vorkommen, da lebensweltliche Mehrsprachigkeit keine normsprachlichen Ansprüche erhebt, was allerdings bei Betül nicht zu beobachten war. Dass der Spracherwerb eines Kindes von der Qualität der Beziehung zur Bezugsperson abhängt, wie Gasteiger-Klicpera (2010) hervorhebt, lässt sich in diesem Zusammenhang ebenfalls bestätigen.

Ein wichtiger Aspekt dieser qualitativen Beziehung scheint allerdings auch zu sein, dass die pädagogischen Sprachvermittlungsziele und die Sprachaneignungsziele der Kinder nicht auseinanderklaffen. Wie im Ausschnitt (Papier 7) sollte das pädagogische Ziel im Kindergarten nicht in erster Linie darin liegen, perfektes Deutsch zu vermitteln, sondern die Herleitung sprachlicher Ziele sollte, wie Jampert (2001) verdeutlicht, „aus interessegeleiteten Aktivitäten“ (ebd., 20) des Kindes erfolgen. Betül wünscht sich im erwähnten Ausschnitt die Gemeinsamkeit mit der Pädagogin auszubauen, indem sie weitere Stifte holen geht, aber Fr. L. verlässt den Tisch, nachdem sie ihre Prüfung in Deutsch abgeschlossen hat. Diese Szene bestätigt somit, dass Kinder eine Sprache nicht um der Sprache willen lernen, sondern weil sie eigene Wünsche mitteilen, persönliche Ziele verwirklichen bzw. ihre persönlichen Handlungsspielräume erweitern wollen, wie Kracht (2000) annimmt, oder für das „Erleben von Gemeinsamkeiten“ (Datler 2000, 14), in der sie das erste Mal die Erfahrung des „Verstanden-Werdens“ (ebd.) oder Nicht-Verstanden-Werdens machen.

In der Schlussbemerkung möchte ich auf den Aspekt der *zweitsprachförderlichen Beziehungsgestaltung* eingehen, die diese emotionalen Bedürfnisse zu berücksichtigen versucht und welche ich durch die Auseinandersetzung in der vorliegenden Arbeit für den sensiblen und emphatischen Umgang mit zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern herleiten konnte.

## 10 Schlussbemerkung

Die Sprachen der Kinder sind ihre Ressourcen, die sie in den Kindergarten mitbringen. Wenn Pädagog\*innen diese nicht aufgreifen oder ignorieren, spüren sie, dass Sprachen einen unterschiedlichen Wert haben, weshalb es zum einen zu einer Aushandlung von (Wert-) Differenzen unter den Kindern und damit einhergehend zu einem negativen Selbstkonzept kommen kann und zum anderen eine *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung* mit der und durch die Pädagogin blockiert wird, weil in der Beziehung eine latente Geringschätzung und Abwertung vorherrschen.

Demzufolge scheint eine ***zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung*** auf der Berücksichtigung emotionaler/affektiver Faktoren der Sprache und auf speziellen sozialen Herausforderungen (siehe Kapitel 6.2.3)<sup>21</sup> migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder zu beruhen. Die Sensibilisierung des pädagogischen Handelns für die emotionalen sowie sozialen Faktoren des Spracherwerbs von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern scheint wiederum von zwei Gesichtspunkten abzuhängen: zum einen vom Bewusstmachen der vorsprachlichen Phase, in der Kinder Emotionen als Mittel zur Interaktion und Kommunikation (Siehe Kapitel 6.1.1)<sup>22</sup> heranziehen, und zum anderen von den besonderen sozialen Herausforderungen jener Kinder mit Migrationshintergrund.

Beide Gesichtspunkte sind für eine ***zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung*** essenziell. Ich möchte für die besonderen belastenden sozialen Eingebundenheit der Kinder mit Migrationshintergrund auf das Kapitel 6.2.3, in dem diese unter Berücksichtigung des migrationspädagogischen Ansatzes aufgezählt werden, verweisen. In meiner Schlussbemerkung möchte ich hingegen auf die Bedeutung der Emotionen für eine ***zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung*** hinweisen, wobei ich, wie schon erwähnt, die vorsprachliche Phase unter die Lupe nehme.

Die Berücksichtigung der Emotionen in der vorsprachlichen Phase ist deswegen so wichtig, weil vor dem Hintergrund von Bions Modell „Container-Contained“ (siehe Kapitel 6.1<sup>23</sup> & 6.2.1<sup>24</sup>) anzunehmen ist, dass sich das Sprechen bzw. die Erstsprache des Kindes auf der Grundlage besonderer Emotionen entwickeln. Und der frühkindliche Zweitspracherwerb scheint auf denselben Gefühlen, zum Beispiel Geborgenheit, Vertrautheit und Offenheit

---

<sup>21</sup> Sensibilisierung des pädagogischen Handelns in Bezug auf die soziale und emotionale Funktion der Zweitsprachvermittlung für ein affektives Berühren in der Beziehungsgestaltung.

<sup>22</sup> Interaktion und Emotion als Kommunikationsmedium in der vorsprachlichen Phase

<sup>23</sup> Frühkindliche Sprachaneignung im Spannungsverhältnis zwischen Emotion und Interaktion

<sup>24</sup> Containing der Gefühle für den frühen Zweitspracherwerb im Elementarbereich

aufzubauen, welche auch als Grundlage des Erstspracherwerbs gedient haben. D.h. Gefühle und die Aneignung einer Zweitsprache können vor diesem Hintergrund nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Man könnte sagen, dass Kinder in der vorsprachlichen Phase im Rahmen der Interaktion mit der Bezugsperson zunächst die Sprache der Gefühle lernen, die dann eine Grundlage für den Erwerb unterschiedlicher Sprachen bildet. Erst auf der Basis dieser Gefühle können sich Sprachen entfalten. Was Beziehungserfahrungen betrifft, kann man sagen, dass Beziehungserfahrungen Bausteine sind, die diese emotionale Grundlage schaffen.

Übertragen auf den Erwerb weiterer Sprachen kann man also schließen, dass ähnliche Gesetze der vorsprachlichen Phase auf der emotionalen Ebene für den Zweitspracherwerb im Kindergarten gelten. Wenn Bezugspersonen im Kindergartenalltag in der Lage sind, die Gefühle der Kinder, wie es die Bezugsperson in der vorsprachlichen Phase macht, wahrzunehmen, zu containen, kann man behaupten, dass durch die Beziehungsgestaltung der Pädagogin eine ähnliche emotionale Grundlage wie für die Entwicklung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb geschaffen wird. Schließlich lernen Kinder außerhalb des familiären Kontexts im Kindergarten neue belastende und manchmal der Einsprachigkeit der Einrichtung und des pädagogischen Handelns geschuldete Gefühle kennen, die sie ohne eine Bezugsperson, die diese Gefühle wahrnimmt und mit ihnen teilt, nicht bewältigen können, weshalb sie eben im Rahmen *zweitsprachförderlicher Beziehungsgestaltung* erfasst und containt werden sollten. Für eine nähere Beschreibung von Containing-Prozessen bei der Entwicklung von Denken und Sprechen möchte ich auf die Kapitel 6.1 & 6.2.1 verweisen. Der Schluss, dass Containing-Prozesse auch eine essenzielle Bedeutung für frühe Zweitsprachförderung haben können, sollte daher nachvollziehbar sein.

Demnach scheint der Nährboden für eine positive zweitsprachliche Entwicklung der migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder eine *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung* zu sein, in der sowohl ihre unterschiedlichen sozialen Eingebundenheiten (siehe Kapitel 6.2.3)<sup>25</sup> reflektiert, als auch unter anderem die der Einsprachigkeit der Einrichtung geschuldeten, belastenden Gefühle<sup>26</sup> contained und emotional relevante Mitteilungen – selbst, wenn sie Mischäußerungen darstellen – in diesem Sinne ernst genommen werden. Somit soll eine *zweitsprachliche Beziehungsgestaltung* **auch** dazu dienen, eine diskriminierungskritische und differenzfreundliche Arbeit auf der Interaktionsebene zu leisten, weil sie – wie die Bezugsperson in der vorsprachlichen Phase zugunsten der

---

<sup>25</sup> Sensibilisierung des pädagogischen Handelns in Bezug auf die soziale und emotionale Funktion der Zweitsprachvermittlung für ein affektives Berühren in der Beziehungsgestaltung

<sup>26</sup> Siehe Beantwortung der Forschungsfrage oder die Fallbeispiele im Kapitel 7.

Ermöglichung von Teilhabe am Geschehen – einerseits auf der sozialen Ebene formale Regeln der Zielsprache in der Interaktion in den Hintergrund drängt, und andererseits auf der emotionalen Ebene belastende Gefühle, wie Befangenheit und Unsicherheit, aufgrund fehlender sprachlicher Mittel in der Beziehung – für die Entwicklung des Denkens und Sprechens des Heranwachsenden in der Zielsprache – contained. Kurzum sollen *Verstehen und Verstanden-Werden* in der **zweitsprachförderlichen Beziehungsgestaltung** nicht auf normsprachliche Strukturen reduziert werden.

Was in dieser Beziehung auf jeden Fall nicht passieren darf ist, dass Kinder belastende Gefühle wie Scham, Unterwerfung, Ignoranz etc. im Zusammenhang mit der zu erwerbenden Sprache erleben und ihren Wert in der Interaktion, nicht jedoch in der Formulierung differenziert entwickelter sprachlichen Strukturen erkennen. Andernfalls kann es aufgrund der Angst vor der Bedrohung des Selbstwertgefühls bzw. von Erfahrungen, zum Beispiel ignoriert, abgewertet und nicht ernstgenommen zu werden, zu einer Art Regression (siehe Kapitel 6.2.2)<sup>27</sup> kommen, die durch Sprachlosigkeit in belastenden Situationen oder durch Vermeidung solcher Situationen gekennzeichnet ist.

Dieser Gedankengang führt auch zu dem Schluss, dass Emotionen im Vergleich zu den erworbenen erstsprachlichen Strukturen des Kindes eine viel wichtigere Grundlage frühkindlicher Zweitsprachvermittlung bilden. D.h. die Erstsprache kann ein Gerüst für die linguistischen Aspekte bzw. für die bewusste oder schriftsprachliche Zweit- bzw. Fremdsprachvermittlung darstellen. Die Berücksichtigung der Emotionen im frühkindlichen Spracherwerb scheint allerdings vielmehr den Geist der Sprachförderung zu repräsentieren, weshalb auch Kinder zu sehen sind, die besser in einer anderen Sprache sprechen, obwohl sie keinen herkunftssprachlichen Unterricht erhalten haben.

Dass der sukzessive Zweitspracherwerb (siehe Kapitel 4.4.2) „individuellen Gesetzmäßigkeiten folgt und von den Gesetzen des Erstspracherwerbs abweicht“, wie Thiersch (2007, 16) annimmt, scheint vor diesem Hintergrund für den Erwerb frühkindlicher Zweitsprachen nur zum Teil zu stimmen. D.h. früher Zweitspracherwerb verläuft, wie Merten (1997, 65) ihn beschreibt, zwar parallel zum Erstspracherwerb, weist jedoch Abweichungen angesichts meiner Schlussfolgerung von den Gesetzen des Erstspracherwerbs lediglich auf der kognitiven Ebene auf, nicht jedoch auf der emotionalen Ebene. Demnach stelle ich die These auf, dass der frühe Zweitspracherwerb auf der emotionalen Ebene auf ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie Geborgenheit, Vertrautheit, Gemeinsamkeit etc. beruht. Der frühkindliche Zweitspracherwerb hätte sich also weniger auf die kognitiven Kompetenzen der

---

<sup>27</sup> „Regression“ ein affektiver Zustand unter anderem bei frühkindlichem Zweitspracherwerb

Erstsprache zu stützen, sondern vielmehr auf die emotionalen Kompetenzen, welche im Zuge des Erstspracherwerbs gebildet werden bzw. auf Containing-Prozesse, bei denen „Verstehen und Verstanden-Werden“ (Datler et al. 2000, 17) für die sprachliche Entwicklung eine essenzielle Rolle gespielt haben. Mit anderen Worten baut der Zweitspracherwerb im frühen Kindesalter nicht vor allem auf den Fähigkeiten der Kinder in ihrer Erstsprache, sondern auf der Grundlage vertrauter Emotionen innerhalb ihrer Beziehungserfahrungen auf, weshalb eine Art *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung*, wie sie in dieser Arbeit zu beschreiben versucht wurde, vonnöten ist.

Letztendlich möchte ich hervorheben, dass die geschilderte *zweitsprachförderliche Beziehungsgestaltung*, in der soziale und emotionale Aspekte der Sprache zu reflektieren sind, die aber auch weiterer Untersuchungen bedarf, erwarten lässt, dass das pädagogische Handeln auch zu einer Verschiebung der „natio-ethno-kulturellen“ (Mecheril 2016) Differenzordnung beitragen kann. Schließlich geht es um ein *reflektiertes monolinguales Sprachverhalten* und Bewusstwerden der sozialen und emotionalen Rahmenbedingungen, in denen sich zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder befinden, die durch das pädagogische Handeln verändert werden können.

Abschließend hoffe ich auch einen Denkanstoß für die Erfassung emotionaler und sozialer Gründe der sogenannten defizitären Zweitsprachentwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund geleistet zu haben.

# 11 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (2010): (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18) Gießen: Psychosozial-Verlag
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kinder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim/Basel: Betz Verlag
- Andresen, H. (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R. Iven, C. (Hrsg.): Sprache Emotion Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schullz-Kirchner, 27-40
- Apeltauer, E. (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Verlag Max Hueber
- Apeltauer, E. (1992): Sind Kinder bessere Sprachlerner? Lernen in Deutschland, 1(92), 6-19
- Amati Mehler, J., Argentiere, S. & Canestri, J. (2003): Kapitel 7. Kinder und Sprache. In: Amati Mehler, J., Argentiari, S. & Canestri, J. Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse (Aus dem Italienischen von Klaus Laermann). Gießen: Psychosozial-Verlag, 229- 243
- Bausch, Karl-Richard., Könings, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (2004): (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus - Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr

- Battacchi, M.W. (1996): *Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Bäck, G.; Haberleitner, C. (2011): Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 161 (2011) 1/2, S. 82-89
- BMB (2016): *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.* Charlotte-Bühler-Institut
- Boeckmann, Klaus-Börge (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland.* Frankfurt a.M.: Lang
- Bion, W.R. (1990/1962): *Lernen durch Erfahrung.* Frankfurt a.M.
- Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik.* Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration.* Münster: Waxmann
- Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern: Verlag Hans Huber
- Bundschuh, K. (2003): *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch.* Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt
- Cassirer, E. (1923): *Philosophie der symbolischen Formen.* Berlin: Bruno Cassirer
- Chomsky, N. (1981): *Regeln und Repräsentationen (Orig. 1980).* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters
- Dael, N., Mortillaro, M. & Scherer, K. R. (2011). *Emotion Expression in Body Action and Posture.* *Emotion*, Advance online publication. doi: 10.1037/a0025737



- Dannenbauer F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt UTB, 105-116
- Datler, W., Finger Trescher, U., Gstach, J. & Steinhardt, K. (2008): (Hrsg.): Annäherung an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext / Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 16. Gießen: Psychosozial Verlag
- Datler, W., Ereky, K. & Strobel, K. (2001): Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A. & Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Das selbstständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Gießen: Psychosozial-Verlag, 53-77
- Datler, W., Bamberger, R. & Studener R. (2000): Sprache, Sprachentwicklung und das Erleben von Beziehung: Über integrative Aspekte von Sprachheilpädagogik. In: Frühwirth, I. & Meixner, F. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik und Integration. Wien: Jugend & Volk, 13-22
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit und Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D. & Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 85-105
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blick in die Tiefe: Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 41-66

- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blick in die Tiefe: die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 233- 253
- Datler, W., De Cillia, R., Garnitschnig, I. et al. (2012): Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Wien
- Deixler, J. (2019): Fachsensible Sprachförderung – Deutschlernen an Inhalten des Unterrichtsfachs „Geschichte, Sozialkunde & Politische Bildung“. Universität Wien
- Diem-Wille, G. (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: Kohlhammer
- Dirim, I. (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 311-324
- Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. 3. Auflage (2010). Frankfurt am Main: Fischer Verlag
- Ekman, S. (1992): An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* (6), 169-200
- Epstein, S. (1993): Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmental psychology. In: D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Eds.): *Studying lives through time: Personality and development*. Washington: APA, 399-438
- Europäische Kommission (2008): Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008
- Ermann, G. (1996): Erfahrung mit der Methode der Babybeobachtung. Forum der

Psychoanalyse 12, 279-290

- Fiehler, R. (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin: Walter de Gruyter Verlag
- Fraiberg, S. (1980): Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes. Psychoanalytische Erziehungsberatung. 4. Aufl. Reinbek, Rowohlt
- Fthenakis, W. (1985): (Hrsg.): Bilingual – bikulturelle Entwicklung des Kindes. München: Hueber
- Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker-Stall, F., Berkic, J. & Kalicki, B. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen, 204-216
- Greenberg, L. S. (2001): Emotion Focused Therapy. Washington: APA
- Gogolin, I. (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 55-61
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachig. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann und Helbig-Verlag
- Gogolin, I., Lange, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann (Förmig Edition 3)
- Goldstein, K. (1971): Über Zeigen und Greifen. In: Selected Papers/Ausgewählte Schriften. Den Haag: Nijhoff, 263-281

- Gomolla, M. /Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule, Wiesbaden: VS
- Gomolla, M. (2010): Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Hamburg/Berlin  
 [[http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht\\_kiwe\\_gomolla.pdf](http://www.kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf), 15.4.2011]
- Grawe, K. (1998): Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe
- Graf, P. (1989): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. In: A. J. Tumat (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – Konzeption und Unterricht. Hohengehren: Schneider
- Günther, B., Günther, H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Guiora, A.Z. (1975): Language and person. Studies in language behavior. In: Language Learning, Heft 25
- Gyslin-Tapeiner, C., (2012): Emotionale Schemata und Emotionsregulation von Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten. Die Bedeutung der „Early Maladaptive Schemas“ nach Youn et al. (2003) im Umgang mit subjektiv als „schwierig“ erlebten Emotionen in der therapeutischen Praxis. Zürich: ZHAW
- Jampert, Karin (2001): Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: Deutsches Jugendinstitut – Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern. (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern.

Opladen: Leske und Budrich

Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer

Jeuk, Stefan (2015): Der die das Sprache und Lesen ½, Sprachstandsbeobachtung. Berlin: Cornelson

Keltner, D., Kring, A. (1998): Emotion, social function and psychopathology. Review of General Psychology (2), 320-342

Kohte-Meyer, Irmhild (1999): Spannungsfeld Migration: Ich-Funktionen und Ich-Identität im Wechsel der Sprache und kulturellem Raum. In: Fernanda Pedrina, Vera Saller, Regula Weiss, & Mirna Würgler (Hrsg.): Kultur. Migration. Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Tübingen: Edition Diskord, 71-98

Kohte-Meyer, Irmhild (1994): „Ich bin fremd, so wie ich bin“. Migrationserleben, Ich-Identität und Neurose. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 43/7. Universität des Saarlandes: Vandenhoeck & Ruprecht, 253-259

Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb Königstein. Athenäum (3. Auflage)

Kleinginna, S. R. & Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. Motivation and Emotion (5), 345-379

Knappik, Magdalena., Mecheril, Paul (2008): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Stuttgart: Julius Klinkhard, 159-178

Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache, Paderborn: Schöningh

Kniffka, G., Siebert-Ort, G. (2012): Deutsch als Zweitsprach. Paderborn: Schöningh

- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS-Research
- Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster
- Kuhn, R. (2003): Beziehungen zwischen Sprache und Affekt. In: Nissen, G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Neue Aspekte zur Genese und Therapie psychischer Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Kutter, P. (1998): Liebe, Haß, Neid, Eifersucht. Eine Psychoanalyse der Leidenschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag
- Kutter, P. (2001): Affekt und Körper. Neue Akzente der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag
- Lammers, C. H. (2011). Emotionsbezogene Psychotherapie. Stuttgart: Schattauer
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaption. New York: Oxford University Press
- Lazer, R. A., Lehmann, N. & Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 185-211
- Lazar, R. A. (1993): „Container-Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 68-91
- LeDoux, J. E. & Phelps, E. A. (2008): Emotional networks in the brain. In: M. Lewis, J. M. Haviland & L. Feldman Barrett, Handbook of Emotions. (3rd Ed.). New York: Guilford, 159-179

- Lehner, B., Sengschmied, I. (2009): Oliver wendet sich von seiner Mutter ab. Lernerfahrungen einer Beobachterin vom Wegschauen bis hin zur Reflexion von bedrohlichen Erlebnisgehalten. In: Diem Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blick in die Tiefe: die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 119-136
- Lüdtke, U. (2012): Emotion und Sprache. Theoretische Grundlagen für logopädisch sprachtherapeutische Praxis. SAL-Bulletin Nr. 143, März 2012, 5-22
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 93-111
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1, Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 25-53
- Mecheril, P., Dirim, I., (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria/Dirim, Inci/Kalpaka, Anita/Melter, Claus: Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 121-149
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag
- Nissen, G. (Hrsg.) (2003): Affekt und Interaktion. Neue Aspekte zur Genese und Therapie psychischer Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Nitschmann P. (2012): Affekte, Affektregulierung und Spracherwerb. Eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Publikationen hinsichtlich der Bedeutung von Affekten und Affektregulierung für die Sprachentwicklung und den Spracherwerb von Kindern. Universität Wien
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990): What's basic about basic emotions? Psychol Review (97), 315-331

- Otto, J., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000): Begriffsbestimmungen. In: J. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz, 11-18
- Pagonis, Giulio (2009): Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 153, 112-126
- Pinar, Y. (2015): Interaktion, Emotion und Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs im Kindergarten. Eine Einzelfallstudie über das Erleben eines Mädchens mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr (Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaften). Universität Wien
- Polzer, M. (2012): Emotion, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb. Eine Einzelfallstudie über das Erleben eines Mädchens mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr (Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaften). Universität Wien
- Pagonis, Giulio (2009): Der Altersfaktor in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 153, 112-126
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology* (57), 27-53
- Pfaff, Carol (1994). Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *The cross-linguistic study of bilingual development*. North-Holland. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Amsterdam/Oxford/New York/Tokyo, 75-97
- Pons, F.; Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2003): Individual differences in children's emotion understanding. Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology* 44, 347-353
- Reich, H. H (2008): *Sprachförderung im Kindergarten*. Berlin: Das Netz



- Rhode, M (2009): Sensorische Aspekte der Sprachentwicklung in Beziehung mit frühen Ängsten. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methoden der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 103-118
- Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Leipzig: Brandung
- Riemer, C. (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J. u.a. (Hrsg.): Neue Sprachen Lehren und Lernen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 49-81
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. Psychological Review (111), 145-172
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. (Hrsg.): Deutsches Jugendinstitut.e.V. München
- Şentepe, Muhammed Onur (2011): Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Mädchens im Alltag des Kindergartens, unpublizierte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaften, Universität Wien
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart, Klett-Cotta
- Schwarz-Friesel, M. (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Francke Verlag
- Sevinc, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb. In: Susanna Buttaroni (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider, 245-278

- Steiner, U. (2004): „Gefühl ist alles!“ Die Revolution der Gefühle im 18. Jahrhundert. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie 20/2, 78-83
- Stern, D. (1992 [1985]): Die Lebenserfahrungen des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schwantner, Usula & Schreiner, Claudia (2010): PISA 2009, Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft, Graz: Leykam, [[http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07\\_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf), 10.3.2011]
- Schwarz-Friesel, M. (2007): Sprache und Emotion. Tübingen: Francke Verlag
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Spektrum Akademischer Verlag
- Statistik Austria (2002): Volkszählung 2001. Wien: Verlag Österreich Statistik Austria (2003): Volkszählung 2001. Wien: Verlag Österreich
- Stölting, W. (1987): Affektive Faktoren im Fremdspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Verlag Max Hueber, 99-110
- Statistik Austria (2011): Kindertagesheimstatistik 2010/11. Wien: Verlag Österreich
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York /München/Berlin: Waxmann
- Schuster, P., Springer-Kremser (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. Wien: WUV

- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008): The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. In: M. Lewis, J., M. Haviland & L. Feldman Barrett (Eds.), Handbook of Emotions. New York: Guilford, 114-137
- Smith, C. A. (1989): Dimensions of appraisal and physiological response in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* (56), 339-353
- Trevathen, C. & Aitken, K. (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 3-48
- Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo: 9-30
- Trunkenpolz, K., Funder, A. & Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‘see’ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ...“. Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18. Gießen: Psychosozial-Verlag, 167-208
- Thomauke, N. (2017): Sprachlos gemacht in Kita und Familie – Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken. Wiesbaden: Springer VS
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge Mass
- Tietze, W. (1998) (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Luchterhand
- Ulich, D. & Mayring, S. (2003): *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Vygotskij, L. S. (2002, Original 1934): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz

Wode, H. (1992): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber

Wyrsch, J. (1969): Psychiatrie als offene Wissenschaft. Über den affektiven Rapport mit Schizophrenen. Bern: Haupt, 97-104

Zarbock, G. & Zens, C. (2011): Bedürfnis- und Emotionsdynamik - Handlungsleitende Konzepte für die Schematherapiepraxis. In: E. Roediger & G. A. Jacob (Hrsg.): Fortschritte in der Schematherapie. Göttingen: Hogrefe, 45-46

Zollinger, B. (2010): Die Entdeckung der Sprache. 8. Auflage. Bern, Stuttgart Wien: Haupt