

Danksagung

Ich bedanke mich bei Herrn Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler sowie bei Frau Mag. Regina Studener-Kuras für die fachliche Betreuung meiner Diplomarbeit.

Ein Dankeschön gebührt auch meiner Studienkollegin Sabrina Wiesinger für den fachlichen Austausch und das Gegenlesen meiner Diplomarbeit.

In weiterer Folge danke ich meinem Lebensgefährten für die Unterstützung und den Halt während meines Studiums insbesondere während der schwierigen und belastenden Phase des Verfassens meiner Diplomarbeit.

Ein besonderer Dank gebührt meiner Familie, deren Unterstützung mir dieses Studium überhaupt ermöglicht hat. Sie sind immer hinter mir gestanden, haben an mich geglaubt, mich in Zeiten der Unruhe und Verunsicherung bestärkt und haben mir dabei geholfen, an mich selbst zu glauben.

Inhalt

1. Einleitung und Einführung in den Themenbereich	7
1.1. <i>Forschungsstand und Hinführung zur Forschungsfrage</i>	8
1.2. <i>Ausweisen der Forschungsfrage</i>	13
1.3. <i>Disziplinäre Relevanz</i>	15
1.4. <i>Forschungsmethodisches Vorgehen</i>	16
1.5. <i>Gliederung der Diplomarbeit</i>	19
2. Begriffsbestimmungen und Theoriehintergründe	20
2.1. <i>Zum Begriff Spracherwerb</i>	21
2.1.1. Die behavioristische Spracherwerbstheorie	23
2.1.2. Die nativistische Spracherwerbstheorie	24
2.1.3. Die kognitivistische Spracherwerbstheorie	26
2.1.4. Die interaktionistische Spracherwerbstheorie	27
2.1.5. Resümee zu den vorgestellten Spracherwerbsmodellen	29
2.2. <i>Zum Begriff Zweitspracherwerb</i>	30
2.3. <i>Zum Begriff der sozialen Interaktion</i>	33
2.4. <i>Der Zusammenhang von sozialer Interaktion und Sprache</i>	34
2.5. <i>Die Rolle der Pädagogin als soziale Interaktionspartnerin</i>	35
2.6. <i>Die Bindungstheorie</i>	37
2.6.1. Die Definition von Bindung	37
2.6.2. Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth	37
2.6.3. Die sichere Basis	39
2.6.4. Innere Arbeitsmodelle	40
2.6.5. Die verschiedenen Bindungstypen	41
2.7. <i>Die Feinfühligkeit</i>	42
2.7.1. Definition und Merkmale von Feinfühligkeit	42
2.7.2. Die Pädagogin als feinfühlig Bindungsperson	43
2.8. <i>Die psychoanalytische Relevanz der Bindungstheorie</i>	44
3. Das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“	47
4. Darstellung der Literaturrecherche und der Literaturanalyse	50
4.1. <i>Darstellung der Literaturrecherche</i>	50
4.2. <i>Darstellung der Literaturanalyse und deren Ergebnisse</i>	54

4.2.1. Die Bedeutung der Interaktionen und der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten für den Erst- und Zweitspracherwerb ...	55
4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	92
5. Resümee	97
6. Literaturverzeichnis	100
7. Anhang	111

1. Einleitung und Einführung in den Themenbereich

Spätestens seit den Ergebnissen der PISA- Studie 2009 hat sich herausgestellt, dass es Kindern in deutschsprachigen Ländern besser gelingt, gute Schulerfolge zu erzielen, wenn sie die deutsche Sprache beherrschen (PISA 2009). Mangel an Leseverständnis und Sprachverständnis eines Schulkindes, kann dies den Wissenserwerb in vielen Bereichen beeinträchtigen, zumal viele Unterrichtsinhalte in der deutschen Sprache vermittelt werden. Mögliche Schwierigkeiten ergeben sich hier vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund, welche im österreichischen Bildungssystem oft vor einer sprachlichen Barriere stehen. Es ist es daher wichtig, das Migrantenkind beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen und eine frühzeitige soziale Integration in das Bildungssystem zu fördern, um die sprachlichen Defizite der Migrantenkinder ausgleichen zu können. Eine frühe Sprachförderung ist bereits im vorschulischen Bereich ein sehr entscheidender Faktor für das Erreichen von Chancengleichheit im Bildungssystem (vgl. Knapp u.a. 2007, Becker 2006). Denn *„Sprachliche Bildung stellt die Basis aller Bildungsprozesse dar und ist eng mit allen anderen Bildungsbereichen verknüpft“* (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 11).

Auch das aktuell unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cilla an der Universität Wien durchgeführte interdisziplinäre Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ beschäftigt sich damit, Erkenntnisse über den Verlauf des Erwerbs einer Zweitsprache im Kindergarten zu gewinnen. Ein Schwerpunkt dieses Forschungsprojektes liegt auf der Bedeutung von Beziehungserfahrungen, unter dem Aspekt der Affektregulation, für den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Kindergarten (Forschungskindergarten 2010). Für diese Studie wurden vier Kinder mit Türkisch als Erstsprache ausgesucht, die erst seit September 2010 einen Wiener Kindergarten besuchen und in ihrer Zweitsprache Deutsch über keine Kompetenz oder nur geringe Kompetenzen verfügten. Die ausgewählten Kinder wurden im Zeitraum von Oktober 2010 bis Juni 2011 mit Hilfe der Methode der Young Child Observation beobachtet. Des Weiteren wurden in zweiwöchigem Abstand Videoaufnahmen von strukturierten und unstrukturierten Situationen im Kindergarten aufgenommen.

Begleitend zu diesem interdisziplinären Forschungsprojekt fand an der Universität Wien, unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Datler, Mag. Studener- Kuras und Stud. Ass. Valentina Bruns, ein Seminar mit dem Titel „Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung“ statt. Ziel dieses Seminares war es, sich intensiv mit Beziehungserfahrungen und Emotionen von Kindern im Zuge des Zweitspracherwerbes im Kindergarten auseinander zu setzen.

Im Rahmen dieses Seminars habe ich mich in Form einer Seminararbeit mit der Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin¹ und Kind für den Erst- und frühen Zweitspracherwerb beschäftigt.

Dazu angeregt wurde ich aufgrund der unzähligen, den Spracherwerb konstituierenden Faktoren, welche in der Literatur zu finden sind. Nach einer Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand wurde ersichtlich, dass es unterschiedliche Sichtweisen betreffend dieser Faktoren für einen gelungenen Spracherwerb gibt. Einer jener Faktoren, dem in der Literatur große Bedeutung zugeschrieben wird, ist die Interaktion mit einem Interaktionspartner (z.B.: Albers 2009, Bruner 1987). Im Falle eines Kindergartenkindes ist dieser Interaktionspartner meist die Pädagogin.

In der, im Rahmen des erwähnten Seminars verfassten Seminararbeit, wird ein Einblick gegeben, wie diese Thematik in ausgewählter Fachliteratur dargestellt wird. Konkret beschäftigt sich die Seminararbeit damit, welche Aussagen zur Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind für den Spracherwerb in den Werken ausgewählter Autoren und Autorinnen zu finden sind.

Da ich mich in dieser Diplomarbeit mit dieser Thematik noch genauer beschäftigen werde, gehe ich auf die Ergebnisse der Seminararbeit an dieser Stelle nicht ein.

1.1. Forschungsstand und Hinführung zur Forschungsfrage

Bereits der Kindergarten wird als Ort gesehen, an dem schon im vorschulischen Bereich Kompetenzen in der Zweitsprache erworben werden können (Becker 2006, 451). Er wird infolgedessen als Bildungsinstitution verstanden, in der

¹ Weil in Kindergärten in Österreich hauptsächlich Frauen beschäftigt sind (vgl. Statistik Austria 2011), verwende ich in dieser Arbeit die weibliche Form. Dies soll aber keinesfalls Männer ausschließen, die in Kindergärten beschäftigt sind.

Sprache gefördert wird bzw. Erst- und früher Zweitspracherwerb stattfindet (ebd., 451).

Denn:

„Sprachliches Verstehen und Sichausdrücken sind in unserer Gesellschaft nicht nur entscheidende Fähigkeiten für schulische und berufliche Chancen, sondern sind bereits im Kindergarten eine wichtige Voraussetzung für selbstständiges Verhalten, eine aktive Beteiligung an der Gestaltung des Alltags und an wichtigen Lernerfahrungen“ (Jampert 2002, 12).

Anhand dieses Zitats wird die Signifikanz der Thematik für das Erreichen von Chancengleichheit im Bildungssystem deutlich und dies erklärt den Fokus von verschiedenen Autoren und Autorinnen auf den Spracherwerb im Kindergarten.

In deren Werken wird häufig eine Verbindung zwischen Interaktionen und dem Erst- und frühen Zweitspracherwerb im Kindergarten geknüpft. Der Elementarpädagoge Albers (2009, 76) beispielsweise sieht den Spracherwerb im Kindergarten als einen aktiven und regelgeleiteten Induktionsprozess, bei dem sich Kinder die Merkmale der Zielsprache durch Interaktionen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen aneignen. Auch der Sprachentwicklungspsychologe Bruner (1987, 17) meint, dass sich Sprache in Interaktionssituationen vollzieht.

Wie bereits erwähnt, befassen sich unterschiedliche Autoren und Autorinnen im Speziellen damit, welche Pädagoginnen-Kind-Interaktionen im Kindergarten, oder in der Grundschule als sprachförderlich anzusehen sind und wie diese strukturiert sein müssen, um tatsächlich sprachlichen Kompetenzerwerb zu begünstigen (z.B.: Schramm 2007, Gasteiger-Klicpera 2010, Knapp u.a. 2010). Der Spracherwerb von Kindern entwickelt sich nach Ansicht dieser Autoren im Dialog mit wichtigen Bezugspersonen (z.B.: Albers 2009, Bruner 1987, Schramm 2007, Knapp u.a. 2010), so zum Beispiel auch in Interaktionen mit der Pädagogin. Denn laut der Pädagogin und Erzieherin Edith Ostermayer (2006, 41) ermöglicht eine stabile Beziehung zum Erwachsenen dem Kind, sich selbst und sein Wissen zu konstruieren, und somit begünstigt eine stabile Beziehung auch den Erwerb von Sprache. Außerdem braucht das Kind soziale Interaktionen, damit es das über die Beziehung mit dem Erwachsenen konstruierte Wissen mit Interaktionspartnern teilen und sich darüber verständigen kann (ebd., 41). Dieses Teilen von Wissen

mit Anderen bezeichnet Edith Ostermayer als Ko-Konstruktion (ebd., 41).

Daher lässt sich vermuten, dass Kinder für einen erfolgreichen Spracherwerb Bezugspersonen brauchen, welche einen wechselseitigen Austausch ermöglichen und Zeit bzw. Raum für die sprachlichen Äußerungen des Kindes bieten (z.B.: Ostermayer 2006, Fliedner 2004, König 2006). Diese Interaktionen zwischen Bezugsperson und Kind müssen allerdings gewisse Merkmale wie Sensitivität und Responsivität aufzeigen, um sich entwicklungs- und somit auch sprachfördernd auf das Kind auszuwirken (Fliedner 2004, 31).

„Neben der Emotionalität ist die Sensitivität Ausdruck dafür, dass Erwachsene in der Wechselseitigkeit der Interaktion die aktuellen Signale und Bedürfnisse des Kindes erkennen, die sie oftmals noch nicht selbst benennen können und darauf reagieren. Ein sensibler Erwachsener vermittelt (Fliedner 2004, 31) „...dem Kind neben der Basis für eine stabile emotionale Bindung eine optimale Reizumwelt“ (Keller 1982; zit. nach Fliedner 2004, 31).

Dieses Zitat bringt die Annahme zum Ausdruck, dass die Pädagogin im Kindergarten die Signale des Kindes wahrnehmen und verstehen muss, um sozial-emotional in einer Weise, die Vertrauen schafft, auf das Kind reagieren zu können. Denn die Emotionalität, das Vertrauen und „die Anregung im Sinne kindorientierter Aktivität“ spielen im vorschulischen Bereich eine wichtige Rolle für die Interaktionsqualität (Brandt, Wolf 1985, 123). Insbesondere eine responsive und sensitive Haltung der Pädagogin scheint besonders förderlich zu sein (Fliedner 2004, 31). Dies bedeutet, die Impulse des Kindes sollten einführend aufgegriffen werden, um den kindlichen Erwerbsprozess erfolgreich anregen zu können (ebd., 34f). Erst dann kann eine, auf das Kind kognitiv anregende Situation entstehen, die sich auch positiv auf den Spracherwerb auswirkt, denn mit emotionaler Zuwendung geben Erwachsene dem Kind die nötige innere Sicherheit für sein Verhalten und auch für kognitive Leistungen (Nickel, Schmidt-Denter 1988, zitiert in Fliedner 2004, 34). Emotionalität erweist sich als bedeutender Faktor im Bezug auf die Qualität der sozialen Interaktion im Kindergarten (König 2006, 118) und eben diese Interaktion stellt sich als zentral für die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen heraus (ebd., 113).

Unter einer sozialen Interaktion wird ein ständiger Prozess des Handelns, Beobachtens und Reagierens verstanden (Abels 1998, 46ff, Fliedner 2004, 29ff).

Es werden wechselseitig die vermuteten Rollenerwartungen des anderen übernommen oder abgelehnt und daraufhin wird reagiert und weiteres Handeln antizipiert (Abels 1998, 46ff, Fliedner 2004, 30). Das heißt, wechselseitige Interpretationen definieren die Situation, bestimmen, worum es geht und leiten das Handeln an (Abels 1998, 46ff, Fliedner 2004, 30). Die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive ist eine Voraussetzung für eine gelungene Interaktion (Abels 1998, 46 ff). Es ist anzunehmen, dass auch die Pädagogin sich während einer sozialen Interaktion mit dem Kind in die Perspektive des Kindes versetzt, seine Signale wahrnimmt und diese zu verstehen versucht, um angemessen darauf zu reagieren.

Soziale Interaktionen fußen auf Kommunikation. Dies behauptet beispielsweise der Kommunikationswissenschaftler und Psychoanalytiker Paul Watzlawick (2007, 53), welcher der Meinung ist, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt aufweist, wobei Letzterer den Ersteren bestimmt. Der Beziehungsaspekt zeigt, welche emotionale Beziehung von einem Kommunikationspartner vorgegeben wird und er bestimmt, wie der Inhalt zu interpretieren ist. Watzlawick behauptet, dass die Beziehung zwischen zwei Kommunikationspartnern für das gegenseitige Verständnis von grundlegender Bedeutung ist (Watzlawick 2007, 53-56).

Diese Ausführungen diverser Autoren, wie Watzlawick, König usw., weisen darauf hin, dass einen wichtigen Faktor der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind die Beziehung zwischen den Beiden darstellt. Betreffend dieser Beziehung zwischen Kind und Pädagogin lässt sich für mich, auf Grund der Ausführungen genannter Autoren, ein Bezug zum Bindungsverhalten, welches auf Beziehungen beruht, vermuten und in Folge dessen lässt sich auch annehmen, dass der Aspekt der Feinfühligkeit für den zwischenmenschlichen Austausch zwischen Pädagogin und Kindergartenkind eine signifikante Rolle spielt. Es drängt sich mir damit der Gedanke auf, Bindungsbeziehungen und die Feinfühligkeit als Aspekte zu betrachten, welche den Spracherwerb des Kindes beeinflussen.

Bei diesen, von John Bowlby und Mary Ainsworth geprägten Begriffen spielt es vor allem bei der Feinfühligkeit eine zentrale Rolle, zunächst einmal die Signale des Kindes wahrzunehmen, sie richtig zu interpretieren und unverzüglich angemessen darauf zu reagieren (Ainsworth 1974; zitiert nach Grossmann und Grossmann

2003, 414). Aufgrund der Ausführungen von Mary Ainsworth liegt für mich der Schluß nahe, dass ein Erwachsener, der den Signalen des Kindes gerecht werden will und es beim Spracherwerb unterstützen möchte, in Interaktionen mit dem Kind aufmerksam ist und dem Interesse des Kindes folgt. Weiters ist daher anzunehmen, dass der Erwachsene seine Aufmerksamkeit gemeinsam mit dem Kind auf das richten soll, was es gerade entdeckt und interessiert und im Zuge dessen hat die erwachsene Bezugsperson während der Interaktion dann genau jene Sprache einzusetzen, die das Kind gerade erkundet und erprobt.

Kommunikation und in Folge dessen auch jegliche Interaktion beinhaltet eine gegenseitige Zuwendung und Aufmerksamkeit (Abarca u.a. 2010, 56). Dies bedeutet, es spielt auch die Sensitivität, mit der eine Bezugsperson sich intuitiv und entwicklungsfördernd an die Fähigkeiten des Kindes anpasst, eine zentrale Rolle (ebd., 56). Durch diese Anpassung an das Kind wird mittels interaktiver Kommunikationsprozesse der kindliche Spracherwerb vorangetrieben (ebd., 56).

Ein anderer, diesen Aspekt unterstützender Ansatz, kommt von dem Autor und Sprachentwicklungspsychologen Jerome Bruner (1987, 32). Er ist der Ansicht, dass eine „Feinabstimmung“ des Sprachverhaltens mit dem Kind als förderlich für den Spracherwerb anzusehen ist (ebd., 32). Sein Begriff der Feinabstimmung unterscheidet sich allerdings vom Begriff der Feinfühligkeit nach Ainsworth. Er meint damit, dass Erwachsene den Kindern an deren Erwerbsstand angepasste Hilfssysteme und „Formate“ anbieten, welche den Spracherwerb unterstützen (Bruner 1987, 103, 131).

Eine Untersuchung von Horst Nickel (1985, 103) zum Verhalten von Pädagoginnen im vorschulischen Bereich ergab, dass bei einem ermutigenden, anregenden und sozial-emotional zugewandten Pädagoginnenverhalten hochsignifikant häufiger ein aktives und kooperatives Verhalten auf Seiten des Kindes auftritt. Dabei spielen die direkte Zuwendung zum Kind durch Blickkontakt und ein Bewusstsein über den Erwerbsstand des Kindes, welches für die Angemessenheit als weiteres qualitatives Merkmal der Pädagogin-Kind-Interaktion bedeutend ist, eine Rolle (ebd., 103ff). Diese Angemessenheit bedeutet für Nickel, dass die Pädagogin jene Verhaltensweisen einsetzt, welche dem Erwerbsstand des Kindes entsprechen (ebd., 103ff). Auch Nickel denkt, dass eine Art Anpassung an den Erwerbsstand des Kindes eine bedeutende Rolle spielt. Um

diese „Angemessenheit“ zu erreichen, muss die Pädagogin die Fähigkeit besitzen, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren (ebd., 103f). Genau dieses Wahrnehmen und Interpretieren der kindlichen Signale und das angemessene Reagieren darauf spielen auch bei der von Bowlby und Ainsworth geprägten Feinfühligkeit die zentrale Rolle.

1.2. Ausweisen der Forschungsfrage

Im Zuge der Literaturrecherche, welche innerhalb der bereits erwähnten Seminararbeit „Sind Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind möglicherweise als ein sprachanregender Faktor beim Erst- und frühen Zweitspracherwerb zu verstehen? – Literaturumschau“ durchgeführt worden ist, stellte sich heraus, dass dieses Thema sehr umfangreich ist. Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind scheinen laut diverser Autoren eine zentrale Rolle beim Spracherwerb des Kindes zu spielen (z.B.: Albers 2009, Bruner 1987, Knapp u.a. 2010, Schramm 2007, Fliedner 2004). Des Weiteren entdeckte ich diesbezüglich, dass verschiedene Autoren und Autorinnen den Beziehungsaspekt in diesen Interaktionen und seine Rolle für den Spracherwerb betont haben (z.B.: König 2006, Ostermayer 2006, Gasteiger-Klicpera 2010). Diese Erkenntnisse weckten mein Interesse an einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Wie bereits einleitend erwähnt, ist ein gelungener Zweitspracherwerb von enormer Bedeutung für die spätere schulische und berufliche Laufbahn eines Migrantenkinds. Dieser Spracherwerb ist, wie die Werke verschiedener bereits genannter Autoren und Autorinnen zeigen, offenbar eng an Interaktionen zwischen Kind und Pädagogin, deren Bindungsbeziehung und die Feinfühligkeit der Pädagogin, in der Interaktionen mit dem Kind, gebunden. Gerade diese Tatsache spricht für einen vermehrten öffentlichen und natürlich auch wissenschaftlichen Diskurs diese Thematik betreffend. Deswegen möchte ich mich nun in Form einer Diplomarbeit intensiv damit auseinandersetzen.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit der Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten für den Erwerb von Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache, unter besonderer Berücksichtigung des Einflusses der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind und der Feinfühligkeit der Pädagogin gegenüber dem Kind.

Die leitende Forschungsfrage lautet:

Welche Bedeutung wird Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache im Kindergarten in ausgewählter Literatur zugeschrieben und spielt die Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin dabei eine Rolle?

In der vorliegenden Diplomarbeit gehe ich der Frage nach, welche Rolle in ausgewählten Publikationen den Interaktionen zwischen Pädagogin und Kindergartenkind beim Spracherwerb zugeschrieben wird und inwiefern, aus Sicht dieser Autoren, Bindungsbeziehungen und die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Rolle dabei spielen.

Im Laufe der Erarbeitung meiner Seminararbeit „Sind Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind möglicherweise als ein sprachanregender Faktor beim Erst- und frühen Zweitspracherwerb zu verstehen? – Literaturumschau“ konnten, wie bereits erwähnt, einige Erkenntnisse betreffend Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind und deren Auswirkungen auf den Spracherwerb erarbeitet werden. Da sich diese Thematik als sehr umfangreich darstellte, widme ich mich in meiner Diplomarbeit nochmals dieser Frage genauer und gehe zudem der Frage der Bedeutung der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind und der Feinfühligkeit der Pädagogin für den Spracherwerb des Kindergartenkindes in ausgewählter Literatur nach.

In dieser Diplomarbeit soll gezeigt werden, ob in der ausgewählten Literatur den Interaktionen mit der Pädagogin beim Spracherwerb des Kindes eine Bedeutung zugeschrieben wird und, wenn ja, welche explizit oder implizit ausgewiesenen Bedeutungszuschreibungen, die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind den

Spracherwerb betreffend, in den Werken der ausgewählten Autoren und Autorinnen ausgewiesen werden. Da in Kapitel 1.4. näher auf die Kriterien zur Auswahl der Literatur eingegangen wird, passiert dies an dieser Stelle nicht. Weiters wird ein Blick auf die Bindungsbeziehungen und die Feinfühligkeit laut Bowlby (1988) und Ainsworth (Grossmann, Grossmann 2003) geworfen und überprüft, ob und welche Hinweise auf die Bedeutung dieser Aspekte im Bezug auf den Spracherwerb des Kindes in der ausgewählten Literatur zu finden sind.

1.3. Disziplinäre Relevanz

Sprache und Bildung sind ohne Zweifel ein Schlüssel, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können (Casper- Hehne, Schweiger 2009, 19), was es für Migranten in Österreich sehr wichtig macht, die deutsche Sprache verstehen und sprechen zu können, da die deutsche Sprache ist einer von vielen Faktoren für die Integration in das österreichische Bildungssystem und in die österreichische Gesellschaft ist.

Aber: Welche psychischen Prozesse spielen beim Lernen einer Sprache eine Rolle? Wie können Kinder am besten beim Zweitspracherwerb unterstützt werden? Bedarf es einer bestimmten Förderung und wenn ja, welcher? Wie fühlt sich ein Kind im Kindergarten, wenn es der dort gesprochenen Sprache kaum mächtig ist? Wie kann die Pädagogin das Kind am effektivsten beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen unterstützen? Wie hängt der Erwerb einer Sprache mit Emotionen und Beziehungen zusammen? Solche und weitere Fragen werden im Zuge des interdisziplinären Wiener Forschungsprojektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gestellt und möglicherweise zu einer Beantwortung kommen.

Hier liegt es zu einem guten Teil an der Disziplin der Bildungswissenschaften, diese Fragen zu klären, welche speziell im Gebiet der Psychoanalytischen Pädagogik anzusiedeln sind, da diese darauf verweist, dass viele Bereiche des menschlichen Lebens und Erlebens von unbewussten Prozessen gesteuert werden (Studienplan Pädagogik 2002, 14). Im Mittelpunkt der Psychoanalytischen Pädagogik steht eine Auseinandersetzung mit Dimensionen von pädagogischen Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten

Reflexion nur sehr schwer zugänglich sind (ebd., 14). Diese Dimensionen des Unbewussten beeinflussen alle pädagogischen Bezüge und sind daher für alle pädagogischen Praxiszusammenhänge von Bedeutung (ebd., 14). Die Psychoanalytische Pädagogik bietet außerdem Konzepte und Theorien zur Analyse von Entwicklungsprozessen und beschäftigt sich auch mit dem Zusammenhang zwischen Beziehungsgestaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Entwicklungsproblemen und Formen der Entwicklungsförderung aus tiefenpsychologischer Perspektive (Studienplan Pädagogik 2002, 14).

1.4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Um zu einer Beantwortung meiner Forschungsfrage

„Welche Bedeutung wird Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache im Kindergarten in ausgewählter Literatur zugeschrieben und spielt die Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin dabei eine Rolle?“

zu gelangen, wird in dieser Diplomarbeit eine Literaturrecherche und eine darauf folgende Literaturanalyse durchgeführt. Als Orientierung hierfür wird das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Mittels einzelner Analyseschritte sollen die zentralen Aussagen innerhalb des jeweiligen Textes im Bezug auf die Forschungsfrage herausgefiltert und fokussiert werden Mayring (2002, 14).

Der folgende Abschnitt dient dazu, das forschungsmethodische Vorgehen näher zu erläutern. Im ersten Schritt steht die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, nämlich der Texte im Zentrum, welche für die Recherche herangezogen werden. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Analyse dargestellt.

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Diplomarbeit werden wissenschaftliche Publikationen zu den Themen Pädagoginnen-Kind Interaktion und Spracherwerb und Bindungsbeziehung und Spracherwerb und Feinfühligkeit der Pädagogin, ebenfalls in Verbindung mit Spracherwerb, sein. Für die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes gelten folgende Kriterien:

Im Mittelpunkt der Recherche soll deutschsprachige Fachliteratur zu den eben

genannten Themen stehen. Durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand wurde erkennbar, dass es sich bei den meisten Publikationen, welche in diesem Themenfeld angesiedelt sind, um sprachwissenschaftliche, entwicklungspsychologische beziehungsweise bindungstheoretische Fachliteratur handelt. Daher wird sich auch die Auseinandersetzung in der vorliegenden Diplomarbeit auf jene Bereiche begrenzen.

Es werden im Rahmen der Literaturanalyse Sammelbände, Monografien, diverse Fachzeitschriften und Internetpublikationen gesichtet. Im Besonderen werde ich meinen Blick auf Bücher, Aufsätze und Zeitschriftenartikel richten, welche aufgrund ihres Titels eine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Pädagoginnen-Kind Interaktion und Spracherwerb und Bindungsbeziehung und Spracherwerb und Feinfühligkeit der Pädagogin, ebenfalls in Verbindung mit Spracherwerb, versprechen. Weiters werden auch Publikationen gesichtet, welche sich mit Spracherwerb im Allgemeinen auseinandersetzen, da vielleicht auch in diesen Antworten auf die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit auffindbar sind.

An die Recherche anknüpfend werden deren Ergebnisse dargestellt und in Hinblick auf die leitende Forschungsfrage analysiert und diskutiert. Die recherchierte Literatur wird dabei inhaltsanalytisch bearbeitet und zusammengefasst. Die Ergebnisse werden anschließend diskutiert.

Die Analyse der ausgewählten Literatur soll zeigen, welche expliziten Aussagen der Autoren und Autorinnen bezüglich der Interaktion zwischen der Pädagogin und dem Kind, der Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind und der Feinfühligkeit der Pädagogin sowie der Relevanz dieser Aspekte für den Spracherwerb des Kindes getätigt werden. Falls keine direkten Aussagen dazu getroffen werden, wird analysiert, welche Aussagen dieser Autoren und Autorinnen einen impliziten Hinweis darauf geben, dass Interaktionen mit der Pädagogin und dabei die Bindungsbeziehung zu der Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser dem Kind gegenüber eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes im Kindergarten haben könnten.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche sollen für eine systematische Darstellung und Analyse kategorisiert werden.

Die Ergebnisse der Literaturanalyse werden im Bezug auf die Forschungsfrage in drei Kategorien gegliedert:

- a) Es sind explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin und im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.
- b) Es sind explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben, aber es finden sich keine Aussagen und Hinweise im Text, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.
- c) Es sind keine expliziten Aussagen und impliziten Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben und auch keine Hinweise und Aussagen, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.

Um eine Nachvollziehbarkeit im Forschungsvorgang zu gewährleisten, werden im Prozess der Literaturanalyse verschiedene Textstellen exemplarisch angeführt, die für die Zuteilung zu einer bestimmten Kategorie ausschlaggebend sind. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und diskutiert.

Für den Fall, dass keine expliziten Aussagen gefunden werden, werden implizite Hinweise herausgefiltert und diskutiert, die dafür sprechen, dass Interaktionen mit der Pädagogin und die Bindungsbeziehung zu der Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin dem Kind gegenüber eine Rolle beim Spracherwerb eines Kindes spielen.

Allem voran bedarf es jedoch einer kurzen Definition der zentralen Begrifflichkeiten der Forschungsfrage als Einführung in die Thematik, da diese die Basis für das Verständnis der Diplomarbeit darstellen und eine Klärung dieser Begrifflichkeiten für die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Diplomarbeit als grundlegend angesehen wird.

Im Zuge dieser Einführung werden folgende Begrifflichkeiten betrachtet und umrisshaft erläutert:

- Spracherwerb
- Zweitspracherwerb
- Soziale Interaktion
- Zusammenhang von sozialer Interaktion und Sprache
- Rolle der Pädagogin als soziale Interaktionspartnerin
- Bindungsbeziehung
- Feinfühligkeit

1.5. Gliederung der Diplomarbeit

Nachdem nun das Forschungsvorhaben vorgestellt wurde, wird die konkrete Gliederung dieser Diplomarbeit dargelegt.

In dem ersten Kapitel wurde, ausgehend von einer Einleitung und Einführung in die Thematik, der Forschungsstand aufgezeigt. Weiters wird die Forschungsfrage hergeleitet und ausgewiesen und das forschungsmethodische Vorhaben kurz dargestellt.

Darauf folgt im zweiten Kapitel eine umrisshaften Definition zentraler Begrifflichkeiten. Im Anschluss daran wird im dritten Kapitel das interdisziplinäre Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ vorgestellt.

Das vierte Kapitel bildet den Hauptteil der Diplomarbeit. In diesem Teil geht es einerseits um die Darstellung der Literaturrecherche und, andererseits, um die Literaturanalyse, genauer gesagt um die Darstellung, Analyse und Diskussion der Ergebnisse. Im ersten Teil des vierten Kapitels wird offen gelegt, welche Literatur hinsichtlich welcher Kriterien recherchiert wurde. Die verwendete Literatur wird aufgelistet. In dem zweiten Teil des vierten Kapitels wird eine Literaturanalyse

anhand von verschiedenen Kategorien durchgeführt. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt und diskutiert. Im Zentrum des Kapitels steht die konkrete Analyse der recherchierten Texte im Hinblick auf die leitende Forschungsfrage.

In einem fünften und letzten Kapitel findet sich ein Resümee der vorangestellten Forschungsfrage.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es zu eruieren, inwiefern sich in der ausgewählten Literatur explizite Aussagen und implizite Hinweise finden lassen, dass Interaktionen zwischen dem Kind und der Pädagogin beim Spracherwerb eine Rolle spielen und wenn ja, welche. Weiters soll herausgefunden werden, ob sich explizite oder implizite Hinweise in dieser Literatur finden lassen, dass der Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin beziehungsweise der Feinfühligkeit der Pädagogin dabei eine Bedeutung zugeschrieben wird.

Für detaillierte Ergebnisse bezüglich dieser Thematik ist eine intensive Auseinandersetzung mit der ausgewählten Literatur notwendig.

2. Begriffstbestimmungen und Theoriehintergründe

Inhalt dieses Kapitels ist die Offenlegung und umrisshaft Definition der zentralen Begrifflichkeiten, welche in dieser Diplomarbeit Verwendung finden.

Die nun genannten Begrifflichkeiten werden in diesem Kapitel kurz und bündig erläutert:

- Spracherwerb (und die verschiedenen Spracherwerbstheorien)
- Zweitspracherwerb
- Soziale Interaktion
- Zusammenhang von sozialer Interaktion und Sprache
- Rolle der Pädagogin als soziale Interaktionspartnerin
- Bindungsbeziehung (Sichere Basis, Innere Arbeitsmodelle und Auflistung der verschiedenen Bindungstypen)
- Feinfühligkeit
- Psychoanalytische Relevanz von Bindungstheorie

Dies ist insofern von Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser

Diplomarbeit, da diese Begriffe und Theoriehintergründe, für eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik als grundlegend, anzusehen sind. Denn die Begrifflichkeiten, die in diesem Kapitel umrisshaft erläutert werden, stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit. Sie bilden die Basis für das Verständnis.

2.1. Zum Begriff Spracherwerb

Verschiedene Autoren wie Grimm 2003, Blakemore und Frith 2006, Dornes 2004, Papousek 1994 behaupten, dass der menschliche Spracherwerb schon vor der Geburt, lange vor dem ersten Wort beginnt. Laut deren Ansicht üben genetische Dispositionen sowie die soziale und kulturelle Umwelt einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen einer Sprache aus. Ein neugeborenes Kind sucht vom Moment der Geburt an Kontakt zu Bezugspersonen und ist, im Bezug auf Interaktionen mit diesen, hoch motiviert (Dornes 2004, 39ff; Papousek 1994, 16ff; Klann-Delius 1999, 138ff).

Die Entwicklungspsychologin Hannelore Grimm (2003, 23) meint, dass der Prozess der Sprachentwicklung bereits im Mutterleib beginnt. Laut der Autorin wird ein Säugling bereits mit der Fähigkeit, Sprache zu lernen, geboren. Grimm nennt dies *Vorausläuferfähigkeiten* und versteht darunter „(...) *sprachrelevante Operationen von viel generelleren Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Kognition(...)*“ (ebd., 24),

welche sich schon beim Ungeborenen herausbilden und unter anderem eine entscheidende Rolle für das Erlernen von Sprache spielen. Aus Grimms Ausführungen geht hervor, dass der Säugling schon in seinen ersten Lebenswochen in der Lage ist, mit Bezugspersonen zu interagieren (ebd., 23ff).

Neben Hannelore Grimm schreiben auch die Hirnforscherin Sarah-Jayne Blakemore und die Kognitionspsychologin Uta Frith, dass bereits das Gehirn von neugeborenen Säuglingen auf das Erlernen und Verstehen von Sprache ausgerichtet ist (Blakemore, Frith 2006, 61).

In der Literatur wird neben genetischen Anlagen vor allem den Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen eine bedeutende Rolle zugespielt (z.B.: Fliedner 2004, Schramm 2007, Knapp u.a. 2010). Ein akzeptierender

Interaktionsstil der Bezugsperson, welcher durch die Bezugnahme auf das jeweilige Thema und durch interessiert wirkende Fragen geprägt ist, sorgt für kognitive Fortschritte im Spracherwerb des Kindes (Szagun 1996, 216ff). Auch die Sprachheil- und Frühpädagoginnen Reichert-Garschhammer und Kieferle (2011, 28) sind der Ansicht, dass Kinder durch positiv empfundene Interaktionen mit erwachsenen Bezugspersonen von Geburt an Sprache erlernen. Sie schreiben:

„Kinder erlernen Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umgebung. Spracherwerb erfordert einerseits Fähigkeiten wie Hören, Sehen, Wahrnehmen, andererseits spielen vor allem positive emotionale Zuwendung durch die Bezugsperson, die Art der Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern sowie die Qualität, Reichhaltigkeit und Menge des sprachlichen Angebots eine bedeutende Rolle“ (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 29).

Die Muttersprache, von den meisten Autoren und Autorinnen auch als Erstsprache bezeichnet, erwerben Kinder durch das Zuhören und Nachahmen anderer Menschen, um selbst interagieren zu können (Blakemore, Frith 2006, 70).

Der Spracherwerb des Kindes findet sowohl durch Eigenaktivität des Kindes statt, als auch im Dialog und in sozialen Interaktionen. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die kindlichen Interessen und Handlungen, welche für das Kind Sinn ergeben (Schäfer 2003a, 172f).

„Das Erlernen der Sprache ist in soziale Kontexte und soziales Handeln eingebettet und gewinnt aus dem „Mit-Worten-Handeln-Wollen“ seine Formen und Bedeutungen“ (Laewen 2002, 90).

Dementsprechend sind Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Zuwendungen der Bezugspersonen Voraussetzungen für einen gelungenen Verlauf der Sprachentwicklung (Wendlandt 2000, 10).

Laut Grimm (2003, 35ff) kommt es in der psychologischen Sprachentwicklung eines Kindes zu komplexen Abläufen, wobei zwischen Sprachproduktion und Sprachverständnis unterschieden wird. Grimm (2003, 35ff) führt aus, dass die Sprachproduktion sämtliche Laut-, Wort- und Satzbildungen impliziert und mit dem Lallen in den ersten Lebensmonaten eines Kindes beginnt. Die Ausführungen der Autorin ergeben, dass ein Kind in kleinen Schritten lernt seinen Bezugspersonen

Gefühlslagen mitzuteilen und Geschichten und Ereignisse zu erzählen. Dies können Kinder, wie die Autorin meint, allerdings nur durch das Sprachverständnis lernen. Das Sprachverständnis ist bereits in den ersten Lebensmonaten durch die Reaktion eines Kindes auf Geräusche und später dann, mit ungefähr einem Jahr, durch das Befolgen von Aufforderungen erkennbar (Resch u.a. 1999, 120).

Laut Grimm und Weinert (2002, 517ff) ist der Spracherwerb beim Kind ein biologisch fundierter, eigenständiger Phänomenbereich, welcher trotz seiner weitreichenden Verknüpfungen mit anderen Entwicklungsbereichen von Wissenschaft und Allgemeinheit als isolierte „Lernaufgabe“ des Kindes angesehen wird. Die beiden Autorinnen sehen den Spracherwerb außerdem als einen impliziten Lernprozess, bei dem sich innere Mechanismen und äußere Lernbedingungen gegenseitig beeinflussen (Grimm, Weinert 2002, 520).

Es gibt zahlreiche kontroverse Diskussionen, wie der Spracherwerb tatsächlich verläuft und so stehen in den unterschiedlichen Spracherwerbstheorien verschiedene Annahmen im Vordergrund. Im Behaviorismus ist Imitation der entscheidende Auslöser für einen Spracherwerb und im Nativismus stehen die angeborenen Mechanismen im Zentrum der Annahmen. Im Interaktionismus spielt die Interaktion eine zentrale Rolle und für den Kognitivismus ist die kognitive Entwicklung der zentrale Motor des Spracherwerbs (Klann-Delius 1999, 50ff.).

Wie sich erkennen lässt, gibt es die verschiedensten Theorien und Modelle, welche die Wissenschaft zum Thema Spracherwerb aufzuweisen hat. Um ein wenig Klarheit zu schaffen, werden hier einige wichtige, zum Teil miteinander konkurrierende Konzepte, kurz skizziert.

2.1.1. Die behavioristische Spracherwerbstheorie

Laut Pötter (2004, 5) war der amerikanische Psychologe und Linguist Skinner einer der einflussreichsten Vertreter der behavioristischen Spracherwerbstheorie, welche von den zwanziger bis in die sechziger Jahre die Psychologie des englischsprachigen Raums dominierte.

Primär untersucht die behavioristische Theorie das menschliche Verhalten, wobei das menschliche Bewusstsein dabei nicht von Bedeutung ist (ebd.,5). Der Behaviorismus konzentriert sich auf das Äußere, auf das beobachtbare Verhalten

und blendet dabei das Innenleben des Menschen völlig aus (ebd., 5).

„Kernpunkt der behavioristischen Sichtweise ist die Beschreibung des Lernens als ein Prozeß, der durch Hinweisreize und Verstärkungen erwünschten Verhaltens gesteuert wird“ (Skinner 1957; zit. nach Pötter 2004, 5).

Das, dem Behaviorismus zu Grunde liegende Modell, nennt sich Reiz-Reaktions-Modell (Watson 1930, 13). Ein Reiz wirkt auf den Menschen ein und löst eine bestimmte Reaktion aus (ebd., 13). Um Verhalten nicht nur beobachten zu können, sondern auch vorhersagen und manipulieren zu können, bedienen sich die Anhänger und Anhängerinnen des Behaviorismus einer Methode, die Konditionierung genannt wird (ebd., 13). Reize, welche normalerweise keine Reaktion bewirken, werden mit Hilfe dieser zu Reaktionsauslösern gemacht (ebd., 13). Skinner (1978, 50) ist der Ansicht, dass die Sprache als ein verbales Verhalten, durch operantes Konditionieren, erlernt wird. Aufgrund der Ausführungen Skinners kann vermutet werden, dass ein Verhalten, welches belohnt wird, mit erhöhter Wahrscheinlichkeit erneut auftritt.

„Skinners Sprachmodell hat man so zu verstehen, dass Eltern durch ihr Verhalten ein Repertoire sprachlicher Responses des Kindes bestärken, indem sie verbale Äußerungen des Kindes belohnen“ (Pötter 2004, 6).

Die Autorin Claudia Pötter übt Kritik am behavioristischen Spracherwerbsansatz. Beispielsweise kritisiert Pötter (2004, 7) die eingeschränkte Sichtweise, mit der wie sie meint nur einfachste Lernprozesse erklärt werden können. Der Spracherwerb ist ihrer Ansicht nach aber eine sehr komplexe Leistung (ebd., 7). Darüber hinaus schafft der Behaviorismus es laut Pötter (2004, 8) nicht, die Spontanität von kindlichen Sprachprodukten zu erklären, da Kinder häufig Aussagen bilden, welche sie zuvor noch nie gehört haben, die also in einer reinen Theorie des Lernens durch Immitation nicht vorkommen dürften (ebd., 8).

2.1.2. Die nativistische Spracherwerbtheorie

Der nativistischen Spracherwerbtheorie zu Folge lernen Kinder Sprache nicht durch Imitation, sondern sind aufgrund angeborener Fähigkeiten überhaupt erst in

der Lage eine Sprache zu lernen. Wenn ein Kind mit einer Sprache in Berührung kommt, dann werden diese angeborenen Fähigkeiten, die einen Spracherwerb ermöglichen, aktiviert (Pötter 2004, 9ff).

Allerdings gehen die einzelnen Meinungen verschiedener Autorinnen und Autoren darüber, welche Fähigkeiten genau angeboren sind und wie diese charakterisiert sind, auseinander. Einig sind sich die Vertreter und Vertreterinnen des Nativismus lediglich darüber, dass dieses nativistische Spracherwerbskonzept ihrer Ansicht nach das Einzige ist, welches die Geschwindigkeit mit der beispielsweise ein Erstspracherwerb abläuft, zu erklären vermag (Crystal 1993, 234).

Der Linguist und Autor Noam Chomsky spricht sich beispielsweise gegen die behavioristische Theorie des Spracherwerbs durch einfaches Verhalten-Lernen aus.

„Es gibt überhaupt keine Beweise für die Richtigkeit der Doktrin Skinners und anderer, dass das langsame und sorgfältige Formen des verbalen Verhaltens durch differenziertes Vertsärken absolut notwendig sei“ (Chomsky 1959; zit. nach Pötter 2004, 9).

Chomskys Ansatz setzt sich mit Skinners Theorie sehr kritisch auseinander und tituliert diese als unzureichend. Als ein wichtiger Faktor, warum Chomsky einer Spracherwerbtheorie, welche nur auf bloßem Verhalten-Lernen basiert, widerspricht, dient Chomsky die Tatsache, dass Erwachsene und im Spracherwerb weit fortgeschrittene Kinder dazu fähig sind, eine unendliche Anzahl an korrekten Sätzen zu bilden, die sie so vorher noch nie gehört haben (Pötter 2004, 9).

Die nativistische Theorie geht davon aus, dass Spracherwerb als ein sehr komplexer Prozess zu betrachten ist. Diese Spracherwerbtheorie besagt, dass Kinder auf Grund angeborener Fähigkeiten und Kenntnisse überhaupt erst dazu im Stande sind, Sprache zu lernen. Die Umwelt spielt dabei eine untergeordnete Rolle und ist nur ein Auslöser, um das angeborene Wissen zu aktivieren (Pötter 2004, 9ff).

Chomsky meint, dass Kinder über ein unbewusstes Grammatikwissen, welches „linguistic competence“ genannt wird, verfügen (Pinker, 1998, 27). Kindern stehen laut Chomsky angeborene Spracherwerbsmechanismen zur Verfügung (Pötter 2004, 10), welche sich aus universellen Prinzipien, die jeder Sprache zu Grunde

liegen, zusammensetzen (Pinker 1998, 27). Noam Chomsky verweist in diesem Zusammenhang auf den LAD („language acquisition device“), der es Kindern ermöglicht, durch Erfahrungen mit der Umweltsprache Hypothesen zu bilden und dadurch Schlussfolgerungen bezüglich grammatischer Regeln zu entwerfen (Klein 1984, 18). Allerdings wehrt sich Chomsky gegen das häufige Missverstehen seiner Theorie, dass Sprache dem Kind praktisch angeboren sei, da er den Spracherwerb als eine Entwicklung vorgegebener Prozesse sieht, welcher von der jeweiligen Umweltsprache beeinflusst und in Gang gesetzt wird (Pötter 2004, 11f).

2.1.3. Die kognitivistische Spracherwerbtheorie

In den ausklingenden sechziger Jahren setzten sich viele Forscher und Forscherinnen mit der Rolle der kognitiven Entwicklung für den Spracherwerb auseinander (Pötter 2004, 16). Die Sprachentwicklung wurde als Entwicklungsprozess, für den die kognitive Entwicklung eine große Bedeutung hatte, gesehen (ebd., 16). Man betrachtete den Spracherwerb nicht mehr isoliert, sondern im Rahmen der gesamten geistigen Entwicklung. Seither wird Spracherwerb als eine besondere Anwendung des allgemeinen kognitiven Zugewinns gesehen (ebd., 16).

Kognitivismus ist eine psychologisch fokussierte Spracherwerbtheorie und basiert auf den Überlegungen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget. Dieser sieht Sprache als einen Teil der Gesamtentwicklung (Haid 2009, 17). Nach Piagets Entwicklungstheorie entspringt Denken dem Handeln und ist selbst eine besondere Form des Handelns (Klann-Delius 1999, 98). Die Entwicklung des Denkens vollzieht sich laut Piaget in vier aufeinander folgenden Stufen: der Stufe der sensomotorischen Intelligenz, der Stufe des intuitiven Denkens, der Stufe der konkreten Operationen und der Stufe der abstrakten, formalen Operationen (Klann-Delius 1999, 98). Eine besonders bedeutende Rolle für die Sprachentwicklung spielt dabei die erste Stufe der sensomotorischen Entwicklung. Während dieser vorsprachlichen Phase bilden sich Ordnungs- und Verbindungsstrukturen, welche die Basis für spätere Denkopoperationen darstellen (ebd.,103).

„Nach Piaget gründet die Aneignung von Sprache in der Repräsentations- bzw. Symbolfunktion, die sich im Verlauf der sensomotorischen Entwicklung aus Nachahmung und Spiel entwickelt“ (Klann-Delius 1999, 103).

Sprache ist für Piaget ein Teil der Gesamtentwicklung eines Kindes und darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss immer in Auseinandersetzung mit der Welt und dem Weltbild des Kindes gesehen werden. Das Denken geht dabei der Sprache immer voraus und Sprache lässt sich mit der allgemeinen menschlichen Intelligenz bewältigen (Haid 2009, 17).

Laut Piaget versucht das Kind in der Phase des egozentrischen Weltbildes² sein Denken an die Wirklichkeit anzupassen, seine Sprache hat aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Funktion, sich anderen mitzuteilen oder seinen Gesprächspartner zu beeinflussen und es kann sich daher noch nicht in sein Gegenüber hineinversetzen (Bugge 2001, 51ff).

Hier findet sich auch der Hauptkritikpunkt, der Vertreter der Interaktionistischen Spracherwerbtheorie, welche ich im Folgenden näher beleuchte.

2.1.4. Die Interaktionistische Spracherwerbtheorie

Der interaktionistische Ansatz geht davon aus, dass der Spracherwerb auf die wechselseitige Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind zurückzuführen ist (Haid 2009, 19).

Jerome Bruner ist einer der wichtigsten Vertreter der interaktionistischen Spracherwerbtheorie und erklärt in seinen Ausführungen, dass jede Kommunikation ziellos und unmöglich wäre, wenn Piagets Annahme, dass die Sprache für das Kind in der Phase des egozentrischen Weltbildes nicht die Funktion habe sich anderen mitzuteilen, tatsächlich wahr wäre (Bruner 1987, 102ff). Bruner geht davon aus, dass sich Kinder auf ihr Gegenüber beziehen und behauptet, dass sich der Gebrauch von Sprache nur durch ihren kommunikativen Einsatz erlernen lässt (Bruner 1987, 101ff). Weiters geht Bruner davon aus, dass

² Diesen Begriff verwendet Piaget sehr vielfältig. Generell bezeichnet laut Piaget der Begriff die Unfähigkeit, sich in die Rolle eines anderen hineinzuversetzen, den Blickwinkel eines anderen einzunehmen oder die eigene aktuelle Sichtweise/Meinung als eine unter vielen Möglichkeiten zu begreifen (Montada. In: Oerter, Montada 1998, 524).

der Erwachsene seine Sprache an das kognitive Niveau des Kindes anpasst (Bruner 1987, 32). Der Schwerpunkt der interaktionistischen Spracherwerbtheorie liegt eben in dieser Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind.

Anhänger des interaktionistischen Ansatzes sind der Meinung, dass der Spracherwerb schon lange vor den ersten Worten beginnt:

„Der Spracherwerb beginnt, bevor das Kind seine erste lexikogrammatische Äußerung von sich gibt. Er beginnt, wenn Mutter und Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann“ (Bruner 1987, 14).

In diesen vorsprachlichen Interaktionsprozessen werden die grundlegenden Fähigkeiten zur sprachlichen Kommunikation entwickelt. Als zentral gilt in diesem Ansatz auch die Kultur, die Bruner (1987, 17) als Rahmen, in dem Spracherwerb stattfindet, bezeichnet. Laut Bruner finden sich kulturelle Einflüsse in jeder Situation in der ein Spracherwerb passiert. Kultur ist einerseits der Grund und die Motivation, sich sprachlich zu äußern, andererseits wird Kultur durch Sprache reguliert und beeinflusst (ebd., 17).

Chomskys Ideen negiert Bruner nicht komplett, denn

„dieses Wunder des Spracherwerbs könnte das Kind [...] nicht vollbringen, besäße es nicht einen einzigartigen Satz von Sprachlernfähigkeiten - etwas, was Noam Chomsky „Language Aquisition Device“ nannte“ (Bruner 1987, 15).

Allerdings ist Bruner der Meinung, dass dazu ein Kommunikationsrahmen notwendig ist, welcher nicht allein vom Kind geschaffen werden kann. Jenen Rahmen, den sich ein Erwachsener und ein Kind teilen müssen, nennt Bruner „language aquisition support system, LASS“ (ebd., 102). Bruners interaktionistische Spracherwerbtheorie legt einen großen Fokus auf die „Formate“, welche dem Kind den Spracherwerb erleichtern sollen.

Ein Format im Sinne Bruners ist ein

„eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem. Häufig handelt es sich dabei um kleine Spiele, in welchen die Rollenzuteilung an Kind und Erwachsenen im Laufe der Entwicklung variabel wird (was gerade durch die Standardisierung der Rollenstruktur an sich erleichtert wird)“ (Bruner 1987, 131).

Bruner ist der Ansicht, dass Formate dem Kind als Hilfestellung dienen können, um seine Absichten kommunikativ zu verwirklichen und um grammatikalisches Wissen aufzubauen (ebd., 116).

Der Spracherwerb ist für den Interaktionismus, wie alle Entwicklungsprozesse, bidirektional. Das heisst, die wechselseitige Anpassung an die Umwelt beeinflusst den Verlauf des Sprachentwicklungsprozesses (Klann-Delius 1999, 136).

Die interaktionistische Spracherwerbtheorie entstand vor allem durch Kritik, die innerhalb der anderen Theorien der Spracherwerbsforschung aufkeimte (ebd., 151f) Die Forschung konzentrierte sich zuvor zu sehr auf die Produktion einzelner Satzstrukturen, die pragmatische Ebene des Spracherwerbes wurde dabei lange Zeit vernachlässigt (ebd., 151f). Im Interaktionismus rückten dann auch vorsprachliche Austauschprozesse in das Zentrum der Theorie, da auf diesen der Erwerb von kommunikativen Grundqualifikationen beruht, welche den Spracherwerb vorbereiten (ebd., 151f).

2.1.5. Resümee zu den vorgestellten Spracherwerbsmodellen

Eine Vielzahl von Forschern und Forscherinnen und Autoren und Autorinnen haben eben diese Spracherwerbsprozesse in den letzten Jahrzehnten untersucht, keine der daraufhin entwickelten Spracherwerbtheorien konnte jedoch dieses Entwicklungsphänomen umfassend erklären (Zimmer 1986; zit. nach Pötter 2004, 39). Die behavioristische, die kognitivistische und die interaktionistische Spracherwerbtheorie liefern teilweise brauchbare Erkenntnisse zur Erklärung der Sprachentwicklung von Kindern unter Berücksichtigung der Umwelt, eine ganz andere Stellung nimmt jedoch die nativistische Spracherwerbtheorie ein, indem sie auf biologisch-mentale Grundlagen der Sprachentwicklung gründet und nicht

darauf aufbaut, welche Stellung die Umwelt und die Interaktion beim Spracherwerb eines Kindes einnehmen (Pötter 2004, 39).

Die behavioristische Spracherwerbtheorie stellt zwar die Interaktionen zwischen Kind und personaler Umwelt in den Mittelpunkt der Überlegungen, allerdings in einer reduktionistischen Weise, die der Komplexität des kindlichen Spracherwerbs kaum gerecht werden kann (ebd., 40). Denn das einfache Schema von Reiz und Reaktion geht weder auf die aktiven, kreativen Leistungen des Kindes noch auf die sozial determinierten Leistungen der Mutter ein (ebd., 40).

Die interaktionistische Sprachwerbstheorie verdient große Beachtung, weil sie das Kind im Kontext seiner Umwelt ins Zentrum rückt (ebd., 40). Speziell das interaktionistische Modell Bruners zeigt auf, dass Inputformen der erwachsenen Bezugspersonen besonderen Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb haben. Dabei läuft dieser Ansatz allerdings Gefahr das Kind als völlig leere Hülle, welche erst durch sprachlichen Input gefüllt werden muss, darzustellen (ebd., 40).

Dieses Defizit der interaktionistischen Theorie versucht die kognitivistische Spracherwerbtheorie zu überwinden, indem sie

„den Akzent auf die aktive Aneignung der Wissensbestände aus der Umwelt legt und darauf verweist, dass der Mensch seine sprachlichen Fähigkeiten auf der Basis der kognitiven Kompetenzen erwirbt“ (ebd., 40).

Allerdings wird an der kognitivistischen Spracherwerbtheorie immer wieder bemängelt, dass sie keine eigenständige Theorie zum Spracherwerb liefert, da sie die sprachlichen Fähigkeiten lediglich als *„Abkömmlinge der kognitiven Kompetenzen“* (ebd., 41) darstellt und dabei den sozialen Kontext der Sprachentwicklung vernachlässigt (ebd., 41).

2.2. Zum Begriff Zweitspracherwerb

Der Begriff Zweitspracherwerb ist, im Unterschied zu dem des Fremdspracherwerbs, mit jener Sprache in Verbindung zu bringen, die von der umgebenden Gesellschaft gesprochen wird. Für ein Kind mit Türkisch als Erstsprache, das in einem deutschsprachigen Land wie zum Beispiel Österreich lebt, ist Deutsch die Zweitsprache (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 37).

Der Begriff Zweitspracherwerb ist somit bezeichnend für den Erwerb einer

Sprache, nach oder während dem Erst- bzw. Mutterspracherwerb. Das heißt Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer weiteren Sprache in zeitlicher Verzögerung zum Erst- bzw. Mutterspracherwerb. Über eine genaue Altersgrenze, ab der nicht mehr von zwei Erstsprachen, sondern von Erst- und Zweitsprache gesprochen wird, herrscht in der Literatur keine Einigkeit. Eine in der Literatur häufig genannte Grenze ist das Alter von drei Jahren (Kniffka, Siebert-Ott 2009, 30).

Der Zweitspracherwerb zwischen dem 3. und dem 10. Lebensjahr wird als früher Zweitspracherwerb bezeichnet (Winter-Heider 2009, 160).

Auch der Autor und Linguist Wolfgang Klein (1984, 28ff) betont die bedeutende Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb. Laut ihm spricht man von Bilingualismus, wenn das Kind simultan eine Erst- und Zweitsprache erlernt. Als Zweitspracherwerb bezeichnet Klein den Erwerb einer Zweitsprache ab dem 3. und 4. Lebensjahr. Dabei unterscheidet er den Zweitspracherwerb des Kindes bis zur Pubertät und danach den des Erwachsenen.

Weiters unterscheidet Klein zwischen dem gesteuerten und dem ungesteuerten Zweitspracherwerb. Der ungesteuerte Zweitspracherwerb entsteht in der alltäglichen Kommunikation ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern. Gegenteilig dazu vollzieht sich der gesteuerte Zweitspracherwerb, welcher durch verschiedene systematische Methoden wie beispielsweise durch

Sprachunterricht beeinflusst wird (Klein 1984, 28-32).

Auch andere Autoren und Autorinnen sind der Meinung, dass das Alter beim Zweitspracherwerb einen wichtigen Faktor darstellt. So erforschen beispielsweise auch Thoma und Tracy den Altersfaktor beim Zweitspracherwerb, indem sie Kinder mit verschiedenen Erstsprachen bei der Aneignung der Zweitsprache Deutsch beobachten. Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder erhielten keine spezielle Sprachförderung. Die Studie von Thoma und Tracy zeigt, dass Kinder

„die im Alter von drei bis vier Jahren zum ersten Mal in intensiven Kontakt mit dem Deutschen treten, die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften deutscher Sätze bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können“
(Thoma, Tracy 2007, 74).

Dies bedeutet, dass Kinder, welche im Alter von drei bis vier Jahren die Zweitsprache Deutsch erwerben, einen ähnlichen Sprachstand erreichen können, wie gleichaltrige Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist.

„Der frühe Zweitspracherwerb weist noch viele Parallelen zum Erstspracherwerb auf,“ so Apeltauer (1997, 31) weshalb man in diesem Fall nicht von einem Prozess des Lernens sondern des Erwerbs spricht.

Faktoren, welche für einen frühen Zweitspracherwerb sprechen, sind laut Gasteiger-Klicpera (2010, 206) und Oskaar (2003, 56) folgende:

- körperlicher Aspekt- bestimmte Laute können nur bis zu einem bestimmten Alter gelernt werden
- jüngere Kinder besitzen bessere Fähigkeiten zur Imitation
- jüngere Kinder weisen eine größere kognitive Flexibilität und Spontanität auf
- jüngere Kinder zeigen in ihrem Verhalten weniger Hemmungen

Zu den grundlegenden Faktoren, welche sowohl den Erst- als auch den Zweitspracherwerb beeinflussen, zählen:

- Motivation/Antrieb,
- angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb,
- Kontakt/Zugang zu der zu erlernenden Sprache
(z.B.: Klein 1987, Jeuk 2004, Becker 2006, Schramm 2007)
- Alter
- kognitive Entwicklung
- sozial-emotionale Entwicklung
- Gruppenstruktur
- Persönlichkeit des Sprachlerner
(z.B.: Beller 2008, Dimroth 2008, Adler 2010)

Die Entwicklung der Sprache ist nach entwicklungspsychologischer Ansicht sehr eng mit der Entfaltung kognitiver Fähigkeiten verknüpft (Apeltauer 1997, 25).

Auch Klein (1984, 17) unterstützt die Annahme, dass der Spracherwerb eng mit der kognitiven und sozialen Entwicklung eines Kindes verknüpft ist. Er meint,

dass es „wesentliche Elemente der Sprachbeherrschung“ gibt, die im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung stehen und welche für den Erwerb einer Zweitsprache bereits zur Verfügung zu stehen müssen (ebd.).

Für die Autorinnen Reichert-Garschhammer und Kieferle ist der Zweitspracherwerb ein mehrjähriger Prozess, der vergleichbar dem Erstspracherwerb verläuft. Denn auch der Zweitspracherwerb ist eingebettet in Interaktionen und Beziehungen, Interessen und gemeinsame Sinnkonstruktionen. Die beiden Autorinnen sehen den Spracherwerb als selbstständigen Prozess mit eigenständiger Hypothesen- und Regelbildung (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 37f).

Im Rahmen des interdisziplinären Wiener Forschungsprojekts mit der zentralen Forschungsfrage *„Welche Bedeutung haben Emotionen sowie damit verbundene Beziehungserfahrungen, die Kinder insbesondere im Kindergarten in didaktisch strukturierten sowie unstrukturierten Situationen machen, für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Bereich ihrer Erst- und Zweitsprache“*, werden vor allem die Entwicklungen von Migrantenkindern in Österreich, die bereits Türkisch als Erstsprache erlernt haben, untersucht. Sie erlernen ihre Zweitsprache Deutsch durch eine gezielt gesteuerte Sprachförderung sowie auch durch spontan ungesteuerte Interaktionen mit der Pädagogin und Gleichaltrigen.

2.3. Zum Begriff der sozialen Interaktion

Vertreter und Vertreterinnen des Interaktionismus meinen, eine soziale Interaktion sei kein Rahmen, in welchem sich soziologische vorherbestimmte Faktoren von Verhalten äußern, sondern bestehe aus einem wechselseitigen Verhalten zwischen Handelnden, weshalb die Interaktion auch ein Prozess ist, der einen bedeutenden Einfluss auf menschliches Verhalten nimmt (Abels 1998, 49).

Unter dem Begriff der „sozialen Interaktion“ ist ein Prozess der Verhaltensanpassung und des interpersonalen Austausches zu verstehen, bei welchem psychische und verbale Strategien eingesetzt und Empfindungen zum Ausdruck gebracht werden. Eine soziale Interaktion ist wahrnehmungsgeprägt, wodurch diese geistige Fähigkeiten beansprucht und psychische Tätigkeiten

auslöst. Daher ist der Einfluss einer sozialen Interaktion nicht nur auf die Verhaltensweisen der Interaktionspartner sondern indirekt auch auf deren geistige Entwicklung gerichtet (Fliedner 2004, 34).

2.4. Der Zusammenhang von sozialer Interaktion und Sprache

Menschen sind von Geburt an auf Interaktionen mit anderen Menschen angewiesen. Denn Säuglinge könnten nicht überleben, ohne mit einer Bezugsperson zu interagieren. Sie sind darauf angewiesen, dass jemand mit ihnen kommuniziert und sich um ihre Bedürfnisbefriedigung kümmert. Ein Neugeborenes macht durch die Bildung einfacher Laute oder durch Schreien auf sich aufmerksam, um seinen Wünschen und Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen (Klann-Delius 2008, 23). Wie sich zeigt, meinen verschiedene Autoren und Autorinnen, dass der Prozess der Abstimmung des Verhaltens zwischen dem Kind und der Bezugsperson gleich nach der Geburt beginnt (z.B.: Dornes 1995, Forgas 1987, Klann-Delius 2008, Papousek 1994). Bei diesen frühen Interaktionen spielt Sprache bereits eine große Rolle, da Erwachsene mit Kindern sprechen, auch wenn diese die sprachlichen Äußerungen ihrer Bezugspersonen noch nicht verstehen können (Andresen 2002, 6).

Der Erwerb von Sprache ist grundlegend verbunden mit dem Erlernen der Regeln der sozialen Interaktion. Sprache ist daher nicht nur als ein Mittel für soziale Interaktionen gedacht, sondern wir erlernen sie, da wir schon von früher Kindheit an wissen, wie Interaktionsmuster zu funktionieren haben. Schon als Säugling lernen wir bestimmte Interaktionsmuster, derer wir uns dann bedienen (Forgas 1987, 110).

Interaktion spielt auch beim Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle. Der Linguist und Autor Helmut Johannes Vollmer (2000, 258) behauptet sogar: „*Zweitspracherwerb ist Interaktion*“. Er schreibt, Interaktion sei ein vermittelnder Faktor, um Fremdsprachenerwerb zu erklären und versteht darunter

„die gegenseitige Einflussnahme von mindestens zwei Größen, Variablen, Systemen, Personen oder Handlungsschritten, die sich aufeinander beziehen und aus unterschiedlichen Quellen stammen“ (Vollmer 2000, 258).

Er meint weiters:

„Auch umgangssprachlich sprechen wir davon, dass zwei Dinge oder Aspekte miteinander „interagieren“, d.h. sich gegenseitig beeinflussen. In der Regel sind dies zwei unterschiedliche Personen (wie Lehrer und Lerner)“ (Vollmer 2000, 258).

Auch die Autorinnen Reichert-Gatschhammer und Kieferle beschäftigen sich mit der Bedeutung der sozialen Interaktion im Bezug auf den Spracherwerb und behaupten:

„In der Interaktion greifen Emotionen, Kognition und Kommunikation ineinander. Dieser multidimensionale Prozess bildet die Basis für den Erwerb von Sprache“ (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 78f).

2.5. Die Rolle der Pädagogin als soziale Interaktionspartnerin

Laut Haug- Schnabel und Bensel (2000, 127ff) scheint es eine Strategie von Kindern zu sein, das sozialkompetenteste Gruppenmitglied als Interaktionspartner zu wählen. Daher ist anzunehmen, dass im Rahmen eines Kindergartens meist die Pädagogin diese Rolle einnimmt. Diese Begünstigung für die Pädagogin von Seiten des Kindes ist, wie es scheint, auf eine höhere Responsivität und Sozialkompetenz des Erwachsenen zurückzuführen, mit der dieser die Interaktionsinitiativen des Kindes beantwortet (ebd., 127ff). Erwachsene Sozialpartner wirken auf Kinder aus dem Grund so ansprechend, da sie auf jedes Kind individuell reagieren und sich auf seinen Entwicklungsstand einstellen (ebd., 127ff). Auch der Autor Bruner (1987, 32) ist der Ansicht, dass eine Feinabstimmung mit dem Kind als förderlich anzusehen ist. Er meint, dass Erwachsene den Kindern Hilfssysteme und Formate anbieten, die den Spracherwerb unterstützen (Bruner 1987, 103, 131).

Des Weiteren vertreten Knapp u.a. (2010, 13ff) die Meinung, dass die Sprache der Pädagogin dem Kompetenzniveau des Kindes entsprechen muss. Wenn dies der Fall ist, kann dem Kind, unter anderem durch Interaktionssituationen mit der Pädagogin, der Spracherwerb erleichtert werden.

Auch die Pädagoginnen und Autorinnen Fried und Briedigkeit (2008, 12ff) haben sich mit dieser Thematik beschäftigt und zeigen durch die Untersuchungen zur

Eltern-Kind-Interaktion auf, dass sich die Verhaltensweisen der Eltern positiv auf den Spracherwerb des Kindes auswirken können. Inwiefern dies auch auf die Pädagogin-Kind-Interaktion zutrifft, muss deren Meinung nach noch weiter untersucht werden, obwohl sich, wie die beiden Autorinnen anmerken, einige Verhaltensweisen in der Pädagogin-Kind-Interaktion im Kindergartenalltag als durchaus hilfreich und konstruktiv erwiesen haben (ebd., 12ff).

Weiters hat sich die Pädagogin, Psychologin, Soziologin und Autorin Renate Fliedner (2004, 34ff) der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind gewidmet und unterscheidet zwischen sozial-emotionalen und didaktischen Komponenten in der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Die sozial-emotionale Interaktion beinhaltet, als für die Entwicklung hilfreiche Aspekte, unter anderem die Sensitivität und Responsivität, emotionale Zuwendung, adaptive Wechselseitigkeit und Gleichberechtigung der Interaktionspartner, sowie das adaptive Einstellen auf den Entwicklungsstand des Kindes und den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung (ebd., 34ff). Hingegen richtet sich die didaktische Interaktion vor allem auf die Stimulation der kognitiven Entwicklung des Kindes. Dabei lenkt der Erwachsene die Aufmerksamkeit des Kindes. Er erklärt dem Kind Ereignisse, stellt ihm offene Fragen, erweitert den Wortschatz, korrigiert Äußerungen des Kindes und fordert es zur Aktivität auf (Fliedner 2004, 34ff).

Neben Renate Fliedner meint auch der Sozialpädagoge und Autor Thomas Rauschenbach (2004, 197f), dass der Pädagogin eine wichtige Rolle als soziale Interaktionspartnerin für das Kind zukommt. Er behauptet, durch eine aktive Rolle der Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind und eine einfühlsame, unterstützende Haltung, sowie eine sichere Bindung der Pädagogin zum Kind, lässt sich die kognitive und somit auch die sprachliche Entwicklung des Kindes vorantreiben. Denn diese aktive Rolle der Pädagogin begünstigt, dass sich das Kind im Kindergarten wohl fühlt (Rauschenbach u.a. 2004, 197f).

2.6. Die Bindungstheorie

2.6.1. Die Definition von Bindung

John Bowlby, der als Begründer der Bindungstheorie angesehen wird, schreibt:

„Die Ethologie betrachtet die Neigung, starke emotionale Bindungen zu spezifischen Individuen aufzubauen, als eine grundlegende Komponente der menschlichen Natur, welche im Keim bereits beim Neugeborenen vorhanden ist und bis zum Erwachsenenalter und hohen Alter bestehen bleibt“ (Spangler, Zimmermann 2002, 20f).

Diesem Zitat zufolge lässt sich annehmen, dass der Wunsch Bindungen einzugehen, neben der Nahrungsaufnahme und Sexualität als primäres, angeborenes Grundbedürfnis des Menschen angesehen wird.

Nach Aussagen Bowlbys ist Bindung:

„(...) jede Form von Verhalten, das durch das Suchen oder Aufrechterhalten von Nähe zu einer anderen Person entsteht, die in der Lage zu sein scheint, besser mit der Welt zurecht zu kommen“ (Bowlby 1988, 26f).

Dem Zitat zufolge bedeutet für Bowlby Bindung die Neigung eines Menschen, enge, von intensiven Gefühlen getragene Beziehungen zu anderen Personen zu suchen und diese beizubehalten, wenn sie ihm subjektiv ein Gefühl von physiologischer und psychischer Sicherheit geben.

In einer Wechselbeziehung zum Bindungsverhalten stehen die komplementären Bedürfnisse eines Kindes nach Exploration und einem autonomen Verhalten. In der Praxis bedeutet dies, dass sichere Bindungen zu Bezugspersonen eine wesentliche Voraussetzung für Kinder sind, um sich von diesen Bezugspersonen zu lösen und selbstständige Erkundungen unternehmen zu können (Spangler, Zimmermann 2002, 21).

2.6.2. Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth

Die Anfänge der Bindungsforschung sind untrennbar mit dem englischen Psychiater John Bowlby verbunden. Den Anstoß zu seinem lebenslangen Forschungsprojekt erhielt John Bowlby im England der Nachkriegszeit, wo er als

Kinderpsychiater in zwei Heimen mit schwer erziehbaren Kindern und Jugendlichen arbeitete (Schleiffer 2007, 16). Durch die Folgen des Krieges waren die Kinder von ihren Eltern getrennt worden und wiesen teilweise ausgeprägte Persönlichkeitsstörungen auf, für welche zunächst keine zufriedenstellenden Erklärungen gefunden werden konnten (ebd., 16). Bowlby stand sowohl dem physikalischen Erklärungsversuch des Behaviorismus, für den sich jedes beobachtbare Verhalten in ein Reiz- Reaktionsschema einordnen lässt, wie auch den empirisch nicht verifizierbaren Vermutungen der Psychoanalyse kritisch gegenüber (Schleiffer 2007, 17).

Aufgrund von fehlenden Antworten entwickelte Bowlby die Bindungstheorie, „ein Konzept der personenbezogenen tiefen emotionalen Beziehungen des Kleinkindes an (zunächst) seine Mutter bzw. Hauptpflegeperson“ (Stahlmann 2007, 50). John Bowlby gelang es, anhand der Verbindung von „entwicklungspsychologischem, klinisch- psychoanalytischem und evolutionsbiologischem Wissen“, die Bedeutung der Bindung eines Kindes an seine primäre Bezugsperson in der frühen Kindheit herauszuarbeiten (Stahlmann 2007, 50). In seiner Theorie integrierte Bowlby zwei verschiedene Erkenntnisse (Rittelmeyer 2005, 49ff). Zum einen zog er für seine Ausführungen die Erkenntnisse von Rene Spitz heran, welcher herausfand, dass eine alleinige Befriedigung von körperlichen Bedürfnissen bei der Versorgung von Kindern im Krankenhaus nicht für deren Überleben und Wohlergehen ausreicht (ebd., 49ff). Zum anderen stütze Bowlby sich auf die Ergebnisse von Harry F. Harlow, dessen Rhesusaffen die Wichtigkeit der emotionalen Bedürfnisbefriedigung zeigten, indem sie in Versuchen die weiche Mutterattrappe der Versorgungsattrappe aus Metall bevorzugten (ebd., 49ff).

Die Bindungstheorie ist aber nicht bloß mit dem Namen John Bowlbys in Verbindung zu bringen, weitere Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen haben sich mit der Bedeutung von Bindungsbeziehungen auseinandergesetzt, darunter auch Mary Ainsworth, sie

„untermauerte nicht nur die wesentlichen Aussagen der Bindungstheorie durch empirische Befunde, sondern trug durch die Berücksichtigung individueller Unterschiede und den Begriff der sicheren Basis auch wesentlich zu ihrer Erweiterung bei“ (Spangler, Zimmermann 2002, 27).

Dies lässt den Schluß zu, dass die Bindungstheorie nach wie vor sehr bedeutend für den Umgang mit Kindern, Müttern und Familien ist und auch in Anbetracht der institutionellen Betreuung von Kindern, beispielsweise im Kindergarten, eine Rolle spielt.

2.6.3. Die sichere Basis

Mary Ainsworth führte den Begriff der „sicheren Basis“ ein, der das Sicherheitsgefühl, das eine Bindungsperson dem Kind bietet, beschreibt (Holmes 2006, 258).

Jeremy Holmes schreibt über den Effekt der sicheren Basis:

„Wenn uns Gefahr droht, klammern wir uns an unsere Bindungsperson. Wenn die Gefahr vorüber ist, ermöglicht es uns ihre Anwesenheit, zu arbeiten, zu entspannen und zu spielen – aber nur, wenn wir uns sicher sind, dass die Bindungspersonen da sein werden, wenn wir sie wieder brauchen. Wir können stürmische Meere ertragen, wenn wir uns eines sicheren Hafens gewiss sind.“ (Holmes 2006, 258)

In der Bindungstheorie wird von einem Wechselspiel von Bindung und Exploration ausgegangen (Suess 2005; zit. nach Becker-Stoll, Textor 2007, 154). Nur ein Kind, das sich sicher fühlt, ist auch in der Lage zu explorieren und neue Erfahrungen zu machen (ebd., 154). Da ein Kind beim Eintritt in den Kindergarten seine Bindungsperson verlassen muss bedarf es einer anderen Person, die ihm diese „sichere Basis“ bietet und für eine optimale Entfaltung sorgt. Daher sollten Pädagoginnen einem Kind so eine verlässliche und tragfähige Beziehung anbieten (Suess 2005; zit. nach Becker-Stoll, Textor 2007, 154).

„Für jedes Kind ist es gut, wenn eine Erzieherin zur Verfügung steht, die ihre Rolle als die einer sicheren Basis versteht“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 154).

Zusammenfassend lässt sich, aufgrund der Ausführungen der angeführten Autoren, feststellen, dass die sichere Basis dem Kind einerseits Sicherheit und Schutz bietet, andererseits aber auch die Grundlage für ein neugieriges Erforschen seiner Umgebung, das so genannte Explorationsverhalten, ist. Daraus ist zu schließen, dass eine sichere Basis sich durchaus positiv auf das

Explorationsverhalten eines Kindes im Kindergarten auswirkt, wenn das Kind die Pädagogin als eine solche wahrnimmt.

2.6.4. Innere Arbeitsmodelle

Als Grundannahme des Konzeptes der „inneren Arbeitsmodelle“ gilt, dass die Entwicklung des Bindungsverhaltens eines Kindes in erster Linie durch die alltäglichen Bindungserfahrungen mit seinen primären Bezugspersonen geprägt wird.

John Bowlby erläutert die Entstehung von „inneren Arbeitsmodellen“ folgendermaßen:

„Das Individuum schafft sich Vorstellungsmodelle von der Welt und von sich selbst (...), mit deren Hilfe es Ereignisse wahrnimmt, die Zukunft vorhersieht und seine Pläne macht. Ein Schlüsselmerkmal des Versuchsmodells von der Welt, das sich jeder schafft, ist die Vorstellung von dem, wer seine Bindungsfiguren sind, wo er sie finden kann und wie sie wahrscheinlich reagieren“ (Bowlby 1986, 247).

„Innere Arbeitsmodelle“ sind demnach geistige Vorstellungen eines Menschen von sich selbst und von seinen Bindungspersonen, die ihm helfen, seine Welt zu strukturieren, Reaktionen anderer Menschen miteinzubeziehen und so sein eigenes Verhalten an die betreffende Umwelt anzupassen. Ein Arbeitsmodell entsteht infolgedessen durch die Verinnerlichung von positiven und negativen Erfahrungen im Bezug auf das Beantworten von Bedürfnissen und die Feinfühligkeit der Bindungsperson. Daraus ergibt sich, dass innere Arbeitsmodelle einen Menschen maßgeblich prägen und sein Leben dadurch beeinflussen. Dies verdeutlicht, wie eng die Entstehung des eigenen Selbstbildes mit Wertschätzung und Anerkennung oder Abwertung und Ablehnung von Seiten der Bindungspersonen verknüpft sind und lässt darauf schließen, welche bedeutende Rolle die Pädagogin im Kindergarten, für die Persönlichkeitsbildung und die weitere Entwicklung eines Kindes einnehmen kann.

2.6.5. Die verschiedenen Bindungstypen

Die Forschungen zum kindlichen Bindungsverhalten durch Mary Ainsworth gehören zu den wichtigsten Studien innerhalb der Bindungstheorie.

Unter anderem entwickelte sie ein Verfahren, das sich „fremde Situation“³ nennt, mit dessen Hilfe das Bindungsverhalten von einjährigen Kindern untersucht wurde. Ziel bei der Durchführung der fremden Situation ist es, individuelle Unterschiede in der Bewältigung von Trennungsstress zu erkennen. Mit Hilfe dieses Verfahrens konnten zunächst drei, später dann vier, grundlegende Formen des Bindungsverhaltens beobachtet werden, welche Kinder gegenüber ihren Müttern gegenüber zeigten:

1. *Die Sichere Bindung*
2. *Die Unsicher- vermeidende Bindung*
3. *Die Unsicher- ambivalente Bindung* (Grossmann, Grossmann 2003, 132ff; Grossmann, Grossmann 2004, 136ff).
4. *Die desorganisierte Bindung* (Brisch u.a. 2002, 221).

Diese vier verschiedenen Bindungsmuster können von Bezugsperson zu Bezugsperson verschieden sein. Das bedeutet, das Kind kann beispielsweise an die Mutter sicher gebunden, an den Vater jedoch unsicher- ambivalent gebunden sein.

Diese Bindungsmuster können sich auf die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten auswirken. Fabienne Becker-Stoll und Martin R. Textor (2007, 10) behaupten, dass es Kindern, die eine sichere Bindungsbeziehung zu ihren Eltern haben, leichter fällt, auch eine sichere Bindung zu der Pädagogin im Kindergarten aufzubauen. Bezüglich einer Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin meint die Autorin Liselotte Ahnert:

³ Im Zuge der „fremden Situation“ werden eine Mutter und ihr einjähriges Kind mit einem Versuchsleiter in ein unbekanntes Spielzimmer geführt. Nach einiger Zeit verlässt die Mutter den Raum für drei Minuten und das Kind wird mit dem Versuchsleiter alleine gelassen. Nach der Rückkehr der Mutter und ihrer Wiedervereinigung mit dem Kind gehen die Mutter und der Versuchsleiter für 3 Minuten aus dem Zimmer und lassen das Kind ganz allein. Mutter und Kind werden danach wieder vereint. Dieser Vorgang wird auf Video aufgezeichnet und bewertet. Dabei

„Stabil betreuende Erzieherinnen scheinen tatsächlich eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen zu können und zu Bindungspersonen zu werden, deren Nähe vom Kind auch eingefordert wird. Es kann deshalb keinen Zweifel geben, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann, und dass die Beziehungen, die sie mit den Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind“ (Ahnert 2007, 32).

2.7. Die Feinfühligkeit

Weil die Feinfühligkeit der Pädagogin im Kindergarten gegenüber dem Kind eine bedeutende Rolle im Rahmen dieser Diplomarbeit spielt, soll erläutert werden, was unter diesem Begriff verstanden werden kann.

2.7.1. Definition und Merkmale von Feinfühligkeit

Mary Ainsworth definiert Feinfühligkeit als

„die Fähigkeit [...], die Signale und Mitteilungen, die im Verhalten ihres Kindes enthalten sind, wahrzunehmen und richtig zu interpretieren und diese [...] prompt und angemessen zu beantworten“ (Ainsworth 1974; zit. nach Grossmann, Grossmann 2003, 414).

Vier Hauptmerkmale beschreibt sie wie folgt (ebd., 414ff.):

1. Die Bindungsperson ist für das Befinden des Kindes offen. Das heißt sie ist geistig präsent, hat alles im Blick und keine zu hohe Wahrnehmungsschwelle.
2. Die Bindungsperson interpretiert die Äußerungen des Kindes aus der Sicht des Kindes, welche nicht durch die eigenen Bedürfnisse übergangen werden, indem sie zum Beispiel nicht versucht weiter mit ihm zu spielen, wenn es hungrig ist.
3. Wichtig ist weiterhin ein promptes Reagieren auf die Signale des Kindes, denn nur so sieht das Kind einen wirksamen Zusammenhang zwischen

liegt das Hauptaugenmerk auf der Reaktion des Kindes auf die Trennung und die Wiedervereinigung (Rittelmeyer 2005, 70).

seinem eigenen Verhalten und der Reaktion der Bindungsperson. Wird dies nicht beachtet, fühlt sich das Kind hilflos, merkt, dass seine Signale nutzlos sind und stellt diese ein.

4. Die Angemessenheit der Reaktion bei Bedürfnisbefriedigung bedeutet, dem Kind das zu geben, was es zu einem bestimmten Zeitpunkt braucht. Eine Pädagogin sollte also erkennen, ob ein Kind im Moment Anregung oder Beruhigung benötigt und daraufhin dem Kind eine angemessene Reaktion entgegensetzen. Dies bedeutet beispielsweise wenn das Kind weint, sollte es eher in den Arm genommen werden, als dass die Pädagogin versucht, es mit lauten Worten zu beruhigen.

Daraus ist zu schließen, dass zuverlässige Fürsorge und Zuwendung der Bindungsperson dem Kind zeigen, dass es sich auf diese verlassen kann und durch sie Leid beendet wird und Bedürfnisse erfüllt werden. Dieses Wissen hilft dem Kind dabei, seine Umwelt ohne Furcht zu erkunden.

Feinfühligkeit wird durch verschiedene Faktoren, wie beispielsweise durch die Unterstützung anderer Personen und auch durch die psychische Verfassung der Bindungsperson, beeinflusst. Ein Kind kann unfeinfühliges Verhalten einer Bindungsperson nicht verstehen, nimmt diese Unfeinfühligkeit jedoch wahr und muss damit umgehen, ohne die Situation erklären zu können. Kenntnis über negative Einflussfaktoren ist wichtig für eine Intervention und die Verbesserung von feinfühligem Verhalten (Grossmann, Grossmann 2004, 125). Durch Ablenkung, Erschöpfung und Zeitdruck der Pädagogin kann es zu Hindernissen in deren feinfühligem Verhalten dem Kind gegenüber kommen (Remsperger 2008, 29).

2.7.2. Die Pädagogin als feinfühlige Bindungsperson

Pädagoginnen können kein Äquivalent zu den Eltern als primäre Bindungspersonen darstellen, verschiedene Autoren und Autorinnen (z.B.: Ahnert 2004, König 2006, Remsperger 2008), unter ihnen auch Bowlby, haben jedoch herausgefunden, dass Pädagoginnen als zusätzliche Bindungspersonen fungieren können. Entscheidend für die Qualität der Bindung zwischen Pädagogin und Kind ist ein feinfühliges und zuverlässiges Verhalten der Pädagogin und auch das

persönliche Engagement dieser während der Interaktionen mit dem Kind (Remsperger 2008, 3).

Fabienne Becker-Stoll und Martin R. Textor (2007, 9) führen aus, dass es Kindern, welche eine sichere Bindung zu ihren Eltern haben, leichter fällt, auch zu anderen Erwachsenen vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Weiters behaupten Becker-Stoll und Textor, dass ein Kind, das in der Interaktion mit der Pädagogin emotionale Sicherheit und Geborgenheit erfährt, seine Kompetenzen im Kindergarten weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse aneignen kann (Becker-Stoll, Textor 2007, 9).

Auch die Autorin Liselotte Ahnert (2004, 256ff) hat sich mit dieser Thematik beschäftigt und meint, dass ein emotional unterstützender und feinfühlig geführter Dialog der Pädagogin mit dem Kind eine wichtige Rolle spielt. Studien zeigen, dass sich sichere Pädagoginnen-Kind-Bindungen längerfristig positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken (ebd., 256ff). Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen im Kindergarten zeichnen sich durch eine höhere Lernmotivation aus. Sie sind empathischer, kooperativer, unabhängiger und zielorientierter als Altersgenossen mit unsicheren Bindungsmustern (ebd., 256ff). Eine weitere Autorin, welche sich dieser Thematik widmet ist Regina Remsperger. Remsperger geht in ihren Ausführungen sogar soweit, zu behaupten, dass die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Voraussetzung für eine qualitätvolle Bildungsarbeit ist (Remsperger 2008, 8).

2.8. Die psychoanalytische Relevanz der Bindungstheorie

„Es gibt böses Blut zwischen Psychoanalyse und Bindungstheorie. Wie bei vielen Familienfehden ist im nachhinein immer schwer auszumachen, womit das Ganze eigentlich angefangen hat“ (Fonagy 2003, 7).

Fachleute diskutieren und kritisieren heutzutage vermehrt die Relevanz der Bindungstheorie für die Psychoanalyse und damit auch für die Psychoanalytische Pädagogik.

Peter Fonagy (Fonagy, Target 2003, 7, 15ff) entwickelte das Konzept „der Reflexiven Kompetenz“ welches die mentalen Konzepte der Bindungstheorie und

der Psychoanalyse verbindet. Die reflexive Kompetenz ermöglicht es einem Subjekt, eine reiche innere Welt „*mentaler Repräsentanzen in Bezug auf das Selbst und den Anderen*“ (ebd., 7) zu entwickeln, darüber reflektieren zu können und sein intentionales Handeln darauf zu stützen. Diese Entwicklungsleistung wird durch enge emotionale und zwischenmenschliche Beziehungen mit den frühen Bezugspersonen in den ersten Lebensjahren erworben. Die Entwicklung von reflexiver Kompetenz ist laut Fonagy abhängig von den metakognitiven Fähigkeiten der Eltern. Damit ist deren Fähigkeit fremdes und eigenes Befinden zu reflektieren gemeint. Hat eine Bezugsperson eine innere Vorstellung vom Kind als eigenständiges Individuum mit eigenen Vorstellungen und Wünschen und spiegelt ihm dies in der Interaktion wieder, so erhält das Kind dadurch die Möglichkeit, eigene geistige Strukturen aufzubauen und es lernt ein Bild von sich selbst zu entwickeln (Fonagy, Target 2003, 7, 15ff). Fonagy stellt außerdem eine Verbindung zwischen Borderline- Patienten und einer Störung der Entwicklung eines angemessenen sozialen Verständnisses durch frühe ungünstige, missbräuchliche oder traumatische Bindungserfahrungen her. Weiters stellt eine sichere frühkindliche Bindung für Fonagy einen wichtigen Schutzfaktor vor Gewalt, Aggression und Kriminalität dar, weil sie eine differenzierte Wahrnehmung des inneren Befindens des Anderen ermöglicht.

Fonagy verbindet in seinen Ausführungen immer wieder Bindungstheorie und Psychoanalyse.

Auch Datler (2003, 71ff) setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz ist. Er unterscheidet zwischen einer mittelbaren und einer unmittelbaren Wirkung der Bindungsforschung auf die Psychoanalyse. Laut Datler übt eine Forschungsrichtung einen unmittelbaren Einfluss auf ein Theoriesystem aus, wenn ihre Erkenntnisse ohne Modifikation in das Theoriesystem eingefügt werden können. Er schreibt, die Bindungsforschung habe innerpsychische Konflikte (Sicherheit vs. Autonomie) und Abwehrprozesse (z.B. unterdrückte Gefühle bei unsicher-meidenden Kindern) genau untersucht und bereichere in diesem Zusammenhang das Spektrum psychoanalytischer Modellvorstellungen. Allerdings sieht Datler die Art und Weise, wie die Anhänger und Anhängerinnen der Bindungsforschung über das Erleben und pädagogische Beziehungen nachdenken, kritisch. Denn das Hauptinteresse der

Bindungsforschung begrenzt sich auf einige wenige Kernkonzepte wie das der Bindungsmuster und das der Feinfühligkeit. Der Psychoanalyse hingegen geht es um latente, oder manifeste mentale Inhalte des Erlebens und sie deckt dadurch ein viel breiteres Feld menschlichen Erlebens ab (Datler 2003, 80).

Bei der Besprechung mittelbarer Folgen der Bindungstheorie für die Psychoanalyse meint Datler:

„Ergebnisse der Bindungsforschung klassischen Zuschnitts können in hohem Ausmaß zu einer mittelbaren Bereicherung der Psychoanalyse führen“ (ebd., 91).

Er stellt dabei fest, dass Ergebnisse aus der Bindungsforschung zu einer Änderung einiger psychoanalytischer und auch psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte geführt haben. Beispielsweise wurde erkannt, dass die dualistische Triebtheorie Freuds keine Erklärung für die Entstehung des Bedürfnisses nach Bindung hat. Deshalb nimmt der Autor Lichtenberg eine Modifikation der Vorstellung von motivationalen Systemen vor, in welcher das Bedürfnis nach Bindung die zentrale Rolle spielt. Dabei handelte es sich nicht nur um eine Ergänzung, sondern um eine Neukonzeption (ebd., 91f).

Eine weitere mittelbare Folge beziehungsweise Neuerung durch die Bindungstheorie findet Datler (ebd., 92) bei Dornes. Diese Neuerung beinhaltet, dass bei unsicher-meidend gebundenen Kindern schon ab dem 12. Monat Abwehrprozesse angenommen werden, weil dies bedeutet, dass die Strukturbildung der Persönlichkeit erfolgt, noch bevor das Kind über Symbolisierungsfähigkeiten verfügt.

Als weitere Konsequenz der Bindungstheorie für die Psychoanalyse zeigt Datler auf, dass auch das Konzept „Container-Contained“⁴ von Bion durch die Bindungstheorie eine Weiterentwicklung erfuhr. Er schreibt:

⁴*Bion geht davon aus, dass Menschen immer wieder mit archaischen, überwältigenden Erlebnisinhalten konfrontiert werden, welche sie innerpsychisch noch gar nicht als Gefühle, Gedanken oder Impulse wahrnehmen können. Darum sind sie auch nicht in der Lage, diese Inhalte innerlich zu bearbeiten. Die Menschen haben aber sehr wohl das Verlangen, diese Inhalte loszuwerden. Da sie diese nicht symbolisieren können werden sie durch unkontrolliertes Agieren ausgedrückt. Diese Menschen sind auf andere Menschen angewiesen, die „darum bemüht sind, das agierend zum Ausdruck Gebrachte aufzunehmen, zu verstehen und als Verstandenes wiederum zurückzugeben“ (Datler 2003, 97).*

„Das Konzept „Container-Contained“ erfuhr durch eine Arbeitsgruppe um Peter Fonagy eine interessante Weiterentwicklung, die eine mittelbare Folge seiner Auseinandersetzung mit Bindungstheorie und Bindungsforschung darstellt“ (Datler 2003, 98f).

Fonagy behauptet, dass die Art der Bindung weniger von der Feinfühligkeit der Eltern abhängt, aber mehr von deren Fähigkeiten das Verhalten des Kindes als Ausdruck mentaler Befindlichkeit zu sehen. Wenn Eltern solche Fähigkeiten aufweisen, dann finden erfolgreiche Containment-Prozesse statt. Es ergibt sich eine Verknüpfung von sicherer Bindung und erfolgreichem Containment (Datler 2003, 71ff).

3. Das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“

Im Zuge dieses Forschungsprojektes werden mittels einer Vielzahl von Methoden Möglichkeiten zur Verbesserung des Spracherwerbs in Erst- und Zweitsprachen erforscht. Es wird versucht Erkenntnisse über den Zweitsprachwerb von Kindern im Kindergarten zu erhalten, mit welchen möglicherweise Methoden und Konzepte erarbeitet werden, welche für Unterstützungsleistungen beim Spracherwerb der Kinder herangezogen werden können.

Das zweijährige Projekt wird vom Verein Zeit!Raum gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und dem Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und der Stadt Wien umgesetzt und von Reinhold Eckhardt (Verein Zeit!Raum) koordiniert. Die Leitung des Projektes haben Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien) und Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia (Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien) inne. Weitere wissenschaftliche MitarbeiterInnen sind Mag.^a Ines Garnitschnig (Psychologin, Verein Zeit!Raum), Mag.^a Katrin Zell (Sprachwissenschaftlerin, MA10), Mag.^a Ewelina Sobczak (Sprachwissenschaftlerin, Universität Wien), Mag.^a Regina Studener-Kuras (Bildungswissenschaftlerin, Universität Wien), Mag.^a Mürvet Özağaç (Bildungswissenschaftlerin, Datenerhebung und -auswertung Türkisch, wissenschaftliche Übersetzungen). Finanziert wird das Vorhaben von MA 10, MA

17, bm:ukk und AK (Forschungskindergarten 2010).

Ziel des Projektes ist es, Möglichkeiten zur Förderung der sprachlichen Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten zu erheben. Ein Anliegen des Forschungsprojektes ist die Beobachtung des Einflusses von speziellen Sprachfördermaßnahmen und auch der Emotionalität in zwischenmenschlichen Beziehungen auf den Erst- und Zweitspracherwerb der Kinder. In zwei Kindergärten werden der Sprachstand der Kinder und ausführliche Informationen über Einstellungen zum Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit im Kindergarten, sowie auch im familiären Umfeld erhoben (Fragebögen, Interviews, linguistic landscape). Insgesamt werden vier Einzelfallstudien von Kindern mit Türkisch als Erstsprache durchgeführt. Diese Kinder sind Kindergartenanfänger verschiedenen Alters und verfügen über geringe Kenntnisse ihrer Zweitsprache Deutsch. In einem der beiden Kindergärten erhalten alle Kinder verstärkte Förderung in Deutsch und jene Kinder mit Türkisch als Erstsprache zusätzliche Förderung in Türkisch. Im zweiten Kindergarten findet keine spezielle Sprachförderung statt.

Punkt für Punkt lassen sich die Ziele des Sprachforschungsprojektes folgendermaßen formulieren:

- *„Erkenntnisgewinn über die Wirkungen spezieller Maßnahmen sprachlicher Bildung und Sensibilisierung auf die sprachliche und emotionale Entwicklung der Kinder,*
- *Erkenntnisgewinn über die Bedeutung von Affektregulation und Beziehungserfahrungen für den Erst- und Zweitspracherwerb,*
- *Methodenentwicklung hinsichtlich sprachfördernder Maßnahmen,*
- *Kompetenzzuwachs und Sensibilisierung der MitarbeiterInnen für sprachliche Bildungsprozesse vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit,*
- *Wissensvermehrung und Sensibilisierung der Eltern zu kindlichem Spracherwerb vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit,*
- *Erarbeitung eines Umfelds von Mehrsprachigkeit und Diversität im Kindergarten.“* (Forschungskindergarten 2010, Ziele)

Die Auswertung eines Sprachenprofils soll einen Überblick über die Ausgangssituation und die Rahmenbedingungen hinsichtlich Sprache und Mehrsprachigkeit ermöglichen und Klarheit über die Entwicklung der Kinder schaffen.

Es finden folgende Erhebungen statt:

- *„linguistic landscape (Beobachtung und Fotodokumentation der Räumlichkeiten)*
- *Konzepte der frühen sprachlichen Bildung der Einrichtungen (Interviews)*
- *Sprachen der Kinder und der Mitarbeiterinnen (Fragebögen und Interviews)*
- *Sprachstand aller Kinder in Deutsch (DaE und DaZ) (HAVAS 5)*
- *Sprachstand der Kinder mit Türkisch als Erstsprache in Türkisch (HAVAS 5)*
- *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Kindern (SISMIK)*
- *Einstellung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit im Kindergarten und im familiären Umfeld (Fragebögen, Interviews)*
- *Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit im Kindergarten und im familiären Umfeld (Fragebögen, Interviews)“ (Forschungskindergarten 2010, Forschungsdesign)*

Um sprachliche Fortschritte der Fokuskinder zu dokumentieren, wird deren Sprachstand in Türkisch und Deutsch jeweils zu Beginn (Anfang Oktober 2010) und am Ende des Kindergartenjahres (Juni 2011) erhoben.

Im Zuge der Beobachtung dieser Kinder mittels Young Child Observation und mittels Videoaufnahmen wird die Auswirkung affektiver Faktoren genauer untersucht (Forschungskindergarten 2010, Forschungsdesign).

Ein Ziel des Forschungsprojektes ist ein praxisnaher Austausch und eine gemeinsame Reflexion der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Forschungskindergartens und der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, über den Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit bedingt durch Migration, die Möglichkeiten sprachlicher Bildung und auch über die Relevanz der emotionalen Entwicklung für den Spracherwerb (Forschungskindergarten 2010, Forschungsdesign).

Es stellt sich die Frage, wie in wissenschaftlichen Publikationen eine Interaktion zwischen Pädagogin und Kind eingeschätzt und definiert wird, ob und inwiefern dieser eine Auswirkung auf den Erst- bzw. Zweitspracherwerb zugeschrieben wird und wie in wissenschaftlichen Publikationen die Relevanz der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind und die Feinfühligkeit der Pädagogin und ihre Auswirkungen auf den Spracherwerb bewertet werden. Im vierten Kapitel, welches das Kernstück dieser Diplomarbeit darstellt, sollen Antworten auf diese Frage erarbeitet werden.

4. Darstellung der Literaturrecherche und der Literaturanalyse

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Beantwortung der Forschungsfrage, nämlich:

„Welche Bedeutung wird Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache im Kindergarten in ausgewählter Literatur zugeschrieben und spielt die Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin dabei eine Rolle?“

Eine Beantwortung dieser Frage verlangt vorerst eine umfassende Literaturrecherche sowie eine anschließende Literaturanalyse. Im folgenden Teil dieser Diplomarbeit soll das forschungsmethodische Vorgehen erläutert werden.

Das Kapitel 4.1. ist der Darstellung und der Eingrenzung des Forschungsgegenstandes, also der Literatur, die bei der Recherche herangezogen wurde, gewidmet. Anschließend wird im Kapitel 4.2 das methodische Vorgehen bei der Literaturanalyse dargelegt und die Ergebnisse dieser Analyse werden aufgezeigt.

4.1. Darstellung der Literaturrecherche

Eine Beantwortung der Forschungsfrage, *welche Bedeutung Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache im Kindergarten in ausgewählter Literatur zugeschrieben wird und ob in diesem*

Zusammenhang die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Rolle spielt, erfordert zuerst eine Recherche vorhandener Literatur zu den Themen Pädagoginnen-Kind-Interaktion und Spracherwerb, Feinfühligkeit der Pädagogin in Zusammenhang mit Spracherwerb bzw. Pädagoginnen-Kind-Beziehung und kognitivem Lernen. Den Forschungsgegenstand dieser Diplomarbeit bilden wissenschaftliche Publikationen zu den eben genannten Themen. Diese Literatur stammt aus verschiedenen Fachbereichen, nämlich aus der Psychoanalytischen Pädagogik, der Entwicklungspsychologie, der Bindungstheorie, der Sonderpädagogik, der Sprachwissenschaft und im Allgemeinen aus der Bildungswissenschaft.

Im Zentrum der recherchierten wissenschaftlichen Publikationen stand deutschsprachige Literatur zu den bereits genannten Themen. Zu Beginn der Rechercharbeit lag mein Hauptaugenmerk auf Büchern, Zeitschriften, Aufsätzen und Artikeln, die aufgrund ihres Titels eine Auseinandersetzung mit der von mir gesuchten Thematik versprachen. Im weiteren Verlauf wurden auch Publikationen gesichtet, die sich im Allgemeinen mit dem Thema Erst- bzw. Zweitspracherwerb im Kindergarten oder Bindung und kognitive Entwicklung beschäftigen.

Als wichtiges Auswahlkriterium galt, dass die Autoren und Autorinnen auch wissenschaftlich publizieren. Dieses Auswahlkriterium soll die Wissenschaftlichkeit dieser Diplomarbeit und der in ihr gewonnenen Erkenntnisse gewährleisten.

Ein große Anzahl und Diversität an Texten zum gegebenen Themenfeld ermöglichte mir die Vielzahl an Werken, die an den verschiedenen Bibliotheken der Universität Wien entlehnt werden konnten, sowie die Möglichkeit der Fernleihe an anderen Bibliotheken in Österreich und Deutschland.

Die Suche der Literatur erfolgte über OPAC, in wissenschaftlichen Datenbanken wie FIS-Bildung, PSYNDEXplus - Literature & AV (ab 1977; OvidSP) und im Internet.

Alle von mir recherchierten Publikationen, die hinsichtlich meiner Forschungsfrage untersucht wurden, sind im Folgenden aufgelistet:

Auflistung der Literatur!

- Ahnert, L. (2005): Entwicklung und Entwicklungsbedingungen von Kindern mit außerefamiliärer Betreuungserfahrung. In: Ahnert, L., Roßbach, H. G., Neumann, U., Heinrich, J., Koletzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bacher B. (1998): Sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen in Wiener Kindergärten, betrachtet vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen
- Becker-Stoll, F., Textor, M.R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Verlag Hans Huber: Berlin, 1. Aufl. 2. Nachdruck 1997
- Fliedner, R. (2004): Erwachsenen- Kind- Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 897
- Gasteiger- Klicpera, B. (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker- Stoll, F. u.a. (Hrsg): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- Günther B., Günther H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Beltz: Weinheim, Basel
- Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich: Opladen
- Jeuk, S. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer: Stuttgart

- Käsermann, M. (1980): Spracherwerb und Interaktion. Hans Huber: Bern, Stuttgart, Wien
- Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar
- Knapp, W., Vomhof, B., Gasteiger-Klicpera, B., Kucharz, D. (2007): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: Ahrenholz, B. (Hrsg): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 98-114
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Beltz: Weinheim und Basel
- Ostermayer, E. (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Herder: Freiburg.
- Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, Ch. (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Herder: Freiburg, Basel, Wien
- Remsperger, R. (2008): Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: Kindergarten heute (0344-3949)-38 (2008) 2
- Schramm, K. (2007): Interaktion bei Grundschülerzählungen in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 168-185
- Thoma, D., Tracy, R. (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 58-79
- Ueffing, C.M. (2007): Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Ziegenhain, U., u.a. (2004): Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Konzepte für die Jugendhilfe. Juventa: München

Im Anschluß an die Darstellung der Literaturrecherche geht es im folgenden Kapitel um die Darstellung der Analyse und deren Ergebnisse. Die Ergebnisse werden präsentiert und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und diskutiert.

4.2. Darstellung der Literaturanalyse und deren Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Analyse näher erläutert und die Ergebnisse der Analyse werden konkret dargestellt.

Wie einleitend erwähnt, dient dieser Abschnitt dazu, Antworten auf die Forschungsfrage zu finden. Demnach bezieht sich die Analyse der Texte darauf, welche expliziten Aussagen und impliziten Hinweise sich in den Texten der jeweiligen Autoren darauf finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben und ob in diesem Zusammenhang die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Rolle spielt.

Die Ergebnisse wurden für eine systematische Darstellung und weitere Analyse kategorisiert.

Im Bezug auf die Forschungsfrage wurden folgende Kategorien gebildet:

- a) Es sind explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin und im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.

- b) Es sind explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben, aber es finden sich keine Aussagen und Hinweise im Text, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.

- c) Es sind keine expliziten Aussagen und impliziten Hinweise im Text zu finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben und auch keine Hinweise und Aussagen, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.

Alle Kategorien wurden so gebildet, dass sie die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen, eine inhaltliche Diskussion erlauben und einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu dieser Thematik aufzeigen. Für die Zuteilung zu einer Kategorie ausschlaggebende Textstellen werden ausgewiesen, um damit die Transparenz und die Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess zu sichern.

Nachdem das methodische Vorgehen der Analyse näher beleuchtet wurde, geht es nun um die konkrete Darstellung der Analyseergebnisse. Im nächsten Kapitel steht die Forschungsfrage im Zentrum.

4.2.1. Die Bedeutung der Interaktionen und der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten für den Erst- und Zweitspracherwerb

In diesem Kapitel wird dargestellt, inwiefern den ausgewählten Autoren und Autorinnen zufolge, Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten eine Rolle beim Erwerb der Erst- beziehungsweise Zweitsprache spielen und ob der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind beziehungsweise der Feinfühligkeit der Pädagogin in diesem Zusammenhang Bedeutung zugeschrieben wird.

Die Ergebnisse werden an dieser Stelle den im vorherigen Kapitel beschriebenen Kategorien gemäß präsentiert.

a) *Erste Kategorie: Es lassen sich explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin und im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.*

-- Edith Ostermayer (2006, 8) kritisiert in ihrem Werk „Bildung durch Beziehung“, dass kein Bildungs- oder Orientierungsplan die Bedeutung der Beziehung zwischen Kind und Pädagogin im Hinblick auf das kindliche Lernen deutlich genug formuliert und hinreichend Zusammenhänge aufzeigt. Dabei beruhen laut Ostermayer (2006, 8) sämtliche Basiskompetenzen von Kindern auf einer ausgewogenen, tragfähigen und authentischen Beziehung zwischen Kind und Pädagogin.

In ihrem Werk geht die Autorin auf den Zusammenhang von Beziehung und den Lernprozessen von Kindern sowie dessen Bedeutung für eine positive Entwicklung ein. Ostermayer skizziert Beispiele reformpädagogischer Handlungskonzepte und beschränkt sich dabei auf Autoren, welche Aussagen hinsichtlich der zu gestaltenden Beziehung zwischen Pädagogin und Kind treffen. Sie spannt dabei einen Bogen, der sich von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung über die Pädagogik Maria Montessoris, Celestine Freinet bis hin zu Reggiopädagogik erstreckt (ebd., 8ff).

Laut Ostermayer (2006, 37) braucht Bildung und Lernen Beziehungen für eine positive Entwicklung. Die Autorin beleuchtet den sozialen und emotionalen Aspekt von Bildung. Die Dimension von Bildungsprozessen in Beziehungen wird in Ostermayers Werk näher betrachtet (Ostermayer 2006, 39). Dieser Begriff stammt aus dem Bereich des Sozialkonstruktivismus, welcher das Kind als von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sieht.

„Lernen und Wissenskonstruktion werden als Prozess von Interaktionen und Ko-Konstruktion aufgefasst“ (ebd., 39).

Dieses Zitat lässt darauf schließen, dass die Autorin meint, dass auch für das Lernen einer Erst- oder Zweitsprache die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten eine zentrale Rolle spielen.

Um ein klassisches Beispiel für die Ko-Konstruktion zu erläutern stützt sich Ostermayer auf Jerome Bruner (1987), der aufzeigt, wie Kinder in der Interaktion lernen Bilderbücher zu betrachten. Ohne einen Kontext von Interaktion beziehungsweise Ko-Konstruktion, also ohne dass der Erwachsene auf die Äußerungen des Kindes eingeht und die Bilder verbalisiert, wären diese Bilder bedeutungslos für das Kind (Ostermayer 2006, 40).

„Bildung muss entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten“ (ebd., 40).

Auch aus diesem Zitat lässt sich der implizite Schluß ziehen, dass die Autorin denkt, dass bestimmte entwicklungsfördernde Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind im Kindergarten eine Notwendigkeit für Bildungsprozesse, so auch für einen Erst- oder Zweitspracherwerb, spielen.

Diese entwicklungs- und kompetenzfördernden Interaktionen sind gezielt zu gestalten, denn der Kontext ist für das kindliche Lernen von zentraler Bedeutung (Ostermayer 2006, 40). Eine stabile Beziehung zum Erwachsenen ermöglicht dem Kind sich selbst und sein Wissen zu konstruieren. Dazu braucht es soziale Interaktion, damit es dieses über die Beziehung zum Erwachsenen konstruierte Wissen mit anderen Interaktionspartnern teilen und sich darüber verständigen kann (ebd., 41). Eben dann, wenn Wissen mit anderen geteilt wird, spricht man von Ko-Konstruktion (ebd., 41). Ko-Konstruktion kann nur im Rahmen symmetrischer Wechselbeziehungen gelingen, also wenn sich beide Interaktionspartner auf einer geistigen Ebene befinden. Im Wesentlichen ist Ko-Konstruktion ein Konzept verbaler Aushandlung (Ostermayer 2006, 41f). Eine Ko-Konstruktion zwischen Erwachsenen und Kind unterliegt einerseits immer der Gefahr von Einflussnahme und Machtausübung. Andererseits erinnert gerade dies daran, unter welcher Verantwortlichkeit eine pädagogische Beziehung von Seiten des Erwachsenen zu gestalten ist (ebd., 43).

„Die emotionale Verbundenheit (Kohäsion) zwischen Kind und Erwachsenen wird nicht zuletzt durch das empathische Einfühlungsvermögen von letzterem geprägt und ermöglicht“ (ebd., 43).

Aufgrund dieses Zitats ist zu folgern, dass nach Ansicht Ostermayers der Feinfühligkeit des Erwachsenen wichtige Bedeutung zukommt. Der Erwachsene muss eine Sensibilität für die Perspektive des Kindes entwickeln (Ostermayer 2006, 43).

Außerdem schreibt Ostermayer:

„Die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenem kann nur dialogisch stattfinden, denn das, was das Kind von sich zeigt, ist die Konstruktion seines Inneren. Die Erzieherin sollte sich stets bemühen, diese zu erfassen zu verstehen und mit ihm zu kooperieren. Sie wird somit Kooperationspartner des kindlichen Selbstkonzeptes“ (Ostermayer 2006, 45).

Auch dieses Zitat weist laut Ostermayer auf die Notwendigkeit einer feinfühligsten Pädagogin hin, welche bemüht ist, die Signale des Kindes zu erfassen, zu verstehen und darauf zu reagieren.

Die Autorin behauptet, dass das frühe Beziehungserleben eine große Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes hat. So schreibt sie:

„Eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson ist die wichtigste Bedingung, damit sich das Kind mit gelöster Aufnahmebereitschaft der Welt zuwendet“ (Ostermayer 2006, 52).

Aufgrund dieses Zitats lässt sich folgern, dass nach der Meinung Ostermayers auch für den Spracherwerb eine sichere Bindung zur Pädagogin im Kindergarten notwendig ist. Denn nur wenn ein Kind sich mit *„gelöster Aufnahmebereitschaft der Welt zuwendet“* (ebd., 52), weil es eine sichere Bindungsbeziehung mit der Pädagogin aufbauen konnte, kann es zu Fortschritten im Spracherwerb kommen. Dies stützt sich laut Ostermayer (2006, 52) darauf, dass sicher gebundene Kinder über eine höhere emotionale Stabilität verfügen, weshalb sie ihre kognitiven Fähigkeiten bestmöglich entfalten und ideal einsetzen können. Eine sichere Bindung erweist sich, wie Ostermayer meint, *„als beste Grundlage und Basis für einen gelingenden Bildungsprozess“* (ebd., 54). Ostermayer betont (2006, 55), dass dies, was für die sichere Bindung zur Mutter gilt, auch auf die Beziehung zur

Pädagogin übertragbar ist. Das Kind muss die Pädagogin als sichere Basis erfahren. Das heißt, dass ein Kind sicher sein muss, dass es bei der Pädagogin Schutz, Verständnis und Hilfe erfährt und die Pädagogin emotional für das Kind verfügbar ist (Ostermayer 2006, 56). Ostermayer schreibt bezogen auf die Pädagogin:

„Sie sollte in der Lage sein, das kindliche Verhalten sowie seine Befindlichkeit wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren und möglichst zeitnah reagieren“ (ebd., 56).

Dieses Zitat stellt im Verständnis der Autorin eine äußerst klare Verbindung zur Bedeutung der Feinfühligkeit der Pädagogin innerhalb von Bildungsprozessen, wie beispielsweise dem Erlernen einer Erst- oder Zweitsprache, her.

Außerdem behauptet Ostermayer (2006, 59), dass die Pädagogin mit dem Kind über Gefühle sprechen muss, um ein Emotionsverständnis aufzubauen, welches einen entscheidenden Beitrag zu den Lern- und Entwicklungsprozessen des Kindes leisten kann. Dies bedeutet, dass die Pädagogin die Signale des Kindes feinfühlig erkennen, analysieren, interpretieren und schließlich versprachlichen muss (ebd., 59).

Ostermayer (2006, 61f) schreibt weiter, dass sich Kinder im Kindergarten komplexen zwischenmenschlichen Situationen stellen müssen. Die Autorin betont, dass das Kind in Situationen in welchen es verärgert ist, Erwachsene braucht, die die Situation erkennen und begleitende Worte äußern (Ostermayer 2006, 61f).

Denn:

„Neben der Vermittlung von Verständnis und Beistand findet über diesen Weg auch gleichzeitig Sprachentwicklung statt. Zum Erfassen und Begreifen von Sprache zählt für das heranwachsende Kind demnach insbesondere die Interaktion und die dabei erlebte Emotion“ (Ostermayer 2006, 62).

Diese Ausführungen Ostermeyers zeigen deutlich, dass die Autorin der Ansicht ist, dass feinfühlige Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind für den Spracherwerb

im Kindergarten eine große Bedeutung haben.

Ostermayer betont dazu,

„die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind“ sei „schließlich das Fundament für seine Bildung und Entwicklung“ (Ostermayer 2006, 88).

Auch diesem Zitat zufolge ist Ostermayer von der Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes überzeugt.

-- Auch Fabienne Becker-Stoll und Martin R. Textor (2007) beschäftigen sich, im von ihnen herausgegebenen Werk „Die Erzieherinnen-Kind-Beziehung“, mit der Bedeutung von Bindungsbeziehungen und deren Einfluß auf die Lernprozesse der Kinder und auch mit deren Einfluss auf die Arbeit der Pädagogin.

Wie aus den Ausführungen von Becker-Stoll und Textor hervorgeht, haben Beziehungen zur Pädagogin für Kinder eine zentrale Bedeutung. Denn:

„Gelingt es der Erzieherin, eine positive Beziehung zu dem Kind aufzunehmen, wird es sie nach und nach auch als Bezugsperson annehmen, zu der es sich hilfe- oder trostsuchend wenden und von der aus es neue Erkundungen wagen kann“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 9).

Die Autorin und der Autor behaupten, dass Kinder das „*Grundbedürfnis, ihre Umwelt zu erkunden*“ (ebd., 9) haben. Dies sei am besten auf der Grundlage einer sicheren Bindungsbeziehung möglich. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Pädagogin und Kind kann in diesem Sinne zu einer Bindungsbeziehung werden.

Becker-Stoll und Textor führen aus, dass im Bildungsbereich die Pädagogin,

„die in pädagogischen Interaktionen die Lernprozesse der Kinder moderiert und unterstützt“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 10)

eine entscheidende Rolle für die Bildungsprozesse der Kinder spielt (ebd., 10).

Laut der Autorin und dem Autor sind Bindung, Erziehung und Bildung

Voraussetzungen dafür, dass sich ein Kind „ganzheitlich positiv entwickeln kann“ (ebd., 10). Sie schreiben:

„In der Interaktion mit der Erzieherin erfährt das Kind emotionale Sicherheit und Geborgenheit, wird sozialisiert, kann seine Kompetenzen weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse aneignen“ (ebd., 11).

Dieses Zitat lässt vermuten, dass die Autoren der Ansicht sind, dass auch der Erst- und Zweitspracherwerb, welche ja durchaus als Kompetenzerwerb und Aneignung neuer Kenntnisse zu werten sind, durch Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind und durch emotionale Sicherheit, welche die Pädagogin dem Kind bieten kann, begünstigt werden.

Fabienne Becker-Stoll (2007, 26) behauptet, dass sich Bindungserfahrungen auf die Entwicklung des Gehirns auswirken. Diese Behauptung begründet die Autorin mittels Erkenntnissen aus der Neurobiologie und Gehirnforschung von Braun et al 2002 (ebd., 26).

Liselotte Ahnert schreibt im von Becker-Stoll und Textor herausgegebenen Werk:

„Stabil betreuende Erzieherinnen scheinen tatsächlich eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen zu können und zu Bindungspersonen zu werden, deren Nähe vom Kind eingefordert wird. Es kann deshalb keinen Zweifel geben, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann, und dass die Beziehungen, die sie mit Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind“ (Ahnert 2007, 32).

Diese Bindungsbeziehungen unterstützen und verstärken laut Ahnert (2007, 41) das Explorationsverhalten der Kinder positiv und bilden somit eine Grundlage für „die Bildungschancen und die Schulbewährung“ (ebd., 41) der Kinder. Diese Ausführungen von Ahnert lassen darauf schließen, dass sich solche Bindungsbeziehungen auch positiv auf den Erst- und Zweitspracherwerb auswirken (ebd., 41).

M.R. Textor behauptet außerdem:

„Erst wenn die Erzieherin das Kind, seine Bestrebungen, Fragestellungen und Probleme wirklich verstanden hat, kann sie es bei seinem Selbstbildungsprozess unterstützen“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 80).

Dieses Zitat lässt darauf schließen, dass laut dem Autor die Pädagogin das Kind verstehen und feinfühlig auf seine Bedürfnisse und Fragen reagieren muss, um es innerhalb dieser Interaktionen bei seinen Bildungsprozessen, wie auch dem Erwerb einer Erst- und Zweitsprache, zu unterstützen.

Des Weiteren führt Textor aus:

„Bildungsprozesse erfolgen vor allem in der Interaktion mit anderen Menschen, da Kinder von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sind“ (ebd., 82).

Dabei stützt sich der Autor auf Wygotskis (1987) Auffassung,

„dass nahezu alle Kenntnisse und Fähigkeiten eines Kindes ursprünglich in Interaktionen mit anderen kompetenten Personen auftraten und dann internalisiert werden“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 82).

Diese Ausführungen sind durchaus auf die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten anwendbar.

Auch Textor beschäftigt sich, wie zum Beispiel Ostermayer (2006, siehe Ausführungen zu Ostermayer in dieser Diplomarbeit), mit der Ko-Konstruktion. Der Autor schreibt, dass Ko-Konstruktion innerhalb der Beziehung zwischen Pädagogin und Kind gezielt gesteuert werden kann (Becker-Stoll, Textor 2007, 84). Auch diese Ausführungen stützt Textor auf Wygotski, welcher meint, dass die Pädagogin in der Interaktion mit dem Kind dessen Entwicklung um ein wenig voraus sein sollte. Denn die Anforderungen der Pädagogin an das Kind dürfen das Kind weder unterfordern noch überfordern. Die Pädagogin sollte das Kind also kennen und ein umfassendes Bild von seinem Entwicklungsstand haben (ebd., 84f). Dann kann sie innerhalb individueller Interaktionen das Kind gezielt fördern.

„Bildung muss daher notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind [...]. Lernen in diesem Sinne wird als kooperative und kommunikative Aktivität verstanden [...]“ (Fthenakis 2006; zit. nach Becker-Stoll, Textor 2007, 85).

Dieses Zitat zeigt, dass Textor die Meinung vertritt, dass Lernen innerhalb von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind stattfindet. Daraus lässt sich auch schließen, dass der Erst- und Zweitspracherwerb innerhalb dieser Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind gefördert werden kann.

Außerdem schreibt Textor:

„Im Dialog mit der Erzieherin lernen Kleinkinder neue Begriffe und differenzieren diese immer weiter aus. Sie erwerben sprachliche Bezeichnungen als symbolische Repräsentationen für Dinge und Ereignisse“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 85).

Auch dieses Zitat belegt, dass Textor der Ansicht ist, dass sich im Dialog beziehungsweise in der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind Spracherwerb vollzieht. Textor (2007, 96) führt weiters aus, dass für die Bildung in Kindergärten die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind eine bedeutende Rolle spielt, wenn es zu einer Interaktion zwischen den Beiden kommt, in dessen Verlauf sich das Kind Wissen und Fertigkeiten aneignet. Der Autor meint:

„Viele Bildungsprozesse - insbesondere solche, die mit Exploration und Kontaktaufnahme verbunden sind - verlaufen erfolgreich, wenn sich das Kind in der Tageseinrichtung gut aufgehoben und geborgen fühlt. Hierfür ist die sichere Bindung an die Erzieherin eine wichtige Voraussetzung“ (Becker-Stoll, Textor 2007, 96).

Dieses Zitat verdeutlicht die Ansicht Textors, dass eine sichere Bindungsbeziehung des Kindes zur Pädagogin eine große Rolle für Bildungsprozesse spielt. Dies bedeutet die Pädagogin muss im Umgang mit dem

Kind feinfühlig agieren, um so eine sichere Bindungsbeziehung herbeizuführen. Es ist aus obigen Zitat weiters zu schließen, dass der Autor meint, dass diese sichere Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin nicht nur für Bildungsprozesse im Allgemeinen, sondern auch für einen Erst- und Zweitspracherwerb im Speziellen eine wichtige Basis darstellt und diesen begünstigt.

Auch Antje Haverkock und Ursula Pauli-Pott schreiben im von Becker-Stoll und Textor (2007) herausgegebenen Werk:

„Erst wenn ein Kind sich sicher fühlt, ist es in der Lage zu spielen und neue Erfahrungen zu machen. Für jedes Kind ist es gut, wenn eine Erzieherin zur Verfügung steht, die ihr Rolle als die einer sicheren Basis versteht“ (Haverkock, Pauli-Pott 2007, 154).

Auch hier wird der Leserin und dem Leser der Eindruck vermittelt, dass die Pädagogin als eine sichere Basis für das Explorationsverhalten eines Kindes entscheidend ist. Dies legt den Schluß nahe, dass ein Kind, welches durch feinfühlig Interaktionen mit der Pädagogin diese als sichere Basis wahrnimmt, in seinem Explorationsverhalten und so auch im Erst- und Zweitspracherwerb bestärkt wird.

-- Des Weiteren behauptet der Autor Timm Albers in seinem Werk (2009) „Sprache und Interaktion im Kindergarten“ dass die kognitive Entwicklung eines Kindes vor allem durch dyadische Interaktionen, beispielsweise zwischen Pädagogin und Kind, in denen langandauerndes gemeinsames Denken eine Rolle spielt, angeregt wird (Albers 2009, 70). Dazu schreibt der Autor:

„Derartige Interaktionsprozesse setzen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen beruht und durch wechselseitigen Bezug gekennzeichnet ist. Sie finden sich insbesondere beim Versuch, ein Problem gemeinsam zu lösen, in Rollenspielen und bei der Klärung und Absprache gemeinsamer Aktivitäten wieder“ (Albers 2009, 70).

Demnach beschreibt Albers Rollenspiele, gemeinsame Problemlösungsversuche oder die Absprache von gemeinsamen Aktivitäten als Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind, welche die Sprachentwicklung des Kindes anregen.

Albers meint, dass Kinder *„auf kompetente Sprecher angewiesen sind, die einen gemeinsamen Gegenstandsbezug herstellen und Formate etablieren bevor ihnen der Wechsel der Realitätsebene in komplexen Rollenspielen gelingen kann“* (Oerter 1999; zit. nach Albers 2009, 64).

Wie Albers (2009, 65) behauptet wird das Kind anfänglich durch seine Eltern in sprachlichen Interaktionen mittels stützender, rahmenbildender Strategien an sprachliche und an die Kommunikation betreffende Aspekte der Erstsprache herangeführt. Mit dem Eintritt in den Kindergarten, übernimmt die Pädagogin einen Teil dieser Funktion (ebd., 65).

Damit durch Interaktion Sprache erworben werden kann, stützt sich Albers in seinen Ausführungen auf Autoren wie Grimm (2003a) und Dannenbauer(1999) und meint, es sei zu berücksichtigen, dass

„nur solche sprachlichen Äußerungen, denen im interaktiven Austausch erkennbare Relevanz für das Kind zukommt“ (Grimm 2003a; zit. nach Albers 2009, 65), verarbeitet werden.

Diesem Zitat zufolge regen laut Albers jene Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind, welche eine Relevanz für das Kind haben, den Spracherwerb des Kindes im Kindergarten an.

Weiters schreibt Albers gestützt auf Dannenbauer (1999):

„Grundlage der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson ist daher 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“ (Dannenbauer 1999; zit. nach Albers 2009, 65).

Demnach vertritt auch Albers die Ansicht, dass eine stabile Beziehung zwischen Pädagogin und Kind eine wichtige Rolle bei Lernprozessen wie dem Erst- und

Zweitspracherwerb spielt. Dies könnte weiters durchaus ein impliziter Hinweis darauf sein, dass die Pädagogin feinfühlig mit dem Kind interagieren muss, um eine solche stabile Beziehung zu erschaffen.

Des Weiteren führt Albers aus:

„Ein weiterer Aspekt der Interaktion, dem eine unterstützende Funktion zugeschrieben wird, zeigt sich, wenn Erwachsene grammatisch inkorrekte Äußerungen der Kinder korrigieren oder modellieren“ (Albers 2009, 65)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass für den Autor korrekatives Feedback der Erwachsenen einen Aspekt der Interaktion darstellt, dem eine unterstützende Funktion beim Spracherwerb zugeschrieben wird.

-- Auch die Autorin Renate Fliedner (2004) behauptet in ihrem Werk „Erwachsenen- Kind-Interaktionen in Familien und Kindergärten“, dass die Sozialisation und die Entwicklung heranwachsender Kinder durch soziale Interaktion erfolgt (Fliedner 2004, 29). Fliedner (2004, 30) ist der Ansicht, dass Interaktion den Erwerb von Wissen und daraus resultierender Fähigkeiten als Voraussetzung für die Sprachentwicklung zur Folge hat. Wie die Autorin betont, müssen Interaktionen gewisse Merkmale, wie Sensitivität oder Responsivität aufweisen um entwicklungsfördernd zu wirken (ebd., 31). Die Sensitivität ist laut Fliedner Ausdruck dafür,

„dass Erwachsene in der Wechselseitigkeit der Interaktion die aktuellen Signale und Bedürfnisse des Kindes erkennen, die sie selbst oftmals noch nicht benennen können und darauf reagieren“ (Fliedner 2004, 31).

Laut Fliedner (2004, 32) spielen die direkte Zuwendung zum Kind und ein Bewusstsein über den Erwerbsstand des Kindes eine bedeutende Rolle für die Qualität der Pädagogin- Kind-Interaktion. Die Pädagogin sollte während der Interaktion mit dem Kind Verhaltensweisen einsetzen, die dem Erwerbsstand des

Kindes entsprechen (ebd., 32). Denn dies kann einen Fortschritt im Spracherwerb des Kindes durch die Interaktionen mit der Pädagogin ermöglichen.

„Die direkt an das Kind gerichteten sprachlichen Bekräftigungen des Erwachsenen wirken einmal als Zeichen der Zuwendung, darüber hinaus sind seine bekräftigenden und auch korrigierenden Rückmeldungen von großer Bedeutung für die Sprachentwicklung“ (Nickel, Schmidt-Denter, 1988; zit. nach Fliedner 2004, 35).

Diese Ausführungen von Nickel und Schmidt-Denter, auf welche Renate Fliedner ihre Ausführungen stützt, lassen vermuten, dass einer feinfühligten Haltung der Pädagogin in Interaktionen mit dem Kind eine wichtige Bedeutung für den Spracherwerb zugeschrieben wird.

Fliedner unterscheidet in der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind zwischen sozial-emotionalen und didaktischen Komponenten.

Entwicklungsfördernde Aspekte der sozial-emotionalen Interaktion sind laut der Autorin die Sensitivität und Responsivität, emotionale Zuwendung, die anpassungsfähige Wechselseitigkeit, eine symmetrische Beziehung, das flexible Einstellen auf den Entwicklungsstand und der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung (Fliedner 2004, 34ff).

Die Anregung der kognitiven Entwicklung der Kinder und daher auch die Stimulation des Spracherwerbs, ist das zentrale Ziel der didaktischen Interaktion. Dabei lenken Erwachsene die Aufmerksamkeit der Kinder, stellen offene Fragen, erweitern den Wortschatz, verbessern die Äußerungen des Kindes und ermuntern das Kind zu Interaktionen (Fliedner 2004, 36ff).

Zur didaktischen Interaktion meint Fliedner:

„Mit dieser Art der Interaktion üben Erwachsene bedeutenden Einfluß auf die kognitive Entwicklung der Kinder aus“ (Fliedner 2004, 37).

Weiters schreibt sie:

„Erwachsene üben mit der didaktischen Interaktion Einfluss auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, auf deren Verfügbarkeit und angemessene Anwendung aus“ (Fliedner 2004, 37).

Diesen Zitaten zufolge ist der Spracherwerb eines Kindes laut Fliedner davon abhängig, wie die Pädagogin unter diesem Gesichtspunkt auf das Kind eingeht und die didaktischen Interaktionen gestaltet.

-- Die Autorin Barbara Gasteiger-Klicpera (2010) setzt sich in ihrem Text „Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs“ mit dem Erlernen der Erstsprache auseinander. Die Autorin schreibt:

„Sprache ist immer in eine kommunikative Situation eingebettet. Der Frage, wie sprachliche Interaktionen gestaltet und Lerngelegenheiten seitens der Erzieherinnen in der täglichen Bildungsarbeit mit Kindern geschaffen werden können, widmet sich der zweite Teil des Beitrags“ (Gasteiger-Klicpera 2010, 205).

In diesem Abschnitt geht Gasteiger-Klicpera auf sprachförderliche Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind ein und schreibt diesen Interaktionen folgende zentrale Aspekte zu:

- Entwicklung einer positiven Beziehung zwischen Kind und Pädagogin
- Notwendigkeit der Wahl eines motivierenden Sach- und Interaktionskontextes, sowie Funktionalität der Zielstruktur
- Förderung der Zielstruktur durch verschiedene Stimulierungs- sowie Modellierungstechniken (Gasteiger-Klicpera 2010, 213f)

Die Autorin arbeitet mit der Annahme, dass die Beziehung des Kindes zu seinen Bezugspersonen, wie den Eltern und in späterer Folge der Kindergartenpädagogin, in engem Bezug zum Spracherwerb steht. Hier taucht der Begriff der Feinfühligkeit auf. Die Feinfühligkeit beinhaltet im Verständnis der Autorin, dass die Bezugsperson in der Lage ist, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu deuten und seinen Bedürfnissen nach umzusetzen (ebd., 209). Diese Feinfühligkeit wird, wie die Ausführungen der Autorin zeigen, auch von der

Pädagogin während ihrer Interaktionen mit dem Kind erwartet. Nur dann findet das Kind jene Sicherheit, welche Lernprozesse beim Spracherwerb überhaupt ermöglicht.

Bezogen auf die Bedeutung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind für den Spracherwerb führt Gasteiger-Klicpera aus:

„Insbesondere für die Entwicklung des Wortschatzes und der Grammatik ist die Interaktion mit Erwachsenen, also den Eltern und Erzieherinnen, von großer Bedeutung“ (Gasteiger-Klicpera 2010, 211).

Um eine Entwicklung beim Spracherwerb voranzutreiben, braucht das Kind Bezugspersonen, die eine „systematische Anpassung der Anforderungen“ (ebd., 210) praktizieren. Es ist wichtig das Kind beim Spracherwerb weder zu unter- noch zu überfordern.

Gasteiger-Klicpera (2010, 212) weist ebenfalls wie die Autoren Schramm (2007) und Knapp u.a. (2010) auf die sogenannte „stützende Sprache“ oder auch Scaffolding hin. Laut der Autorin beruht dies auf drei wesentlichen Merkmalen. Zum Einen darf das Kind nicht mit Informationen überhäuft werden. Weiters führt die Autorin an, dass von Seiten der Bezugsperson auf eine Antwort bestanden werden soll. Außerdem soll das Kind einen aktiven Part während der Interaktion übernehmen (Gasteiger-Klicpera, 212f).

-- Der Sprachdidakt und Pädagoge Stefan Jeuk (2010) stellt in seinem Werk „Deutsch als Zweitsprache in der Schule“ neben theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft, zum Zweitspracherwerb sowie zur Sprachstandsfeststellung auch pädagogische und didaktische Modelle und Methoden der Sprachförderung und des Sprachunterrichts vor.

Jeuk sieht Deutsch als Zweitsprache als eine Bildungsaufgabe der Schule (Jeuk 2010, 20) und er hält bereits die Sprachaneignung im Vorschulalter für einen zentralen Aspekt in Bildungs- und Orientierungsplänen (Jeuk 2010, 125).

Als wichtige Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb nennt Jeuk Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit (ebd., 37). Zur Motivation zählen für den Autor neben

den Interessen und der Leistungsbereitschaft auch die persönlichen Wünsche, die unmittelbare Lernmotivation und emotionale Beziehungen zu Sprechern der Zielsprache (Jeuk 2010, 37).

Jeuk schreibt, dass im Bezug auf die Sprachaneignung im Vorschulalter zwischen *Sprachbildung* und *Sprachförderung* unterschieden wird (ebd., 125). Bei der Sprachaneignung geht es laut Jeuk um

„Prozesse des Auf- und Ausbaus von Sprache im Zusammenhang mit den Tätigkeiten des Kindes und der Kooperation mit den Bezugspersonen“ (Jeuk 2010, 125).

Dies verdeutlicht, dass Jeuk der Kooperation und Interaktion mit Bezugspersonen, zu welchen das Kind eine Bindungsbeziehung aufweist, eine Bedeutung beim Spracherwerb zuschreibt. Als Sprachförderung sieht Jeuk eine *„gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote“* (Reich 2008; zit. nach Jeuk 2010, 125).

Der Autor schreibt der Erzieherin eine Rolle als Sprachvorbild zu (Jeuk 2010, 130). Er behauptet außerdem:

„Der Aufbau stabiler Beziehungen bildet die Basis sprachlichen Lernens in Kindertageseinrichtungen“ (Jeuk 2010, 130).

An diese Behauptung anknüpfend meint Jeuk, dass dabei die kommunikative Angemessenheit des Sprachhandelns im Zentrum stehen müsse und es wichtig ist, die Sprechfreude in der Zweitsprache zu erwecken und die kommunikativen Bemühungen des Kindes, in welcher Sprache auch immer, als Gesprächspartner zu belohnen (Jeuk 2010, 130). Dabei muss die Pädagogin ihr Sprachverhalten angemessen gestalten (ebd., 130).

Weiters führt Jeuk aus:

„dass die Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen eine der wichtigsten Wurzeln der Sprachaneignung ist. Eine sichere Beziehung gibt dem Kind den Halt, den es benötigt, um seine Umwelt auch sprachlich zu erobern. Das sprachliche Verhalten der Bezugspersonen ist in höchstem Maße dazu geeignet, den Kindern Sprache (und noch einiges mehr) beizubringen“ (Jeuk 2010, 130).

Dieses Zitat zeigt zweifelsfrei, dass auch der Autor Jeuk der Bindungsbeziehung zur Pädagogin und den Interaktionen mit dieser eine große Signifikanz für den Erst- und Zweitspracherwerb des Kindes zuschreibt.

-- Die Germanistin und Pädagogin Claudia M. Ueffing (2007) setzt sich in ihrem Werk „Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration - Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis“ mit dem Aufgabenfeld von Kindertageseinrichtungen im Bezug auf Bildungsbegleitung im Kontext von Migration, dem Feld der Sprachförderung von Kindern und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit auseinander (Ueffing 2007, 222). Eine besondere Bedeutung schreibt die Autorin der Pädagogik der frühen Kindheit zu, da diese die Basis für jeden weiteren Bildungsweg schafft. Es ist für Ueffing als ein Ziel anzusehen, dass jedes Kind vor der Einschulung über ausreichende Sprachkenntnisse der Zielsprache als Grundlage für die Alphabetisierung verfügt (ebd., 222).

Ueffing meint, die Verläufe des Spracherwerbs sind individuell und von vielen Faktoren abhängig. Als gesichert kann laut Ueffing betreffend dem Spracherwerb angenommen werden, dass die Sprachentwicklung eines Kindes schon vor der Geburt beginnt und seine erste wesentliche Kompetenzstufe im Alter von fünf bis sechs Jahren erreicht (ebd., 228). Dadurch wird deutlich welche Bedeutung gerade der Sprachförderung im Kindergarten zuteil wird, zumal die Kinder bis zum sechsten Lebensjahr den Großteil ihrer Zeit in dieser Einrichtung verbringen (ebd., 228).

Als Motto ihres Werkes zieht Ueffing den Satz Goethes heran: „Man lernt nur von dem, den man liebt.“, welcher verdeutlichen soll, dass eine Beziehung und Bindung zwischen Pädagogin und Kind für den Spracherwerb unumgänglich sind

(Ueffing 2007, 223). Bindung dient für sie generell als Grundlage für kindliche Entwicklung (ebd., 238).

Für Ueffing spielt

„Die Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen kindlicher Bindung und Sprachwachstum“ (ebd., 238)

eine zentrale Rolle für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit.

Laut der Autorin ist von

„der Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson als wesentlicher Faktor des Spracherwerbs und emotionaler Stabilisierung“ (Ueffing 2007,248)

zu sprechen.

Sie zitiert Zimmer (1988):

„Das den Kindern eigene Sprachwachstum kann nur – wie der Mensch überhaupt- gedeihen, wenn soziale Bindung vorhanden ist“ (Zimmer 1988; zit. nach Ueffing 2007, 224).

Dies verdeutlicht, dass auch sie die Meinung vertritt, dass sich eine Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind positiv auf den Spracherwerb des Kindes auswirkt.

Weiters stützt sich Ueffing auf Watzlawick, Beavin und Jackson (1974) und schreibt:

„Es sind folglich bei menschlicher Kommunikation, wie sie in Kindertageseinrichtungen stattfindet, nicht nur inhaltliche Aspekte als Sachinformationen relevant. Eine zweite Ebene, der Beziehungsaspekt, ist von Bedeutung und wird vielmehr vermittelt über die nonverbalen Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation“ (Watzlawick, Beavin, Jackson 1974; zit. nach

Ueffing 2007, 237).

Aus diesem Zitat lässt sich folgern, dass Ueffing meint, dass auch innerhalb der nonverbalen zwischenmenschlichen Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten der Beziehungsaspekt eine unersetzliche Rolle für den Spracherwerb spielt.

Weiters führt Ueffing aus:

„Die Erzieherin, der Erzieher übernimmt [...] zusehends die Rolle einer Moderatorin, eines Moderators positiv anzulegender Bildungsprozesse, die es dem Kind ermöglichen sollen, seine Sprache wachsen zu lassen“ (Ueffing 2007, 241).

und sie zielt damit darauf ab, dass innerhalb der Interaktion mit der Pädagogin die Bildungsprozesse des Kindes dahingehend moderiert werden, dass sie einen Zuwachs im Spracherwerb des Kindes gewährleisten.

-- Die Autorinnen Reichert-Garschhammer und Kieferle (2011) bringen in ihrem Werk „Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen“ ihr Anliegen einer Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen durch eine Verankerung als durchgängiges pädagogisches Prinzip im pädagogischen Alltag zum Ausdruck. Für die beiden Autorinnen stellt sprachliche Bildung eine Grundlage für sämtliche Bildungsprozesse dar und ist eng an alle anderen Bildungsbereiche gekoppelt, denn Sprachkompetenz ist eine der bedeutendsten Grundlagen für Schul- und Bildungschancen (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 11).

Im Werk von Reichert-Garschhammer und Kieferle wird sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion gesehen (ebd., 11). Denn bei einer durch den Dialog gestalteten Bildungspraxis wird die Sprache zur Handlungsbasis für das Bildungsgeschehen und sprachliche Bildung findet quer durch sämtliche Bildungsbereiche statt (ebd., 11). Laut der Autorinnen entwickeln Kinder sprachliche Kompetenzen nicht isoliert, sondern immer im Kontext von sozialem Austausch (ebd., 11). Sie sehen Pädagoginnen als Bildungs- und

Dialogpartner der Kinder, welche eine offene, dialogische Grundhaltung als Moderatoren des Bildungsprozesses einnehmen (ebd., 11).

Reichert-Garschhammer und Kieferle behaupten:

„Kinder erlernen Sprache im handelnden Umgang mit ihrer Umgebung. Spracherwerb erfordert einerseits Fähigkeiten wie Hören, Sehen, Wahrnehmen, andererseits spielen vor allem eine positive emotionale Zuwendung durch die Bezugsperson, die Art der Kommunikation mit Erwachsenen (...) sowie die Qualität, Reichhaltigkeit und Menge des sprachlichen Angebotes eine bedeutende Rolle“ (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 29).

Durch dieses Zitat betonen die Autorinnen, dass ihrer Ansicht nach Interaktion mit den Bezugspersonen und so auch mit der Pädagogin im Kindergarten und deren emotionale Zuwendung einen wichtigen Faktor beim Spracherwerb des Kindes darstellen. Die positive emotionale Zuwendung, welche die beiden Autorinnen an dieser Stelle ansprechen lässt sich durchaus als impliziter Hinweis auf eine feinfühligkeit Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind sehen.

Weiters schreiben Reichert-Garschhammer und Kieferle:

„Pädagogische Fachkräfte können zu einer gelingenden Sprachentwicklung vor allem Lerngelegenheiten beitragen. Dabei kann es sich [...] um Interaktionen mit Erwachsenen [...] handeln [...]“ (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2001, 37).

Auch dieses Zitat bringt zum Ausdruck, dass für die beiden Autorinnen die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten eine zentrale Rolle für den Erst- und Zweitspracherwerb spielen. Reichert-Garschhammer und Kieferle bringen diese Haltung auch im nächsten Zitat deutlich zum Ausdruck:

„Wie der Erstspracherwerb ist der Zweitspracherwerb eingebettet in Interaktion und Beziehung, Interesse und gemeinsame Sinnkonstruktion“ (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 37).

Für die beiden Autorinnen ist die soziale Interaktion mit kompetenten Partnern eine Voraussetzung für Lernprozesse im Kindesalter (Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 88). Das Wissen eines Kindes ist laut Reichert-Garschhammer und Kieferle das Ergebnis eines sozialen Prozesses (ebd., 88). Die Autorinnen stützen sich auf Bruner u.a. (2002) und äußern:

„Obgleich Kinder eine biologisch vorgeprägte Bereitschaft mitbringen, sind sie auf einfühlsame Interaktions- und Dialogpartner angewiesen, um Sprache zu lernen“ (Bruner u.a. 2002; zit. nach Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 88).

Weiters schreiben sie an Braun u.a. (2009) angelehnt:

„Die soziale Interaktion stärkt Kinder in ihrer geistigen, sprachlichen und sozialen Kompetenzentwicklung“ (Braun u.a. 2009; zit. nach Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 89).

Diese beiden Zitate untermauern die Haltung der beiden Autorinnen, dass soziale Interaktion zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten und die Bindungsbeziehung zwischen den beiden beziehungsweise die einfühlsame Haltung der Pädagogin gegenüber dem Kind einen signifikanten Faktor beim Spracherwerb des Kindes darstellen. Die an dieser Stelle genannte einfühlsame Haltung der Pädagogin kann durchaus als feinfühliges Verhalten der Pädagogin interpretiert werden.

-- Die Autorin Regina Remsperger (2008) beschäftigt sich in ihrem Text „Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern“ nicht nur mit dem Begriff der Feinfühligkeit sondern auch mit seiner Bedeutung für eine qualitätvolle Bildungsarbeit (Remsperger 2008, 2). Die Pädagogin im Kindergarten kann laut Remsperger durchaus als Bindungsperson fungieren (ebd., 3). Remsperger ist der Ansicht, dass für die Bindungsqualität zwischen Pädagogin und Kind zuverlässiges, einfühlsames Verhalten und das Engagement der Pädagogin im Interaktionsprozess maßgebend sind (ebd., 2). Sie schreibt, dass eine emotional

warme und zugewandte Haltung der Pädagogin dem Kind gegenüber von großer Signifikanz für die Bildungsprozesse des Kindes ist (ebd., 4). Laut Remsperger geht es darum, *„die Kinder zu ermutigen und zu stimulieren, sie zu eigener Aktivität anzuregen und lenkende, kontrollierende und das Kind einengende Maßnahmen zu reduzieren“* (ebd., 4).

Für die Autorin ist

„die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Voraussetzung für qualitätvolle Bildungsarbeit“ (Remsperger 2008, 8)

und

„hat großen Einfluss auf die kindlichen Lernprozesse“ (Remsperger 2008, 13).

Aus diesen Zitaten lässt sich schließen, dass für die Autorin Regina Remsperger die Feinfühligkeit der Pädagogin innerhalb der Interaktionen mit dem Kind eine hohe Signifikanz für Lernprozesse wie dem Erst- und Zweitspracherwerb hat.

Ein feinfühliges Verhalten der Pädagogin beinhaltet für Remsperger sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation (ebd., 7). Durch feinfühlige Interaktionen kann die Pädagogin laut Remsperger die Kinder in ihrem Bildungsprozess maßgebend fördern und anleiten (ebd., 10). Ihr Erkenntnisse stützt Remsperger auf das neuseeländische Curriculum „Te Whariki“, welches Anregungen gibt, wenn es darum geht *„Kinder durch feinfühlig Interaktionen in ihren Lernprozessen zu unterstützen“* (ebd., 10). Sie behauptet darauf gestützt:

„Entscheidend für die Weiterentwicklung der Lerndispositionen ist der direkte und ständige Dialog zwischen Erzieherin und Kindern“ (Remsperger 2008, 14).

Dies untermauert, dass für Remsperger die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind eine zentrale Rolle für die Lernprozesse eines Kindes spielen.

Über die Situation in Deutschland schreibt sie:

„Man teilt die Sichtweise, dass Bildung nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und in ko-konstruktiven Prozessen von Kindern und Erwachsenen stattfinden kann“ (Remsperger 2008, 18).

Diese Autorin vertritt, wie man deutlich erkennen kann, die Meinung, dass Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind und die Feinfühligkeit der Pädagogin innerhalb dieser Interaktionen einen großen Stellenwert bei Bildungs- und Lernprozessen wie dem Erst- und Zweitspracherwerb eines Kindes einnehmen.

b) Zweite Kategorie: Es lassen sich explizite Aussagen und implizite Hinweise im Text finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben, aber es finden sich keine Aussagen und Hinweise im Text, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.

-- Dieser Kategorie ist zum einen der Text von Knapp, W., Vomhof, B., Gasteiger-Klicpera, B., Kucharz, D. (2007) „Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts“ sowie zum anderen auch der Text von Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010) „Sprache fördern im Kindergarten“ zuzuordnen. Da sich die Autoren und Autorinnen in ihren Ausführungen auf ein und dasselbe theoretische Konzept stützen, nämlich auf die interaktionistische Spracherwerbstheorie nach Bruner (1987), ist eine gemeinsame Darstellung dieser Texte möglich.

Diese Autoren und Autorinnen betonen in ihren Beiträgen die Bedeutung der Interaktion mit Erwachsenen für den kindlichen Spracherwerb. So schreiben Knapp u.a. (2010):

„Der Spracherwerb der Kinder findet in der Interaktion mit Erwachsenen statt“ (Knapp u.a. 2010, 11).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Autoren und Autorinnen davon ausgehen, dass die Interaktionen zwischen einem Erwachsenen und einem Kind eine bedeutende Rolle für den Spracherwerb des Kindes spielen.

Beide Artikel beschäftigen sich vorwiegend mit der Analyse von so genannten inszenierten Sprachlernsituationen zwischen Pädagogin und Kind, wie Knapp u.a. 2007 ausführen: „...wie einzelne durch Erzieherinnen oder andere Personen inszenierte Sprachlernsituationen aussehen...“ (Knapp u.a. 2010, 11).

Mit Hilfe der interaktionistischen Spracherwerbtheorie nach Bruner (1987) wird die sprachliche Entwicklung bzw. der Erwerb der Zweitsprache des Kindes bei gezielten Fördermaßnahmen beobachtet. Es wird auf das Brunersche Spracherwerbs-Hilfssystem LASS („Language Acquisition Support System“) Bezug genommen. Bei diesem Hilfssystem bietet die Pädagogin dem Kind einen Interaktionsrahmen an, der dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft erleichtert. Die Sprache, welche Erwachsene in der Kommunikation mit Kindern verwenden, weist ein eigenes sprachliches Muster und besondere Interaktionsstrategien auf (Knapp u.a. 2007, 105). Innerhalb einer Interaktion zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, passt der Erwachsene seine Sprache an das Niveau des Kindes an, um das Verständnis zu sichern und das Lernen der Sprache zu begünstigen (ebd., 104). Dazu führen die Autoren und Autorinnen aus:

„Zum Beispiel verwenden erwachsene Bezugspersonen in der Interaktion mit Kindern im Krabbel- und Vorschulalter deutlich vereinfachte Sprachmuster, mit einer besonderen Akzentuierung bestimmter Worte, um den sprachlichen Aneignungsprozess des Kindes zu fördern“ (Knapp u.a. 2010, 96).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass die Autorinnen und Autoren der Ansicht sind, dass der Erwachsene innerhalb der Interaktionen mit dem Kind seine Sprache an die Kompetenzen des Kindes anpasst, um damit unterstützend für den Spracherwerb des Kindes zu wirken. Im Rahmen des Kindergartenalltags ist dies der Fall, wenn die Pädagogin dem Kind einen gewissen Interaktionsrahmen anbietet, um es beim Erwerb einer Sprache zu unterstützen und zu fördern. Dazu schreiben Knapp u.a. :

„Auch hier spielt, wie Bruner (2002), Grimm(2003) und Knapp(2001b) zeigen, die Interaktionen innerhalb der Erwachsenen-Kind-Dyade eine zentrale Rolle, deren Bedeutung auch für den Zweitspracherwerb im Kindergarten genutzt werden kann“ (Knapp u.a. 2010, 97).

Knapp u.a. (2010, 13ff.) beschreiben die Interaktion der Pädagogin mit dem Kind betreffend, folgendes Verhalten der Pädagogin als förderlich:

- Die Kinder zu Wort kommen lassen (Redeanteil der Kinder meist minimal!)
- Die Sprache der Pädagogin muss dem Kompetenzniveau des Kindes entsprechen
- Scaffolding-Verfahren, wie der Einsatz von Expansionen, offenen Fragen und Impulsen
- Sensibilität der Pädagogin für die Erzählabsichten der Kinder

Aufgrund dieser Ausführungen von Knapp u.a. (2010) ist zu folgern, dass diese Autorinnen und Autoren meinen, dass im Zuge der Interaktion mit dem Kind, die Pädagogin für die Schaffung eines sprachanregenden Interaktionsrahmens zu sorgen hat. Dann kann die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind einen förderlichen Beitrag zum Spracherwerb des Kindes leisten. So schreiben diese Autorinnen und Autoren:

„Spracherwerb findet immer in Interaktionen, vor allem zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind, statt“ (Knapp u.a. 2010, 99).

„In den Interaktionen werden Kinder paraphrasierend korrigiert und zu (korrekten) sprachlichen Äußerungen motiviert (Verstärkung)“ (ebd., 99).

Demnach spielen laut Knapp u.a. Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind im Kindergarten eine wichtige Rolle für den Spracherwerb des Kindes. Ein von der Pädagogin geschaffener und auf die Bedürfnisse des Kindes angepasster Interaktionsrahmen regt, wie die Autorinnen und Autoren meinen, das Kind zu sprachlichen Äußerungen an und kann dadurch maßgeblich zum Spracherwerb

des Kindes beitragen.

-- Auch die Autorin Karen Schramm (2007) beschäftigt sich mit der Bedeutung der Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen für den Spracherwerb des Kindes. In ihrem Werk wird *„die soziale Interaktion in ihrer Bedeutung für den Zweitspracherwerb fokussiert“* (Schramm 2007, 169).

Schramm (2007) schreibt in ihrem Text *„Interaktion bei Grundschul Erzählungen in Deutsch als Zweitsprache“*, dass für die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache insbesondere Faktoren des Zweitspracherwerbs von Bedeutung sind, welche von der Pädagogin beeinflussbar sind und somit didaktische Handlungsspielräume eröffnen. Dazu führt die Autorin aus:

„Neben der Motivation und dem sprachlichen Input sind zwei weitere solcher lehrerseitig beeinflussbaren Faktoren die sprachliche Interaktion und der sprachliche Output der Lernenden“ (Schramm 2007, 168).

Diesem Zitat zufolge ist die sprachliche Interaktion für Schramm ein Faktor, durch welchen die Pädagogin den Spracherwerb des Kindes beeinflussen und vorantreiben kann.

Der Text von Karen Schramm (2007) stellt eine Studie dar, welche mit verschiedenen Kindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, an verschiedenen Schulen durchgeführt wurde. Durch Erzählen der Lehrerin sollen die Kinder motiviert und angeregt werden, selber auch Erlebnisse zu erzählen und sich dadurch aktiv Sprache anzueignen. Die Kinder sollen, genauso wie es ihnen die Lehrerin vorgezeigt hat, eine Geschichte erzählen, die sie erlebt haben. Während des Erzählens sollen die Kinder von der Pädagogin auf ihre Fehler aufmerksam gemacht werden, sodass die Kinder diese bewusst wahrnehmen können und die Möglichkeit erhalten, sie auszubessern (Schramm 2007, 170f). Diese Vorgangsweise bezeichnet die Autorin als *„narratives Scaffolding“* (ebd., 176), welches eine zentrale Rolle im Text von Schramm einnimmt. Scaffolding beschreibt laut Schramm (2007, 170) generell immer die Unterstützung der Lernenden durch die soziale Interaktion mit Anderen. Die, für die Ausführungen

von Schramm herangezogene Untersuchung, ist speziell auf die soziale Interaktion beim Erzählen in der Grundschule zwischen Pädagogin und Kind ausgerichtet (Schramm 2007, 170).

Sprachförderliches Verhalten im Zuge einer Interaktion zwischen Pädagogin und Kind zeichnet sich laut Schramm (2007, 176ff) darin aus, dass die Pädagogin das Kind narrativ unterstützt und motiviert, indem sie Orientierungsgrundlagen in Form von genuinen bzw. didaktischen Fragen, affektiven Markierungen und inhaltlichen Erweiterungen bereitstellt.

Schramms Ausführungen zufolge zeigt eine Interaktion zwischen Pädagogin und dem Kind dann eine sprachanregende bzw. förderliche Wirkung, wenn die Pädagogin dieses narrative Scaffolding einsetzt.

-- Brigitte Bacher (1998) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit „Sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen in Wiener Kindergärten, betrachtet vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen“ mit Maßnahmen der gezielten Förderung, vor allem bei sprachentwicklungsgefährdeten Kindern in der Institution Kindergarten und den betreffenden Rahmenbedingungen, um die notwendigen Handlungsschritte setzen zu können.

Im Bezug auf die Bedeutung von Interaktionen mit der Pädagogin für die Sprachentwicklung des Kindes im Kindergarten schreibt Bacher:

„Dem Interaktionsverlauf, dass Kinder miteinander sprechen, singen, Gedichte lernen, mit der Erzieherin spielen und reden, kommt in dieser Institution eine wichtige Bedeutung zu.

Die Sprachentwicklung sowie die Sprechlust des Kindes sollte in diesem Bereich durch diese Form der Interaktion gefördert werden“
(Bacher 1998, 16).

Dem zufolge ist auch Bacher der Ansicht, dass die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind im Kindergarten einen positiven und sehr essentiellen Beitrag zum Spracherwerb eines Kindes leisten können.

-- Der Autor Jerome Bruner (1987) bezieht sich in seinem Werk auf Chomskys „Language Acquisition Device“ (LAD), einer Fähigkeit, die dem Kind beim Spracherwerb hilft. Diese Fähigkeit des Kindes, Sprache zu erwerben, funktioniert laut Bruner (1987, 15) dann, wenn dem Kind auch das sogenannte LASS („Language Acquisition Support System“) zur Verfügung steht. Unter dem LASS wird ein Hilssystem für den Spracherwerb verstanden, bei dem ein Erwachsener dem Kind einen Interaktionsrahmen anbietet, der dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft erleichtert und somit auch den Weg in die Kultur und Gesellschaft ermöglicht (Bruner 1987, 15). Dazu führt der Autor aus:

„Die zentrale These (...) war, dass es ein Hilssystem für den Spracherwerb gebe, welches die Interaktionen der Menschen so formt, dass es dem Kind möglich wird, die Verwendung der Sprache zu lernen“ (ebd., 102).

Weiters prägt Bruner den Begriff des Formates. Laut dem Autor (1987, 131) stellt ein Format ein Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivität zwischen einem Erwachsenen und dem Kind dar. Meist handelt es sich bei sogenannten Formaten um spielerische Interaktionen zwischen dem Erwachsenen und dem Kind (Bruner 1987, 103, 131).

Wie Bruner (1987, 17) meint, erlernen Kinder die Sprache, um die Welt mittels der Kultur zu bewältigen. Dabei wird die Sprache wiederum von der Kultur geprägt. Kinder erfahren, dass sie mit ihren Wörtern etwas in der Welt bewirken können. Sprache vollzieht sich für Bruner in Interaktionssituationen.

Der Eintritt in die Sprache bedeutet einen Eintritt in einen wechselseitigen sprachlichen Umgang. Beide Interaktionspartner müssen die jeweiligen Botschaften und Absichten interpretieren (ebd., 31). Erwachsene haben beim Spracherwerb des Kindes eine aktive Rolle und regulieren eine notwendige Feinabstimmung (ebd., 31f). Unter Feinabstimmung versteht Bruner (1987, 32) die Anpassungsfähigkeit der Erwachsenen an den sprachlichen Stand und Fortschritt des Kindes. Von zentraler Bedeutung für den Spracherwerb ist für Bruner (1987, 32f) das Aufrechterhalten der Kommunikation.

Wie aus den Ausführungen Bruners hervorgeht, unterstützen Erwachsene den

Spracherwerb mittels sprachlicher Hilfssysteme, welche sie während einer Interaktion anbieten. Auch die Pädagogin kann in der Interaktion mit dem Kind dessen Spracherwerb unterstützen, indem sie dem Kind Hilfssysteme zur Verfügung stellt, welche bestimmte Funktionen aufweisen:

- Konzentration auf vertraute transaktionale Formate, beispielsweise die Betonung von Merkmalen
- Ermunterung einfache Gesten und stimmliche Äußerungen in verschiedenen Interaktionen durch komplexere, lexikalische und satzähnliche Äußerungen zu ersetzen
- Besonders zeichnen sich spielerische Formate dadurch aus, dass sie aus verabredeten „Ereignissen“ bestehen, die sprachlich geschaffen wurden und sprachlich wieder herbeigeführt werden können (ebd., 33ff)

Jerome Bruner schreibt:

„Eine zweite Hilfe, welche das Kind vom Erwachsenen via Interaktionen in vertrauten Formaten erhält, ist die Ermunterung und das Vorbild, einfache Gesten und stimmliche Äußerungen in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen durch komplexere lexikalische und satzähnliche Äußerungen zu ersetzen“
(Bruner 1987, 34).

Auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache basieren, wie Bruner (1987, 36) erläutert, auch Spiele. Spiele sind für Kinder nützlich, weil sie Gelegenheit bieten, Sprache einem Erwachsenen gegenüber systematisch einzusetzen. Sie können dabei erproben, wie Dinge mit Wörtern bewirkt werden (ebd., 37). Aufgrund dieser Ausführungen Bruners ist zu schließen, dass auch die Pädagogin im Kindergarten das Kind zu spielerischen Interaktionen anregen sollte, um dessen Spracherwerb zu unterstützen.

Außerdem behauptet Bruner:

„Die soziale Interaktion scheint ihren Antrieb und ihre Verstärkung in sich selbst zu haben. Viele Erforscher kindlichen Verhaltens haben festgestellt, dass eine zwischenmenschliche Reaktion (...) für ein lernendes Kind der wirksamste Verstärker ist“ (Bruner 1987, 20).

Durch dieses Zitat betont Bruner, dass kindliches Sprachlernen eng an positiv empfundene Interaktionen mit der Pädagogin gebunden ist.

-- Karin Jampert (2002) beschäftigt sich in ihrem Werk „Schlüsselsituation Sprache“ mit dem Spracherwerb im Kindergarten. In diesem Werk findet der Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern eine besondere Berücksichtigung. Die Autorin setzt sich dabei mit der Bedeutung und der Funktion der Sprache für Kinder im Kindergartenalter, Konzepten zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder, und generell der Sprachförderung im Kindergarten auseinander.

Das Werk Jamperts zeigt den Spracherwerb und das, sich in diesem Zusammenhang veränderliche Verhältnis von Kindern zum Sprachmedium auf. Jampert (2002, 41ff) führt aus, dass die kindliche Motivation zur sprachlichen Weiterentwicklung auf die Zuwendung von ihren Bezugspersonen und auch auf die Anregungen und Herausforderungen des unmittelbaren sprachlichen Umfeldes beruht. Daraus resultierend kommt dem Kindergarten eine bedeutende Funktion für den Spracherwerbsprozess zu.

Die Autorin versucht in ihrem Werk, durch die Ableitung allgemein gültiger Bedeutungsaspekte von kindlicher Sprache und durch eine Reflexion von besonderen Merkmalen im Spracherwerbsprozess von mehrsprachigen Kindern, Anregungen für eine sprachunterstützende Arbeit in Kindergärten zu eröffnen (ebd., 18ff)

Dabei schreibt die Autorin die soziale und egozentrische Kindersprache beschreibend:

„In der Interaktion und Handlung mit anderen zeigt und entwickelt das Kind seine kommunikative Kompetenz“ (Jampert 2002, 23).

Dieses Zitat zeigt, dass die Autorin Karin Jampert der Ansicht ist, dass die Interaktion mit Anderen, so auch mit der Pädagogin im Kindergarten, eine wichtige Rolle für die Sprachentwicklung eines Kindes spielt.

Weiters schreibt Jampert dass:

„die Reaktion des Gegenübers entscheidend ist, ob das Kind die sprachliche Kommunikation als erfolgreiches Mittel zur Realisierung seiner Zwecke erlebt“ (Jampert 2002, 43).

Demnach spielt laut Jampert die Interaktion mit dem Gegenüber eine entscheidende Rolle für den Spracherwerb eines Kindes, da die Reaktion des Interaktionspartners dem Kind Aufschluss darüber gibt, ob seine sprachliche Kommunikation den gewünschten Zweck erfüllen kann.

Die Autorin behauptet außerdem:

„Die sprachlichen Fortschritte eines Kindes wachsen, stagnieren oder verkümmern mit den sprachlichen Anregungen der Kommunikationspartner(...)“ (Jampert 2002, 170).

Auch an dieser Stelle wird von der Autorin verdeutlicht, dass Interaktionen mit Kommunikationspartnern wie beispielsweise der Pädagogin im Kindergarten eine hohe Signifikanz für den Spracherwerb des Kindes aufweisen.

-- Gisela Klann-Delius (1999) bietet mit ihrem Werk „Spracherwerb“ eine allgemeine Einführung in das Problemfeld des Spracherwerbs und versucht in diesem Rahmen die neusten Erklärungskonzepte vorzustellen. Dabei arbeitet die Autorin konzeptuelle Meinungsverschiedenheiten heraus und diskutiert diese im Zusammenhang mit empirischen Untersuchungen.

Nachdem Klann-Delius einen kurzen Einblick in die Geschichte der Forschung in diesem Bereich aufzeigt, wendet sie sich dem Phänomen des Spracherwerbs zu und arbeitet heraus, wie der Erwerb der Muttersprache in der Regel abläuft. Sie listet die unterschiedlichen Stadien im Verlauf des Erwerbes der Muttersprache auf. Klann-Delius setzt sich in ihrem Werk ausführlich mit den drei theoretischen

Ansätzen zur Erklärung des Spracherwerbs auseinander. Sie beschäftigt sich zum einen mit nativistischen Konzeptionen des Erstspracherwerbs, welche davon ausgehen, dass ein wichtiger Teil der Sprachfähigkeit angeboren ist (Klann-Delius 1999, 50ff). Zum anderen setzt sich die Autorin mit kognitivistischen Erklärungsmodellen auseinander, welche auf der Annahme fußen, dass eine allgemeine kognitive Entwicklung und der Spracherwerb Hand in Hand gehen (ebd., 93ff). Weiters beschreibt sie in ihrem Werk Interaktionistische Erklärungsmodelle. Diese interaktionistischen Modelle verneinen die Verbindung von allgemeiner kognitiver Entwicklung und Spracherwerb und betonen an dieser Stelle die Rolle der Betreuungsperson und deren Beziehung zum Kind (Klann-Delius 1999, 136f). Die Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson soll nach diesem Modell das entscheidende Moment beim Spracherwerb sein.

Klann-Delius behauptet in Bezug auf den Spracherwerb durch Interaktion:

„Inbesondere der Erwerb unanschaulicher Wörter und die Bildung eines lexikalischen Systems wird durch den Dialog mit Erwachsenen befördert“ (Klann-Delius 1999, 169).

Dieses Zitat zeigt, dass auch für die Autorin Klann-Delius der Dialog, also die Interaktion zwischen Kind und Pädagogin im Kindergarten, den Erwerb einer Sprache positiv unterstützt.

Außerdem schreibt die Autorin:

„Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung und des Spracherwerbs sind soziale, motivationale und kognitive Voreinstellungen und frühe Kompetenzen, die durch entsprechende Responsetendenzen der Betreuungspersonen beantwortet und im interaktiven Zusammenspiel ausdifferenziert und integriert werden“ (Klann-Delius 1999, 137).

Demnach ist zu schließen, dass Klann-Delius meint, dass die Responsetendenzen der Pädagogin im Kindergarten und das interaktive Zusammenspiel mit dieser einen bedeutenden Stellenwert für den Spracherwerb des Kindes einnehmen.

-- Die Autoren Britta und Herbert Günther (2004) stellen in ihrem Werk „Erstsprache und Zweitsprache“ die zentralen Begriffe Kommunikation und Sprache ausführlich dar. Die beiden Autoren beschäftigen sich sowohl mit den Hypothesen zum Erwerb der Erstsprache als auch der Zweitsprache und versuchen in ihrem Werk anhand empirischer Befunde konkrete Möglichkeiten für Diagnose und Förderung in der praktischen Arbeit aufzuzeigen. In Bezug auf die interaktionistische Spracherwerbtheorie schreiben die Autorin und der Autor:

„Das interaktionistische Konzept betrachtet die vorsprachlichen Interaktionen des Säuglings mit seiner Mutter als Ausgangspunkt der Sprachentwicklung“ (Günther, Günther 2004, 9).

Bezüglich der Interaktion des Kindes mit der Pädagogin beim Spracherwerb meinen Britta und Herbert Günther:

„Die Aufgabe der Pädagogin besteht darin, den Kindern geeignete Sprech-Handlungs-Situationen in einem breit gefächerten und vielseitigen Interaktionsfeld anzubieten, um dadurch den Spracherwerb zu fördern“ (ebd., 50).

Dieses Zitat verdeutlicht die Ansicht Britta und Herbert Günthers, dass die Pädagogin für ausreichend Interaktionen zu sorgen hat, um den Spracherwerb des Kindes voranzutreiben. Also spielen auch für diese beiden Autoren Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind eine bedeutende Rolle für den Spracherwerb.

-- Marie-Louise Käsermann (1980) geht in ihrem Werk „Spracherwerb und Interaktion“ davon aus, dass der Spracherwerb für ein Kind aus zwei Komponenten besteht. Erstens, wie sich das Kind unter bestimmten raum-zeitlich-sozialen Bedingungen Verständnis verschaffen kann und zweitens, wie es jene Äußerungen, die dieser Anforderung nicht entsprechen, modifizierend optimieren kann. Laut Käsermann (1980, 171ff) lässt sich feststellen, dass in Dialog-Sequenzen, in welchen die Äußerungen von der Mutter nicht verstanden werden,

Kinder diese in einer überarbeiteten Form wiederholen. Solche Modifikationen sind, wie aufgrund der Ausführungen der Autorin hervorgeht, nicht nach einem Zufallsprinzip. Deren Analyse ermöglicht Rückschlüsse, auf das bereits über Sprache erworbene Wissen der Kinder. Spracherwerb ist auf Grund dieser Ergebnisse als das Produkt zweier eng verwobener Faktoren zu sehen. Diese sind zum einen als „kommunikativer Druck“ und zum anderen als „kindliche Fähigkeit, Konzepte über Sprache zu bilden“ zu bezeichnen (ebd., 171ff).

Zur Thematik Spracherwerb und Interaktion beschäftigt sich die Autorin beispielsweise mit den Konzepten der Autoren Bruner und Moerk. Dazu schreibt sie:

„Die hier zu besprechenden Arbeiten gehen alle davon aus, dass Interaktionen zwischen Mutter (Bezugspersonen im weitesten Sinn) und Kind für den Spracherwerb von Bedeutung sind“ (Käsermann 1980, 61).

Gestützt auf Bruner (1987) führt Käsermann des Weiteren aus:

„Von Geburt an befindet sich das Kind in interaktiver Auseinandersetzung mit seiner Umgebung; besonders in der Interaktion mit der Mutter erwirbt es offensichtlich bestimmte Konzepte, die es zuerst durch präverbale und später durch verbale Darstellungsmittel ausdrückt“ (ebd., 62).

Dem zufolge vertritt auch Käsermann die Ansicht, dass sich Kinder in Interaktionen mit Erwachsenen präverbale und verbale Konzepte aneignen, um diese später verbal umsetzen zu können.

Außerdem schreibt die Autorin:

„Die Realsisierung von Intentionen wird nicht im luftleeren Raum versucht, sondern findet im Rahmen konkreter Interaktionssituationen zwischen Mutter und Kind statt. Solche Interaktionssituationen, deren Kern die mütterliche Interpretation und die kindliche Reaktion auf diese Interpretation ist, wirken sich auf den Gang der Lernprozesse aus“ (Käsermann 1980, 63).

Dieses Zitat lässt den Schluss zu, dass Käsermann Interaktionssituationen als wichtigen Faktor betreffend der Lernprozesse eines Kindes sieht.

Sich auf Moerk beziehend meint Käsermann:

„Er nimmt an, dass Interaktionen im allgemeinen und Interaktionen zwischen Mutter und Kind im besonderen zum Erwerb der Sprache führen“ (ebd., 64).

Im Zusammenhang damit führt die Autorin näher aus, was laut Moerk unter den, für den Spracherwerb dienlichen Mutter-Kind- Interaktionen zu verstehen ist, nämlich:

„das Kind benennt Dinge, die Mutter modelliert unablässig für das Kind, das Kind – vermutlich durch das Modell der Mutter dazu veranlaßt – versucht das Gehörte in einen Zusammenhang zum damit Gemeinten zu bringen, die Mutter erleichtert diesen Prozess durch Fragen und durch Korrekturen, das Kind versucht seine Erfahrungen verbal zu vermitteln, die Mutter hilft wiederum durch verschiedene Arten von Feedback“ (Käsermann 1980, 64).

Diese Aussagen der Autorin über die Interaktionen zwischen Mutter und Kind und deren Bedeutung für den Spracherwerb, kann man als implizite Hinweise verstehen, dass Käsermann meint, dass Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind dessen Spracherwerb vorantreiben und unterstützen.

c) *Dritte Kategorie: Es lassen sich keine expliziten Aussagen und impliziten Hinweise im Text finden, dass Interaktionen mit der Pädagogin eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben und auch keine Hinweise und Aussagen, dass im Speziellen die Bindungsbeziehung zur Pädagogin beziehungsweise die Feinfühligkeit dieser, eine Bedeutung für den Spracherwerb des Kindes haben.*

-- Dieter Thoma und Rosemarie Tracy (2007) beschäftigen sich in ihrem Beitrag damit, wie sich Lerner verschiedenster Erstsprachen Deutsch als frühe Zweitsprache aneignen. Sie stützen ihre Ausführungen auf eine Longitudinalstudie mit Kindern, welche im Alter von drei bis vier Jahren mit der Sprache Deutsch in Kontakt kamen (Thoma, Tracy 2007, 58). Das Erkenntnisinteresse von Thoma und Tracy richtet sich auf die Entwicklung erster Wortkombinationen bis zur Produktion komplexer Sätze (ebd., 59). Von der Studie erhofften sie sich Hinweise, welche Strukturmerkmale sich als durchsetzungsfähig erweisen können und wo besonderer Förderbedarf erforderlich ist (ebd., 59).

In der Studie von Thoma und Tracy stellt sich heraus, dass Kinder die besten Voraussetzungen haben, in früher Kindheit bereits mehr als eine Sprache zu lernen.

Im Text werden Meilensteine des Spracherwerbs von Kindern im Alter bis vier Jahren beschrieben. Die Ausbildung der Deutschen Sprache, aber auch die Ausbildung eines „mentalen Lexikons“ benötigt einen Input durch jemand der die Sprache auf Muttersprachenniveau beherrscht (ebd., 76). Dies könnte als einzige Andeutung an die Wichtigkeit von Interaktionen beim Spracherwerb und für die Ausbildung mentaler Strukturen in diesem Text sein. Weiters sind keine Hinweise und Aussagen über die Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind für den Erst- und Zweitspracherwerb in diesem Text zu finden. Es gibt im Text auch keine Aussagen und Hinweise zur Relevanz von Bindungsbeziehungen und der Feinfühligkeit der Pädagogin für den Spracherwerb von Kindern im Kindergarten.

-- Liselotte Ahnert (2005, 29) trägt in ihrem Text „Entwicklung und Entwicklungsbedingungen von Kindern mit außerfamiliärer Betreuungserfahrung“ die Ergebnisse einer langen Forschungsgeschichte zusammen, welche sich mit Entwicklungsphänomenen und Entwicklungsverläufen von Kindern in außerfamiliärer Betreuung auseinandersetzt. Ahnert versucht dabei die Wirkungen außerfamiliärer Betreuung auf dem Hintergrund der familiären Betreuung des Kindes richtig werten zu können (Ahnert 2005, 29). Die Entwicklung der Kinder wird in zwei Entwicklungsbereichen untersucht, welche als maßgebend für die Bildungskarrieren von Kindern angesehen werden: der kognitiven und der sozialen Entwicklung.

Im Text von Ahnert sind keine Hinweise und Aussagen zur Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind für den Erst- und Zweitspracherwerb zu finden. Es gibt im Text auch keine expliziten Aussagen zur Relevanz von Bindungsbeziehungen und der Feinfühligkeit der Pädagogin für den Spracherwerb von Kindern im Kindergarten.

-- Die Autorinnen Ziegenhain, Fries, Bütow und Derksen (2004) versuchen in ihrem Werk „Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern“ entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse zur frühen Kindheit für eine Entwicklung von Interventionskonzepten für Familien in verschiedensten Situationen zu nutzen (Ziegenhain u.a. 2004, 11). In dem Werk werden die entwicklungspsychologischen Grundlagen der frühkindlichen Entwicklung zusammengetragen und präsentiert (ebd., 12). Außerdem werden die klinischen Merkmale von Eltern und Kind betreffend Regulations- und Bindungsstörungen systematisch dargestellt (ebd., 12). Abschließend wird in diesem Werk die entwicklungspsychologische Beratung in ihren einzelnen Schritten konstruiert (ebd., 12). Bezüglich dem Spracherwerb von Kindern im Kindergarten und der Bedeutung der Interaktionen und der Bindungsbeziehung zwischen Pädagogin und Kind beziehungsweise der Relevanz der Feinfühligkeit der Pädagogin für den Spracherwerb des Kindes können in diesem Werk keinerlei explizite Aussagen oder implizite Hinweise gefunden werden.

4.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, inwiefern in der ausgewählten Fachliteratur den Interaktionen zwischen Pädagogin und Kindergartenkind beim Erst- und Zweitpracherwerb Bedeutung zugeschrieben wird und ob, aus Sicht dieser Autoren, Bindungsbeziehungen und die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Rolle dabei spielen. Anhand einer Literaturrecherche und anschließenden Literaturanalyse wurden entsprechende Textstellen und Zitate herausgearbeitet und mittels vorher festgelegter Kategorien systematisiert.

Welche wesentlichen Erkenntnisse konnten aus der Analyse gewonnen werden?

Die Analyse konnte aufzeigen, dass das Verständnis der Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind, der Feinfühligkeit der Pädagogin im Umgang mit dem Kind und die Relevanz der Bindungsbeziehung in Anbetracht auf den Erst- und Zweitspracherwerb im Kindergartenalter nicht in allen Werken und Texten ident ist. Es ließen sich unterschiedlichste Aussagen darüber finden, was für den Erst- und Zweitspracherwerb eines Kindes im Kindergarten von Bedeutung ist.

Unterschiedliche Autoren und Autorinnen befassen sich im Speziellen damit, welche Pädagoginnen-Kind-Interaktionen als sprachförderlich anzusehen sind und wie diese strukturiert sein müssen, um tatsächlich sprachlichen Kompetenzerwerb zu begünstigen (z.B.: Gasteiger-Klicpera 2010, Knapp u.a. 2010, Schramm 2007). An dieser Stelle werden nun die, in der ausgewählten Literatur als für den Spracherwerb bedeutend gewerteten Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind kurz und prägnant aufgelistet. Weiters werden die, von den Autoren und Autorinnen als sprachanregend bezeichneten Funktionen der Pädagogin während der Interaktionen mit dem Kind angeführt. Zudem werden Verhaltensweisen der Pädagogin, bezüglich der Interaktion mit dem Kind, die in der analysierten Fachliteratur als signifikant für den Spracherwerb betrachtet werden, genannt. Außerdem werden, die in der analysierten Literatur aufgefundenen Begründungsversuche für die Bedeutung von Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind beim Spracherwerb aufgelistet.

Als für den Spracherwerb bedeutend gewertete Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind:

- wechselseitiges Erzählen - narratives Scaffolding (Schramm 2007, 170f)
- Rollenspiele (Albers 2009, 70)
- Spiele bei denen Sprache gebraucht wird (Bacher 1998, 16; Bruner 1987, 36)
- gemeinsame Problemlösungsversuche (Albers 2009, 70)
- Absprache von gemeinsamen Aktivitäten (Albers 2009, 70)
- Korrektur der Pädagogin bei inkorrekten Äußerungen des Kindes (Albers 2009, 65; Fliedner 2004, 35)
- Offene Fragen, die die Pädagogin dem Kind stellt (Fliedner 2004, 36ff)
- Formate - verbale Ereignisse, die sprachlich geschaffen wurden (Albers 2009, 64; Bruner 1987)
- Ko-Konstruktion als Konzept verbalen Aushandelns oder um das konstruierte Wissen (des Kindes) mit Interaktionspartnern zu teilen (Becker-Stoll, Textor 2007, 84; Ostermayer 2006, 41f; Remsperger 2008, 18)
- direkt an das Kind gerichtete sprachliche Bekräftigungen (Fliedner 2004, 35)
- Interaktionen mit erkennbarer Relevanz für das Kind (Albers 2009, 65)
- gemeinsames Singen von Liedern (Bacher 1998, 16)
- gemeinsames Erlernen von Gedichten (Bacher 1998, 16)

Als sprachanregend bezeichnete Funktionen der Pädagogin während der Interaktionen mit dem Kind:

- sprachbegleitende, unterstützende und ermunternde Funktion der Pädagogin (Albers 2009, 65; Ueffing 2007, 241)
- Vorbildwirkung der Pädagogin (Jeuk 2010, 130)
- die Pädagogin als „sichere Basis“, welche Exploration ermöglicht (Ostermayer 2006, 56; Becker-Stoll, Textor 2007, 154)

Sprachanregende Verhaltensweisen der Pädagogin während der Interaktionen mit dem Kind:

- Konstituieren von Formaten (Bruner 1987, 33ff, 131)
- Kind zu Wort kommen lassen (Knapp u.a. 2010, 13ff)
- Sprachanpassung an das Kompetenzniveau des Kindes (Fliedner 2004, 34ff; Knapp u.a. 2010, 13ff)
- Scaffolding Verfahren wie: Einsatz von Expansionen, offenen Fragen und Impulsen (Gasteiger-Klicpera 2010, 212; Knapp u.a. 2010, 13ff; Schramm 2007, 170f)
- Sensibilität für Erzählabsichten des Kindes (Knapp u.a. 2010, 13ff; Ostermayer 2006, 43)
- emotionale Zuwendung (Fliedner 2004, 34ff; Reichert-Garschhammer, Kieferle 2011, 29)
- Ermunterung bzw. Motivation (Remsperger 2008, 4; Schramm 2007, 168)
- Narrative Unterstützung durch Orientierungsgrundlagen in Form von: didaktischen Fragen, affektiven Markierungen, inhaltlichen Erweiterungen (Schramm 2007, 176ff)
- Korrektur (Albers 2009, 65; Fliedner 2004, 35)
- stabile Beziehung anbieten (Albers 2009, 65; Fliedner 2004, 34ff; Ostermayer 2006, 8)
- Anbieten eines Interaktionsrahmens (Knapp u.a. 2010, 105)
- Direkte Zuwendung zum Kind (Fliender 2004, 32)
- Als sichere Basis agieren (Becker-Stoll, Textor 2007, 154; Ostermayer 2006, 56)
- Kommunikative Bemühungen des Kindes als Gesprächspartner belohnen (Jeuk 2010, 130)
- dem Kind geeignete Sprech-Handlungs-Situationen in einem breiten und vielseitigen Interaktionsfeld anbieten (Günther, Günther 2004, 50)

Begründungen für die Bedeutung von Interaktionen mit der Pädagogin für den Spracherwerb des Kindes:

- *„In der Interaktion mit der Erzieherin erfährt das Kind emotionale Sicherheit und Geborgenheit, wird sozialisiert, kann seine Kompetenzen weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse aneignen“* (Becker-Stoll, Textor 2007, 11).
- *„Im Dialog mit der Erzieherin lernen Kleinkinder neue Begriffe und differenzieren diese immer weiter aus“* (Becker-Stoll, Textor 2007, 85).
- *„Erwachsene üben mit der didaktischen Interaktion Einfluss auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, auf deren Verfügbarkeit und angemessene Anwendung aus“* (Fliedner 2004, 37).
- *„Sprache ist immer in eine kommunikative Situation eingebettet“* (Gasteiger-Klicpera 2010, 205).

In einem großen Teil der ausgewählten Literatur wurde der Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind für den Erst- und Zweitspracherwerb eine hohe Signifikanz zugesprochen (z.B.: Albers 2009, Fliedner 2004, Jeuk 2010, Ostermayer 2006). Jene Beziehung zeichnet sich dadurch aus, dass sie dem Kind als „Sichere Basis“ dient und ihm so in neuen, beängstigenden Situationen Schutz und Trost bietet und ihm genug Sicherheit verschafft, um ein exploratives Verhalten zu zeigen und sich offen den Bildungsangeboten im Kindergarten und dem Erst- und Zweitspracherwerb zuzuwenden (Ostermayer 2006, Becker-Stoll, Textor 2007). Der Großteil an Faktoren, welche den Erst- und Zweitspracherwerb begünstigen, der in diesen Werken und Texten explizit oder implizit erwähnt wird, baut auf das Zustandekommen einer tragfähigen Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind auf. Denn erst solche Beziehungen ermöglichen dem Kind Lern- und Bildungsangebote im Kindergarten wahr- und anzunehmen und haben somit eine große Bedeutung für den Erst- und Zweitspracherwerb. Demnach ist es wichtig, dass ein Kind Beziehungen aufbaut, in welchen es sich emotional sicher fühlt, um von diesen einen aktiven Nutzen für Lern- und Bildungsprozesse zu haben. Eine Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind kommt nicht nur dem emotionalen Befinden des Kindes zugute,

sondern bildet auch das Fundament für seine Bildung und Entwicklung (Ostermayer 2006, 88). Es ist wichtig, dass dem Kind eine Pädagogin zur Verfügung steht, die in ihrer Rolle als sichere Basis für das Kind fungiert, denn dies schafft einen Interaktionsrahmen zwischen Pädagogin und Kind, in welchem sich das Kind sicher genug fühlt, um auch zu interagieren und sich Sprache anzueignen (Becker-Stoll, Textor 2007, 154).

Ein weiterer Aspekt, dem in der ausgewählten und analysierten Literatur eine hohe Signifikanz zukam, ist die Feinfühligkeit der Pädagogin dem Kind gegenüber. Denn laut verschiedener Autorinnen und Autoren ist es von großer Relevanz für einen fortschreitenden Spracherwerb, dass die Pädagogin dem Kind gegenüber ein sensitives und responsives Verhalten zeigt (z.B.: Fliedner 2004, 31; Ostermayer 2006, 59). Feinfühligkeit in diesem Sinne bedeutet, dass die Pädagogin im Kindergarten die Signale des Kindes wahrnehmen und verstehen muss, um sozial-emotional in einer Weise, die Vertrauen schafft, auf das Kind reagieren zu können (Fliedner 2004, 34f). Durch die dadurch geschaffene Vertrauensbasis wird das Kind beim Spracherwerb unterstützt (Ostermayer 2006, 41). Die Impulse des Kindes sollten von der Pädagogin einführend aufgegriffen werden, um den kindlichen Erwerbsprozess erfolgreich anzuregen (Fliedner 2004, 34f). Nur dann kann eine, auf das Kind kognitiv anregende Situation entstehen, die sich positiv auf den Erst- und Zweitspracherwerb auswirkt.

Die Ergebnisse der Literaturanalyse zeichnen also ein komplexes aber durchaus anschauliches Bild davon, ob und inwiefern in der analysierten Literatur Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind im Kindergarten, der Bindungsbeziehung des Kindes zur Pädagogin und der Feinfühligkeit dieser dem Kind gegenüber für den Erst- und Zweitspracherwerb des Kindes eine Bedeutung zukommt.

5. Resümee

Gegenwärtig ist die bildungspolitische Diskussion und auch die mediale Auseinandersetzung stark davon bestimmt, welche Programme und Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten eingesetzt werden sollen. Es besteht zwar Einigkeit darüber, dass wegen der sensiblen Phasen des Spracherwerbs im Kindergartenalter ein besonders hohes Potenzial für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen liegt, aber es ist nicht klar, in welcher Weise Kinder bei diesem Lern- und Bildungsprozess unterstützt werden können und über welche Kompetenzen die Pädagoginnen verfügen müssen, um dieser Aufgabe gewachsen zu sein (Albers 2011, 7). Fest steht, dass sprachliche Bildung einen fixen Platz im Alltag eines Kindergartens einnehmen sollte und aus Sicht der Spracherwerbsforschung ist es für die Effektivität ihrer Maßnahmen entscheidend, dass diese schon im für die Sprachentwicklung sensiblen Kindergartenalter eingesetzt werden (ebd., 7).

Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind spielen eine wesentliche Rolle beim Erst- und Zweitspracherwerb im Kindergarten. Diese Behauptung lässt sich jedenfalls aus den Aussagen der Autorinnen und Autoren, der in dieser Diplomarbeit analysierten Literatur schließen.

Die Ergebnisse dieser Literaturanalyse zeigen, dass den Aussagen von verschiedenen Autoren und Autorinnen zufolge, Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind deshalb so nützlich für den Spracherwerbsprozess sind, da die Pädagogin eine Vorbildwirkung auf das Kind hat, außerdem wird der Pädagogin von diversen Autoren und Autorinnen, während der Interaktionen mit dem Kind, eine sprachbegleitende, unterstützende und ermunternde Funktion zugeschrieben.

Durch die Literaturanalyse stellten sich bestimmte Verhaltensweisen, innerhalb von Interaktionen der Pädagogin mit dem Kind, als besonders anregend und nützlich für den Erst- und frühen Zweitspracherwerb heraus. Dabei scheint es von besonderer Wichtigkeit für einen Fortschritt beim Spracherwerb, dass die Pädagogin responsiv und sensitiv auf das Kind reagiert ihr Sprachverhalten an das Kompetenzniveau des Kindes anpasst (Knapp u.a. 2010). Auch Jerome

Bruner schreibt einer „Feinabstimmung“ der Pädagogin mit dem Kind eine zentrale Rolle zu. Er meint, dass Erwachsenen dann ein sprachanregendes Verhalten gelingt, wenn sie die sogenannte Feinabstimmung mit dem Kind beachten (Bruner 1987, 32) und dem Kind „Formate“ zur Verfügung stellen. Ein Format ist laut Bruner ein Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen dem Erwachsenen und dem Kind (ebd 103, 131). Scaffolding Verfahren, wie der Einsatz von Expansionen, offenen Fragen und Impulsen oder auch das narrative Scaffolding, werden ebenfalls als ein dem Spracherwerb dienliches Interaktionsgeschehen zwischen der Pädagogin und dem Kind gewertet (vgl. Knapp u.a. 2010, Schramm 2007, Gasteiger- Klicpera 2010).

Weiters weisen verschiedene, darunter auch in der Literaturanalyse erwähnte Autoren und Autorinnen, aber beispielsweise auch Wintermantel und Knopf aus

„dass die Art der emotionalen Beziehung zwischen einer erwachsenen Erziehungsperson und dem Kind einen moderierenden Einfluß auf das Sprachverhalten hat. Ausgehend von neueren Ergebnissen der Kommunikationsforschung, nach denen kommunikatives Verhalten maßgeblich auch durch den situationsspezifischen Kontext beeinflusst wird, analysierten diese Autoren den Sprechstil Fünfjähriger bei emotional positiver bzw. negativer Beziehung zu einem erwachsenen Interaktionspartner. Die Ergebnisse bestätigen die theoretische Annahme, dass sich gute emotionale Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht positiv auf den Sprechstil des Kindes auswirken“ (Nickel 1985, 123).

Denn das emotionale Verhältnis zwischen dem Kind und der Pädagogin ist wesentlich für den Aufbau einer angst- und stressfreien Lernumgebung und das Kind im Kindergartenalter baut noch eine sehr tiefe emotionale Bindungsbeziehung zur Pädagogin auf, die einen bedeutenden Faktor für den Spracherwerb darstellt.

„Der Grad der Zuneigung, den ein Kind für seine Erzieherin empfindet, hat einen nicht unwesentlichen Einfluss darauf, mit welcher Begeisterung [sic!] und Ausdauer es das Spiel- und Lernangebot der Erzieherin annimmt. Sprachpsychologisch ist [...] von Bedeutung, dass Kinder umso rascher und

bereitwilliger ein Sprachmodell übernehmen, je enger sie den Sprecher ins Herz geschlossen haben“ (Nauwerck 2005, 67).

Diese Literaturanalyse ermöglichte, Einblicke in das Verständnis über einen wichtigen Lern- und Entwicklungsprozess im Leben eines Migrantenkindes im Kindergarten zu bekommen.

Außerdem bot mir die Analyse die Möglichkeit, mir einen Grundstock an Wissen, aus ausgewählter wissenschaftlicher Fachliteratur, über die Bedeutung der Interaktion zwischen Pädagogin und Kind für den Erst- und frühen Zweitspracherwerb, anzueignen.

Eine in meinen Augen wesentliche Erkenntnis dieser Diplomarbeit ist jedoch jene, dass es sehrwohl noch weiteren Erklärungsbedarf zu der von mir auserwählten Forschungsfrage gibt. Es waren relativ wenige explizite Begründungen für die Wichtigkeit der Interaktion zwischen der Pädagogin mit dem Kind in der von mir analysierten Literatur zu finden. Weiters waren sehr selten spezifische Interaktionen, die den Spracherwerb anregen, aufgelistet.

So würde beispielsweise erst eine Auflistung weiterer konkreter Interaktionen und eine intensivere Offenlegung von Begründungen für die Signifikanz von Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind, der Bindungsbeziehung zwischen den beiden und der Feinfühligkeit in diesem Zusammenhang, Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede im Verständnis besser sichtbar machen.

6. Literaturverzeichnis

Abarca, A., Lengning, A., Katz- Bernstein, N. (2010):

Zum Spracherwerb von Kindern und zur mütterlichen Feinfühligkeit in risikobelasteten und -unbelasteten Familien. Eine Untersuchung in Ecuador. In: Empirische Sonderpädagogik. 2010, Nr. 2, S.48-63

Abels, H. (1998):

Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Westdeutscher Verlag: Opladen/ Wiesbaden

Adler, Y. (2010):

Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern unter 7 Jahren (KomMig). A model of the acquisition of German as a second language in younger children. In: Sprachheilarbeit 3, 121-128

Ahnert, L. (2005):

Entwicklung und Entwicklungsbedingungen von Kindern mit außerfamiliärer Betreuungserfahrung. In: Ahnert, L., Roßbach, H. G., Neumann, U., Heinrich, J., Koletzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag Deutsches Jugendinstitut: München

Ahnert, L. (2007):

Von der Mutter - Kind zur Erzieherinnen - Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F., Textor, M. (Hrsg): Die Erzieherinnen - Kind-Beziehung. Cornelson Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim

Albers, T. (2009):

Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Albers, T. (2011):

Sag mal. Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Beltz: Weinheim, Basel

- Andresen, H. (2002):
Interaktion, Sprache und Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Narr: Tübingen
- Apeltauer, E. (1997):
Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Langenscheidt: Berlin, München, u.a.
- Bacher, B. (1998):
Sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen in Wiener Kindergärten, betrachtet vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen
- Becker, B. (2006):
Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. The Influence of Preschool as a Context for the Acquisition of the German Language by Immigrant Children. In: Zeitschrift für Soziologie 35 (Heft 6), 449-464
- Becker-Stoll, F., Textor, M.R. (2007):
Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Cornelsen Scriptor:
Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- Beller, S. (2008):
Fostering language acquisition in daycare settings: What does the research tell us? In: Early Childhood Development 49, Bernard van Leer Foundation: The Hague 1-64
- BIFO:DOK (2012):
Projekte Bildungsforschung in Österreich URL:
<http://www.adulteducation.at/de/bifodok/projekte/4062/> (06.01.2012, 14.40 Uhr)
- Blakemore, S., Frith, U. (2006):
Wie wir lernen: Was die Hirnforschung darüber weiß. Deutsche Verlags-Anstalt: München
- Bowlby, J. (1986):
Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. Fischer: Frankfurt

Bowlby, J. (1988):

Development psychiatry comes of age. American Journal of Psychiatry. 1988; 145:1-10

Brandt, W., Wolf, B. (1985):

Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Band 4 (=Ergebnisse der pädagogischen Psychologie). Edition Psychologie: Weinheim, Deerfield Beach, Florida, 122- 140

Brisch, K.H./ Grossmann, K./ Grossmann, K./ Köhler (Hrsg.) (2002):

Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Klett- Cotta: Stuttgart

Bruner, J. (1987):

Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber: Berlin, 1997, 1. Aufl. 2. Nachdruck

Buggle, F. (2001):

Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln, 4. Aufl.

Casper- Hehne, H./ Schweiger, I. (2009):

Vom Verstehen zur Verständigung. Dokumentation der öffentlichen Vorlesungsreihe zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008. Universitätsverlag Göttingen: Göttingen

Crystal, D. (1993):

Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Campus Verlag: Frankfurt, New York

Datler, W., (2003):

Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial- Verlag: Gießen, 71-108

Dimroth, C. (2008):

Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg im Breisgau, 117-134

Dornes, M. (1995):

Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer: Frankfurt

Finger- Trescher, U. (1999):

Misshandlung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial- Verlag: Gießen

Fliedner, R. (2004):

Erwachsenen- Kind- Interaktionen in Familien und Kindergärten: Eine Methode zur Feststellung unterschiedlicher Qualitätsniveaus kognitiver Förderung. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 897

Fonagy, P. (2003):

Bindungstheorie und Psychoanalyse, Klett-Cotta: Stuttgart

Fonagy, P., Target, M. (2003):

Frühe Bindung und psychische Entwicklung, Psychosozial-Verlag: Gießen

Forgas, J. (1987):

Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie der sozialen Interaktionen. Psychologie Verlags Union: München, Weinheim

Forschungskindergarten (2010):

URL: <http://www.forschungskindergarten.at/> (06.01.2012, 14.48 Uhr)

Fried, L., Briedigkeit, E. (2008):

Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen Fachberatungen und Ausbilder. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim

Gasteiger- Klicpera, B. (2010):

Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker- Stoll, F. u.a. (Hrsg): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim

Grimm, H. (2003):

Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Hogrefe: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Grimm, H., Weinert, S. (2002):

Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin. 517-550

Grossmann, K., Grossmann, K. (2003):

Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby und Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta: Stuttgart

Grossmann, K./ Grossmann, K. (2004):

Bindung. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett- Cotta: Stuttgart

Günther B., Günther H. (2004):

Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Beltz: Weinheim, Basel

Haid, A. (2009):

Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb. Diplomarbeit Universität Wien

Haug- Schnabel, G., Bensel, J. (2000):

Sind 2-jährige reif für den Kindergarten? Ist der Kindergarten „reif“ für 2- Jährige? In: Textor, M. (Hrsg): Kindergartenpädagogik Online Handbuch. Aus: KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa BW 2000, Jg.9, Heft 6, 127-129. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/118.html> (08.08.2011, 10.32 Uhr)

- Haverkock, A., Pauli-Pott, U. (2007):
 Bindungs- und Beziehungsstörungen. In: Becker-Stoll, F., Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Cornelsen Scriptor: Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- Holmes, J. (2006):
 John Bowlby und die Bindungstheorie. 2. Auflage. Reinhardt: München
- Jampert, K. (2002):
 Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich: Opladen
- Jeuk, S. (2004):
 Zur Bedeutung emotionaler Faktoren beim frühen Zweitspracherwerb. In: Kauter, H., Munz, W. (Hrsg.): Schule und Emotion. Winter: Memmingen, 127-135
- Jeuk, S. (2010):
 Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer: Stuttgart
- Käsermann, M. (1980):
 Spracherwerb und Interaktion. Hans Huber: Bern, Stuttgart, Wien
- Klann-Delius, G. (1999):
 Spracherwerb. Metzler: Stuttgart, Weimar
- Klein, W. (1984):
 Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenäum Verlag GmbH: Königstein/Ts
- Knapp, W., Vomhof, B., Gasteiger-Klicpera, B., Kucharz, D. (2007):
 Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 98-114
- Knapp, W., Kucharz, D., Gasteiger-Klicpera, B. (2010):
 Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Beltz: Weinheim und Basel

Kniffka, G., Siebert-Ott, G. (2009):

Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. Ferdinand Schöningh GmbH & CoKG: Paderborn, 2.Auflage

König, A. (2006):

Dialogisch-entwickelte Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern): Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Dissertation: Dortmund. URL: https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf. (20.10.2011, 10.20 Uhr)

Laewen, H-J. (2002):

Bildung und Erziehung in Kindergärten. In: Laewen,H-J., Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindergärten. Beltz: Weinheim, Berlin, Basel. 16-102

Mayring, Ph. (2002):

Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. überarb. Auflage. Beltz: Weinheim

Nauwerck, P. (2005):

Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Fillibach: Freiburg

Nickel, H. (1985) (Hrsg):

Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung. Band 4 (=Ergebnisse der pädagogischen Psychologie). Edition Psychologie: Weinheim, Deerfield Beach, Florida

Oksaar, E. (2003):

Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kolhammer: Stuttgart

Ostermayer, E. (2006):

Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Herder: Freiburg

Papousek, M. (1994):

Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Pinker, S. (1998):

Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Kindler: München

PISA (2009):

URL: <http://www.bifie.at/buch/1836> (03.08.2011, 14.16 Uhr)

Pötter, C. (2004):

Mutter-Kind-Beziehung und Sprachentwicklung. Die Bedeutung des Mutterischen für die frühkindliche Sprachentwicklung. Verlag Dr.Kovac: Hamburg

Rauschenbach, T. u.a. (2004):

Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. In: Band 6, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsreform, Berlin

Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, Ch. (2011):

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Herder: Freiburg, Basel, Wien

Remsperger, Regina (2008):

Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. In: Kindergarten heute (0344-3949) - 38 (2008) 2

Resch, F. u.a. (1999):

Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Psychologie Verlags Union: Weinheim

Rittelmeyer, Ch. (2005):

Frühe Erfahrungen des Kindes. Ergebnisse der pränatalen Psychologie und der Bindungsforschung. Kohlhammer: Stuttgart

Schäfer, G. E. (Hrsg) (2003a):

Bildung beginnt mit der Geburt: Ein offener Bildungsplan für Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. Beltz: Weinheim, Basel, Berlin

Schleiffer, R. (2007):

Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorien und Heimerziehung. 3. Auflage. Juventa Verlag: Weinheim und München

Schramm, K. (2007):

Interaktion bei Grundschulzählungen in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg): Kinder mit Migartionshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 168-185

Skinner, B.F. (1987):

Was ist Behaviorismus? Rowohlt: Reinbek

Spangler, G./ Zimmermann, P. (Hrsg.) (2002):

Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. 4.Auflage. Klett- Cotta: Stuttgart

Stahlmann, M. (2007):

„Der verwässerte Kern“ oder Bindung ist nicht alles. In: Unsere Jugend 2/ 2007, Ernst Reinhardt GmbH & CO KG., München, 50-60

Statistik Austria (Hrsg.) (2011):

Kindertagesheimstatistik 2010/2011. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Wien. URL:

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html

(03.08.2011, 18.04)

Studienplan für das Fach „Pädagogik“ an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften (2002):

Beschluss der Studienkommission Pädagogik vom 13.12.2000. Studienjahr 2001/02 - Ausgegeben am 18.06.2002 . XXIX. Stück

Szagun, G. (1996):

Sprachentwicklung beim Kind. 6., vollständig überarbeitete Auflage, Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim

Thoma, D., Tracy, R. (2007):

Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach: Freiburg, 58-79

Ueffing, C.M. (2007):

Pädagogik der frühen Kindheit im Kontext von Migration – Theoretische Grundlagen und erzieherische Praxis. Die Sicherung des Theorie-Praxis-Transfers dargelegt am Beispiel der kommunalen Kindertageseinrichtungen in München. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Vollmer, H. (2000):

Zweitspracherwerb ist Interaktion. In: Bausch, K.R. (Hrsg): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Narr: Tübingen, 258-268

Watzlawick, P. , Beavin J., Jackson, D. (2007):

Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Hans Huber: Bern

Wendlandt, W. (2000):

Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung, 4. überarbeitete Auflage, Georg Thieme: Stuttgart

Winter-Heider, C. (2009):

Mutterland Wort. Sprache, Spracherwerb und Identität vor dem Hintergrund von Entwurzelung. Brandes und Apsel: Frankfurt

Ziegenhain, U., u.a. (2004):

Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Konzepte für die Jugendhilfe. Juventa: München

7. Anhang

Zusammenfassung

In der heutigen Zeit hat sprachliche Bildung bereits einen fixen Platz im Alltag von Kindergärten. Denn spätestens seit den Ergebnissen der PISA- Studie 2009 steht fest, dass es Kindern in deutschsprachigen Ländern besser gelingt, gute Schulerfolge zu erzielen, wenn sie die deutsche Sprache beherrschen (PISA 2009).

Kinder mit Migrationshintergrund stehen im österreichischen Bildungssystem oft vor einer sprachlichen Barriere. Daher ist eine frühe Sprachförderung bereits im Kindergarten ein entscheidender Faktor für das Erreichen von Chancengleichheit im Bildungssystem (vgl. Knapp u.a. 2007, Becker 2006).

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich nun genau jenem ausschlaggebenden Lernprozess im Leben eines Kindergartenkindes, nämlich dem Erwerb von sprachlichen Kompetenzen im Kindergarten. Die Arbeit entstand vor dem Hintergrund der Annahme, dass Interaktionen zwischen der Pädagogin und dem Kind eine bedeutende Rolle beim Spracherwerb im Kindergarten spielen und eine besondere Bedeutung dabei der Bindungsbeziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind und der Feinfühligkeit der Pädagogin innerhalb der Interaktionen mit dem Kind zukommt.

Mittels einer Literaturanalyse wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen welche Rolle in ausgewählten Publikationen den Interaktionen zwischen Pädagogin und Kindergartenkind beim Spracherwerb zugeschrieben wird und inwiefern, aus Sicht dieser Autoren, die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagogin und die Feinfühligkeit der Pädagogin eine Rolle dabei spielen. Die Arbeit soll das unterschiedliche Verständnis der verschiedenen Autoren und Autorinnen zur gestellten Forschungsfrage offenlegen und unterschiedliche Aussagen darüber aufzeigen. Die Ergebnisse der Literaturanalyse werden in systematischer Form dargestellt. Dadurch werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verständnis transparent gemacht.

Summary

Nowadays, language education already has an established place in the day-to-day work of kindergartens. It has been apparent, since the findings of the PISA 2009 study at the latest, that children in German-speaking countries do better in terms of achieving success in school if they have a mastery of the German language (PISA 2009). Children from immigrant families are often faced with a language barrier in the Austrian education system. For that reason, early promotion of language at the kindergarten stage is a critical factor in achieving equality of opportunity in the education system (cf. Knapp et al. 2007, Becker 2006).

This thesis looks at precisely this critical learning process in the life of a kindergarten child – the acquisition of language competencies in the kindergarten. The background to this work was the premise that interactions between the pedagogue and the child play a significant role in language acquisition in the kindergarten, and therefore that particular importance rests in the affectional bond between the pedagogue and the child and in the pedagogue's sensitivity during interactions with the child.

Using a literature analysis, this work investigates the question of the role ascribed to the interactions between pedagogue and kindergarten child in selected publications and the extent to which, in the opinion of the authors, the affectional bond between child and pedagogue and the pedagogue's sensitivity plays a role in this. The work is intended to reveal the diverse understanding of the various authors with regard to the question being researched and to demonstrate the diverse statements made. The results of this literature analysis are presented systematically. This approach makes shared views and differences in understanding transparent.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Katharina Muxeneder

Geburtsdatum 2. Juli 1982

Geburtsort Linz, Oberösterreich

Schulbildung

2000 Reifeprüfung am Bundesoberstufenrealgymnasium Perg

Hochschulbildung

2000 - 2006 Studium Veterinärmedizin an der Vet. Med. Universität Wien

2006 -2012 Diplomstudium Pädagogik mit den Schwerpunkten
Psychoanalytische Pädagogik und Sozialpädagogik

Praktika

2008 Praktikum im integrativen Reitzentrum in St. Isidor/ Leonding

2009 - 2010 Forschungspraktikum im Verein e-motion Equotherapie
Baumgartner Höhe 1 (Soz. Med. Zentrum Otto Wagner Spital),
Wien

2008 – 2011 Pädagogisches Praktikum als Lernhilfe für MA10 Wiener
Kindergärten im Hort 1220 Erzherzog-Karl-Straße 65, 1220
Wien

Berufliche Weiterbildung

2011 Seminar: Die Schwierigkeiten mit den Buchstaben und
Zahlen! an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/
Krems

2012 Semiar: Lernchoaching statt Nachhilfe Modul 3:
Gesprächsführung & Rollenverständnis als Lerncoach an der
Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/ Krems

Berufliche Tätigkeit

seit April 2011 Erzieherin im Tagesheim der KMS des Instituts
Neulandschulen Laaerberg, Ludwig-von-Höhnel-Gasse 17 –
19, 1100 Wien