



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Emotion und Sprachgebrauch

Eine Einzelfallstudie zum Prozess des Erwerbs der
Zweitsprache Deutsch im Kontext Kindergarten

Verfasserin

Julia Biberauer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Kurzfassung

Diese Diplomarbeit wurde im Rahmen des Sprachprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cilla verfasst, welches sich mit dem Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern im Kindergarten und der Bedeutung der damit verbundenen Emotionen und Beziehungserfahrungen befasst.

Innerhalb dieses Projektes wurde videographisches Material über vier Fokuskinder gewonnen. In der vorliegenden Arbeit stellte ich mir die Frage, ob ein möglicher Zusammenhang zwischen bestimmten Emotionen, wie Traurigkeit, Freude/Spaß und Ärger/Wut und dem Sprachgebrauch eines Kindes ausmachbar ist und untersuchte dies im Zuge der Ausarbeitung einer Einzelfallstudie.

Die Ergebnisse zeigen, dass im untersuchten Fall das Verspüren von Freude/Spaß sowie Ärger/Wut mit dem Gebrauch von Sprache einhergeht, nicht aber das Verspüren von Traurigkeit und Alleinsein. Erste Bezüge zur Auseinandersetzung mit der Frage „Welche Bedeutung das Erarbeiten für die Beschäftigung mit der Theorie des Spracherwerbs hat.“ konnten hergestellt werden.

Abstract

The thesis at hand was produced in the course of the language project: „Language Acquisition and Social Multilingualism in Kindergarten“ undertaken by Vienna University. To put in a nutshell, the project is concerned with both first and second language acquisition in kindergarten and with the significance of emotional feelings and relationship experiences children in this age group make.

Within this project, four kids had been particularly focused on and an extensive amount of video-graphic material showing their verbal and non-verbal behaviour had been collected.

Emanating from a single case study, an empirical investigation has been undertaken, trying to find out whether there was a connection between certain emotional feelings (e.g. sadness, joy/fun and anger/fury) and a child's actual language use.

Results gained within this framework actually prove this assumption and confirm a significant correlation between emotional expressions and children's language use. Furthermore, certain patterns concerning manifest emotional expressions and language use have been detected and listed.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben:

Ich bedanke mich bei *Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler*, für seine fachliche und professionelle Betreuung im Zuge meiner Diplomarbeit.

Danken möchte ich auch meiner Mitbetreuerin *Mag. Regina Studener-Kuras* für ihr Engagement und ihre Zeit, die sie sich für mein Vorhaben nahm. Ihre Anregungen und zahlreichen Denkanstößen haben äußerst förderlich zu der Entstehung dieser Diplomarbeit beigetragen.

Ich danke meiner Familie für ihre Unterstützung, besonders meiner *Mutter, Hedwig Biberauer* die mir diesen Weg ermöglichte und in jeder Situation liebevoll hinter mir stand.

Weiters danke ich meinem *Freund, Thomas Heiligenbrunner* für seine emotionale und professionelle Unterstützung. Ich danke ihm herzlich, dass er mir immer mit Rat und Tat beiseite stand.

Ich danke auch meinen Studienkolleginnen und meiner *Freundin, Maike Fischer* die mich stets motivierte und mir immer wieder Mut zugesprochen hat.

Insbesondere gilt mein Dank auch meinem *Onkel, Andreas Kastenhofer* für sein Engagement und seine Hilfe bei der Korrektur meiner Diplomarbeit.

Ebenfalls danken möchte ich meinen Studienkolleginnen *Petra Nitschmann, Katharina Pfeiffer, Marion Polzer* und *Caroline Scherzer* für ihre kritischen Anmerkungen, wertvollen Korrekturen und freundschaftlichen Hilfestellungen.

INHALTSVERZEICHNIS

KURZFASSUNG

ABSTRACT

DANKSAGUNG

Einleitung	8
I. Einführung in das Diplomarbeits Thema	8
II. Das Projekt “Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten” und das Forschungsinteresse der Diplomarbeit	8
III. Gliederung der Diplomarbeit	9
TEIL 1: Forschungslandschaft	11
1. Forschungsstand	11
1.1 Emotionen	11
1.1.1 Äußerungen von Emotionen	12
1.1.2 Emotionale Entwicklung.....	13
1.1.3 Emotion und Kognition.....	14
1.2 Sprache	15
1.2.1 Spracherwerb, Sprachentwicklung	16
1.2.1.2 Zweitspracherwerb	20
1.2.2 Sprachgebrauch.....	21
1.3 Bedeutung der Emotionen für Sprache	23
1.3.1 Einfluss der Emotionen auf den (Zweit-)Spracherwerb	24
1.3.3 Soziale Interaktion	27
I. Erwachsene	27
II. Peers	28
2 Forschungslücke	28
3 Forschungsfrage	29
3.1 Disziplinäre Relevanz	31
4 Forschungsmethode	33
TEIL 2: Einzelfallstudie	38
Einleitung	38
6 Darstellung von Videosequenzen	38
6.1 Traurigkeit	40
6.2 Freude/Spaß.....	51
6.3 Ärger/Wut.....	63
TEIL 3: Ergebnisse & Resümee	76
7 Beantwortung der Forschungsfragen	76
7.1 Forschungsfrage 1	76
7.2 Forschungsfrage 2	80
7.3 Forschungsfrage 3	84
8 Resümee: Sprachgebrauch unter besonderer Berücksichtigung von Emotionen	94
9 Ertrag der Diplomarbeit und Ausblick	97
Literaturverzeichnis	99
Tabellenverzeichnis	103

Anhang: Sprechakt Tabellen.....	104
Lebenslauf.....	113

Einleitung

I. Einführung in das Diplomarbeitsthema

Am Institut Bildungswissenschaft der Universität Wien wird im Rahmen des Projektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ untersucht, wie eine sprachliche Integration gelingen kann, bzw. diese im Kindesalter gefördert¹ werden kann, welche Maßnahmen den Prozess des Erst- und Zweitspracherwerbs positiv lenken und welche Rolle Beziehungen und Emotionen einnehmen, bzw. ob diese überhaupt eine Rolle spielen.

Da mein Diplomarbeitsvorhaben aus dem Kontext dieses Forschungsprojektes hervorgeht, werde ich im folgenden Abschnitt einen knappen Einblick in das Projekt geben, um zu erläutern wie mein Diplomarbeitsthema entstand.

II. Das Projekt “Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten” und das Forschungsinteresse der Diplomarbeit

2011 startete das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien) und Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cilla (Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien). Das Projektteam formulierte folgende 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?

Begleitend zu diesem Projekt wurde das Seminar “Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung” an der Universität Wien, unter der Leitung von Uni. - Prof. Dr. Wilfried Datler, Mag. Regina Studener-Kuras und Stud.Ass. Valentina Bruns angeboten. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung hatten die teilnehmenden Studenten², darunter auch ich, den Auftrag, Literaturrecherchen zu ausgewählten Themenbereichen anzustellen und diese in

¹ Es soll vermerkt werden, dass sich hier um einen problematischen Begriff handelt, welcher mehrdeutig interpretiert werden kann.

² An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit immer nur die männliche Form angeführt wird, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen, aber auch immer die weibliche Form mitzudenken ist.

Form von verschiedenen Aufgaben gemeinsam zu erarbeiten. Schnell stellte die Seminargruppe fest, wie lückenhaft und oft rar Themenbereiche des Spracherwerbs durch wissenschaftliche Publikationen bearbeitet sind.

Es wurde deutlich, wie vielschichtig und umfangreich der Themenbereich Sprache und vor allem deren Erwerb bzw. Entwicklung sind. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Bruner (1997, 24) indem er lapidar feststellt: „Seine Muttersprache zu erlernen ist etwas, was jedes Kleinkind fertig bringt. Aber Generationen von Philosophen und Linguisten haben es noch nicht fertig gebracht, herauszufinden, wie Kinder dies tun.“ Nicht nur Sprache erweist sich als komplexes Gefüge, das Erlernen und Erwerben von Sprache, welches im Zentrum des Forschungsinteresses des Projektes steht, manifestiert sich als multikausaler Prozess. Mehrere Faktoren, externe als auch interne, nehmen einen möglichen Einfluss auf das sprachlernende Kind. Diese Annahme spiegelt sich in der Forschungsfrage des Projektes wider.

Um sich dieser Forschungsfrage anzunähern, wurden Videoaufnahmen von Kindern im Kindergarten erstellt. Im Zuge meiner Mitarbeit am Projekt fungierte ich als „Videofrau“³. Diese Aufgabe sah vor, 14-tägig zwei Semester lang einen vom Projekt ausgewählten Kindergarten zu besuchen und ausgestattet mit einer kleinen Handkamera ein, wiederum vom Projektteam bestimmtes, Kind (Murat⁴) zu filmen. Diese Tätigkeit ermöglichte mir, meinen Blick für das Erlernen von und den „Umgang“ mit Sprache eines bestimmten Kindes zu schärfen und erweckte in mir das Interesse, mich näher mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Im Laufe der Filmearbeit beschäftigten mich Fragen wie: Haben Emotionen einen Einfluss auf den Gebrauch von Sprache? Hemmen oder fördern bestimmte Emotionen Murat beim Sprechen? Welche Erfahrungen macht das Kind durch verbales Äußern oder Nicht-äußern? So wurde ich im Zuge meiner Mitarbeit am Projekt auf das Thema Emotion und Sprache aufmerksam, die Idee meines Forschungsvorhabens entstand.

Der Themenbereich meiner Arbeit wird anhand von empirisch gewonnenem Material aufgeschlossen und kommt erstmals zur Diskussion. Darin liegt die Chance auf neuen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn.

III. Gliederung der Diplomarbeit

Grundsätzlich gliedert sich die Arbeit in drei Teile. Der erste Teil „Forschungslandschaft“ gliedert sich in vier Kapitel. In den ersten beiden Kapiteln *Forschungsstand* und

³ Was unter dem Begriff Videofrau zu verstehen ist, wird im Kapitel *Einleitung* der Einzelfallstudie (TEIL2) ausgeführt.

⁴ Dieser Name wurde vom Projektteam gewählt. Der tatsächliche Name wird nicht genannt, um die Anonymität des Kindes zu wahren.

Forschungslücke soll der theoretische Rahmen, in welchem mein Diplomarbeitvorhaben verankert ist, skizziert werden. Im dritten Kapitel werden die Forschungsfragen dargestellt und die disziplinäre Relevanz dieser Arbeit ausgewiesen. Die Forschungsmethode findet im gleichnamigen Kapitel 4 Platz. Teil 2 meiner Diplomarbeit beinhaltet die Darstellung des Einzelfallmaterials in Form von Transkripten und Analysen bzw. Interpretationen dieser. Die Annäherung an die *Beantwortung der Forschungsfragen* (Kapitel 7), das *Resümee* (Kapitel 8), sowie der *wissenschaftliche Ertrag* und ein *Ausblick* (Kapitel 9) finden sich im dritten und letzten Teil der Diplomarbeit.

TEIL 1: Forschungslandschaft

1. Forschungsstand

Der Forschungsstand, welcher für diese Arbeit relevant ist, umfasst drei Bereiche:

1. Das Thema Emotionen
2. Das Thema Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch
3. Bedeutung der Emotionen für den Sprachgebrauch

In diesem Kapitel soll der aktuelle Stand der Forschung der drei Bereiche dargestellt werden und im Anschluss daran, die Forschungslücke identifiziert werden. Es wird darauf hingewiesen, dass eine vollständige Darstellung der ersten beiden Themenbereiche aufgrund ihres Umfangs in dieser Arbeit nicht möglich ist. Daher soll in diesem Kapitel lediglich ein Einblick in die Themenfelder 1. und 2. gegeben werden und die wissenschaftlichen Theorien und Annahmen, welche für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind, herausgearbeitet und angeführt werden.

Wie schon zu Beginn dargestellt, lautet der Titel meiner Diplomarbeit „Emotion, Sprachgebrauch und Spracherwerb.“. Gemäß der gewählten Reihenfolge der Begriffe, werde ich mich zuerst mit dem Themengebiet der Emotionen und anschließend dem Themenfeld der Sprache widmen.

1.1 Emotionen

In diesem Kapitel soll ein Abriss des Themenbereiches Emotionen dargestellt werden. Es werden jene wissenschaftlichen Publikationen und Theorien bzw. Annahmen dargestellt, die für diese Arbeit von großer Bedeutung sind. Weiterführend soll hier auf die Diplomarbeiten von Minassians (2012) „Spracherwerb und Emotion“ und Nitschmann (2012) „Affekte, Affektregulierung und Spracherwerb“ hingewiesen werden, welche sich anhand zweier unterschiedlicher Herangehensweisen und Perspektiven mit der Bedeutung von Emotionen bzw. von Affekten für die Sprachentwicklung auseinandersetzen.

Die Begriffe Emotion, Gefühl, Affekt, Stimmung... etc. werden in wissenschaftlichen Publikationen oft verwendet, ohne dass genau geklärt wird, was darunter zu verstehen ist. Dies kommt daher, dass Begriffen wie Emotion und Affekt keine allgemeingültigen

Definitionen zugrunde liegen (Nitschmann 2012). Nahlowsky schrieb 1862: „In der That giebt es kaum ein Gebiet psychischer Erscheinungen, welche der Untersuchung größere Schwierigkeiten entgegenstellen, als eben die Region der Gefühle. Durchlaufen wir die Psychologie älterer und neuester Zeit, nirgends herrscht so viel Abweichung, ja so viel Widerstreit der Ansichten und Erklärungen, wie hier.“ (ebd., zit. nach Battacchi 2007, 15). Über verschiedene Fachkreise und Disziplinen hinweg kann angenommen werden, dass es bis heute keine anerkannte, allgemeingültige und einheitliche Definition von Emotion gibt und somit die Begriffe oft synonym verwendet werden (Battacchi et al 2007, 15, Schwarz-Friesel 2007, 47f, Nitschmann 2012, Minassians 2012). In Übereinstimmung mit den genannten Autoren sollen die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt in dieser Arbeit als synonym verstanden werden.

Emotionen haben eine besondere Bedeutung im Leben eines Menschen, da „alle Erfahrungen von Emotionen durchdrungen sind“ (Jahr 2000, 1). Gefühle beeinflussen die Art und Weise wie sich Menschen verhalten, wie sie denken, wie sie Dinge wahrnehmen und erleben. Sie bestimmen das Verhältnis des Individuums zur Welt und „bilden eine wichtige Quelle für die Entscheidungen des Lebens“ (ebd.).

Damasio (2011, 67) unterscheidet sechs „primäre“ Emotionen: Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung und Ekel. Eine weitere Differenzierung nimmt Schmidt-Atzert (1987) vor und unterscheidet in „zehn Basis-Emotionen: Freude, Zuneigung, Überraschung, Unruhe, Abneigung, Ärger, Traurigkeit, Verlegenheit, Schuld und Angst“ (ebd. zit. nach Jahr 2000, 23). Die Auflistung und Bestimmung von verschiedenen Emotionen bleibt Mangel an Definition und Abgrenzungsmöglichkeit problematisch (Jahr 2000, 23).

1.1.1 Äußerungen von Emotionen

Wie sich Emotionen anfühlen, erlebt jedes Individuum persönlich. Dieser Zustand kann von außen nicht beobachtet werden, das bedeutet, er entzieht sich der Fremdbeobachtung. Emotionen äußern sich aber nicht nur im „subjektiven Gefühlserleben“, sondern erfahren auch über unseren Körper Ausdruck und werden so zu „von außen wahrnehmbaren und beschreibbaren Phänomenen“ (Battacchi et al. 2007, 15). Fries (2000) und Battacchi et al. (2007) beschreiben verschiedene Arten, wie Emotionen geäußert werden. Fries (2000, 67) schreibt:

„Menschen können Gefühle prinzipiell auf drei Arten äußern:

1. als physiologische, nicht bewusst gesteuerte und nicht-intendierte Begleitprozesse von Gefühlen wie z.B. Erröten, Erblassen, Schwitzen, Körperhaltung;
2. durch bewusst gesteuerte nicht-sprachliche Signale wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und Körperabstand;
3. durch sprachliche Signale.“

Weitere Analyseebenen listen Battacchi et al. (1997, 21f) auf und verweisen auf mehrere Elemente und Dimensionen, die „Teile der emotionalen Gesamtreaktion sind und das multidimensionale Reaktionsmuster „Emotion“ bilden.“ (Reisenzein 1983 zit. nach Battacchi ebd.).

1. Physiologische Reaktionen
2. Tonische Haltungsreaktionen: An- oder Entspannung des Körpers (Wallon 1949 zit. nach Battacchi, 1997, 21).
3. Instrumentelle motorische Reaktionen (z.B. beißen, schlagen, fliehen)
4. Expressive motorische Reaktionen: Mimik, Gestik, Vokalisierung (z.B. Schreie, Seufzer), paralinguistische Indizes (z.B. Sprechpausen, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Tonhöhe) (Tischer 1993 zit. nach Battacchi 1997, 22).
5. Expressive sprachliche Reaktionen (syntaktische und lexikale Selektion, z.B. Anakoluthie bzw. Benutzen von öbszönen oder Mundartausdrücken).
6. Subjektive Erfahrungskomponente: die Empfindung (feeling) oder das Gefühl im eigentlichen Sinne, welche nur beschrieben werden kann, indem man auf das verweist, was jeder von uns empfindet, wenn er traurig, erschreckt oder verärgert ist.

Die verschiedenen Komponenten des emotionalen Ausdrucks, können unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Der hedonistischen Qualität, welche sich darauf bezieht, dass Emotionen angenehm und unangenehm sein können, der Aufmerksamkeitsausrichtung, die davon ausgeht, dass Emotionen die Konzentration auf bestimmte Informationen lenkt und der Aspekt der Intentionalität und des Bewusstseins. Unter diesem Aspekt ist die Bezugnahme des emotionalen Erlebens in Bezug auf etwas (z.B. man fürchtet sich vor etwas) zu verstehen. Es kann aber auch der Fall sein, dass man traurig ist, aber im Bewusstsein ein Auslöser bzw. ein Grund dafür fehlt (Battacchi et al.1997, 22f). Das bedeutet die Intentionalität ist vorhanden, aber leer (ebd.; Jahr 2000, 7).

1.1.2 Emotionale Entwicklung

Die emotionale Entwicklung des Kindes erfolgt unter dem Gesichtspunkt zweier Ansätze (Battacchi 1997, 74). Battacchi (ebd.) schreibt erstens, dass sich aus den unspezifischen

Erregungszuständen im frühen Kindesalter mit fortschreitender Entwicklung des Kindes einzelne Emotionen heraus differenzieren. Mit dieser Annahme bezieht sich der Autor auf Soufre (1979) und beschreibt die Annahme der Differenzierung. Der zweite Ansatz, welcher für die emotionale Entwicklung von Bedeutung ist, ist jener der differentiellen Emotionen. Hier folgt Battacchi (ebd.) der Auffassung Izards (1982) und geht von genetisch bedingten Emotionen aus, welche sich durch einen angeborenen Reifungsprozess entfalten. Über das zeitliche Auftreten differenzierter Emotionen im Laufe der kindlichen Entwicklung gibt es unterschiedliche Annahmen, welche keine exakte Übereinstimmung erfahren. Dennoch wird festgehalten, dass „fundamentale Emotionen wie Interesse, Freude, Überraschung, Traurigkeit, Ekel, Wut, Verachtung, Furcht, Schuld- und Schamgefühle schon in den ersten beiden Lebensjahren nachweisbar sind (Scherer 1979, Battacchi 1988 zit. nach Battacchi et. al 1997, 74)“.

Der Ausdruck und die Perzeption von Gefühlen gehören nach Darwin zur biologischen Grundausstattung des Menschen (Fries 2000, 25). Das Wahrnehmen und Ausdrücken von Emotionen stellt meines Erachtens einen wesentlichen Aspekt für die Beziehung und Interaktion von Menschen dar. Zeigt ein Kleinkind Emotionsreaktionen „wie lachen, weinen, schreien, kann die Mutter in einfühlsamer Weise auf die Affektausdrücke reagieren und eingehen“ (Nitschmann 2012, 111). Emotionen nehmen einen wesentlichen Einfluss auf Interaktionen und die Gestaltung zwischenmenschlichen Beziehungen (ebd.).⁵

1.1.3 Emotion und Kognition

„Aus psychoanalytischer Sicht ist ... davon auszugehen, dass »unsere Psyche« beständig bestrebt ist, unangenehme Gefühle zu lindern und angenehme Gefühle festzuhalten oder herbeizuführen. Dabei kann sich »unsere Psyche« auf die Fähigkeit stützen, Gefühlszustände auszumachen, noch ehe diese von uns bewusst wahrgenommen werden, und verschiedenste Aktivitäten einzuleiten, die dazu dienen, das Aufkommen oder Stärkerwerden von unangenehmen Affekten zu behindern und das Zustandekommen oder Bestehenbleiben von angenehmen Affekten nach Möglichkeit zu fördern“ (Datler 2003, 247). Diesem Gedanken nach, ist all das menschliche Tun und Handeln ständig vom Bemühen begleitet, positive Emotionen herbeizuführen bzw. beizubehalten und negative Emotionen zu verhindern.

Für folgende Autoren haben angenehme Emotionen und Wohlbefinden eines Individuums haben Autoren nach, positiven Einfluss auf kognitive Fähigkeiten. So schreibt Maslow (1973,

⁵ Auf die Bedeutung von Emotionen für Beziehungen und Interaktionen wird hier nicht näher eingegangen. Für nähere Ausführungen zu diesem Thema soll an dieser Stelle auf die Diplomarbeit „Affekt, Affektregulierung und Spracherwerb“ von Nitschmann (2012) verwiesen werden.

75) „Kinder aber auch Jugendliche und Erwachsene erforschen ihre Umwelt auch gerne „aus einem sicheren Hafen heraus.“ Angst und Unwohlbefinden hemmen Neugier und verursachen „Abwehrhaltungen (z.B. „sich dumm stellen“) oder ganz allgemein Lernschwierigkeiten“ (Apeltauer 1997, 106). Sich wohl und sicher zu fühlen stellt ein stärkeres Bedürfnis dar, als Neues zu entdecken (ebd.). Sicherheit und emotionales Wohlbefinden müssen demnach als sehr wichtiges Gefühl verstanden werden. Ferner geht Wode (1993, 300) von der Annahme aus, dass emotionale Zustände einen positiven bzw. negativen Einfluss auf Lernerfolg und -tempo haben. Beispielsweise „fördert Angst Sprachlernen wenig, hingegen lernt, wer sich entspannt fühlt, in der Regel mehr und in kürzerer Zeit“ (ebd.).

Abschließend soll in diesem Kapitel noch darauf hingewiesen werden, dass der Umgang mit Emotionen vor der kulturellen und sozialen Herkunft eines Menschen Unterschiede erfährt. Fries (2000, 24) schreibt, dass sich die Unterschiede überwiegend in der Art und Weise zeigen, *wie* Emotionen in der Gesellschaft ausgedrückt werden. Normen, Tabus und Verhaltensregeln bezüglich des Emotionsausdruckes werden Kinder je nach Kultur und sozialer Schicht differenziert erfahren (ebd.). Dies stellt vor allem einen interessanten Aspekt dar, nämlich dass Migration das Aufeinandertreffen unterschiedliche Kulturen bedingt und diese Gegebenheit die Relevanz dieser Arbeit in bestimmten Zügen mitbestimmt.

1.2 Sprache

Sprache ist eine charakterisierende Eigenschaft des Menschen. Darunter kann die Fähigkeit verstanden werden, „sinnlich wahrnehmbare Gegebenheiten mit einer nur geistig verstehbaren und lautlich äusserbaren Bedeutung zu verbinden“ (Böhm 2005, 608). Der Mensch verweist mit dem Gebrauch von Sprache auf Dinge in seiner Umwelt und schafft darüber hinaus Bedeutungszusammenhänge (ebd.). Der Mensch hat von Geburt an das Bedürfnis sich mitzuteilen und macht Sprache zum Medium für Kommunikations- und Informationsaustausch (ebd.).

Im Folgenden soll zum einen auf den Erwerb und die Entwicklung von Sprache eingegangen werden und zum anderen das Thema Sprachgebrauch erläutert werden. Die Abhandlung der beiden Themenbereiche stellt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient dazu, relevante Theorien und Annahmen darzustellen, und dem Leser einen Einstieg in die Thematik zu gewähren.

1.2.1 Spracherwerb, Sprachentwicklung

In der Literatur lässt sich eine Fülle an wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Themenkomplex *Spracherwerb und Sprachentwicklung* finden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden in Folge nur jene wissenschaftlichen Publikationen und Theorien angeführt, die für diese Arbeit besonders relevant sind. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang das Werk von A. Hamburger (1995) „Die Entwicklung der Sprache“ und J. Bruner (1987) mit seiner Publikation „Wie das Kind sprechen lernt“. Deren Theorien und Annahmen beeinflussen den wissenschaftlichen Standpunkt dieser Arbeit maßgeblich. Darüberhinaus wird Bezug auf das Werk von T. Albers (2009) „Sprache und Interaktion im Kindergarten“, „Die Entdeckung der Sprache“ von B. Zollinger (1999) und der wissenschaftliche Beitrag von B. Gsteiger-Klicpera (2010) „Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs“ genommen.

Im Forschungsvorhaben dieser Arbeit beschäftige ich mich mit dem Sprachverhalten eines Kleinkindes in der Institution Kindergarten, welche ein außerfamiliäres und in unserer Gesellschaft verankertes Setting darstellt. Von diesem Standpunkt aus ist der Gedanke Hamburgers (1995), nämlich die Positionierung der Sprache in der Gesellschaft interessant. Sprache sei in das gesellschaftliche Netz, in dem sich der Mensch als Individuum befindet, verankert, da der Autor folgendes festhält: „Sprache ist ja nicht nur eine Eigenschaft des einzelnen Menschen, sondern vor allem etwas, das Menschen nur in Gesellschaft gebrauchen und erlernen“ (Hamburger 1995, 11). Hamburger rückt mit dieser Annahme den Aspekt des Gesellschaftsbezuges von Sprache in den Mittelpunkt. Daraus ist zu schließen, dass nicht nur der Sprachgebrauch in Gesellschaft oder präziser, in Interaktionen stattfindet, auch den Spracherwerb bindet Hamburger an zwischenmenschliche Interaktionen.

Zum Themenbereich Spracherwerb und Sprachentwicklung existieren verschiedene theoretische Ansätze. Nitschmann (2012, 59f) führt in diesen Zusammenhang die behavioristische, die nativistische, die kognitivistische und die sozial-interaktionistische Perspektive an, welche sie in ihrer Arbeit „Affekt, Affektregulierung und Spracherwerb“ darstellt. Je nach Relevanz für diese Arbeit werden einzelne Annahmen der wissenschaftlichen Positionen aufgegriffen.

Die Sprache des Individuums wird durch den Kontext, also den Gegebenheiten und Bedingungen, in denen Sprache erworben und gebraucht wird (Sprache statt findet), mitbestimmt. Hier beziehe ich mich auf die Theorie Albers (2009, 89), die den sprachlichen

Input, vor allem dessen Qualität, für individuelle Unterschiede in der Sprachkompetenz in den Blick nimmt. In anderen Worten, all die sprachlichen Äußerungen, die ein Kind wahrnimmt, und die Art und Weise wie mit einem Kind gesprochen wird, nehmen Einfluss auf dessen Spracherwerbsprozess und seine Fähigkeit, sich Sprache bedienen zu können.

Der Kontext, in dem Menschen leben, wird mit und durch gesellschaftliche Prozesse bestimmt. Sind es gesellschaftliche Normen, die unsere Vorstellungen prägen und sich in unserem Tun bzw. Nicht-Tun manifestieren, oder die sozial-ökonomische Umgebung? In welcher Gesellschaft wachsen Kleinkinder heran? In sozial starken, oder sozial schwachen Verhältnissen, mono- oder bilingual, in einem dichten oder sehr brüchigen Netz sozialer Interaktion?

Die Annahme, dass es sich beim Spracherwerb um einen multikausalen Prozess handelt, gewinnt vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien an Bedeutung, der zufolge „ist sprachliche Sozialisation ein Prozeß, der sich im Kontext von Realbedingungen leiblicher und sozialer Art entfaltet und mit diesen dialektisch verzahnt ist“ (Hamburger 1995, 110).

Vom gesellschaftlichen Aspekt der Sprache soll nun ein weiterer Abschnitt folgen, nämlich jener, der die kognitive Leistung des Kleinkindes beim Spracherwerb beleuchtet. Durch die permanente Beschäftigung des Kindes mit seiner Umwelt entwickelt es kognitive Leistungen und im Zuge dessen Kompetenzen für den Erwerb von Sprache (Apeltauer 1997, 66). „Sprache wird überstimmend als das Verbindungselement zwischen der sozialen und kognitiven Welt des Kindes gesehen (Albers 2009, 87).“ Gedanken und Gefühle in Sprache zu fassen, um von anderen verstanden zu werden, beansprucht eine bestimmte kognitive Entwicklung und lässt Sprache zu einem „sozialen Werkzeug“ werden, welches „das bedeutendste Mittel zur Interaktion“ darstellt (ebd.). Sprache kann demnach als notwendiges Mittel des Menschen, um in Austausch mit seiner Umwelt zu treten, verstanden werden. Der Erwerb von Sprache ist eine „Schlüsselqualifikation“ für eine positive Entwicklung in mehreren Lebensbereichen, wie das erfolgreiche Meistern von zwischenmenschlicher Interaktion oder Bildung in Form von Schule und Beruf (ebd.). Folgt man Albers (2009, 87) Annahme, so wird dem Spracherwerb eine bedeutende Rolle für das gesamte spätere Leben eines Menschen zugetragen. Da sich bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren die wesentlichen Grundlagen des Spracherwerbs vollziehen (ebd.), scheint der Kindergarten ein bedeutender, wenn nicht entscheidender Ort zu sein, eine Sprache zu erlernen.

Der Erwerb von Sprachkompetenzen beginnt im Kleinkindalter bevor das erste Wort gesprochen wird. „Der Gedanke (psychoanalytischer Sozialforschung) ist, daß das sprachliche Verhalten nur die Spitze des Eisbergs darstellt. Wenn ein Kind zum ersten Mal Mama sagt, so hat es im Gurren und Lächeln, im Erwidern und Suchen von Blicken, im Strampeln und Schreien das Konzept <Mama> schon in tausend Facetten konstruiert und benannt und beginnt gerade damit, die Zusammenhänge dieser tausenden <Mama>-Bilder staunend zu begreifen“ (Hamburger 1995, 105). Anhand des Beispiels des Wortes „Mama“ versucht der Autor zu zeigen, wie komplex der Weg zur ersten verbalen Äußerung ist.

Bruner (1987) beschäftigt sich in seinem Text „Wie das Kind sprechen lernt“ unter anderem mit dem sprachlichen Vorläufer und der These, dass Spracherwerb mit der ersten Interaktion, - nicht erst mit sprachlichen Äußerungen beginnt. Der Autor „sieht vor allem drei Verhaltensweisen, die dem sprachlichen Bezug auf die äußeren Gegenstände vorausgehen und auf denen er aufbaut: *Hinweise*, *Verhaltensdeixis* und *Benennungen*“ (Hamburger 1995, 178).

1. Mit *Hinweise* bezeichnet Bruner die Interaktion durch Blickkontakt und die Erkenntnis des Kindes, die Mutter mit Blicken auf etwas hinzuweisen. In diesem Verhaltensmuster gründet, in weiterer Entwicklung, die Geste des Greifens und das anschließende Zeigen (Bruner zit. nach Hamburger 1995, 178).
2. Die *Verhaltensdeixis* beschäftigt sich mit der Bezugnahme des Kindes auf Personen, Orte und Zeiten in einem gewissen Rahmen. Dies wird beispielsweise mit dem „Guckguck-Spiel“ oder „Rollenspiele“ erprobt und damit ein Sprungbrett für sprachliche Benennung wie *ich*, *du* und *hier*, *da* geschaffen (Bruner zit. nach Hamburger 1995, 178).
3. Spiele wie „Ja wo sind die Ohren?“, die mit Kindern gespielt werden, obwohl sie die Antwort noch nicht in Sprache heben können. Trotzdem funktioniert das Spiel und das Kind bildet freudig gewisse Vokalisierungen in der Interaktion mit der Bezugsperson.

Anhand dieser Illustration verschiedener Verhaltensweisen eines Kleinkindes ist es Bruner (1987) gelungen, seine Annahme zu veranschaulichen, dass der Erwerb von Sprachkompetenz schon vor dem ersten Wort stattfindet.

Bruner stützt sich auf Chomsky (1957, 1959) der einem *nativistischen*⁶ Ansatz thematisiert. Er geht davon aus, dass der Säugling mit einer kognitiven Grundausstattung auf die Welt kommt, welche ihm zur Fähigkeit des Spracherwerbs verhilft. Er „hat die mitgebrachte Ausstattung des Kindes sein „*Language Aquisition Device*“ (LAD) genannt“ (Hamburger

⁶ „Als *nativistisch* wird in der Sprachentwicklungsforschung diejenige Position bezeichnet, die davon ausgeht, daß Sprache sich aus einem angeborenem Wissen um ihre Grundstrukturen entwickelt“ (Hamburger 1995, 33)

1995, 98). Es wird angenommen, dass Kleinkinder, von jeder Sprache, in die sie hineingeboren werden, nur durch das akustische Wahrnehmen dieser, die grammatikalische Struktur erkennen. Das bedeutet, es zeichnet sich die Vorstellung eines kompetenten Säuglings ab, dessen Vollzug des Spracherwerbs von seinen parallel ablaufenden psychologischen Entwicklungen (wie Aufmerksamkeit, Gedächtnisleistung etc.) mitbestimmt wird und diese auch als Voraussetzung sprachlicher Äußerungen wahrnehmen können muss (Bruner 1987, 26). Die Vertretung dieser sogenannten „nativistischen“ Position teilt unter anderem Hamburger (1995, 125) mit der Aussage: „Wie wir bereits gesehen haben, kommt die Spracherwerbsforschung um die Annahme bestimmter vorsprachlicher Ausstattung des Kindes nicht herum, die ihm bei der Erlernung des sprachlichen Regelsystems zugute kommen. Ohne diese Annahme wäre es nicht zu erklären, daß Kinder ein so komplexes System vergleichsweise rasch erlernen können, und weniger noch die kreative und aktive Weise, mit der sie dabei zu Werke gehen“. Mit dieser Anschauung wird, wie bereits weiter oben, auf das komplexe Zustandekommen von sprachlichen Äußerungen hingewiesen, welche nur die „Spitze des Eisbergs“ (ebd.) ausmachen.

Die Fähigkeit der Wort- bzw. Sprachproduktion und Sprachverständnis erfolgt, laut Zollinger (1999), anhand von Nachahmung, eine der frühesten sprachlichen Gehversuche. Erwirbt das Kleinkind darüber hinaus die Erkenntnis über die Bedeutung, die Zeichen in einem speziellen Kontext haben, entdeckt der Sprachlerner die repräsentative und kommunikative Funktion von Sprache. Damit versucht Zollinger aufzuzeigen, dass Sprache immer zwei Funktionen beinhaltet: Sprache kommt von einer Person und bezieht sich auf etwas (ebd.).

Ausgehend von der Annahme, dass mehrere Faktoren den Prozess des Spracherwerbs beeinflussen, kann weiter geschlossen werden, dass die Autorin „die Triangulierung als Ursprung der Sprachentwicklung“ sieht (ebd., 20). Hier gilt es, auf die psychoanalytischen Theorien der frühkindlichen Entwicklung zu verweisen, auf welche Zollinger in ihrem Text „Die Entdeckung der Sprache“ Bezug nimmt. Vor diesem Theoried Hintergrund ist der Begriff Triangulierung ein bekannter und äußerst bedeutender. Beschrieben wird die Auflösung der Mutter-Kind-Dyade durch das Hinzukommen eines Dritten.

Im psychoanalytisch linguistischen Kontext wird Triangulierung als ein Dreieck zwischen Kind, einer anderen Person und einem Gegenstand gesehen. Der trianguläre oder referentielle Blickkontakt, welcher in diesem Dreieck vom Kleinkind ausgeht, ist, wenn man Zollingers These folgt, der Ursprung von Sprache. An dieser Stelle ist auf Bruner zu verweisen, nämlich auf die Darstellung der vorsprachlichen Verhaltensweise des *Hinweisens*. Mit der zentralen

Aussage des Autors, „das Baby lernt, die Mutter mit Blicken auf etwas hinzuweisen“ (Bruner 1975b zit. nach Hamburger 1995, 178) lässt sich Zollingers Annahme veranschaulichen.

Bruner (1987, 17) postuliert die interessante Behauptung, dass der Mensch durch Kultur zur Sprache gezwungen wird. Der Autor tätigt folgende Aussage: „Menschliche Kompetenz ist sowohl biologisch, ihrem Ursprung nach, als auch kulturell, in ihren Ausdrucksmitteln. Während die Fähigkeit zu intelligentem Handeln tiefe biologische Wurzeln und eine nachvollziehbare Evolutionsgeschichte aufweist, hängt die Ausübung dieser Fähigkeit davon ab, daß sich der Mensch Handlungs- und Denkweisen aneignet, die nicht in seinen Genen existieren, sondern in seiner Kultur“ (Bruner 1987, 16). Bruners Annahme könnte folgendermaßen interpretiert werden: Der Mensch verfügt von Geburt an über eine bestimmte Intelligenz, beispielsweise die bereits weiter oben im Text beschriebene LAD. Dieses Vermögen ist biologisch, ohne postnatalem Einfluss in uns verankert (Chomsky 1957, 1959). Die Art und Weise wie sich ein Mensch in der Gesellschaft verhält und in kommunikative Interaktion tritt, ist durch seine Umwelt bzw. die Kultur, in die er geboren wird, determiniert. Bruner ist der Meinung, „daß gerade die Aufgabe, Kultur als notwendige Form der Weltbewältigung zu *benützen*, den Menschen zur Sprache zwingt (ebd. 17).“ Sprache zeichnet sich als unumgängliches Medium einer Gesellschaft ab und wird zum Hilfsmittel des täglichen Lebens mit seinen kulturellen Anforderungen. Intuitiv erwirbt der Mensch Sprache als eine seiner ersten Kompetenzen, welcher er sich sein Leben lang bedient.

1.2.1.2 Zweitspracherwerb

Beim Zweitspracherwerb handelt es sich um den Erwerb einer Zweitsprache. Die Zweitsprache (L2) ist eine Sprache die, ähnlich der Erstsprache (L1) bzw. Muttersprache, unter einem ungesteuerten Aneignungsprozess in einem Alter von drei bis vier Jahren erworben wird (Datler et. al 2012, 17). Der Zweitspracherwerb setzt zeitlich später als der Erstspracherwerb ein, somit hat sich das Kind bereits (erst-)sprachliche und kognitive Fähigkeiten angeeignet, auf welche es nun zurückgreifen kann. Trotzdem dauert der Erwerb der Zweitsprache länger und erreicht qualitativ nicht dasselbe Niveau wie der Erstspracherwerb (Datler et. al 2012, 25).

Der Zweitspracherwerb kann als ein komplexer und dynamischer Prozess angesehen werden. Mehrere verschiedene Faktoren, wie Alter, Kognition und Emotionalität, müssen bei dessen Förderung beachtet werden (Knapp-Potthoof/Knapp 1982, 149). Apeltauer (1997) unterscheidet zwischen externen und internen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb.

Externen Faktoren beschreiben alle unabhängig vom Lerner existierenden Bedingungen, z.B. Gesprächspartner, Situationen, und internen Faktoren beziehen sich auf lernerspezifische Voraussetzungen wie z.B. den kognitiven Entwicklungsstand, das Selbstwertgefühl des Lerners und Sprachlernerfahrung (ebd. 26).

Für diese Arbeit sind speziell zwei Theorien über Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb von besonderer Bedeutung, die Affektive-Filter-Hypothese (Krashen 1989) und die Input-Hypothese (Krashen 1989). Die *Affektive-Filter-Hypothese* bezieht sich auf die Bedeutung von Emotionen für den Zweitspracherwerb. Sie geht davon aus, dass die kognitive Entwicklung, demnach auch der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in einer emotional positiven Atmosphäre besser und schneller voran geht, als in einer emotional negativ besetzten Situation (Datler et. al 2012, 28). Dieser Annahme nach ist das Empfinden von Vertrauen, Sicherheit, Freude... und das Erleben von positiven und anerkennenden Interaktionen für einen Lernerfolg ausschlaggebend.

Eine weitere wichtige Einflussnahme auf den Zweitspracherwerb ist der sprachliche Input. Die *Input-Hypothese* geht davon aus, dass ein umfangreicher sprachlicher Input, der über die aktuellen Sprachfähigkeiten des Kindes hinausgeht, wesentlich zum Spracherwerb beiträgt (Datler et. al 2012, 29). Sowohl die Qualität als auch die Quantität des Inputs sind für das sprachlernende Kind von Bedeutung (Knapp-Potthoff/Knapp 1982, 103ff). Das ein sprachliches Angebot dem Kind gegenüber entscheidende Bedeutung für den (Zweit-)Spracherwerb hat, formuliert Wode deutlich mit der Aussage: „Eine Sprache lernen heißt, sprachlichen Input zu verarbeiten (1993, 265).“ Diese zwei Annahmen, vor allem die emotionale Bedeutung für den Spracherwerb, sind für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit relevant und werden an gegebenen Stellen erneut aufgegriffen.

1.2.2 Sprachgebrauch

Als Sprachgebrauch wird in dieser Arbeit der Gebrauch, die Verwendung von Sprache verstanden und ist gleichzusetzen mit Sprechen. Physikalisch betrachtet spricht der Mensch durch das Modulieren ausströmender Atemluft. In der Linguistik wird der Gebrauch von Sprache als Erzeugung von Phonemen (Lauten) beschrieben. Battacchi (1997, 66) bezieht sich auf Herrmann & Grabowksi (1994), wenn er Sprechen aus psychologischer Sicht als „eine Form des menschlichen Handelns oder Informationsverarbeitung im System ‘Mensch’“ sieht. Es zeigt sich: die Aktivität, der Vorgang des Sprechens kann unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden.

In diesem Forschungsvorhaben soll im Vordergrund des Interesses die Frage nach dem Warum bzw. Wann und dem Wie des menschlichen Sprachgebrauchs stehen. Dafür möchte ich mich mit den Funktionen der Sprache, der Bedeutung eines gesprochenen Wortes und den Bedingungen des Sprachgebrauchs auseinandersetzen.

Einen Überblick über die wichtigsten Sprachfunktionen gibt Battacchi (1997, 54) und listet folgende, auf Jakobson (1960) und Halliday (1975) zurück führende Funktionen auf:

1. Die *referentielle* (informative/repräsentative) Funktion betrachtet Sprache als Mitteilungsmöglichkeit über Sachverhalte und Dinge.
2. Die *konative* (regulatorische) Sprachfunktion besagt, dass der Sprecher durch seine verbalen Äußerungen andere nach seinen Wünschen und Bedürfnissen anweist.
3. Die *emotive* (personale) Funktion bringt die Persönlichkeit und die Emotionen des Sprechers zum Ausdruck. Hierdurch wird die Ich-Identität und das Ich-Bewusstsein gestärkt.
4. Die *phatische* (interaktionale) Sprachfunktion stellt das Zustandekommen und Festigen von zwischenmenschlichen Beziehungen in den Vordergrund (vgl. Hörmann, 1977). Das Kommunizieren untereinander schafft einen Zusammenhalt der Gesellschaft wohin gegen das Schweigen eines Gesprächspartners schnell als negativ empfunden wird.
5. Die *poetische* (imaginative) Funktion bezieht sich auf die formale Erscheinung von Sprache, der Aspekt des Ästhetischen wird wesentlich. Aber auch der Gebrauch von Sprache für die Schaffung von Traum, Spiel und Fiktion und des Gestaltens der eigenen Wahrnehmung der Welt ist eine wesentliche konstruktive Leistung der *poetischen* Sprachfunktion.

Der Sprache können viele verschiedene Funktionen zugeschrieben werden, welche den Sprachgebrauch in seinem Inhalt und seiner Form charakterisieren.

Der Sprache in ihrem Gebrauch werden verschiedene Bedeutungen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen zugeschrieben, welche die Bestimmung *der* Bedeutung von Sprache sehr schwierig gestalten (Battacchi 1997, 55). Eine wesentliche Bedeutung der Sprache soll anhand der Bezeichnungs- bzw. Benennungsfunktion dargestellt werden. Diese bezieht sich auf den korrekten Gebrauch eines Wortes. Beispielsweise hat ein Kind die Bedeutung des Wortes „Kreis“ dann erlernt, wenn es alle kreisförmigen Gegenstände und keine Dreiecke oder Quadrate mit „Kreis“ benennt. Es werden aber auch Reize durch ein Wort in eine Kategorie zusammengefasst, da nicht für jeden Reiz ein Wort zur Verfügung

steht. Das führt dazu, dass eine exakte und eindeutige Kommunikation zwischen Gesprächspartnern ausgeschlossen wird. Noch größer wird die unterschiedliche Bedeutung der Sprache, wenn einer den Sachverhalt, von dem gesprochen wird, nicht kennt (ebd., 56). Der erfolgreiche Sprachgebrauch unterliegt demnach aus lernpsychologischer Sicht der richtigen Bedeutungszuschreibung eines Objektes, oder Ereignisses durch ein bestimmtes Wort.

Die Ausführung von sprachlichen Äußerungen kann unter verschiedenen Bedingungen stattfinden. Battacchi (1997, 68) nennt vier Bedingungsgruppen für den Sprachgebrauch:

E-Bedingungen: ein Ziel, Sachverhalt oder ein Ereignis soll mittels Sprachgebrauch erreicht werden.

P-Bedingungen: diese beziehen sich auf Information über den Gesprächspartner (wie seine kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, seine physischen und sozialen Möglichkeiten, seine Absichten und seine Wünsche).

I-Bedingungen: das allgemeine Wissen (deklarative "Was"-Wissen und prozedurale "Wie"-Wissen) des Sprechers beeinflussen seine sprachlichen Äußerungen.

D-Bedingungen: soziale und kulturelle Regeln, Normen oder Gewohnheiten.

Anhand dieser Bedingungen wird ersichtlich, dass sprachliche Äußerungen einer Person (*I*-Bedingungen) durch unterschiedliche Gesprächssituationen (*E*-, *P*- und *D*-Bedingungen) in ihrem Inhalt und ihrer Form mitbestimmt werden. Der Sprecher wählt je nach seinem emotionalen Befinden die Bedingungen, wie Ziel und Informationen über den Partner, welchen der Sprachgebrauch unterliegt (ebd.).

1.3 Bedeutung der Emotionen für Sprache

Bisher wurden die Themenbereiche Emotionen und Sprache anhand von wissenschaftlichen Theorien und Annahmen dargestellt. In diesem Kapitel soll das Hauptinteresse des Forschungsvorhabens, die Bedeutung der Emotionen für die Sprache, den (Zweit-)Spracherwerb aber vor allem auf den Sprachgebrauch, dargelegt und diskutiert werden.

Ähnlich wie Chomsky (1957, 1959) von einer angeborenen Spracherwerbskompetenz ausgeht, verweist auch Darwin auf eine nativistische Fähigkeit: „Der Ausdruck und die Perzeption von Gefühlen gehören zur biologischen Grundausstattung des Menschen (Darwin 1872 zit. nach Fries 2000, 25).“ Das bedeutet, der Mensch nimmt von Geburt an Gefühle bei

sich wahr und drückt diese auch aus. Das Wahrnehmen und Verspüren von Emotionen kann Battacchis (1997,13) Ansicht nach, Einfluss auf die „Sprachinhalte“ nehmen. Nicht „nur“ Sprachinhalte im wörtlichem Sinn, sondern generell das Zustandekommen von verbalen Äußerungen kann von der emotionalen Befindlichkeit beeinflusst werden. Diese These wird von Apeltauer (1997) verstärkt, da dieser beispielsweise ein „gesundes“ Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen für das Überwinden von Ausdrucksgrenzen und somit das Erlernen einer fremden Sprache als wesentlich betrachtet.

Battacchi (1997, 21) und Fries (2000, 67) sprechen von unterschiedlichen Arten, wie Emotionen geäußert werden – Sprache stellt eine Möglichkeiten dar.

Suslow (1995, 36) hält fest, dass aufgrund der fehlenden diagnostischen Instrumente die Wirkung von Emotionen auf die Sprache unterschätzt wird (vgl. Jahr 2000, 59). „Das Beziehungsgeflecht zwischen Emotion und Sprache bzw. Sprechen ist hochkomplexer Natur. So können Sprachinhalt und paralinguistische Parameter durch emotionale Zustände spezifisch beeinflusst werden. Andererseits, können Emotionen durch sprachliche Prozesse ausgelöst bzw. verstärkt werden. Sprache ist also sowohl Produkt als auch produktive Kraft in der emotionalen Sphäre (Battacchi 1997, 13).“ Emotion und Sprache können somit in einer Wechselwirkung zueinander stehen und gegenseitig Einfluss aufeinander nehmen. Sprachliche Äußerungen über Emotionen müssen jedoch nicht zwingend emotional empfunden werden. Ebenso ist auch das Wahrnehmen von Emotionen möglich, ohne diese verbal zu kommunizieren (ebd.).

1.3.1 Einfluss der Emotionen auf den (Zweit-)Spracherwerb

Emotionen, positive als auch negative, lassen einen erwähnenswerten Einfluss auf die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen vermuten. Emotionale Zustände haben eine große Bedeutung für das Lernen allgemein, Angst beispielsweise unterstützt beim Erwerb kognitiver Fähigkeiten kaum, Wohlbefinden hingegen nimmt einen positiven Einfluss auf Lernerfolg und Lerntempo (Wode 1993, 399).

Im Folgenden sollen negative und positive Sprachlernvoraussetzungen dargestellt werden. Negative Sprachlernvoraussetzung werden zumeist an der Emotion *Angst* festgemacht. Angst wird durch viele Gegebenheiten ausgelöst, durch unangenehme Situationen und Interaktionen, speziell aus lernpsychologischer Sicht vor allem durch Aufgabenstellungen oder dem negativen Reagieren lehrender Personen auf Fehler des Lernenden (Apeltauer 1997, 106). Angst kann durch das Scheitern des Versuches, einen „guten Eindruck“ zu machen, ausgelöst werden. Diese Erfahrung machen Kinder im frühen Alter beim anfänglichen Gebrauch der

Erstsprache aber vermutlich häufiger beim Gebrauch der Zweitsprache. Rückzug aus der Interaktion und ein häufigeres nonverbales Nicken ist die Reaktion (Schlenker, Leary 1982 zit. nach Apeltauer, 1997). Die Folge dadurch ist, dass die (Zweit-)Sprache weniger erprobt und gebraucht und somit der Spracherwerb insgesamt reduziert wird. Eine neue Sprache (Zweitsprache) bringt Neubenennungen von Dingen und Objekten mit sich, welche ein weiterer Auslöser für das Empfinden von Angst sein kann, da unsere Muttersprache eng mit unseren Gefühlen und Erfahrungen verflochten ist und zu unserer Persönlichkeit gehört (Apeltauer 1997, 106).

Überforderungserlebnisse und das Erleben der Unzugänglichkeit durch das Fehlen von sprachlichen Fähigkeiten lösen im sprachlernenden Kind Sprechangst, Fehlerangst und Ausdrucksangst aus, was bis zur Verstummung führen kann (ebd.).

Ein „gesundes“ Selbstvertrauen bzw. Selbstwertgefühl bildet die Grundlage für positive Sprachlernvoraussetzungen (ebd., 109). Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen scheint durch positive Emotionen wie Vertrauen und Sicherheit begünstigt zu werden (ebd.). Apeltauer spricht in Bezug auf den Umgang mit einer fremden Sprache von Funktionslust, der Sprachlerner empfindet den Erwerb einer neuen Sprache motivierend und setzt sich somit intensiver mit dieser auseinander (ebd., 106). Werden mit der neuen Sprache positive Gefühle wie Freude und Lust verbunden, entsteht eine Lernmotivation, welche den Erwerb sprachlicher Kompetenzen vorantreibt.

1.3.2 Einfluss der Emotionen auf den Sprachgebrauch

Aufgrund Studien der affektiven Inhaltsanalyse lassen sich Zusammenhänge zwischen der emotionalen Befindlichkeit einer Person und des Auftretens emotionaler Bedeutungsinhalte in deren Sprachgebrauch zeigen (Battacchi 1997, 95). Das bedeutet, es kann ein Verhältnis zwischen dem Ausdruck von Emotionen und dem Empfinden von Emotionen angenommen werden. Stern/Stern beziehen sich auf die erste Lautäußerung eines Kleinkindes, welche zuerst zum Abbau von Unlustaffekten dient und erst dann als bewusste phonetische Äußerungen verstanden werden kann (Stern/Stern 1928, 152). Das emotionale Unbehagen initiiert Lautäußerungen, welche durch fortschreitende kognitive Entwicklung und dem Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu verbalisierten emotionalen Bedeutungsinhalten werden. Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, müssen sich Emotionen aber nicht zwingend in verbalen Äußerungen manifestieren.

Als empirisch bestätigt gilt nach Battacchi (1997, 102) der Einfluss von Emotionen auf den Sprachgebrauch, auf die Fokussierung und die Auswahl des Sprachinhalts, und dessen Artikulation.

An dieser Stelle möchte ich den Einfluss von Emotionen auf den Sprachgebrauch anhand der Bedingungen von sprachlichen Äußerungen (siehe Kapitel 1.2.2) diskutieren. Die Bedingungen bestimmen Form und Inhalt des Sprachgebrauchs je nach Gesprächssituation mit. Emotionen können sich in der Bedingungsgruppe E, als „motivierende und zielimplizierende Größe“, als auch inhaltlich in den I-Bedingungen wider spiegeln (Battacchi 1997, 96). Das heißt, Emotionen beeinflussen die Ziele und die Intention vom Sprachgebrauch und darüberhinaus aktivieren sie deklaratives (episodisches) Wissen durch emotionale Verbindung (ebd.).

Bezugnehmen möchte ich weiters auf die Sprachfunktionen, welche im Kapitel 1.2.2 dargestellt wurden. Die Vielzahl der Funktionen, die Sprache zugeschrieben werden, bestimmt einerseits den Inhalt und die Form der sprachlichen Äußerungen, andererseits stellt sie die Möglichkeit für Sprache dar, Emotionen Ausdruck zu verleihen. Nicht nur durch die *emotive* Funktion, welche die emotionale Einstellung des Sprechers vermittelt, sondern auch durch die Sprachfunktion Beziehungen entstehen zu lassen oder durch die *konative* Funktion von Sprache, Menschen nach seinen eigenen Wünschen zu steuern, können Bedürfnisse und emotionales Befinden Ausdruck bekommen.

Wird über den Einfluss von Emotionen auf den Sprachgebrauch diskutiert, erscheint für Battacchi (1997, 100) die Beachtung der paralinguistischen Ebene als notwendig. Die Paralinguistik ist ein Teilgebiet der Linguistik, die sich mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme befasst, die Aufschluss über die emotionale Verfassung des Sprechers geben soll (Brunner 2004, 6). Emotionen können durch Aspekte der Vokalisierung, wie Stimmhöhe, Lautstärke, Sprechtempo, Sprechstörungen im Sprachgebrauch Ausdruck finden, welche keine eigentliche Information enthalten, sondern die sprachliche Äußerung begleiten (Argyle 1979, 326). Die Bedeutung einer verbalen Äußerung wie „Gehst du bitte Händewaschen“ verändert sich je nach den begleitenden paralinguistischen Signalen, „die über den Informationsgehalt der linguistischen Ebene hinausgeht“ (Büchner 2002, 6).

1.3.3 Soziale Interaktion

Interaktion wird nach Böhm (2005, 315) als das (miteinander) Handeln von einzelnen Subjekten beschrieben, welche dabei auf eine gemeinsame Welt Bezug nehmen. „Als soziale Interaktion wird allgemein die wechselseitige Beeinflussung von Individuen und Gruppen in bezug auf ihre Einstellungen und Handlungen durch die Kommunikation verstanden“ (Drever; Fröhlich 1969 zit. nach Oksaar 1977, 121). Der Spracherwerb vollzieht sich durch einen gesellschaftlichen Aspekt (siehe Kapitel 1.1), d.h. ein Kind erwirbt Sprache in der Gesellschaft durch soziale Interaktion. Dadurch werden die Qualität und die Quantität der Interaktion zu wesentlichen Kriterien (Oksaar, 1977, 121). Sprache wird nicht als Selbstzweck erworben, sondern stellt ein bedeutendes Mittel zum kommunikativen Austausch innerhalb einer Gesellschaft dar, um seine Gedanken und Gefühle verbalen Ausdruck zu verleihen und mit Menschen in Interaktion zu treten (ebd., 132).

Dass Emotionen als positive und negative Sprachlernvoraussetzungen fungieren können, wurde bereits weiter oben (Kapitel 1.3.1) erläutert. Emotionales Wohlbefinden oder Unbehagen wird durch verschiedene Situationen und Gegebenheiten hervorgerufen. Soziale Interaktionen können auf einen Sprachlerner Druck hinsichtlich seiner verbalen Fähigkeiten ausüben und somit den Sprachgebrauch durch Wiederholung und Blockierung der Artikulation auslösen und zu Sprechstörungen führen (ebd. 105).

Emotionen können auch zwischen den Interaktionspartnern übertragen werden. Der Sprachgebrauch wird nicht nur durch die eigenen Emotionen beeinflusst, sondern darüberhinaus von Emotionen des Gegenübers, welche sich in bestimmten Reaktionen äußern (Apeltauer 1997, 109). Das bedeutet, die Emotionen der Person mit der man sich in (sprachlicher) Interaktion befindet, bleiben für den Sprachgebrauch des anderen nicht ohne Wirkung.

I. Erwachsene

Eine besondere Bedeutung in der Erwachsenen-Kind Interaktion wird dem Dialog und dessen wichtige Funktion für den Spracherwerb zugeschrieben (Oksaar 1977, 121). Da angenommen wird, dass das Erlernen von Sprachfähigkeiten eines Kindes in sozialen Interaktionen verankert ist, und die Art und Weise, wie mit dem Kind gesprochen wird, wesentlich für den Sprachlernerfolg ist, kann dem Erwachsenen als Kommunikationspartner eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden.

Erwachsene können durch ihr Handeln, verschiedene positive und negative Emotionen und Empfindungen wie Freude, Verachtung, Befriedigung, Geringschätzung oder Abwertung vermitteln. Das sprachliche Ausdrücken von Freude und Zufriedenheit durch „So ist es brav, das ist richtig“ kann für das Kind als Motivation für sein Tun und Handeln dienen (Oksaar, 123).

II. Peers

„Die Interaktion mit Gleichaltrigen gehört neben der Familieninteraktion zu den wichtigsten Quellen, die einen Einfluß auf die Verhaltensweisen des Kindes ausüben können (Oksaar 1977, 129).“ Für die kindliche (Sprach-)Entwicklung ist eines der bedeutendsten Dinge, das gesellschaftliche Spielen mit Gleichaltrigen und der verbale Austausch: Das Kind spricht, das Kind hört andere Kinder sprechen und wird angesprochen (Lewis 1979, 136) Kinder interagieren großteils in Spielsituationen miteinander, in welchen sie neben sozialen Fähigkeiten auch sprachliche Kompetenzen erlernen und üben können (Oksaar 1977, 117). Dieses Erwerben und Schulen findet beispielsweise in einer der frühesten Formen sozialer Interaktion statt, nämlich im Konflikt um Spielzeug (Jersild/Markey 1935 zit. nach Oksaar 1977, 130)

2 Forschungslücke

Der Themenbereich, der im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit steht, bezieht sich auf die Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb, und vor allem für den Sprachgebrauch eines Kindes. Auf der Suche nach Publikationen, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, findet man eine Menge an Werken, die sich mit Spracherwerb und Sprachentwicklung beschäftigen, aber die Bedeutung der Emotionen wird meistens sehr knapp abgehandelt. Im Kapitel über den *Forschungsstand* wurden Annahmen und Theorien dargestellt, die auf eine Einflussnahme von Emotionen auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen und das sprachliche Verhalten bzw. den Gebrauch von Sprache schließen lassen. Aus lernpsychologischer Sicht wird eine positive und negative Wirkung von Emotionen auf das Erlernen von Sprache angenommen (Apeltauer 1997), doch wie äußern sich Traurigkeit, Ärger, Wut, Freude und Spaß im kindlichen Sprachgebrauch? Autoren (Argyle 2005, Battacchi 1997, Brunner 2004, Büchner 2002) beziehen sich auf die paralinguistische Ebene, welche das Ausdrücken emotionalen Empfindens über die

Artikulation beschreiben. Explizite Forschungsarbeiten über die Bedeutung bestimmter Emotionen für den Sprachgebrauch eines Kindes lassen sich in der aktuellen Literatur nicht finden. Darum stelle ich mir die Frage, ob verschiedene Emotionen einen bestimmten Einfluss auf den Sprachgebrauch eines Kindes haben. Aufgrund der mangelnden Erkenntnisse zu diesem Themengebiet, soll sich meine Diplomarbeit im Zuge einer Einzelfallanalyse mit diesem Thema auseinandersetzen. Anhand der Bearbeitung meiner Forschungsfragen, welche ich im nun folgenden Kapitel anführen werde, soll dieser Forschungslücke ein Stück weit geschlossen werden.

3 Forschungsfrage

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, welche sich dem Themengebiet Emotion und Spracherwerb bzw. Sprachgebrauch präzise widmet, konnte aus der Sichtung der derzeitigen Publikationen nicht gefunden werden. Darin wird auch die Forschungslücke dieser Arbeit gesehen. Die Darstellung mehrerer Annahmen im Kapitel über den *Forschungsstand* zeigt, dass einige Theorien über den Prozess des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung aufgegriffen werden können, jedoch sind keine spezifischen Annahmen über den Spracherwerb eines Kleinkindes in alltäglichen Situationen, wie beispielsweise im Kindergarten, auszumachen. Über das Beziehungsgeflecht von Emotion und Sprache lassen sich in der Fachliteratur meist nur unpräzise und knapp gehaltene Aussagen finden. Was bedeutet für einen drei jährigen Sprachlerner das Wahrnehmen und Empfinden verschiedener Emotionen? Kann ein Zusammenhang zwischen der emotionalen Befindlichkeit und dem Gebrauch von Sprache aufgezeigt werden? Welche sprachlichen Erfahrungen macht das Kind im Kindergarten durch das Zeigen von Emotionen? Erlebt das Kind Situationen, die für den Spracherwerb als förderlich oder hemmend angesehen werden können? Gibt es an bestimmten Standorten, wie dem Kindergarten, bestimmte erkennbare Muster, die von Relevanz für den Spracherwerb sein könnten?

In diesem Themengebiet lassen sich einige Fragen stellen, welche mit den bisherigen Forschungserkenntnissen nicht ausreichend beantwortet werden können. Da ich von der Annahme ausgehe, dass ein Zusammenhang von Emotionen und Sprachgebrauch besteht, möchte ich mich mit meinem Forschungsvorhaben in Form einer Einzelfallanalyse dieser Thematik nähern und eine erste Diskussion in diesem Kontext führen. Folglich soll in meiner Diplomarbeit der Frage nachgegangen werden:

Wie lässt sich der Sprachgebrauch in der frühen Kindheit von Murat, unter besonderer Berücksichtigung von Emotionen, im Kindergarten beschreiben?

Einer Annäherung an die Beantwortung der Hauptforschungsfrage, gehen folgende Forschungsfragen voraus:

Vorab möchte ich den Sprachgebrauch aus der Sicht von Murat darstellen, indem ich die Anzahl, einerseits der sprachlichen Erfahrungen, die Murat macht, und andererseits der sprachlichen Äußerungen (im Sinne von Sprechakten, siehe Kapitel 4 *Forschungsmethode*), die Murat tätigt, nachskizziere. Dadurch kann man einen ersten, quantitativen Einblick in den Gebrauch von Sprache gewinnen und formuliere die erste Forschungsfrage wie folgt:

I. Wie wird Sprache in den untersuchten Sequenzen in Hinblick auf sechs Untersuchungsmerkmalen verwendet?

I. Anzahl der Sprechakte allgemein

II. Anzahl der an Murat gerichteten Sprechakte

III. Anzahl Murats Sprechakte

IV. Anzahl anderer Sprechakte

V. Anzahl der sprachlichen Interaktionen mit Pädagoginnen⁷ und Assistentinnen

VI. Anzahl der sprachlichen Interaktionen mit Peers

Ich gehe von der Vermutung aus, dass ein Zusammenhang von Emotionen, die ein Kind manifest zum Ausdruck bringt, und dem Sprachgebrauch des Kindes besteht. Bereits bei der Aufnahme der Videosequenzen im Kindergarten gewann ich den Eindruck, dass negative Gefühle wie Trauer, Alleinesein, Unsicherheit, Unwohlbefinden den Gebrauch von Sprache „hindern“ und positive Gefühle wie Freude, Spaß, Lust die Bereitschaft zum Sprachgebrauch verstärken. Diese Vermutung soll im Zuge der Analyse ausgewählter Sequenzen geprüft werden. Demnach lautet meine zweite Forschungsfrage:

⁷ Im Fallmaterial handelt es sich ausschließlich um weibliches pädagogisches Personal.

2. Gibt es einen Zusammenhang vom manifesten Zeigen von Traurigkeit, Freude/Spaß und Ärger/Wut und Murats Sprachgebrauch?

2.1 Welchen Emotionen scheinen Murat zum Gebrauch von Sprache zu animieren?

2.2 Welche Emotionen scheinen Murat am Gebrauch von Sprache zu hindern?

In Anknüpfung an die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, soll darüberhinaus die Frage an das videographisch generierte Material herangetragen werden, ob sich ein bestimmtes Muster oder ein bestimmter Typus hinsichtlich Murats emotionalen Befindens, dessen Sprachgebrauch, der gegebenen Situation und den Interaktionspartnern abzeichnet. Folglich lautet die dritte Forschungsfrage:

3. Lässt sich ein bestimmter Typus bzw. ein bestimmtes Muster finden, das sich durch das manifeste Zeigen von Emotion und Murats Sprachgebrauch auszeichnet? Und wenn ja, wie kann dieser vermutlich begründet werden?

Um diese Frage beantworten zu können, soll zuerst Folgendem nachgegangen werden:

3.1 Wie lässt sich verstehen, dass Murat in manchen Sequenzen nicht spricht?

3.2 Wie lässt sich verstehen, dass Murat in manchen Sequenzen spricht?

3.3 Lassen sich Unterschiede in Murats Sprachgebrauch in der Gegenüberstellung von Interaktionen mit Pädagoginnen/Assistentinnen und Peers darstellen?

Eine Annäherung an die Beantwortung der Hauptforschungsfrage findet sich anschließend im Resümee der Arbeit.

3.1 Disziplinäre Relevanz

Migration ist ein in den Medien viel diskutiertes Thema, vor allem in bildungspolitischen Kreisen. Dem Bericht der Statistik Austria aus dem Jahr 2011 ist zu entnehmen, dass 1,353 Mio. Menschen, oder anders ausgedrückt rund 16% der österreichischen Bevölkerung, einen Migrationshintergrund⁸ besitzen. In der Bundeshauptstadt Wien weist ein Drittel (31,4%) der Bewohner Migrationshintergrund auf.

Migration bedeutet in vielen Fällen nicht Deutsch als Muttersprache, sondern als Zweit oder Drittsprache und zieht somit häufig eine sprachliche Problematik nach sich. Ich verwende hier

⁸ „Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier jene bezeichnet, die im Ausland geboren wurden sowie weiters jene, die zwar im Inland zu Welt kamen, aber keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen (Statistik Austria)“

das Wort Problematik, da Sprache aus wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht gemeinhin als Voraussetzung für eine positive Entwicklung mehrerer Lebensbereiche gilt. Wichtige Lebensbereiche wären dabei etwas Bildung und Sozialisation.

Kinder mit Migrationshintergrund werden aufgrund der oftmals aufkommenden Sprachbarriere hinsichtlich ihrer Zweit- oder Drittsprache Deutsch als sogenannte „Risikogruppe“ identifiziert und werden in weiterer Folge mit Problemen hinsichtlich ihrer späteren beruflichen Integration und der sozialen Einbindung in eine Gesellschaft konfrontiert (Rauschenbach 2005, 3). Stöltings (1987, 99) zufolge ist das Erlernen einer Zweitsprache erforderlich, um eine bessere Integration zu gewährleisten. Ein, bzw. der ausschlaggebende Aspekt für eine positive oder negative Entwicklung hinsichtlich des Gelingens eines integrierten Lebens bezogen auf Bildung, Wirtschaft und Sozialisation scheint daher insbesondere das Medium Sprache zu sein.

Die oben erwähnte gesellschaftspolitische Situation zeigt mit welcher Brisanz die Thematik des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs einhergeht und führt vermutlich dazu, dass sich immer mehr Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen mit Fragen zum Thema Sprachentwicklung und Spracherwerb auseinandersetzen. Dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung ein vielseitiges und umfangreiches Vorhaben darstellt zeigt die folgende Annahme Albers (2009, 9): „Die Komplexität des Spracherwerbsprozesses erfordert ... ein umfassendes Verständnis der internen (biologischen, psychologischen) und externen (umweltbedingten) Kontextfaktoren“.

Wie bereits erwähnt, läuft aktuell das Projekt "Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten" unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cilla, welches sich mit Fragen rund um die Erzielung sprachlicher Integration bzw. der Förderung⁹ dieser im Kindesalter beschäftigt. Diese inkludiert unter anderem die Überlegung, welche Maßnahmen den Prozess des Erst- und Zweitspracherwerbs positiv lenken können und welche Rolle Beziehungen und Emotionen dabei einnehmen, bzw. ob diese überhaupt eine Rolle spielen.

Durch die Erhebung und fortlaufende Bearbeitung und Analyse von empirischem Material sollte eine Annäherung an die Beantwortung dieser offenen Fragen möglich sein.

Um einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten werde ich mich in meinem Forschungsvorhaben mit empirischen Material beschäftigen, welches im Rahmen des bereits

⁹ Es soll darauf hingewiesen werden, dass sich hier um einen problematischen Begriff handelt, welcher vielfach diskutiert werden kann.

genannten Projekts erhoben wurde, und dabei den Blick auf Emotionen und deren Einfluss auf den Sprachgebrauch werfen. Wie in dieser Diplomarbeit methodisch gearbeitet wird bzw. wie die Bearbeitung und Analyse von empirischem Material erfolgt, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

Diese Diplomarbeit stellt im Forschungsbereich des (Zweit-)Spracherwerbs eine Pionierarbeit dar. Bei der bisherigen Literaturrecherche ließ sich keine empirische Arbeit finden, welche sich im Zuge einer Einzelfallanalyse mit einem möglichen Zusammenhang von Emotionen und dem sprachlichen Verhalten eines Kleinkindes auseinandersetzt.

4 Forschungsmethode

In diesem Kapitel soll das methodische Vorgehen meiner Diplomarbeit dargestellt werden. Zum einen basiert diese Arbeit auf einer umfangreichen Literaturrecherche¹⁰, zum anderen widmet sich das Herzstück der Arbeit empirischem Material. Meine Diplomarbeit gliedert sich in drei Teile, *TEIL 1: Forschungslandschaft*, *TEIL 2: Einzelfallstudie* und *TEIL 3: Ergebnisse & Resümee*

In diesem ersten Teil wird die Literaturrecherche und -analyse dargestellt. Ich bediene mich deutschsprachiger Literatur ausgewählter Autoren, welche sich mit Spracherwerb, Sprachgebrauch und dem Wahrnehmen, Empfinden und Ausdrücken der Emotionen von Kindern auseinandersetzt. Die Publikationen, die für diese Arbeit herangezogen werden, stammen aus linguistischen, psychologischen, psychoanalytischen und philosophischen Fachkreisen.

Im Kapitel über den *Forschungsstand* wurden publizierte Annahmen, welche einen möglichen Zusammenhang von Emotion und Sprache, genauer gesagt, Spracherwerb und Sprachgebrauch, vermuten lassen, angeführt, um eine Zusammenschau des Themenbereiches darzustellen. Ziel der theoretischen Auseinandersetzung ist, bereits publizierte Annahmen zu diesem Themenbereich zu erläutern.

Eine Einzelfallstudie stellt den zweiten und zugleich den Hauptteil der Diplomarbeit dar. Es erfolgt eine Videoanalyse und -interpretation anhand einer bestimmten Datensammlung.

¹⁰ Meine Literaturrecherche bezieht sich auf die Publikationen des Online Bibliothekskatalogs der Hauptuniversität Wien

Das empirische Material, mit welchem ich mich in meiner Diplomarbeit beschäftige, besteht aus Videoaufnahmen über ein Fokuskind (Murat) des Projektes, welche von mir (als Videofrau des Projektes) mit einer kleinen Handkamera, an Vormittagen in einem vom Projektteam ausgewählten Kindergarten in einem bestimmten Forschungszeitraum aufgenommen wurden. Die Aufgabe als Videofrau bestand für mich darin, videographische Aufzeichnungen vom Fokuskind bei seinem alltäglichen Tun und Handeln aufzunehmen. Um eine bestmögliche Ton- und Bildqualität der Aufnahmen zu erlangen, aber zugleich das Kind nicht zu stören oder zu bedrängen, musste das Nähe-Distanz Verhältnis stimmen. Im Kindergarten war ich bemüht, eine möglichst passive Haltung einzunehmen, das bedeutet, wurden keine direkte Frage seitens der Kinder oder des pädagogischen Personals an mich gerichtet, interagierte ich weder verbal noch nonverbal mit ihnen. Der Forschungszeitraum, in welchem das videographische Material generiert wurde, umfasste zwei Studiensemester, verteilt auf zehn Drehtage.

Beim Aufnehmen und Ansehen des Videomaterials wurde der Eindruck gewonnen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem emotionalen Empfinden und dem Gebrauch von Sprache geben könnte. Dieser Vermutung möchte ich in meiner Arbeit nachgehen, indem das Einzelfallmaterial herangezogen und wie folgt vorgegangen wird.

Als ersten Schritt wurden die gesamten videographischen Aufzeichnungen nach Sequenzen untersucht, in welchen Emotionen von Murat manifest beobachtbar sind. Ich suchte nach jenen Äußerungen, die in den Videoaufnahmen einer bestimmten Emotion eindeutig zuordenbar schienen, also nach offensichtlich Manifestem, und selektierte danach. Methodenkritisch bedeutet dies, dass gewisse Vorentscheidungen getroffen wurden und in diesem Fall all jene Emotionen ausgeschieden sind, die im Kind gegeben waren, aber „nur“ sehr mühsam erschlossen werden können.

Als nächsten Schritt wurden drei Emotionen bestimmt, welche in Folge im Einzelfallmaterial näher zu beobachten und zu analysieren sind: *Traurigkeit*, *Freude/Spaß* und *Ärger/Wut*. Jeder Kategorie wurden zehn Sequenzen aus dem Videomaterial zugeteilt, in denen die jeweilige Emotion manifest zum Ausdruck kommt. Zu jeder Emotion sollen aufgrund einer besseren Vergleichbarkeit gleich viele Videosequenzen mit der selben Zeiteinheit von 30 Sekunden dargestellt werden. Pro Emotion sollen zehn Sequenzen herangezogen werden, da diese Anzahl für die ausgewählten Emotionen realisierbar schien und dem Umfang der Arbeit gerecht werden sollte. Das exemplarische Vorgehen ist folgendermaßen vorzustellen: Das forschungsmethodische Vorgehen bestand daraus, die Videoaufnahmen anzuschauen und

darauf hin zu überprüfen, zu welchem Zeitpunkt eine Emotion (Traurigkeit, Freude/Spaß, Ärger/Wut) manifest gezeigt wird, um daran den Beginn einer Sequenz festzulegen. Im weiteren wird beobachtet, welche Erfahrungen im Anschluss gemacht werden. Die Sequenzdauer von 30 Sekunden konnte nach dem ersten Durchschauen des Materials festgelegt werden, da dies eine Zeitspanne bietet, in welcher die unmittelbaren Reaktionen und darauffolgenden Aktivitäten des Fokuskindes und/oder der Interaktionsbeteiligten miteinschließt.

Die ausgewählten Videosequenzen werden detailliert transkribiert und in TEIL 2 dargestellt. Die Transkripte sollen dem Leser die Situation so transparent wie möglich erscheinen lassen und als Grundlage für die anschließende Videoanalyse bzw. -interpretation dienen. Anhand der Beschreibungen der Ausschnitte und den daraus gewonnenen Einblicken, soll die Ausgangsvermutung, über einen möglichen Zusammenhang zwischen dem manifesten Zeigen von Emotion und dem Gebrauch von Sprache, und die davon abgeleiteten Forschungsfragen erarbeitet werden.

Einen weiteren Schritt des methodischen Vorgehens stellt die forschungsmethodische Bearbeitung der verbalen Äußerungen bzw. Sprechakte, welche in den Videosequenzen getätigt werden, dar. Der Begriff „Sprechakt“ wird im Sprachprojekt („Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“) verwendet und stellt die kleinste Untersuchungseinheit sprachlicher Äußerungen dar (Pfeiffer/Scherzer 2012, 196). Pfeiffer/Scherzer (2012) setzen sich in ihrer Diplomarbeit „Die Erfassung sprachlichen Verhaltens beim frühen Zweitspracherwerb im multilingualen Setting Kindergarten“ präziser mit diesem Begriff auseinander und verweisen darauf, dass ein „Sprechakt“ in der Linguistik als „elementare Einheit der Kommunikation“ (Brinker/Sager 1989, 63) gesehen wird. Das bedeutet, der Gebrauch von Sprache wird nicht nach Äußerungen, welche mit dem Beginn und Ende des Sprechens einer Person definiert sind, eingeteilt, sondern nach einzelnen Einheiten sprachlicher Äußerungen. Pfeiffer/Scherzer (2012) sprechen von „Kommunikationseinheiten, in denen kommunikativer „Sinn“ zwischen den Gesprächspartner hergestellt wird“ (ebd. 197) und legen Formen von Sprechakten, wie beispielsweise *Begrüßung*, *Verabschiedung*, *Name*, *Befehl* („Hör sofort auf damit“), *sonstiger Kommentar* („Ui“, „Banane“, „rot“) uvm., fest.

Anschließend an jedes Transkript wird das Gesprochene der jeweiligen Sequenz separat in Sprechakte angeführt, um den Gebrauch von Sprache übersichtlich darzustellen. Nachdem alle Sequenzen beschrieben und somit die einzelnen Sprechakte transkribiert sind, werden diese in Tabellen eingetragen. Zu jeder Emotion (1 = Traurigkeit, 2 = Freude/Spaß und 3 =

Ärger/Wut) werden drei Tabellen erstellt, die sich je nach Sprecher und Empfänger unterscheiden, wie folgend dargestellt wird:

Traurigkeit (1a)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
5	Murat	keine verbale Äußerung	

Tab. 1: Darstellung der Tabelle „Murats Sprechakte der Emotion Traurigkeit“

Die Tabelle, in welcher *Murat* als Sprecher eingetragen ist, wird mit dem Buchstaben *a* gekennzeichnet. Handelt es sich beispielsweise dabei um die Tabelle der Emotion Traurigkeit, lautet die Bezeichnung und gleichzeitig Überschrift der Tabelle: „Traurigkeit (1a)“.

Freude/Spaß (2b)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
5	Kind (Mario)	„Da!“	Murat

Tab. 2: Darstellung der Tabelle „Sprechakte an Murat gerichtet der Emotion Freude/Spaß“

Ist *Murat* als Empfänger in der Tabelle eingetragen, wird diese mit dem Buchstaben *b* markiert. So verweist zum Beispiel die Bezeichnung bzw. Überschrift „Freude/Spaß (2b)“ auf jene Tabelle, die an Murat gerichteten Sprechakte der Sequenzen der Emotion Freude/Spaß beinhalten.

Ärger/Wut (3c)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
5	Kind (Mario)	„Lilu lilu lilu!“	sonstige

Tab. 3: Darstellung der Tabelle „andere Sprechakte der Emotion Ärger/Wut“

Die Tabelle, welche die Sprechakte anderer Personen beinhaltet, das heißt weder Sprecher noch Empfänger *Murat* ist, wird mit dem Buchstaben *c* gekennzeichnet. Handelt es sich beispielsweise dabei um die Tabelle, welche die Äußerungen der Sequenzen der Emotion Ärger/Wut fasst, wird deren Bezeichnung bzw. Überschrift folgendermaßen formuliert: „Ärger/Wut (3c)“.

In den Tabellen wird die jeweilige Sequenz (abgekürzt mit dem Großbuchstaben „S“ und einer Zahl von 1 bis 10), der Sprecher (*Murat*, andere Kinder, Pädagoginnen, Assistentinnen...), der getätigte Sprechakt und der Empfänger (*Murat*, andere Kinder,

Pädagoginnen, Assistentinnen...) ausgewiesen. Im Vordergrund des Interesses stehen die Äußerungen von Murat, da diese seinen Sprachgebrauch skizzieren. Tabelle *a* und *b* stellen die sprachliche Erfahrung dar, die Murat nach dem manifesten Zeigen einer bestimmten Emotion macht. Sie sind für seinen Spracherwerb an sich von Bedeutung, da sie möglicherweise einen Dialog eröffnen bzw. Murat zum Sprechen animieren.

Die Tabellen sollen für eine Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen hinsichtlich des Gebrauchs von Sprache in den untersuchten Sequenzen dienen.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich mein Forschungsvorhaben mit der Formulierung von Annahmen und Thesen beschäftigt, welche es im Weiteren näher zu diskutieren gilt.

TEIL 2: Einzelfallstudie

Einleitung

Die Einzelfallstudie stellt, wie bereits erwähnt, das Herzstück meiner Diplomarbeit dar und beschäftigt sich mit videographisch gewonnenen Daten über einen dreijährigen Jungen namens Murat. Murat ist ein Kind mit Migrationshintergrund, seine Muttersprache ist türkisch und durch den Besuch des Kindergartens in Österreich wird er mit der deutschen Sprache konfrontiert. Zum Erhebungszeitraum der Videoaufnahmen, befindet sich Murat in seinem ersten Kindergartenjahr. Detaillierte Informationen über die institutionellen Rahmenbedingungen können im Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Datler et. al 2012) nachgelesen werden.

Das Einzelfallmaterial, welches ich für mein Forschungsvorhaben heranziehe, besteht aus Aufnahmen von alltäglichen Kindertagesituationen, die Murat erlebt.

6 Darstellung von Videosequenzen

Emotionen werden von Menschen auf verschiedene Art und Weise ausgedrückt und werden so zu von außen wahrnehmbaren und beobachtbaren Zuständen (siehe Kapitel *Emotion*). In Folge werden jene Sequenzen beschrieben, in welchen Murat zu Beginn eine bestimmte Emotion (Traurigkeit, Freude/Spaß oder Ärger/Wut) manifest zum Ausdruck bringt. Das bedeutet, die Auswahl der Videosequenzen wurde nach dem offensichtlich Manifesten und somit für mich von außen Beobachtbaren entschieden.

Alle verbalen Äußerungen, die in den Ausschnitten getätigt werden, sind ausschließlich in deutscher Sprache, das bedeutet in Murats Zweitsprache. Dazu ist es aus folgendem Grund gekommen: Beim Auswählen der in Frage kommenden Sequenzen wurde ich darauf aufmerksam, dass Murat, wenn er sprachlich aktiv wird, überwiegend deutsch spricht. Als ich mich auf zehn Sequenzen pro Emotion festlegte, entschied ich mich, die wenigen Ausschnitte, in welchen Murat türkisch spricht, wegzulassen und mich nur mit seinem Gebrauch seiner Zweitsprache zu beschäftigen. Somit handelt es sich in allen 30 Videosequenzen, wenn gesprochen wird, um den Gebrauch der deutschen Sprache. Das bedeutet, bei allen sprachlichen Äußerungen von Murat handelt es sich um seine Zweitsprache.

Nun möchte ich näher auf die Videotranskripte an sich eingehen. Alle Namen die in den Sequenzbeschreibungen vorkommen sind anonymisiert wodurch die Privatsphäre der beteiligten Personen gewährleistet werden soll. In den Transkripten kommen all jene Personen vor, welche mit Murat in Kontakt treten bzw. in den Sequenzen interagieren. Zur Übersicht und leichteren Nachvollziehbarkeit beim Lesen der Beschreibungen soll die nachstehende Auflistung (Tab. 4) verhelfen:

Bezeichnung	Anonymisierter Name
Fokuskind	Murat
Kindergartenpädagogin	Fr. G.
	Fr. N.
Kindergartenassistentin	Verica
	Amila
	Assistentin
Kindergartenkinder	Mario
	Cem
	Azra
	Ercan
	Nina
	Christiano
	Jan
Hundehalter	Hundehalter
Hund	Sunny

Tab. 4: Auflistung der Personen

6.1 Traurigkeit

In dieser Kategorie stelle ich Sequenzen dar, in welchen Murat manifest Emotion der Traurigkeit zeigt.

Sequenz 1:

Murat sitzt an einem Tisch, mit einem Ellbogen abgestützt und der Hand vor seinem Mund blickt er im Raum herum. Er blickt zur Pädagogin neben ihm, er wirkt teilnahmslos, alleine und betrübt.

„Murat komm (unverständlich)...“, sagt Assistentin Verica und kommt von hinten auf Murat zu. Murat blickt kurz hoch. Als die Assistentin zu ihm kommt, dreht er sich leicht weg und blickt auf den Boden. Die Assistentin beugt sich zu Murat, sagt akustisch unverständlich ein paar Worte zu ihm, und streichelt ihm durchs Haar. Daraufhin wischt sich Murat mit einer Serviette über den Mund, steht auf, geht zum Mistkübel und wirft die Serviette hinein. Zügig geht er ein paar Schritte weiter, wieder zurück zum Tisch und bleibt stehen. Den Kopf gesenkt sieht er traurig in den Raum. Eine andere Assistentin Amila sagt etwas Unverständliches zu ihm und schiebt ihn mit der Hand einen Schritt nach vorne und geht an ihm vorbei. Zaghafte steht Murat da, wirkt unsicher und traurig und reibt seine Hände aneinander.

Traurig → 3 mal angesprochen

Assistentin Verica: „Murat, komm (unverständlich) ...“, „(unverständlich) ...“

Assistentin Amila: „(unverständlich)...“

Andere Sprechakte:

In der beschriebenen Situation kommt die Emotion Traurigkeit durch die zusammengekauerte Körperhaltung und das teilnahmslose Umhersehen von Murat manifest zum Ausdruck. Er sitzt ganz alleine an einem Tisch und zeigt keinerlei Intention, sich am Gruppengeschehen beteiligen zu wollen. Als eine Assistentin mit dem Bub Kontaktaufnehmen will, reagiert dieser abweisend, indem er sich weg dreht und auf den Boden sieht. Verbal reagiert Murat nicht auf die Worte der Assistentin, setzt aber eine Aktivität. Ohne seinen Gesichtsausdruck zu verändern, wirft er seine Serviette weg und bleibt anschließend im Raum stehen. Mit gesenktem Kopf und traurigen Blicken, die durch den Raum schweifen, zeigt Murat sein emotionales Empfinden. Murat steht einfach da, alleine, bewegt sich nicht. Erneut tritt eine Assistentin mit ihm in Kontakt, indem sie kurz etwas zu Murat sagt, ihn dann vor sich herschiebt, als sei er im Weg und weiter geht. Murat tritt weder verbal noch nonverbal mit der

Assistentin in Interaktion. Wieder steht er alleine gelassen und traurig im Raum, die affektive Spannung scheint sich zu erhöhen, da Murat beginnt, seine Hände aneinander zu reiben.

Diese Sequenz zeigt, dass Murat beim Empfinden von Traurigkeit keine verbale Äußerung tätigt, obwohl er dreimal angesprochen wurde. Demnach kann vermutet werden, dass Murat seine negativen Emotionen so stark verspürt, dass es ihm nicht möglich ist „verbal aktiv“ zu werden und somit versucht, die Emotion von Traurigkeit im Dienste der Affektregulierung zu unterdrücken. Dass Murat keine Reaktion auf die verbale Kontaktaufnahme der Assistentinnen zeigt, lässt den Eindruck entstehen, dass es ihnen nicht gelingt, in Sprache zu fassen, was Murat bewegt und somit auch keine Interaktion eröffnen können.

Sequenz 2:

Diese Sequenz schließt direkt an die Sequenz 1 an.

Die Pädagoginnen bereiten einen Sesselkreis vor, richten die Sessel und setzen die Kinder auf die Plätze. Murat steht alleine außerhalb vom Sesselkreis und scheint traurig zu sein. Mit gesenktem Kopf und starrem Blick sieht er in den Raum, die Hände aneinander reibend. Auf Anweisungen oder Fragen der Pädagoginnen antwortete er bisher mit keiner sprachlichen Äußerung.

Murat steht da, seine Hände reibend, und sieht traurig mit gesenktem Kopf in den Raum. Assistentin Amila nimmt Murat an der Hand und führt ihn zu einem Sessel. Mit gesenktem Kopf lässt er sich widerstandslos führen. Die Assistentin verweist Murat mit einem Handzeichen auf einen leeren Stuhl neben einem Mädchen und sagt: „Da Murati. Willst du zur (unverständlich) setzten?“ Murat bleibt stehen, „schüttelt“ deutlich seinen Kopf und befreit sich aus dem Griff der Assistentin. Er nimmt seine Hand zum Mund und senkt seinen Kopf deutlich. Zögernd und langsam geht Murat aus dem Sesselkreis und bleibt dahinter mit gesenktem Kopf und unsicherem Stand stehen. Die Assistentin bleibt einen Moment stehen, wendet sich Murat nicht erneut zu und geht. Er blickt im Raum herum und kratzt sich an der Nase. Die zwei Pädagoginnen (Fr. G. und Fr. N.) stehen beim Tisch nebenan und reden miteinander.

Traurig → 1 mal angesprochen

Assistentin Amila: „Da, Murati. Willst du zur (unverständlich) sitzen?“

Andere Sprechakte:

In diesem Ausschnitt senkt Murat immer wieder den Kopf zu Boden und scheint traurig und verunsichert zu sein. Aufgrund dieser emotionalen Befindlichkeit reagiert Murat auf die

Anweisung der Assistentin nur mit einer nonverbalen Geste. Zuerst lässt sich Murat von Amila an der Hand führen, doch als diese eine konkrete Anweisung, in Form einer geschlossenen Frage, an ihn stellt, drückt er sich vehement mit einer nonverbalen Geste dagegen aus. Murat distanziert sich von Amila und positioniert sich mit dem Ausdruck von Unwohlbefinden, Traurigkeit und Unsicherheit außerhalb des Sesselkreises. Die Assistentin versucht nicht, nach Murats ablehnenden Verhalten erneut Kontakt mit ihm aufzunehmen und zeigt kein Interesse, dem Grund Murats Traurigkeit nachzugehen. Sie sagt nichts und wendet sich wieder ab. Auch die Pädagoginnen neben Murat werden nicht auf ihn aufmerksam, wieder steht Murat wie „verlassen“ im Raum und schaut zaghaft herum. Es scheint als verstummt Murat durch das Empfinden von Traurigkeit und kommuniziert nur mit seinem Körper. Wie in der ersten Sequenz, versuchen auch hier weder die Assistentin noch die Pädagoginnen Murats emotionale Erlebnisinhalte in Worte zu fassen, um das Kind auf emotionaler Ebene zu erreichen. Stattdessen erfährt Murat Desinteresse und Ignoranz seitens der Erwachsenen und wird mit seinen Emotionen alleine gelassen.

Sequenz 3:

Sequenz 3 folgt direkt auf Sequenz 2.

Im Gruppenraum wird ein Sesselkreis vorbereitet. Der Aufforderung einer Assistentin, im Sesselkreis Platz zu nehmen, wirkt Murat entgegen und verweigert. Murat steht wie zuvor alleine außerhalb des Kreises und blickt zaghaft im Raum herum.

Murat steht unsicher außerhalb des Sesselkreises, blickt verhalten herum und kratzt sich die Nase. Zuerst mit der einen, dann mit der anderen Hand, wischt sich Murat über die Augen. Er beginnt still zu weinen, wischt sich immer mehr die Augen und senkt seinen Kopf immer stärker. Die zwei Pädagoginnen (Fr. G., Fr. N.) befinden sich neben Murat, sie räumen Sessel und verschiedene Dinge hin und her und reden miteinander. Murat wischt sich mit der Hand immer wieder über die Augen und sieht zögerlich herum. Assistentin Verica richtet die Sessel im Sesselkreis zurecht, als sie vor Murat den Sessel zurecht rückt, sagt sie: „Murat, setz dich!“, und geht weiter. Murat wischt sich mit seinem Ärmel über die Augen, sieht nur kurz auf und bleibt stehen. Beide Pädagoginnen und nun auch beide Assistentinnen (Verica, Amila) stehen rund um Murat, welcher starr und alleine dasteht und ständig seine Tränen mit der Hand wegwischt. Sie reden miteinander, räumen Sessel hin und her, nehmen sich Obst von einem Teller. Rund um Murat herrscht in diesem Moment Getümmel. Ein Mädchen sitzt vor Murat im Sesselkreis, sie bekommt ein Stück Obst von Amila, als sie danach greift und sich etwas seitlich dreht, sieht sie Murat hinter sich stehen. Sie sieht ihn aufmerksam an.

Traurig → 1 mal angesprochen

Assistentin Verica: „Murat, setz dich!“

Andere Sprechakte:

In dieser Sequenz kommt manifest zum Ausdruck, wie Murat von seinen negativen Emotionen überschwemmt wird, indem er still zu weinen beginnt. Trotz seines gesenkten Kopfs, sieht Murat immer wieder im Raum umher und lässt in mir folgende Vermutung aufkommen: die negativen Emotionen hemmen Murat in seinem Verhalten dermaßen, dass es ihm nicht möglich ist, Aktivitäten zu setzen, welche ihm helfen, seine Traurigkeit zu lindern, um sein Wohlbefinden zu steigern. Es scheint jedoch, als verspüre er den Wunsch mit jemandem in Interaktion zu treten bzw. von jemandem „entdeckt“ zu werden, um getröstet und aufgemuntert zu werden. Eine Assistentin spricht Murat an und fordert ihn auf, sich zu setzen. Dies tut sie aber nur im Vorbeigehen und wartet keine Reaktion des Kindes ab. Murat nimmt die Assistentin zwar wahr, indem er kurz hoch schaut, bleibt aber still stehen. Sein emotionales Empfinden scheint Murat zu sehr zu hemmen, nonverbal oder verbal „aktiv“ zu werden. Die Assistentin wird weder aufmerksam, noch zeigt sie Interesse an Murats Tränen und vermittelt durch ihre verbale Äußerung in Form einer Aufforderung keinerlei Einfühlsamkeit. Auch in der Situation, in der zwei Pädagoginnen und beide Assistentinnen in unmittelbarer Nähe von Murat stehen, welcher still weint, kümmert sich niemand um ihn. Ich habe die Annahme, dass es Murat gelingt, seine Emotionen zu regulieren, wenn man versucht seine emotionalen Erlebnisinhalt, also das, was ihn bewegt, in Worte zu fassen und so eine Interaktion eröffnet. Ein Mädchen, welches sich beim Greifen nach Obst Richtung Murat dreht, nimmt ihn sofort wahr und wirkt betroffen, ihr Blick bleibt auf ihn gerichtet.

Sequenz 4:

Sequenz 4 folgt direkt auf Sequenz 3.

Murat steht außerhalb des Sesselkreises und weint. Mit gesenktem Kopf wischt er sich mit seinen Händen die Tränen aus dem Gesicht. Rund um ihn herrscht Bewegung durch die Pädagoginnen (Fr. G., Fr. N.) und Assistentinnen (Verica, Amila).

Murat wischt sich abwechselnd mit beiden Händen über die Augen, den Kopf gesenkt. Rund um ihn herum befinden sich beide Pädagoginnen der Gruppe und die zwei Assistentinnen Verica und Amila. Er dreht den Kopf seitlich weg, steht starr, mit den Händen eng am Körper, den Kopf tief gesenkt, als würde er sich klein machen wollen. Er fühlt sich sichtlich unwohl. Von hinten kommt Fr. G., hält ein anderes Kind an der Hand und sagt mit aufmunternder Stimme: „Murat!

Setzt dich mal.“, und geht hinter ihm vorbei. Murat wischt sich permanent die Augen und reagiert nur mit einem kurzen seitlichen Aufblicken. Im Weggehen sagt die Pädagogin erneut: „Setz dich dazu.“ Murat bleibt jedoch unverändert mit hoch gezogenen Schultern stehen und weint. Dann kommt von vorne Verica auf ihn zu, beugt sich vor und greift ihm ins Haar. Sie greift nach seiner Hand begleitet von einem: „Komm Murati!“. Murat dreht seinen Kopf von der Assistentin weg, zieht seine Hand zurück und bleibt stehen. Die Assistentin beugt sich hoch, Murat wischt sich die Augen, steigt von einem Fuß auf den anderen und sieht suchend im Raum herum.

Traurig → 3 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „Murat!“ „Setz dich mal.“, „Setz dich dazu.“

Assistentin Verica: „Komm Murati“

Andere Sprechakte:

Murat steht inmitten von Pädagoginnen und Assistentinnen und drückt deutlich über seinen Körper starkes Unwohlbefinden und Traurigkeit aus. Er hat seinen Körper angespannt, gebückt, den Kopf von den Personen weggedreht und weint. Die Hilflosigkeit und die Not des Buben ist für mich als Beobachterin fast nicht auszuhalten und ich verspüre den Drang bzw. die Notwendigkeit nach Entlastung durch eine Aktivität im Dienste der Affektregulierung. Fr. G.'s Versuch Murat durch eine verbale Aufforderung dazu zu bringen, im Sesselkreis Platz zu nehmen, scheitert. Wie in der Sequenz zuvor, blickt Murat zwar kurz hoch, doch sonst reagiert er nicht. Die Pädagogin fordert Murat zweimal verbal auf sich zu setzen, im Vorbeigehen, ohne mit Murat Blickkontakt aufzunehmen, oder ihn zu fragen, wieso er sich nicht setzen will, oder gar wieso er denn so traurig ist. Gleich darauf tritt Verica mit Murat in Kontakt, sie lässt ihm zwar körperliche Nähe spüren, da sie sich zu ihm vorbeugt, ihm durch sein Haar fährt und ihn an der Hand nimmt, doch obwohl sie seine verweinten Augen sieht, fragt sie nicht nach seinem Empfinden, sondern will ihn an der Hand und mit der Äußerung „Komm Murati!“ zu etwas bewegen. Murat wendet sich von der Assistentin ab, indem er seinen Kopf wegdreht und sich losreißt. Verica sieht die Interaktion als beendet, anstatt auf Murats Handlung einzugehen, sich verbal mit ihm auseinanderzusetzen, beugt sie sich hoch. Innerpsychische Prozesse der Affektregulierung „drängen“ nach Entlastung, welche Murat alleine nicht herbeiführen kann. Er benötigt eine einfühlsame, anerkennende und liebevolle Interaktion, welche ihm hilft, seine negativen Emotionen zu lindern und sein Wohlbefinden zu steigern. Murat wird mit seiner Traurigkeit alleine gelassen.

Sequenz 5:

Sequenz 5 folgt direkt auf Sequenz 4.

Murat steht außerhalb des Sesselkreises. Ohne ein Geräusch von sich zu geben, weint Murat und ist damit beschäftigt, sich die Tränen mit den Händen wegzuwischen. Auf die Aufforderung der Pädagogin Fr. G. und der Assistentin Verica reagiert Murat mit ablehnender Körpersprache.

Murat weint, wischt sich mit den Händen über die Augen und sieht mit gesenktem Kopf betrübt im Raum herum. Er steigt von einem Bein aufs andere. Verica befindet sich vor Murat und schiebt die Sessel im Sesselkreis zusammen. Assistentin Amila und die Pädagogin Fr. N. stehen neben Murat und reden miteinander. Fr. G. ruft: „Murat, setzt dich du zu mir? Kommst du zu mir?“ Murat sieht zur Pädagogin, diese sagt mit leiser Stimme daraufhin: „Na komm, komm!“ Langsam und zaghaft geht Murat außerhalb des Sesselkreises Richtung Pädagogin. „Komm her, sei nicht traurig!“, sagt die Pädagogin und streckt Murat ihren Arm entgegen. Murat setzt sich auf den Sessel neben Fr. G., sieht in den Raum und wischt sich über die Augen. Die Pädagogin beugt sich zu ihm, streichelt mit ihrer Hand sein Bein und sagt etwas Unverständliches zu ihm. Sie steht auf und geht weg. Murat sitzt auf dem Sessel, wischt sich die Augen und sieht dem Geschehen zu.

Traurig → 5 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „Murat, setzt dich du zu mir?“, „Kommst du zu mir?“, „Na komm, komm!“, „Komm her, sei nicht traurig!“, „(unverständlich)...“

Andere Sprechakte:

Murats Traurigkeit kommt manifest zum Ausdruck, er weint und steht mit gesenktem Kopf im Raum. Fr. G. wird auf Murat aufmerksam und ruft ihn dreimal, dass er sich zu ihr in den Sesselkreis setzen solle. Murat geht langsam Richtung Fr. G., die ihm ihren Arm entgegenstreckt und versucht ihn zu trösten, und setzt sich neben die Pädagogin. Murat scheint Fr. G. zu vertrauen und fühlt sich von ihr wahrgenommen und wirkt einen Moment lang etwas entlastet. Die Pädagogin vermittelt Murat Nähe und Zuneigung, indem sie ihn am Bein streichelt und vorgebeugt mit ihm spricht. Murat zeigt keine Reaktion auf die Kontaktaufnahme der Pädagogin, er sieht traurig mit verweinten Augen in die Gruppe. In diesem Ausschnitt reagiert Murat verbal auf keine Form sprachlicher Zuwendung der Pädagogin, sein Ausdruck ist von seiner emotionalen Befindlichkeit bestimmt. Auch in dieser Sequenz kann nicht festgehalten werden, dass Murats emotionale Erlebnisinhalte in Sprache gehoben wurden.

Sequenz 6:

Sequenz 6 folgt kurz nach Sequenz 5.

Murat sitzt im Sesselkreis neben Fr. G., weint still und wischt sich abwechselnd mit beiden Händen über die Augen. Die Pädagogin flüstert ihm etwas zu, doch Murat wirkt unverändert traurig.

Murat beobachtet den Hund. Die Pädagogin Fr. G. steht plötzlich von ihrem Sessel auf und geht Richtung Hundehalter. Zeitgleich kommt Sunny zu Murat. Als Sunny bei ihm vorbei geht, zuckt er zusammen, zieht seine Beine hoch und beginnt laut zu weinen. Zuerst sagt niemand etwas zu Murat, Assistentin Verica sieht ihn an, sagt jedoch nichts. Ein Mädchen ruft: „Sunny! Sunny! Hallo Sunny!“ Dann ruft die Pädagogin Fr. N. „Murati!“ Murat weint laut. „Kennst doch die Sunny schon.“, äußert Fr. N. mit fragender Stimme. „Magst dich lieber wo rauf setzten, hmm?“, fragt der Hundehalter einfühlsam mit ruhiger Stimme. Murat weint immer lauter, den Mund ganz weit offen, sieht er einmal Richtung Hund, einmal Richtung Pädagoginnen und Assistentinnen. Er hält sich eine Hand vor ein Auge und verdeckt damit sein halbes Gesicht. Fr. N. sagt: „Schau, die fürchten sich heut vor dir, du.“

Traurig → 3 mal angesprochen

Pädagogin Fr. N.: „Murati!“, „Kennst doch die Sunny schon.“

Hundehalter: „Magst dich lieber wo rauf setzten, hmm?“

Andere Sprechakte:

Pädagogin Fr. N.: „Schau, die fürchten sich heut vor dir, du.“

Kind: „Sunny!“, „Sunny!“, „Hallo Sunny!“

Murat sitzt traurig auf einen Sessel und wird von negativen Emotionen überschwemmt, als der Hund Sunny zu nah bei ihm ist, und beginnt laut zu weinen. Murat weint ein paar mal laut auf, niemand kommt zu ihm und versucht ihn zu trösten oder zu beruhigen. Dann spricht ihn Fr. N. an und stellt fragend fest, dass er doch den Hund schon kenne. Murat weint, die verbale Äußerung der Pädagogin scheint Murat in diesem emotionalen Zustand nicht wahrnehmen zu können und reagiert in keiner Weise darauf. Mit Einfühlsamkeit versucht der Hundehalter Murat ein Angebot zu machen, doch auch darauf kann Murat nicht antworten, weder nonverbal noch verbal. Der Bub weint nach wie vor, und schaut hilflos zwischen Hund und den Erwachsenen hin und her, dabei verdeckt Murat mit der Hand sein halbes Gesicht und vermittelt den Eindruck, nicht hier sein zu wollen. Fr. N. äußert sich verbal über Murats Verhalten, indem sie zum Hund spricht und so ihren Ärger ausdrückt. Murat wird in dieser Sequenz mit seinen negativen Emotionen einmal mehr alleine gelassen, er erfährt keine

Interaktion, welche ihm helfen könnte, seine Traurigkeit und Angst aushaltbar zu machen bzw. lindern.

Sequenz 7:

Sequenz 7 folgt kurz nach Sequenz 6.

Murat sitzt auf dem Schoß der Pädagogin Fr. G., weint immer wieder laut auf und wischt sich mit der Hand über die Augen. Der Hund kratzt sich in der Mitte des Sesselkreises, die Kinder lachen und Fr. G. sagt etwas zu Murat, doch dieser lässt sich davon nicht aufmuntern.

Murat weint. Fr. G. kratzt Murat leicht an der Wange und sagt: „Hast gesehn? Hmm?“ Murat weint laut, die Pädagogin nimmt ihm die Hand vom Gesicht weg und wippt etwas mit den Beinen. Murat sieht auf den Hund, welcher gerade eine Runde im Kreis geht, um alle Kinder zu begrüßen. Die Pädagogin zeigt auf den Hund, sieht Murat an und sagt etwas Unverständliches zu ihm. Murat zeigt darauf keine Reaktion. Als der Hund bei Murats Beinen vorbeigeht, zieht sich Murat zusammen und schreit auf. Er wirkt sehr ängstlich und erschrocken. Die Pädagogin hält Murat im Arm und sagt unverständlich etwas zu ihm. Murat sieht den Hund an und weint. Fr. N. sagt: „Das war eine zulange Pause jetzt. Eine Winterpause.“ Murat weint immer wieder laut auf, hat einen roten Kopf und wischt sich mit der Hand ständig über seine Augen.

Traurig → 4 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G. „Hast gesehn?“ „Hmm?“ „(unverständlich)...“ „(unverständlich)...“

Andere Sprechakte:

Pädagogin Fr. N.: „Das war eine zulange Pause jetzt.“ „Eine Winterpause.“

Fr. G. macht eine Geste des Hundes bei Murat nach und fragt ihn dabei, ob er gesehen hat wie sich der Hund kratzt. Murat ist von seinen negativen Emotionen überwältigt, er weint laut und kann auf die Frage der Pädagogin nicht reagieren. Durch ein beruhigendes Wippen mit den Beinen versucht Fr. G. Murat zu beruhigen, sie spricht zu Murat und verweist auf den Hund. Versuche der Pädagogin Murat von seiner Traurigkeit abzulenken gelingen nicht, er tritt mit Fr. G. in keine Interaktion, sondern verharrt in seiner emotionalen Befindlichkeit. Murat zeigt in dieser Sequenz große Erschrockenheit und Angst vor dem Hund, doch keine Pädagogin erlöst Murat aus der emotional schmerzhaften Situation, indem sie beispielsweise seine emotionalen Erlebnisinhalte verbalisieren und somit in Interaktion mit den Buben treten.

Sequenz 8:

Sequenz 8 folgt kurz nach Sequenz 7.

Alle sitzen im Sesselkreis und lernen durch Übungen und Spiele Sunny näher kennen. Murat sitzt auf dem Schoß von Fr. G., da er seit Beginn an weint. Seit knapp 10 Minuten ist „Sunny“ zu Besuch und Murat wirkt traurig und ängstlich. Die Pädagogin flüstert Murat immer wieder etwas zu, doch beruhigen konnte sie ihn noch nicht.

Murat schluchzt, mit verweinten Augen und rotem Kopf sitzt er auf dem Schoß der Pädagogin. Der Hund befindet sich neben ihm, da ein anderes Kind gerade eine Übung mit dem Hund macht. Misstrauisch und unsicher sieht Murat den Hund an. Die Pädagogin fragt: „Du auch Murat?“ Murat schüttelt den Kopf und beginnt zu weinen. Die Pädagogin sagt: „Nein“, und sieht zum nächsten Kind. Murat wischt sich über die Augen, seufzt weinerlich und beobachtet den Hund. Als dieser bei ihm vorbeigeht, zieht Murat die Beine hoch und beginnt zu weinen. Die Pädagogin flüstert unverständlich etwas zu Murat und sieht ihn an.

Traurig → 2 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „Du auch Murat?“, „(unverständlich)...“

Andere Sprechakte:

Pädagogin Fr. G.: „Nein“

Die unmittelbare Nähe des Hundes spannt Murat emotional an, mit Unbehagen sieht er dem Hund zu. Auf die Frage der Pädagogin, ob er auch eine Übung mit dem Hund machen möchte, reagiert Murat mit einem nonverbalen „Nein“, indem er mit dem Kopf schüttelt. Fr. G. hebt seine Gestik in Sprache und gibt so Murat zu verstehen, dass sie seine Antwort kennt. Das Empfinden negativer Emotionen ist bei Murat so stark, dass es ihm nicht möglich ist, verbal zu kommunizieren. In dieser Situation ist ihm aber das Verneinen der Frage ein sehr großes Bedürfnis, dass Murat zumindest nonverbal antwortet. Das Unwohlbefinden kommt deutlich zum Ausdruck, als er sich im Moment des Vorbeigehens des Hundes zusammenkauert.

Sequenz 9:

Murat spielt mit einem anderen Kind (Cem) in der Bauecke. Der Junge nimmt Murat von hinten, hebt ihn hoch und lässt ihn fallen. Murat plumpst auf den Boden und tut sich weh. Er jammert: „Aua“, greift sich mit der Hand in den Mund und beginnt zu weinen.

Murat weint, nimmt die Hand aus dem Mund und dreht sich von den Kindern weg. Er sieht auf den Boden, greift nach einem Spielzeug, sieht kurz in die

Kamera und dreht sich noch einmal weg. Der Bub (Cem) sieht Murat an, hält auch ein Spielzeug in der Hand und sagt: „Was?“, macht ein quietschendes Geräusch und verzieht das Gesicht, indem er ein Auge zudrückt und die Zunge herausstreckt. Dann lächelt er verlegen. Murat weint, und wischt sich mit seiner Hand übers Gesicht. Der Bub blickt schnell zur Seite, in den Gruppenraum. Kurz darauf blickt Murat in die selbe Richtung hinter sich, als würde er schauen, ob jemand kommt. „Warum weint der Murat?“, sagt die Pädagogin Fr. N. und kommt in die Bauecke. Murat weint und greift wahllos nach Spielzeug, dass vor ihm liegt. Weder Murat noch Cem antworten auf die Frage der Pädagogin.

Traurig → 1 mal angesprochen

Kind (Cem): „Was?“

Andere Sprechakte:

Pädagogin Fr. N.: „Warum weint der Murat?“

Murat bringt anhand des Weinens und dem Wegdrehen von den Kindern bzw. der Kamera sein negatives emotionales Empfinden, seine Traurigkeit, manifest zum Ausdruck. Murat greift aufgrund innerpsychischer Prozesse der Affektregulierung nach einem Spielzeug, um von dem schmerzhaften Empfinden abzulenken. Cem wirkt etwas erschrocken und versucht mit einer Frage und komischen Grimassen Murat positiv zu stimmen, um keine Schuldgefühle haben zu müssen. Murat beginnt zu weinen, möglicherweise hat er sich weh getan. Dann blicken beide Buben nach hinten ob jemand den Vorfall mitbekommen hat. Kurz darauf kommt Fr. N. in die Bauecke und will wissen, wieso Murat weint. Murat kann aufgrund des heftigen Verspürens von Traurigkeit und möglicherweise Schmerz nicht kommunikativ reagieren und beschäftigt sich aufgrund Prozesse des ubiquitären Unbewussten wieder mit Spielzeug.

Sequenz 10:

Sequenz 10 folgt kurz nach Sequenz 9.

Murat sitzt mit einem Buben (Cem) und zwei anderen Kindern in der Bauecke. Murat weint. Die Fr. N. will wissen, wieso Murat weint. Die Kinder antworten nicht, daher schildert die Videofrau kurz, was vorgefallen ist. Die Pädagogin äußert mit verärgelter Stimme, dass die Buben gerade eben noch wo anders waren und jetzt schon wieder ihren Spielplatz gewechselt haben. Murat und Cem sehen zur Pädagogin hoch, dann sehen beide zu Boden und beschäftigen sich mit dem Spielzeug in der Hand.

„Warum weinst du Murat?“, fragt die Pädagogin. Murat hält ein Spielzeug in der Hand und sieht nicht hoch zur Pädagogin. „Murat wieso weinst du?“, wiederholt die Pädagogin. Murat blickt kurz hoch, dann sieht er wieder zu Boden. Cem sieht die Pädagogin und Murat an, äußert sich aber nicht. Ein Kind im Hintergrund sagt: „Ich hab ihm nichts getan. Cem war das.“ Murat blickt mit verweinten Augen zum Kind, das gerade gesprochen hat, dann senkt er seinen Kopf wieder und sieht auf sein Spielzeug. Die Pädagogin erwidert: „Aber warum spricht der Murat nicht mit mir?“ Murat sieht kurz zur Pädagogin auf. „Er müsste ja wissen warum er weint.“, sagt die Pädagogin. Cem sieht Murat an, der seinen Kopf gesenkt hält. „Na wenn er nix sagt, kann ich ihm auch nicht helfen!“, fügt die Pädagogin hinzu und geht. Daraufhin sieht Murat traurig hoch, zwinkert ein paarmal und sieht in Richtung Pädagogin. Dann blickt er wieder vor sich auf sein Spielzeug. Der andere Junge sieht der Pädagogin mit offenem Mund nach.

Traurig → 2 mal angesprochen

Pädagogin Fr. N.: „Warum weinst du Murat?“, „Murat wieso weinst du?“

Andere Sprechakte:

Pädagogin Fr. N.: „Aber warum spricht der Murat nicht mit mir?“, „Er müsste ja wissen warum er weint.“, „Na wenn er nix sagt, kann ich ihm auch nicht helfen!“

Murat antwortet weder verbal noch nonverbal auf die Fragen der Pädagogin, da er einerseits traurig ist und möglicherweise Schmerzen hat, und andererseits weil er im Loyalitätskonflikt ist, da er seinen Freund nicht verraten will. Murat nimmt Fr. N. zwar wahr, indem er zu ihr hoch sieht, jedoch antwortet er auch beim erneuten Fragen der Pädagogin nicht. Das Antworten eines anderen Kindes nimmt Murat auch wahr, doch selbst sagt er nichts. Die Pädagogin beginnt von Murat in der dritten Person zu sprechen. Als sie danach fragt, wieso er nicht mit ihr spreche, sieht Murat wieder nur kurz zu ihr hoch. Fr. N. beendet die gescheiterte Interaktion mit der Äußerung, dass sie ihm nicht helfen kann, wenn er nichts sagt und verlässt daraufhin die Bauecke. Murat sieht der Pädagogin enttäuscht und traurig hinterher, als hätte er sich erhofft, von ihr getröstet und aufgemuntert zu werden. Doch Fr. N. interessierte sich nicht dafür wie es dem Buben geht, sondern sie wollte nur den Grund für sein Weinen wissen. Murat wurde weder einfühlsam getröstet, noch gefragt, ob es ihm wo weh tut, das Gefühl von Nähe, Wahrgenommenwerden, Sicherheit und Vertrauen vermittelte die Pädagogin nicht.

6.2 Freude/Spaß

In dieser Kategorie werden Ausschnitte dargestellt, in welchen Murat die Emotion „Freude/Spaß“ manifest zum Ausdruck bringt.

Sequenz 1:

Murat spielt mit seinem Freund Mario, dessen Erstsprache Deutsch ist. Sie spielen Memory, nehmen Karten aus dem Spielkarton und legen diese auf den Tisch. Als Murat Karten aus dem Karton herausnimmt, schreit Mario: „Nein ich tue, nein ich!“, aber Murat nimmt trotzdem noch ein Kärtchen.

Murat nimmt ein Kärtchen aus dem Spielkarton, hält es in der Hand und beginnt zu grinsen. Beide Kinder lachen kurz. Er streckt das Kärtchen dem Kind entgegen und sagt: „Bitte!“. Das andere Kind spielt weiter und sagt in einer bestimmten Melodie: „Bitte, bitte, bitte“. Murat sieht vor sich auf den Tisch, legt das Kärtchen weg und sagt deutlich und bestimmt: „Bitte!“ und spielt weiter. Das andere Kind wiederholt noch immer leise: „Bitte, bitte, bitte...“. Murat verzieht das Gesicht, sieht hoch und beginnt laut und schnell: „Bitte, bitte, bitte...!“ zu wiederholen, als würde er das andere Kind nachmachen wollen. Plötzlich fällt der Deckel des Spiels auf den Boden, das Kind zeigt darauf: „Da!“, beide Burschen lachen und spielen weiter.

Spaß/Freude → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Da!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Bitte“, „Bitte, bitte, bitte...“

Kind: „Bitte, bitte, bitte“

Murat bringt durch sein Grinsen und Lachen manifest Freude und Spaß zum Ausdruck und teilt diese Emotionen mit seinem Freund Mario. Durch das Lachen und das gemeinsame Spielen fühlt sich Murat mit seinem Freund verbunden. Diese positive, sichere und vergnügliche emotionale Gestimmtheit animiert Murat, verbal aktiv zu werden, ja in Deutsch zu sprechen. Um keine negative Spannung zwischen ihm und seinem Freund entstehen zu lassen, da dieser selbst die Kärtchen herausnehmen wollte, setzt Murat folgende Aktivität im Dienste der Affektregulierung: er bietet Mario das Kärtchen mit einer entgegengestreckten Hand und einem „Bitte!“ an. Murat teilt sich aufgrund seines Bedürfnisses nonverbal als auch verbal in deutscher Sprache mit. Mario reagiert verbal, indem er Murats Äußerung beinahe singend mehrmals wiederholt. Murat legt das Kärtchen weg und wiederholt bestimmt verbal seine vorige Äußerung, währenddessen er und sein Freund nach wie vor in einer angenehmen

Spielsituation sind. Mario wiederholt noch immer halb singend Murats Äußerung, worauf Murat sich sprachlich gleich kompetent gegenüber Mario behauptet, indem er laut und bestimmt die Äußerungen seines Freundes nachmacht. In dieser Sequenz kommt folgendes zum Ausdruck: Murat und sein Freund zeigen sich zu Beginn der Sequenz freudig und vergnügt, worauf Murat verbal mit Mario in Interaktion tritt. Sie bleiben die ganze Spielzeit verbal, durch die mehrfache wiederholte Äußerung eines einzelnen Wortes, in Verbindung. Diese Interaktion ist für Murat in solchen Ausmaß vergnüglich, spaßig und vertraut, dass er eine emotionale Befindlichkeit verspürt, die es ihm ermöglicht, ja ihn geradezu verlockt und animiert, Deutsch zu sprechen.

Sequenz 2:

Murat spielt mit seinem Freund Mario und einem Mädchen Memory. Murat ist mit Freude und Spaß am Spiel beteiligt. Murat hilft Mario, indem er auf ein Kärtchen zeigt und „Da, da, da, da, da, da,!“ lautstark äußert. Nachdem der Bub ein Kartenpärchen aufgedeckt hat, sagt Murat bestimmend: „Noch einmal, Mario!“

Murat sitzt neben seinem Freund, welcher gerade zwei Kärtchen aufgedeckt hat. Murat sieht ihm zu und schaut auf seine Karten. Mario deckt bereits eine neue Karte auf, da beginnt Murat zu klatschen und ruft: „Bravo!“ Er hört auf zu klatschen und sieht dem Buben weiter zu. Dann sieht Mario das Mädchen neben sich an und sagt: „Du bist!“ Murat sieht vom Tisch hoch, klatscht einmal in die Hände, zeigt auf sich und fragt: „Ich?“ Mario antwortet „Ah du!“ Murat steht vom Sessel auf, deckt ein Kärtchen auf, sagt leise: „Motorrad“, und deckt weiter aufmerksam ein Kärtchen nach dem anderen auf. Mario sieht Murat zu und sagt undeutlich etwas zu ihm. Murat sieht nur auf die Kärtchen und deckt weiter welche auf. Dann hält Mario seine Hand auf das Kärtchen, das Murat gerade umdrehen möchte, und sagt ermahmend: „Nicht summln!“ Darauf hin klappt Murat noch ein Kärtchen zu und setzt sich wieder. Dann beginnt der Bub, wieder ein Kärtchen aufzudecken.

Freude/Spaß → 2 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ah du!“, „Nicht summln!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Da, da, da, da, da, da,“, „Noch einmal, Mario!“, „Bravo!“, „Ich?“, „Motorrad“

Kind (Mario): „Du bist!“

Murat applaudiert lächelnd seinem Freund und bringt Freude und Begeisterung manifest zum Ausdruck. Der Bub erlebt die Spielsituation emotional positiv und fühlt sich Mario nahe und

verbunden. Murat teilt seine Begeisterung nonverbal, aber auch verbal, durch ein begleitendes „Bravo!“ mit. Murat äußert sich erneut verbal, als er seinen Freund danach fragt, ob jetzt er dran ist. Als Mario dies bejaht, steht Murat gespannt auf und deckt lustvoll ein Kärtchen nach dem anderen auf, wobei er ein Motiv eines Kärtchens verbal benennt. Mario beendet Murats Spielzug, indem er ihn ermahnt, nicht zu schummeln - Murat setzt sich. In der Spielsituation hat Murat keine Hemmung, sich verbal auf Deutsch mitzuteilen.

Sequenz 3:

Sequenz 3 erfolgt kurz nach Sequenz 2.

Murat spielt mit seinem Freund Mario und einem Mädchen Memory. Mario ist an der Reihe und versucht, ein Kartenpärchen aufzudecken. Murat sieht ihm aufmerksam zu. Der Bub nimmt zwei Kärtchen, sieht diese an, dreht sich zu Murat und ruft: „Birnenbaum! Äh, Apfelbaum.“

Die zwei Buben lachen sich an. Murat beginnt, kräftig in seine Hände zu klatschen und begleitet seine Handlung mit einem lauten „Bravo!“. Während dem Klatschen sieht Murat einen Moment in die Kamera, dann stützt er sich mit seinen Armen am Tisch ab und sieht dem Bub zu, wie er ein neues Kärtchen aufdeckt. Dann blickt Murat hoch und erneut in die Kamera. Er lächelt, zeigt mit dem Finger auf die Kamera und sagt „Schau Foto!“ Der Bub sagt „Birnenbaum“, und dreht seine Kärtchen wieder um. Murat sieht ihm zu und sagt kurz darauf, mit dem Finger auf sich zeigend: „Ich“ Dann sieht er nach hinten, es kommt die Pädagogin Fr. G. vorbei, er sieht hoch zu ihr und sagt ganz schnell „Ich, Mario ich!“ und zeigt mit dem Finger auf sich, seinen Freund und wieder auf sich. Mario nickt und sieht auf den Tisch. Die Pädagogin geht weiter, ohne auf Murats Äußerung zu reagieren. Murat lehnt sich über den Tisch und beginnt, Kärtchen auf zu decken. Mario sieht ihm zu, nach ein paar Kärtchen ruft er: „Nicht summeln!“

Freude/Spaß → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Nicht summeln!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Bravo!“, „Schau Foto!“, „Ich“, „Ich Mario ich!“

Kind (Mario): „Birnenbaum“

Murat bringt durch sein Lachen manifest Freude und Spaß zum Ausdruck und teilt dieses emotionale Empfinden mit seinem Freund Mario. Durch das Lachen und das gemeinsame Spiel fühlt sich Murat mit seinem Freund verbunden. Diese Spielsituation ist für Murat so vergnüglich und aufregend, dass ihm dieses Erleben eine „emotionale Basis“ bietet, um sich

verbal zu äußern. Emotionen der Begeisterung und Freude animieren Murat nonverbal, durch das Klatschen, und verbal mit einem „Bravo!“ aktiv zu werden. Murat entdeckt die Kamera, einen Moment später will er seine Entdeckung mitteilen und zeigt freudig auf diese, begleitet von einer verbalen Äußerung „Schau Kamera!“. Murat sieht aufmerksam seinem Freund zu, bis ihn seine innere Motivation, nach dem Wunsch „wieder dran zu kommen“ zu einer verbalen Äußerung „drängt“. Murat macht auf sich und sein Willen verbal aufmerksam. Als Fr. G. kommt, nimmt Murat sie gleich wahr und teilt ihr aufgeregt und bestimmt verbal als auch nonverbal mit, wer an der Reihe ist. Die geklärte Spielsituation bot Murat eine sichere, vertraute, freudige und lustvolle Form des Erlebens, welche ihm ohne zu zögern animierte zu sprechen. Die Pädagogin reagiert nicht auf Murats Äußerung und geht wieder. Die Buben spielen weiter.

Sequenz 4:

Sequenz 4 folgt kurz nach Sequenz 3.

Murat spielt mit seinem Freund Mario und einem Mädchen Memory. Der Bub ist dran und deckt zwei Kärtchen auf. Murat sieht ihm dabei aufmerksam zu, plötzlich ruft Mario: „Ja!“, da er ein Kartenpärchen gefunden hat.

Murat lächelt, streckt seine Arme nach oben, beginnt kräftig zu klatschen und ruft: „Bravo!“ Er sieht seinen Freund an, welcher seine Kärtchen begutachtet. Das Mädchen sieht den Bub an und sagt: „Zeig mal!“ Mario zeigt seine Kärtchen. Murat nimmt seine Hände zum Mund und sieht zuerst die Kärtchen an und dann das Mädchen. Der Bub legt seine Kärtchen beiseite. Murat sieht ihm zu und sagt: „Eh Mario hat viele!“, und klatscht dabei zweimal in die Hände. „Ja“, antwortet der Bub. Murat zeigt seine zehn Finger, sagt: „Schau so!“, dreht sich zu Mario und legt eine Hand noch schnell auf den Tisch. Murat sieht den Bub an und streckt ihm fünf Finger entgegen. Der Bub sieht zu Murat und nickt. Murat lächelt. Mario sagt: „Hey du hast dich angemalt!“, und will auf Murats Hand, welche Murat gerade gezeigt hat, deuten. Murat sieht nach, zeigt auf sein T-Shirt und sagt: „Mickey Mouse, Mickey Mouse, Mickey Mouse“ Dann sieht er zum Mädchen, die gerade die Kärtchen des Buben zählt.

Freude/Spaß → 2 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ja.“, „Hey du hast dich angemalt!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Bravo!“, „Eh Mario hat viele!“, „Schau so!“, „Mickey Mouse, Mickey Mouse, Mickey Mouse“

Murat bringt seine Gefühle von Freude, Spaß und Begeisterung zum Ausdruck, indem er Mario applaudiert und „Bravo!“ ruft. Mario zeigt dem Mädchen, wie viele Karten er hat, worauf Murat sich verbal äußert und sagt, dass Mario viele Karten hat. Dass ihm der Spielerfolg seines Freundes freut, zeigt Murat, indem seine Aussage von einem Klatschen begleitet wird. Murat will sein emotionales Empfinden von Freude und Glücklich-Sein mit anderen bzw. seinem Freund teilen. Somit sind es innerpsychische Prozesse, welche darauf abzielen, positive Emotionen beizubehalten, die Murat dazu „drängen“, seiner emotionalen Befindlichkeit Ausdruck zu verleihen. Mario stimmt Murat zu, welcher verbal auf seine Hände aufmerksam macht und seinem Freund seine Finger entgegenstreckt, um ihm zu zeigen, dass er weiß, wie viel Karten Mario schon hat. Mario bestätigt Murat nonverbal, dass er Recht hat und Murat beginnt stolz und erfreut zu lächeln. Als Murat Mario missversteht, und glaubt, dass dieser ihn auf seinen T-Shirt aufmerksam macht, beginnt er erfreut und stolz die Motive darauf zu nennen. Die Buben interagieren im Rahmen des Spiels verbal als auch nonverbal miteinander und eröffnen somit einen Dialog, der für Murat freudig, lustvoll und spaßig, ist und ihm Gefühle von Vertrautheit, Nähe und Wahrgenommenwerden vermittelt. Diese emotionale Stimmung scheint ausschlaggebend dafür zu sein, ob und in welchem Ausmaß Murat Gebrauch von Sprache macht.

Sequenz 5:

Sequenz 5 folgt kurz nach Sequenz 4.

Murat spielt mit seinem Freund Mario und einem Mädchen Memory. Die Pädagoginnen Fr. G. und Fr. N. rufen von hinten, dass das Mädchen und Mario kommen sollen. Die Kinder drehen sich nach den Pädagoginnen um. Mario fragt: „Wo gehn wir?“ Darauf antwortet Fr. G.: „in den Turnsaal.“

Das Mädchen und der Bub stehen auf, Murat dreht sich mit großen Augen zu Mario, steht enthusiastisch auf und ruft: „Tunnel!“ Der Bub wiederholt „Tunnel!“, und die Kinder gehen schnell Richtung Pädagoginnen. Murat schiebt seinen Sessel noch zum Tisch und ruft: „Tunnel gehn!“, und sieht das Mädchen an. Dann läuft er los. Doch gleich darauf sagt die Pädagogin Fr. N. bestimmt: „Murat du nicht, du kannst fertig spielen! Nur die Großen dürfen.“ Murat dreht gleich wieder um und geht zielstrebig zurück zum Tisch. Er wirkt etwas überrumpelt, nimmt ein paar Kärtchen vom Tisch in die Hand und sieht zur Pädagogin zurück, die laut und deutlich: „Nein, die Großen!“, zu einem anderen Kind sagt. Murat wiederholt leise und etwas unsicher: „Großen“, und sieht dabei Richtung Pädagogin, verweilt kurz mit seinen Blick in den Raum zu den anderen gerichtet und ein paar Kärtchen in der Hand haltend. Dann nimmt er die Kärtchen vom Tisch und legt sie in die Schachtel, dabei sagt er etwas Unverständliches zu sich selbst und räumt das Spiel ein.

Freude/Spaß → 2 mal angesprochen

Pädagogin Fr. N.: „Murat du nicht, du kannst fertig spielen!“ , „Nur die Großen dürfen.“

Andere Sprechakte:

Murat: „Tunnel!“ , „Tunnel gehen!“ , „Großen.“ , „(unverständlich)...“

Kind (Mario): „Tunnel!“

Pädagogin Fr. N.: „Nein, die Großen!“

Die Nachricht der Pädagoginnen, dass Kinder in den Turnsaal gehen, ist für Murat in solchem Ausmaß freudig, aufregend und ein so großes Vergnügen, dass er sich verbal äußert und „Tunnel“, anstatt Turnsaal, zu seinem Freund wiederholt. Mario erwidert und sagt ebenfalls „Tunnel“, somit bekommt Murat eine verbale Bestätigung seines Freundes. Murat ruft im Aufbruch erneut: „Tunnel gehen!“, und fasst sein Empfinden und sein Tun in Sprache, welches er auch dem Mädchen mitteilen möchte. Wieder will Murat seine Freude mit anderen Kindern teilen und wird deshalb „verbal aktiv“. Gleich darauf wird Murat von Fr. N. gestoppt und enttäuscht, da diese ihm mitteilt, dass er nicht mitkommen darf, „nur die Großen dürfen“, er solle weiterspielen. Benommen geht Murat zurück zum Tisch, seine freudige und enthusiastische Körpersprache wechselt in zaghafte Bewegungen, traurig und enttäuscht blickt er nochmal zu Fr. N., welche laut und forsch „Nein, die Großen!“ im Gruppenraum wiederholt. Innerpsychische Prozesse der Affektregulierung streben nach Entlastung und animieren Murat dazu, sich noch einmal zu äußern. Wehmütig sieht er zu den anderen Kindern im Raum, dann räumt Murat das Spiel zusammen und äußert sich erneut, um sich selbst zu trösten.

Sequenz 6:

Murat sitzt in der Bauecke am Boden. Er springt auf und geht Richtung Tisch nebenan, wo zwei Buben spielen. Murat geht langsam aber mit großen Schritten zum Tisch, sieht dabei herum und macht mit herausgestreckter Zunge Geräusche. Seine Hände hat er hinter seinem Rücken, an seinem Hosenbund. Er stellt sich zum Tisch und beginnt zu lachen.

Murat sieht lachend einen der Buben an, sagt „Schau!“, und klopf ihm auf die Schulter. Der Bub sieht Murat an. Darauf sagt Murat: „Jan schau, i wü Popo!“, dreht sich um, zieht sich die Hose ein kleines Stück runter, dass mein seinen Popo sehen kann, und sieht dabei den Buben grinsend an. Der Bub sieht auf Murats Popo und beginnt laut zu lachen. Murat geht lachend ein paar Schritte weg und zieht sich die Hose wieder hoch. „Er hat seinen Popo gemacht!“, ruft

der Bub lachend dem anderen Buben zu. Murat sieht lachend die beiden Buben an und als er bei ihnen vorbei gehen will, ruft ihm der Bub zu: „Komm zeig nochmal!“ Murat dreht sich um und sieht den Buben lachend an. „Komm zeig nochmal deinen Popo!“, ruft der Bub erneut. Murat geht zum Tisch, grinst und hält mit seinen Händen den Hosenbund fest. Dann dreht er ihnen den Rücken zu und zieht sich die Hose ein Stück runter. Als der Bub Murats Popo sieht, schreit er laut: „Christiano sein Popo!“ Murat sieht, noch immer mit dem Rücken zum Tisch stehend, Christiano an. Alle Buben lachen. Murat sieht in den Gruppenraum und zieht sich die Hose wieder hoch. Dann geht er in die Bauecke zu einer Kiste, stützt sich darauf ab und sieht hinein. Murat nimmt ein Spielzeugauto heraus, sieht es an, hält es in die Höhe und ruft lächelnd „Buh!“. Mit einer Handfläche fährt er über die Reifen, stellt es am Boden und schiebt es ein Stück.

Freude/Spaß → 2 mal angesprochen

Kind (Jan): „Komm zeig nochmal!“, „Komm zeig nochmal deinen Popo!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Schau!“, „Jan schau, i wü Popo!“, „Buh!“

Kind (Jan): „Er hat seinen Popo gemacht!“, „Christiano sein Popo!“

Murat bringt durch sein herzhaftes Lachen Emotionen der Freude und des Spaßes manifest zum Ausdruck. Er möchte einem Buben etwas zeigen, wird dafür verbal als auch nonverbal aktiv und macht auf sich aufmerksam. Murat will mit den Buben in Kontakt treten um möglicherweise seine Freundschaft zu pflegen. Er sagt dem Buben, dass er ihm seinen Popo zeigen will und macht dies auch. Mit einem Grinsen im Gesicht sieht Murat den Buben erwartungsvoll an. Mit lautem Gelächter antwortet der Bub und bringt großen Spaß zum Ausdruck. Sichtlich glücklich und erfreut zieht sich Murat, nach der erfolgreichen Interaktion, seine Hose wieder hoch. Der Bub teilt Murats Handlung Christiano, dem anderen Buben, mit und fordert Murat auf, er solle ihnen noch einmal seinen Popo zeigen. Murat möchte die Buben beeindrucken und mit ihnen Spaß haben, darum zeigt er nochmal seinen Popo. Diesmal sieht Murat den anderen Buben grinsend und erwartungsvoll an, ob er auch ihm imponieren kann. Erfolgreich hat es Murat geschafft, dass beide Buben mit ihm lachen, er kann dadurch eine vergnügte und emotional positiv besetzte Verbindung zu ihnen herstellen. Danach geht Murat in die Bauecke und nimmt sich ein Auto, er spielt damit und begleitet seine Handlung verbal mit einem „Buh!“.

Sequenz 7:

Murat spielt mit Mario und einem anderen Buben am Tisch ein Spiel. Die Kinder müssen die Symbole auf den Spielkarten nachmachen. Murat bekommt eine Karte. Die Buben schauen auf die Karte und Mario sagt: „Was muss ma machen?“ Danach sieht er Murat an und sagt: „Was muss ma genau machen?“ Murat und Mario stehen auf und lachen. Murat sagt etwas leise und undeutlich etwas Unverständliches. Sie stellen sich gegenüber und Mario sagt: „Mach!“, hebt die Arme und wiederholt: „Mach!“, Murat legt die Karte auf den Tisch und sie umarmen sich, dabei beginnen beide laut zu lachen.

Murat löst sich schnell wieder aus der Umarmung, setzt sich auf seinen Sessel und lacht. Er sieht zu dem anderen Buben und zu Mario, der auch lacht. Der andere Bub sagt: „Mario ist dran! Mario is (unverständlich)...“ Daraufhin nimmt Murat den Würfel, beugt sich über den Tisch und legt ihn mit einer großen Bewegung vor Mario am Tisch. Mario nimmt den Würfel und würfelt. Murat richtet sich auf und nimmt seine Karten in die Hände und sagt: „Dankeschen!“ Dabei zieht er die Schultern kurz hoch und neigt den Kopf seitlich zu einer Schulter. Mario ruft: „Rot!“ Murat sieht ihm zu. Mario nimmt ein Kärtchen und sagt: „Ich bin der Bär!“ Mario steht auf und macht mit Grimassen einen Bären nach. Murat blickt ihn an und sieht auf die Karte. Dann sagt der andere Bub zu Mario: „Nein (unverständlich) machen.“ Murat sieht den Buben an, dann wieder Mario, der seine Grimasse verändert hat.

Freude/Spaß → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ich bin der Bär!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Dankeschen!“

Kind (Mario): „Rot!“

Kind: „Mario ist dran!“, „Mario is (unverständlich)...“, „Nein (unverständlich) machen.“

Murat befindet sich in einer Spielsituation mit seinem Freund Mario, in der beide Freude und Spaß manifest zum Ausdruck bringen. Das gemeinsame Lachen stellt eine nahe, vertraute und vergnügliche Verbindung zwischen den zwei Freunden dar. Sie sitzen zu dritt am Tisch, der dritte Bub sagt, dass nun Mario an der Reihe ist. Daraufhin nimmt Murat den Würfel und gibt ihn Mario, dieser würfelt. Kurz darauf sagt Murat deutlich: „Dankeschen!“ Ich vermute, Murat möchte mit dieser verbalen Äußerung die Verbindung zu seinem Freund aufrechterhalten. Da dieser nicht antwortet als ihm Murat den Würfel gegeben hat, gibt er sich selbst eine Antwort. Seine Körpersprache deutet daraufhin, dass er eine andere Rolle einnimmt, Mario nachmacht. Murat folgt dem weiteren Spielverlauf aufmerksam.

Sequenz 8:

Sequenz 8 folgt direkt auf Sequenz 7.

Murat spielt mit Mario und einem anderen Buben ein Spiel. Sie machen Symbole auf Karten nach. Mario macht einen Bären nach und schneidet gerade Grimassen. Murat sieht Mario zu und beginnt zu lachen.

Murat stützt sich mit dem Ellbogen am Tisch ab und sitzt, mit dem Oberkörper Richtung Mario gedreht, auf seinem Sessel. Er sieht Mario an, zeigt mit dem Finger auf ihn und sagt lachend: „Mario!“ Mario lacht, macht weiter die Grimassen, tippt mit einem Finger auf die Karte und macht dazu Geräusche. Murat sieht auf die Karte, dann zu Mario, wartet einen Moment und sagt etwas leiser: „Mario?“ Mario nickt, Murat steht auf und beginnt auch eine Grimasse zu schneiden. Mario tippt wieder mit begleitenden Geräuschen auf seine Karte, Murat sieht kurz hin, doch macht weiter und sieht dabei Mario an. Mario sieht Murat an, schüttelt leicht den Kopf und macht dazu verneinende Geräusche, zeigt auf Murat und dann neben sich. Murat sieht Mario fragend an, hört auf mit der Grimasse und fragt leise: „Was?“ Mario macht immer auffälliger eine Grimasse und Murat macht sie ihm nach. Kurz darauf zeigt Mario wieder neben sich, als wolle er Murat auffordern, sich neben sich zu stellen. Murat blickt in die Richtung von Mario, dann in den Raum und wieder zu Mario. Dann hören beide Buben mit den Grimassen auf und setzen sich wieder hin. Murat lacht. Mario sagt leise: „Du bist!“, und schaut auf den Tisch. Murat greift nach dem Würfel und sagt: „Jetzt ich!“ „Ja!“, sagt Mario. Murat lächelt und würfelt. Als der Würfel stehen bleibt, ruft Mario: „Gelb, gelbi, gelbi!“ Murat greift nach einer Karte.

Freude/Spaß → 2 mal angesprochen

Kind (Mario): „Du bist!“, „Ja!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Mario!“, „Mario?“, „Was?“, „Jetzt ich!“

Kind (Mario): „Gelb!“, „Gelbi, gelbi.“

Murat zeigt in diesem Ausschnitt einer Spielsituation manifest Emotionen von Freude und Spaß, er lacht über die Grimassen, die sein Freund schneidet. Dann nennt Murat den Namen seines Freundes und zeigt auf ihn. Murat erwidert Murats Lachen, will aber Murat auf etwas hinweisen, er zeigt auf seine Karte und animiert Murat mit Geräuschen zum Raten. Murat sieht auf die Karte und dann auf Mario, er scheint nicht genau zu wissen, was er sagen soll. Er zögert einen Moment, dann wiederholt er doch etwas unsicher seine Äußerung. Als Mario nickt und somit seiner Antwort zustimmt, wirkt Murat erleichtert. Er stellt sich zu Mario und lässt eine Verbindung zwischen den Beiden entstehen, indem sie gemeinsam Grimassen

schneiden. Mario versucht sich Murat durch nonverbale Gesten mitzuteilen. Murats emotionales Empfinden wird zunehmend von Ungewissheit und Unsicherheit eingenommen. Um dies zu lindern, setzt Murat eine Aktivität im Dienste der Affektregulierung: er wird „verbal aktiv“ und fragt: „Was?“ Mario antwortet wieder nur nonverbal. Nach einer Weile brechen sie das Grimassen schneiden ab und setzen sich wieder. Nachdem Mario Murat auffordert, weiter zu spielen, greift Murat nach dem Würfel und bestätigt (sich) noch einmal mit der verbalen Äußerung „Jetzt ich!“, dass nun er an der Reihe sei. Mario bestätigt dies Murat, worauf dieser glücklich und erfreut lächelt. Murat empfindet Freude, wenn er mit seinem Freund in einer nahen, andauernden und vergnügten Interaktion ist, dieses Erleben bietet ihm einen emotionalen „Boden“, der es ihm ermöglicht, sich verbal mitzuteilen.

Sequenz 9:

Murat sitzt mit seinen Freunden Cem und Mario im Gruppenraum am Boden. Sie spielen mit selbst zusammen gesteckten Kreiseln. Sie drehen den Stiel des Kreisels schnell zwischen ihren Handflächen und lassen sie dann los, damit er sich am Boden von selbst weiter dreht. Murat gelingt das nicht so gut wie Mario. Marios Kreisel dreht sich vor Murat, der mit seinem Kreisel den von Mario berührt und somit stoppt. Murat lacht und sieht Mario an. Dieser lacht ebenfalls.

Murat hebt seinen Kreisel auf, dann sieht er kurz in den Raum, Richtung Pädagogin Fr. G., die gerade lauter mit einem Kind spricht. Murat sieht Mario zu, zieht sich seine Schlapfen aus und sagt: „Patschi anziehn.“ Er stellt seine Schlapfen zur Seite und dreht sich im Schneidersitz Richtung Mario. Murat wiederholt: „Patschi anziehn!“ und dreht seinen Kreisel mit den Händen. Mario murmelt leise: „Ich auch“, und zieht seine Hausschuhe aus. Murat lässt seinen Kreisel aus, dieser dreht sich von selbst am Boden weiter und Murat sagt, mit dem Oberkörper Richtung Boden gebeugt, „Woah cool!“ Gleichzeitig erwidert Mario: „Nein die müss ma anziehn!“ „Woah!“ äußert Murat. „Müss ma anziehn!“, wiederholt Mario und zieht sich seine Hausschuhe wieder an. „Was?“, sagt Murat und zieht sich auch einen Patschen wieder an und sagt weiters: „Nö, mag nicht!“ Während sich Murat auch den zweiten Patschen anzieht, beobachtet er Cem, der ganz schnell seinen Kreisel dreht. „Doch“, sagt Mario, und hat sich beide Hausschuhe wieder angezogen. Murat schlüpft in den zweiten Schlapfen hinein, sieht zu Mario und sagt bestimmt: „Montag mach ma Patschn, ok?“ „Ja!“, antwortet Mario.

Freude/Spaß → 4 mal angesprochen

Kind (Mario): „Nein die müss ma anziehn!“, „Müss ma anziehn!“, „Doch“, „Ja!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Patschi anziehn.“, „Patschi anziehn!“, „Woah cool!“, „Woah!“, „Was?“, „Nö, mag nicht!“, „Montag mach ma Patschn, ok?“

Kind (Mario): „Ich auch.“

Murat bringt in dieser Spielsituation manifest Emotionen der Freude und des Spaßes zum Ausdruck und teilt diese mit seinem Freund Mario. Während Murat Mario beim Spielen zusieht, will auch Murat eine Aktivität setzen. Er zieht sich seine Hausschuhe aus und begleitet diese Handlung verbal mit „Patschi anziehn“, womit er sagen will: „Patschi ausziehen“. Nachdem Mario nicht gleich auf seine Äußerung reagiert, sucht Murat aber eine Antwort bzw. Interaktion mit seinem Freund wünscht, um die Verbindung noch länger andauern zu lassen, animieren innerpsychische Prozesse der Affektregulierung Murat erneut, „verbal aktiv“ zu werden. Mario bestätigt die anhaltende Verbindung, indem er verbal auf Murats Äußerung antwortet. Murat gelingt es, dass sich sein Kreisel schnell am Boden dreht, und drückt seine Freude und Begeisterung verbal aus. Mario zieht sich inzwischen die Hausschuhe wieder an und erklärt Murat, dass sie diese anhaben müssen. Gleichzeitig teilt Murat mit einem „Woah!“ seine Begeisterung über seinen Kreisel mit. Murat will das machen was sein Freund macht, fragt zwar „Was?“, zieht sich aber einen Patschen gleich wieder an. Murat äußert verbal, dass er die Hausschuhe nicht anziehen will, trotzdem macht er dies. Mario erwidert mit einem „Doch“, und beide haben ihre Hausschuhe wieder angezogen. Murat ist die Gemeinsamkeit und Gleichheit mit seinem Freund wichtiger, als alleine seinen Willen durchzusetzen. Obwohl Murat seine Hausschuhe ausziehen möchte, lässt er diese an, da es ihm lieber ist, mit seinem Freund gemeinsam etwas zu tun als alleine. Somit hält er eine nahe und gemeinsame Verbindung aufrecht. Für die Freundschaft geht Murat einen Kompromiss ein: In dieser Situation zieht er die Patschen wieder an, da Mario dies auch macht. Doch um seinen Wunsch nicht ganz aufgeben zu müssen und nicht Emotionen von Enttäuschung und Traurigkeit entstehen zu lassen, äußert er im Dienste der Affektregulierung folgendes: „Montag mach ma Patschn, ok?“ Mario willigt ein und bestätigt Murat somit ihre Freundschaft und ihre vertraute Verbindung.

Sequenz 10:

Sequenz 10 folgt kurz nach Sequenz 9.

Murat sitzt mit Mario im Gruppenraum auf dem Boden. Sie spielen mit Kreiseln. Bevor sie die Kreisel loslassen, rufen die Buben enthusiastisch: „Memlet, Feuer, Go!“, und beobachten

gespannt, ob sich ihr Kreisel weiter dreht. Murat ruft konzentriert: „Memlet, Feuer, Go!“, und lässt seinen Kreisel auf den Boden fallen. Sein Kreisel fliegt auf Marios Kreisel und dreht sich weiter. Die Buben sehen sich an und rufen begeistert mit einem Lachen: „Boah!“

Murat nimmt seinen Kreisel. Mario sagt: „Cool!“, und Murat wiederholt mit großen Augen und einem Lächeln: „Cool!“ Er sieht kurz Mario an und beginnt erneut seinen Kreisel in den Händen zu drehen. Mario ruft erneut: „Memlet, Feuer, Go!“, und lässt seinen Kreisel am Boden drehen. Murat sieht auf Marios Kreisel, dreht seinen Kreisel in den Händen und sagt: „Memlet klüga!“ Mario sieht seinen Kreisel an und sagt: „Hey cool!“, in dem Moment schießt auch Murat seinen Kreisel auf den Boden. Es springt ein Stück weit weg und Mario sagt: „Der is geflogen gut!“, und klopft mit seiner Hand zu Murats Kreisel. Murat nimmt sein Kreisel und dreht es wieder. Auch Mario ruft erneut: „Memlet, Feuer, Go!“, und lässt sein Kreisel auf den Boden fallen. Murat sieht Mario hinter her, der gerade seinen Kreisel holt, und sagt: „Schau so dreh.“ Und sieht dabei auf seinen Kreisel, lässt ihn los und sagt: „Schau!“, als sich der Kreisel am Boden weiter dreht. Mario ruft: „Memlet, Feuer, Go!“, und dreht seinen Kreisel. Murat nimmt seinen Kreisel und beginnt ihn wieder zu drehen.

Freude/Spaß → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Der is geflogen gut!“

Andere verbale Äußerungen:

Murat: „Cool!“, „Memlet klüga!“, „Schau so dreh.“, „Schau!“

Kind (Mario): „Cool!“, „Memlet, Feuer, Go!“, „Hey cool!“, „Memlet, Feuer, Go!“, „Memlet, Feuer, Go!“

Murat und sein Freund Mario zeigen sich in dieser Spielsituation vergnügt und die Emotionen Freude und Spaß kommen manifest zum Ausdruck. Mario äußert Murat gegenüber seine Begeisterung, indem er „Cool!“ sagt, was Murat ebenfalls mit einem „Cool!“ erwidert und voller Freude lächelt. Die Buben lassen ihre Kreisel am Boden drehen und begleiten ihr Spiel mit dem Zuruf „Memlet, Feuer, Go!“, was in dieser Spielsituation zu verstehen ist wie „Auf die Plätze, fertig, los!“. Mario kommentiert Murats Kreisel, der am Boden gesprungen ist und teilt seine Begeisterung verbal mit, wodurch Murat erfährt, wahrgenommen und anerkannt zu werden. Daraufhin möchte Murat Mario zeigen, wie er seinen Kreisel dreht, und ruft: „Schau so dreh!“ Beide Buben drehen ihre Kreisel weiter und sind durch die gemeinsame Aktivität, die Zurufe und die emotionale Stimmung von Freude, Begeisterung und Vergnügen miteinander verbunden. Diese Form des emotionalen Erlebens und die Gewissheit wahrgenommen und anerkannt zu werden, bietet Murat den „emotionalen Boden“ sich verbal auszudrücken, und somit Gebrauch von Sprache zu machen.

6.3 Ärger/Wut

In dieser Kategorie werden Sequenzen beschrieben, in welchen Murat manifest die Emotion „Ärger/Wut“ zum Ausdruck bringt.

Sequenz 1:

Murat und sein Freund Mario spielen Memory. Murat sieht Mario zu, wie er versucht, ein Kartenpärchen aufzudecken. Letzterer deckt zwei richtige Karten auf und schreit: „Yeah!“

Murat sieht seinen Freund an, verzieht das Gesicht, runzelt die Stirn, stützt seine Ellbogen vor sich auf den Tisch und sagt verärgert: „Ich will auch!“ Mario erwidert: „Ich bin nochmal dran!“ Daraufhin verschränkt Murat demonstrativ seine Arme und sagt mit tiefer Stimme: „Oi!“, und sieht mit gesenktem Kopf sein Gegenüber an. Nach einem kurzen Moment zeigt Mario mit dem Finger auf Murat, der nun beginnt, Kärtchen aufzudecken. Murat steht auf, dreht ein Kärtchen um und sagt: „Apfel“, dann noch eines und sagt: „Hund“ Mario sieht Murat zu. Murat sieht auf die Karten am Tisch und sagt etwas Unverständliches.

Wut/Ärger → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ich bin nochmal dran!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Ich will auch!“, „Oi!“, „Apfel“, „Hund“, „(unverständlich)...“

Murat empfindet zu Beginn der Sequenz Ärger und bringt diese Emotion durch Mimik und Gestik manifest zum Ausdruck. Murat möchte wie sein Freund Mario ein Kartenpärchen aufdecken. Seine verärgerte und enttäuschte emotionale Gestimmtheit animiert ihn, sich verbal zu äußern, wodurch Murat seinen Ärger mitteilt und diesen in Sprache hebt. Mario tritt mit Murat in Interaktion, da er seine Aussage wahrgenommen hat und ihm gleich darauf mitteilt, dass er noch einmal an der Reihe ist. Murat ärgert sich, dass sein Freund nun erneut Karten aufdecken darf und er warten muss. Um seinen Ärger auszuhalten, verleiht Murat seinen Emotionen manifest Ausdruck, indem er seine Arme demonstrativ vor sich verschränkt und mit ein kräftiges und bestimmtes „Oi!“ von sich gibt. Durch eine nonverbale Geste signalisiert Mario Murat, dass nun er an der Reihe ist. Murat deckt Kärtchen auf und begleitet seine Handlung verbal, indem er die Motive der Kärtchen verbal benennt. Murat verspürt offensichtlich den Wunsch, dass die Verbindung zu seinem Freund, vor allem auch verbal weiter andauern möge, was ihn immer wieder dazu veranlasst, sich sprachlich zu äußern.

Sequenz 2:

Murat spielt in der Bauecke gemeinsam mit Nina und Mario, Eisenbahn. Jeder fährt mit seinem Zug die Holzschienen entlang. Mario und Murat fahren mit ihren Zügen aufeinander zu. Murat sagt: „Polizei, ich komme!“, sieht zu Mario und fährt noch ein Stück weiter. Mario kommt auf ihn zu und singt vor sich hin: „Lilu lilo lilo!“ Murat sagt: „Mario geh weg!“, und blickt auf Marios Zug. Dieser fährt noch immer auf Murat zu.

Murat kann nicht mehr weiter fahren, sieht auf Marios Zug und sagt bestimmt: „Ich will!“, verschränkt die Arme und verzieht das Gesicht. Er setzt sich neben die Bahn, sieht auf Marios Zug und sagt mit verschränkten Armen und gesenktem Kopf etwas leiser: „Mario!“ Mario sieht Murat an, dann Murats Zug. Murat sieht mit zusammen gekniffenen Augen auf seinen Zug, mit dem er nicht weiter fahren kann. Mario nimmt seinen Zug von den Schienen, sieht Murat an, sagt aufheiternd: „Ich bin weg!“, und lächelt. Murat sieht Marios Zug neben der Bahn, sieht Mario an und fährt mit seinem Zug weiter. Mario fährt ein Stück am Boden weiter und begleitet sein Spielen mit „Lilu lilo lilo!“. Als Murat bei Mario vorbeifährt, sieht er auf seinen Zug und sagt: „Ich bin großer Zug.“ Mario sieht kurz Murats Zug an und fährt mit seinem Zug auch wieder auf den Schienen weiter. Murat fährt mit seinem Zug die Schienen entlang und begleitet dies mit „Lilu lilo lilo!“.

Ärger/Wut → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ich bin weg!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Ich will!“, „Mario!“, „Ich bin großer Zug.“, „Lilu lilo lilo!“

Kind (Mario): „Lilu lilo lilo!“

Murat will mit seinem Zug die Schienen entlang fahren, doch als ihm Mario dabei hindern könnte, da dieser ihm entgegen fährt, entstehen bei Murat Emotionen von Ärger und Wut, welche ihn dazu animieren, verbal aktiv zu werden. Mit der Aussage „Ich will!“ teilt Murat Mario seinen Wunsch mit, dass er weiterfahren und nicht von Mario daran gehindert werden will. Auch nonverbal äußert Murat seinen Ärger manifest, indem er sich mit verschränkten Armen und verärgelter Mimik neben die Bahn setzt und abwartet. Verärgert und mit etwas leiserer Stimme nennt Murat Mario beim Namen und will ihn darauf aufmerksam machen, dass er hier weiterfahren möchte. Mario sieht Murat und dessen Zug an und nimmt die gegebene Situation wahr. Er verspürt Murats Ärger und sagt mit aufheiternder Stimme und einem Lächeln: „Ich bin weg!“ Damit signalisiert Mario seinem Freund: „Ich verstehe dich, ich kann deinen Ärger nachempfinden und helfe dir als Freund.“ Murat sieht Mario und seinen Zug neben der Bahn an und fährt erfreut und vergnügt mit seinem Zug weiter. Er

bringt seine Gefühle von Leichtigkeit, Zufriedenheit und Vergnügen zum Ausdruck, indem Murat sein Spielen mit einer von ihm erzeugten Melodie begleitet. Murat möchte mit Mario erneut in Interaktion treten, indem er Gebrauch von Sprache macht und ihm mitteilt, dass er einen großen Zug hat. Mario reagiert auf Murats Äußerung, indem er dessen Zug kurz ansieht. Dann spielen beide Buben weiter und imitieren Zuggeräusche, die ihr Vergnügen und Wohlbefinden im Spiel ausdrücken.

Sequenz 3:

Sequenz 3 folgt kurz nach Sequenz 2.

Murat spielt mit zwei Kindern, Nina und Mario, in der Bauecke mit der Eisenbahn. Murat holt aus einer Kiste eine Zugschiene. Er setzt sich wieder auf seinen Platz zurück, legt die Schiene auf den Boden und sieht auf seinen Finger. Murat nimmt die Schiene und will weiterbauen, doch Nina sitzt mit ihren Beinen auf den Schienen, mit dem Rücken zu Murat. „Nina geh weg!“, ruft Murat. Dann setzt er sich auf, sieht auf seinen Finger und nimmt ihn in den Mund.

Murat sieht Nina an und schreit: „Geh weg!“ Dabei schlägt er mit seiner Hand ein paarmal kräftig auf seinen Oberschenkel. Nina beugt sich nach vorne, redet mit einem anderen Kind. Murat sieht sie an und sagt: „Nina ich seh dein Popo!“ Murat rutscht ein Stück vor und schaut gespannt auf Ninas Popo. „Nina ich seh dein Popo.“, wiederholt Murat. Ninas T-Shirt ist nicht mehr eingestrickt und Murat zieht ihre Weste etwas hoch und sieht neugierig auf ihren Popo. Nina zeigt Murat keine Reaktion. Murat sieht Nina an, setzt sich wieder und sieht auf seinen Finger. Er nimmt ihn in den Mund und untersucht ihn vorsichtig mit der anderen Hand.

Ärger/Wut → ---

Andere Sprechakte:

Murat: „Geh weg!“, „Nina ich seh dein Popo!“, „Nina ich seh dein Popo.“

Zu Beginn dieses Ausschnittes bringt Murat Emotionen von Ärger und Wut manifest zum Ausdruck, indem er lautstark „Geh weg!“ schreit und mit seiner Hand auf seinen Oberschenkel schlägt. Innerpsychische Prozesse der Affektregulierung „drängen“ nach Entlastung, wodurch Murat verbal und nonverbal aktiv wird. Durch das Ausdrücken seines emotionalen Empfindens, erfährt Murat eine Abfuhr seiner emotional negativen Spannung und bleibt somit emotional im Gleichgewicht. Murat sieht Nina an und wird auf ihren Popo aufmerksam, was ihn dazu veranlasst, dass er verbal aktiv wird, und ihr mitteilt ihren Popo zu sehen. Das Mädchen reagiert nicht auf Murats Äußerung. Murat erfährt Neugier und Interesse

in solchen Ausmaß, dass er seine sprachliche Äußerung wiederholt, jedoch wieder keine Antwort bekommt. Murat setzt aufgrund seiner Neugier eine Aktivität: Er beugt sich Richtung Ninas Rücken und sieht auf ihren Popo. Nach einem Moment mit ausbleibender Reaktion seitens des Mädchens, setzt sich Murat wieder auf seinen Platz und sein Interesse gilt ganz seinem Finger, den er sich vorhin verletzte.

Sequenz 4:

Sequenz 4 folgt eine Weile nach Sequenz 3.

Murat und zwei Kinder, Nina und Mario, spielen in der Bauecke mit der Eisenbahn. Murat fährt mit einem Zug die Schienen entlang. Dann sieht er mit großen Augen hoch, zwei Buben kommen in die Bauecke. Murat beobachtet sie. Sie kommen näher und treten mit den Füßen gegen die Schienen, sodass die Bahn kaputt wird. Murat reißt erschrocken den Mund auf, stößt einen Schrei aus, richtet sich auf und sieht mit großen Augen Richtung Nina, die am anderen Ende der Eisenbahn spielt.

„Zug Nina kaputt!“, schreit Murat und zeigt mit dem Finger auf die Schienen.
„Nina, schau! Kaputt!“, ruft Murat und sieht den Buben hinterher. Murat verzieht das Gesicht und runzelt die Stirn. Er sieht verärgert und wütend aus. Murat steht schnell auf und läuft in den Gruppenraum. Die Pädagogin Fr. G. kommt ihm entgegen und Murat sagt: „Fr. G. schau!“, und zeigt auf die Eisenbahn. Sie gehen zur Eisenbahn und Murat fügt hinzu „Die... Ercan kaputt!“ Er sieht die Pädagogin an und zeigt auf die Schienen. Die Pädagogin baut die Schienen wieder zusammen und sagt: „Da Erci war das?“ Murat hüpfte zurück zu seinem Spielplatz nimmt seinen Finger in den Mund und sieht der Pädagogin zu. Dann setzt er sich auf den Boden und spielt weiter.

Ärger/Wut → 1 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „Da Erci war das?“

Andere Sprechakte:

Murat: „Zug Nina kaputt!“, „Nina, schau!“, „Kaputt!“, „Fr. G. schau!“, „Die... Ercan kaputt!“

Murat ist erschrocken und verärgert, da zwei Buben ihre Eisenbahn zerstören. Seine emotionale Anspannung führt dazu, dass er verbal aktiv wird und seine Spielgefährtin anhand von drei Äußerungen auf den Schaden aufmerksam macht. Murat äußert Emotionen von Ärger und Wut manifest in seiner Mimik, während er den Buben hinterher sieht. Er läuft in den Gruppenraum, da kommt ihm Fr. G. schon entgegen, welche nachschauen kommt, was

passiert ist. Murat äußert seinen Ärger, indem er Sprache und eine nonverbale Geste gebraucht und die Pädagogin auf die zerstörte Bahn hinweist. Die Pädagogin sieht sich mit Murat die Eisenbahnschienen an. Durch die Aufmerksamkeit von Fr. G. erlebt sich Murat in solchem Ausmaß wahrgenommen und anerkannt, dass ihm dies den „emotionalen Boden“ bietet, erneut sprachlich aktiv zu werden. Er teilt Fr. G. mit, wer das kaputt gemacht hat, und sieht dann auf die Schienen. Die Pädagogin beginnt, die Schienen wieder zusammen zu bauen, und antwortet Murat „Da Erci war das?“. Dass Murat nun wieder auf seinen Platz hüpfte, kurz zur Pädagogin sieht und dann weiter spielt, lässt folgendes vermuten: Er konnte seine negativen Emotionen lindern, indem er im Dienste der Affektregulierung Aktivitäten setzte. Murat verlieh seinem emotionalen Empfinden Ausdruck, indem er sich nonverbal aber vor allem verbal mitteilte. Er erreichte, dass ihm Fr. G. Aufmerksamkeit schenkte, ihm dadurch emotional positiv stimmte, und der Schaden der Bahn behoben wird. Murat gelang es in dieser Sequenz, durch den Gebrauch von Sprache einerseits seine Emotionen zu regulieren und andererseits erfolgreich zu interagieren und zu kommunizieren.

Sequenz 5:

Sequenz 5 folgt kurz nach Sequenz 4.

Murat spielt mit zwei Kindern, Nina und Mario, in der Bauecke mit der Eisenbahn. Murat fährt mit seinem Zug die Schienen entlang und begleitet sein Spielen mit lauten Äußerungen: „Lilu lilo lilo...“ Dann hält er kurz an, setzt sich auf, sieht zu Mario und sagt laut und deutlich „Mario, ich hasse Ercan.“

Murat sieht Mario an, sitzt neben den Schienen und schaut aufmerksam. Mario spielt, von ihm ist nur ein „Lilu lilo lilo...“ zu hören. Murat setzt sich um und sagt laut und deutlich „Mario! Mario, ich hasse Ercan.“ „Ich auch“, sagt Mario. Dann nimmt Murat wieder seinen Zug und spielt weiter. „Lilu lilo lilo...!“, ist von den Buben zu hören, während sie die Schienen entlang fahren.

Ärger/Wut → 1 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ich auch“

Andere Sprechakte:

Murat: „Mario!“, „Mario, ich hasse Ercan.“, „Lilu lilo lilo...!“

Kind (Mario): „Lilu lilo lilo...“, „Lilu lilo lilo...!“

Murat bringt sein emotionales Empfinden von Ärger, Wut und Hass sprachlich durch die Äußerung „Mario, ich hasse Ercan.“ manifest zum Ausdruck. Er wartet einen Moment

aufmerksam auf eine Antwort von Mario, dann ruft Murat seinen Freund und wiederholt seine Äußerung laut und deutlich. Mario antwortet verbal: „Ich auch.“, dann spielen beide Buben vergnügt weiter und bringen ihre Zufriedenheit und Leichtheit durch melodische Äußerungen zum Ausdruck. Murat empfindet zu Beginn dieses Ausschnittes negative Emotionen gegenüber einem Buben. Aufgrund innerpsychischer Prozesse der Affektregulierung, welche nach Entlastung „drängen“, will Murat seinem Freund dieses Empfinden mitteilen, was auch gelingt. Die Spielsituation mit seinem Freund ist für Murat ein vertrauter und geschützter Rahmen, welcher ihm ermöglicht, verbal aktiv zu werden.

Sequenz 6:

Sequenz 6 folgt kurz nach Sequenz 5.

Murat spielt in der Bauecke mit Mario mit der Eisenbahn. Sie sitzen sich gegenüber, in der Mitte liegen Schienen. Mario legt eine Schiene auf eine Brücke. Murat sieht ihm zu, dreht sich zur Assistentin Amila um und ruft: „Amila!“ Dann sieht er wieder zu Mario, hebt beide Hände seitlich von sich und sagt laut: „Mario baut auf!“ Dann fügt er hinzu: „Und ich bin kommen!“, und sieht auf seinen Zug. Murat nimmt seinen Zug und äußert: „Lilu lilu lilu...!“ Mario sieht zu Murat, sagt „Das is mein Zug!“, und will ihn nehmen.

Murat gibt Marios Hand zur Seite und schreit mit großen Augen: „Amila!“ Die Assistentin sagt gleich darauf: „Ja bitte!“, dreht sich seitlich zu Murat und berührt ihn mit ihrer Hand auf der Schulter und macht: „Bsch!“ Murat wirkt etwas überrascht von der schnellen Antwort der Assistentin und sagt: „Das, das ist mein...!“ , sieht auf die Schienen und wiederholt bzw. setzt fort: „Das is mein Zug.“ Murat fährt mit seinem Zug die Schienen weiter. Mario sagt „Das in mein Zug.“ Murat fährt weiter und ruft leise: „Amila!“, und sagt leise zu Mario „Das in meine Zug.“ „Ne meine!“, erwidert Mario. „Amila!“, ruft Murat erneut leise und hält seinen Zug auf den Schienen. Mario sagt: „Is mir egal!“, und stellt einen Wagon vorne am Zug an. Murat schaut zu Mario und ruft erneut leise: „Amila!“ „Ja?!“, sagt die Assistentin von der Seite. Murat hält seinen Zug und murmelt etwas Unverständliches. Dann fährt er mit seinem Zug rückwärts und beginnt „Lilu lilu lilu...!“ lautstark zu äußern.

Ärger/Wut → 6 mal angesprochen

Assistentin Amila: „Ja bitte!“, „Bsch!“, „Ja?!“

Kind (Mario): „Das in meine Zug.“, „Ne meine!“, „Is mir egal!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Amila!“, „Das, das ist mein...!“ , „Das is mein Zug.“ , „Amila!“, „Das is meine Zug.“ , „Amila!“, „Amila!“, „(unverständlich)...“ , „Lilu lilu lilu...!“

Murat zeigt zu Beginn dieser Sequenz manifest emotionales Empfinden von Ärger und Wut, indem er die Hand seines Freundes weg stößt, ganz große Augen macht und die Assistentin um Hilfe ruft, da Mario ihm am Weiterfahren mit dem Zug hindert und dann noch seinen Zug nehmen will. Murat wird aufgrund des Verhaltens eines anderen Kindes in seinem Tun eingeschränkt bzw. behindert. Dies führt zu einer ärgerlichen und wütenden emotionalen Stimmung, welche dazu führt, dass sich Murat durch den Gebrauch von Sprache Hilfe „von außen“ holt, um seinen Willen durchzusetzen. Die Assistentin nimmt sich mit einem „Ja bitte!“ um Murat an, ermahnt ihn aber gleich darauf, leise zu sein und sich zu beruhigen, indem sie ihre Hand auf seine Schulter legt und „Bsch!“ äußert. Murat setzt die Interaktion mit Amila verbal fort und verteidigt sich, indem er darauf hinweist, dass dies sein Zug ist. Das Murat sein emotionales Empfinden verbal ausdrückt und von der Assistentin das Gefühl bekommt, gehört und mit seinem Ärger wahrgenommen zu werden, scheint ihn bereits zu entlasten, da er daraufhin mit seinem Zug gelassen weiter fährt. Als Mario erneut Murat verbal damit konfrontiert, dass dies sein Zug sei, fährt er weiter und tritt als erstes mit der Assistentin in Interaktion und ruft ihr mit gedämpfter Stimme. Erst dann tritt Murat seinem Freund verbal entgegen und verteidigt sich: „Das is meine Zug.“ Da Mario hartnäckig bleibt und den Zug erneut als seinen bezeichnet, ruft Murat wieder der Assistentin. Diese reagiert jedoch nicht auf Murat, und Mario stellt einen Wagon vor Murats Zug. Murat wird von seinem Freund aufgehalten und äußert seinen Ärger einmal mehr, indem er sich Hilfe wünscht und „Amila“ ruft. Als die Assistentin mit einem „Ja?“ antwortet, murmelt Murat etwas und fährt mit seinem Zug in die andere Richtung weiter, begleitet von melodischen Äußerungen. Die Assistentin antwortet zwar auf Murats rufen, jedoch scheint Murat das Gefühl zu haben, dass Amila nicht weiter aktiv wird, um ihm zu helfen und somit löst Murat sein Problem selbst, indem er ganz einfach in die andere Richtung weiterfährt. Murat setzt diese Aktivität im Dienste der Affektregulierung und konnte so ein emotionales Befinden von Leichtigkeit und Zufriedenheit selbst herbeiführen, welches er im Fortsetzen des Spielens und der begleitenden verbalen Äußerungen zum Ausdruck bringt.

Sequenz 7:

Murat sitzt mit anderen Kindern und einer Assistentin bei Tisch. Sie spielen Memory. Jetzt ist gerade Mario an der Reihe. Er deckt ein Kartenpärchen auf und darf noch einmal. Murat sieht Mario zu und als Mario ein Kärtchen umdreht, sagt Murat: „Schnecke.“ Auch Mario ruft

erfreut: „Snecke!“ Er hat noch ein Kartenpärchen gefunden. Die Assistentin wiederholt: „Schnecke. Zwei Schnecken hast du gefunden.“ Mario lächelt.

Murat verzieht das Gesicht und verschränkt demonstrativ seine Arme vorm Körper und sagt leise: „Ich auch!“ Murat blickt in die Kamera. „Ja, und jetzt bist du nochmal (unverständlich)...“, sagt die Assistentin zu Mario. Murat hört ein Geräusch hinter sich im Gruppenraum und dreht sich um. Dann sieht er in die Bauecke. Mario deckt in der Zwischenzeit noch einmal zwei Kärtchen um. Die Assistentin benennt das erste Kärtchen unverständlich, beim zweiten sagt Mario: „Apfelbaum“ Mario dreht die Kärtchen wieder um. Die Assistentin stimmt Mario mit einem „Ja.“ zu und ruft gleich darauf: „Murat!“ Murat sieht gerade noch im Raum herum. Die Assistentin ruft ihn erneut, laut, in einem ermahnenden Ton: „Murat!“, und noch einmal etwas leiser: „Murat!“ Auch Mario ruft: „Murat!“, und sieht zu ihm. Murat dreht sich nach dem ersten „Murat“ der Assistentin um, als sie dann noch zweimal ruft und auch Mario seinen Namen ruft, schaut Murat etwas erschrocken zu Mario. „Du bist“, sagt Mario und die Assistentin zeitgleich zu ihm, „Murat, bist du dran.“ Murat deckt zwei Kärtchen auf und beim zweiten sagt er: „Schuhe“, die Assistentin sagt ebenfalls leise: „Schuhe“ Er lächelt die Assistentin an, dann dreht Murat die Kärtchen wieder um. Mario deckt ein Kärtchen auf, darauf hin sagt die Assistentin ermahnend: „Warte Mario! Jetzt ist die Nina wieder dran.“ Murat sieht auf den Tisch, dann blickt er die Assistentin an und sagt bestimmt: „Na, Mario!“, und zeigt Richtung Mario.

Ärger/Wut → 7 mal angesprochen

Assistentin: „Murat!“, „Murat!“, „Murat!“, „Murat, bist du dran.“, „Schuhe“

Kind (Mario): „Murat!“, „Du bist“

Andere Sprechakte:

Murat: „Ich auch!“, „Schuhe“, „Na, Mario!“

Assistentin: „Ja, und jetzt bist du nochmal (unverständlich)...“, „(unverständlich)...“, „Ja.“, „Warte Mario!“

Kind (Mario): „Apfelbaum“

Murat äußert zu Beginn der Sequenz manifest emotionales Empfinden des Ärgers, indem er dies über seine Mimik (verzieht sein Gesicht), Gestik (verschränkt seine Arme) und den Sprachgebrauch „Ich auch!“ zeigt. Murat möchte wie sein Freund Marion Kartenpärchen aufdecken, da er aber noch nicht an der Reihe ist, schweift seine Aufmerksamkeit vom Spiel ab. Er sieht im Raum herum und reagiert nicht sofort, als die Assistentin zum ersten Mal seinen Namen ruft. Sie ruft ihn gleich noch zweimal ungeduldig und ermahnend, auch Mario ruft seinen Freund. Dann sieht Murat etwas erschrocken zu Mario, welcher ihm gleichzeitig mit der Assistentin den Grund für das Rufen nennt: er ist dran. Beim Kärtchen aufdecken will Murat die anderen in das Spielgeschehen einbinden und die Verbindung zu ihnen aufrecht

halten, somit wird er sprachlich aktiv und benennt das Motiv eines Kärtchens. Die Assistentin bestätigt die Richtigkeit seiner Äußerung, indem sie ebenfalls „Schuhe“ sagt. Für Murat ist die Spielsituation in solchen Ausmaß vertraut, vergnüglich und sicher, dass er sein emotionales Empfinden von Zufriedenheit und Freude zum Ausdruck bringen kann. Murat wird verbal aktiv und darüberhinaus lächelt er die Assistentin, nach ihrer anerkennenden Äußerung, an. Dann ermahnt die Assistentin Mario, dass vor ihm noch Nina an der Reihe ist. Murat reagiert, indem er die Assistentin ansieht und sich verbal äußert: „Na, Mario!“ Murat signalisiert, dass er die emotionale Stimmung Marios nachempfinden kann, da er vorhin auch an der Reihe sein wollte. Dieses emotionale Nachempfinden und der Wille, seinem Freund zu helfen, animieren Murat verbal einzuschreiten.

Sequenz 8:

Ein Bub, Mario, spielt am Tisch. Murat und ein anderer Bub, Cem, kommen hinzu und setzen sich zu Mario. Sie beginnen, ihm ins Spiel zu greifen und Mario kann nicht ungestört weiter spielen. Cem greift nach dem Spiel und will es zu sich ziehen, Mario zieht es zu sich zurück und sagt: „Nein ich!“ Murat zieht es zu sich und sagt: „Nein ich!“ Mario zieht es wieder zurück und sagt: „Ich!“

Murat nimmt das Spielbrett am Rand, zieht es ruckartig zu sich, sagt mürrisch und bestimmt: „Ich will spielen!“, und sieht Mario dabei mit zusammen gekniffenen Augen an. „Ich will auch.“, sagt Mario und zieht das Spiel wieder näher zu sich. Murat lässt das Spiel nicht los, sieht Mario an und sagt, während er es zu sich zieht: „Dusch spielen!“ „Ja einräumen“, erwidert Mario und sieht Murat an. Cem sieht Mario mit vorgebeugtem Oberkörper an und sagt: „Nein (unverständlich)...“ Mario und Murat ziehen das Spiel hin und her. „Ich mach nomal!“, sagt Mario, worauf Murat mit einem lauten „Ich!“ dagegen ankämpft. Dann ruft Murat: „Fr. G.!“, und sieht in den Gruppenraum und erneut: „Fr. G.!“, worauf auch Cem: „Fr. G.“, ruft. Murat versucht das Spiel an sich zu ziehen und ruft dabei: „Fr. G.!“ „Fr. G.!“ Murat gelingt es nicht, das Spiel an sich zu ziehen. Er versucht eine Hand von Mario vom Spiel zu lösen. Mario wehrt sich und versucht mit der anderen Hand Murats Hand los zu bekommen, dann agiert Murat mit beiden Händen, verzieht das Gesicht, drückt die Augen zu und scheint mit aller Kraft gegen Mario zu wirken. Mario beginnt zu brummen, worauf Murat die Augen aufreißt, Mario ansieht und mit strenger und bestimmender Stimme sagt: „Einräumen!“ „Nein nicht einräumen!“, ruft Mario entgegen. Die einwirkende Kraft der beiden gegen einander lässt etwas nach. Murat erwidert: „Doch!“ „Nein!“ bestärkt Mario. Dann sehen beide Buben einen Moment in den Gruppenraum.

Ärger/Wut → 5 mal angesprochen

Kind (Mario): „Ja einräumen“, „Ich will auch.“, „Ich mach nomal!“, „Nein nicht einräumen!“, „Nein!“

Andere Sprechakte:

Murat: „Ich will spielen!“, „Dusch spielen!“, „Ich!“, „Fr. G.!“, „Fr. G.!“, „Fr. G.!“, „Fr. G.!“, „Einräumen!“, „Doch!“

Kind (Cem): „Nein (unverständlich)...“, „Fr. G.“

Murat bringt zu Beginn der Sequenz Ärger und Wut manifest zum Ausdruck, indem er bestimmt und verärgert Mario das Spiel aus der Hand reißen möchte und ihn dabei mit runzelnder Stirn und kleinen Augen ansieht. Die Buben rangeln um das Spiel, und beide wollen es an sich ziehen. Murat wird erneut verbal aktiv und sagt „Dusch spielen!“, wobei er sich wahrscheinlich versprochen hat, aber trotzdem signalisiert, dass er versucht, sich sprachlich zu helfen. Mario will lieber das Spiel wegräumen, als es Murat zu überlassen und sagt: „Ja einräumen“ Doch Murat lässt nicht nach und Mario äußert, noch einmal spielen zu wollen. Murat will spielen und schreit förmlich: „Ich!“ Murat merkt, dass er so nicht an sein Ziel kommt und beginnt lautstark nach Fr. G. zu rufen. Sein emotionales Empfinden von Ärger und Wut drängt Murat dazu, verbal aktiv zu werden und sich mitzuteilen. Die Buben werden handgreiflich und versuchen, die Hände des anderen von Spiel zu lösen bis die affektive Spannung zu hoch wird. Mario gibt ein wütendes „Murren“ von sich und Murat erteilt diesem emotionalen Höhepunkt nonverbal, aber vor allem verbal eine Abfuhr, indem er seine Augen aufreißt und bestimmt und zurechtweisend ruft: „Einräumen!“ Mario wirkt verbal entgegen, doch dann erfahren beide Buben eine Linderung der emotionalen und körperlichen Anspannung. Murat verharrt mit einer verbalen Äußerung auf seinem Standpunkt, doch auch Mario lässt nicht nach. Beide sitzen, das Spiel in der Hand haltend am Tisch und sehen hilfeschend in den Gruppenraum.

Sequenz 9:

Sequenz 9 folgt kurz nach Sequenz 8.

Murat, Mario und Cem sitzen an einem Tisch bei einem Spiel, das Mario gespielt hat, bis Murat gekommen ist und auch spielen wollte. Die beiden Buben streiten um das Spiel und ziehen es am Tisch hin und her. Dabei rufen sie der Pädagogin Fr. G.. Murat nimmt einen Teil des Spiels heraus, Mario will es ihm wegnehmen und greift danach. Murat hält es weg von

Mario und sieht ihn mit ernster Mine und großen Augen an. Mario zwickt Murat in den Oberarm und sieht auf das wahrgenommene Teil des Spieles.

Murat sieht Mario mit großen Augen und in Falten gelegte Stirn an. Er wirkt sehr verärgert und wütend. Er wirft einen Blick Richtung Gruppenraum und zwickt Mario auch in den Arm. In diesem Moment kommt die Pädagogin Fr. G. und sagt bestimmt: „So, mir reicht es! Nein!“ Mario sieht die Pädagogin an. Murat sieht mit gesenktem Kopf auf das Spiel, dann auf seinen Arm, wo ihn Mario gezwickt hat, und greift sich darauf. „Nein! Hier spielt der Mario!“, sagt die Pädagogin bestimmend und nimmt Murat das Teil aus der Hand und legt es wieder zum Spiel. Murat blickt mit gesenktem Kopf auf den Tisch. Die Pädagogin zieht ihn bei der Hand hoch und sagt: „Du darfst auch nach vorne gehen!“ Murat geht flott nach vorne in den Gruppenraum. Cem geht mit ihm mit. Die zwei Buben setzen sich auf eine Matratze, Murat sieht im Raum herum und greift sich auf seinen Oberarm. Dann sieht Murat Richtung Fr. G., steht auf und lässt sich wieder auf die Matratze fallen.

Ärger/Wut → 5 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „So, mir reicht es!“, „Nein!“, „Nein!“, „Hier spielt der Mario!“, „Du darfst auch nach vorne gehen!“

Andere Sprechakte:

Murat ist verärgert und wütend, dieses emotionale Empfinden bringt er durch seine Mimik manifest zum Ausdruck. Seine affektive Spannung ist so groß, dass er seinen Freund zurück in den Arm zwickt. Als Fr. G. zu den Buben kommt und sagt, dass es nun genug sei, senkt Murat seinen Kopf und wird still. Murat ist enttäuscht und sieht nach seinem Arm, wo er von Mario gezwickt wurde. Die Pädagogin verteidigt Mario, nimmt Murat einen Teil aus der Hand, zieht ihn hoch und schickt ihn mit der Äußerung „Du darfst auch nach vorne gehen!“ nach vorne in den Gruppenraum. Murat schweigt und geht zügig weg. Zu seiner ärgerlichen und wütenden emotionalen Gestimmtheit kommt nun auch Enttäuschung hinzu, da die Pädagogin nicht auf sein emotionales Empfinden und seinen Wunsch zu spielen eingeht, was Murat hemmt sich verbal mitzuteilen. Murat setzt sich auf die Matratze, er wird von Fr. G. nicht weiter wahrgenommen und er erlebt nicht, dass seine emotionalen Erlebnis-inhalte in Sprache gehoben werden.

Sequenz 10:

Murat holt sich ein Spielzeug aus einer Kiste und geht zu einem Sessel, den er nimmt und zu einem Tisch schiebt. Er blickt in den Raum, dann setzt er sich hin und stellt sein Spielzeug auf den Tisch. Er spielt damit. Auf einmal kommt ein Bub von hinten auf Murat zu und reißt ihm das Spielzeug aus den Händen. Murat hält mit einer Hand daran fest, wird aus dem Sessel hoch gezogen und gibt ein quietschendes Geräusch von sich.

Beide halten am Spielzeug fest und quengeln hin und her. Die Pädagogin Fr. G. sitzt vor ihnen bei einem Tisch, sie dreht sich um und sieht die zwei Buben an. „Warum streitet ihr?“, fragt die Pädagogin. Murat und der andere Bub sagen nichts, sie stehen da und schauen die Pädagogin an. Diese rutscht zu ihnen, nimmt dem Buben das Spielzeug aus der Hand, hält es hoch und fragt: „Wer hat zuerst gehabt?“ Die Pädagogin sieht beide an, der Bub geht etwas vor und steht näher bei Fr. G., als wolle er sich vordrängen. Dann sieht die Pädagogin Murat an, Murat geht zaghaft einen kleinen Schritt zu ihr und sieht sie an. Ganz leise murmelt Murat etwas Unverständliches. „Hat der Murat zuerst gehabt?“, fragt ihn die Pädagogin, beugt sich ein Stück vor und sieht ihn an. Murat sieht auf einen Teil des Spielzeuges, den er noch in der Hand hat. Die Pädagogin sieht beide an, dann hält sie Murat das andere Teil des Spielzeuges hin. Murat nimmt es, dreht sich um und geht still zu seinem Sessel. Der andere Bub geht auch. Die Pädagogin sieht ihnen nach und sagt etwas Unverständliches. Murat setzt sich wieder auf seinen Sessel und spielt weiter.

Ärger/Wut → 5 mal angesprochen

Pädagogin Fr. G.: „Warum streitet ihr?“, „Wer hat zuerst gehabt?“, „Hat der Murat zuerst gehabt?“, „(unverständlich)...“

Andere Sprechakte:

Murat ist verärgert, da ihm ein Bub sein Spielzeug wegnehmen will, er hält daran fest und äußert sein Unbehagen durch ein quietschendes Geräusch. Als die Pädagogin die Buben fragt, wieso sie streiten, bleiben diese still stehen. Fr. G. will den Streit zwischen den Buben schlichten und fragt, wer das Spielzeug als erster gehabt hat. Diese Situation ist für Murat in solchem Ausmaß unvertraut, ärgerlich und unangenehm, dass ihm diese Form des Erlebens keinen emotionalen Halt bietet, verbal aktiv zu werden. Als sich der andere Bub der Pädagogin nähert, wagt auch Murat einen kleinen Schritt Richtung Fr. G. und sieht diese dabei an, um zu signalisieren, dass er das Spielzeug zuerst hatte. Da die Pädagogin auch Murat ansieht, kann dieser eine Verbindung zu ihr aufbauen. Er fühlt sich wahrgenommen, wodurch es ihm möglich wird, sprachlich zu agieren. Fr. G. kommt Murat ein Stück näher und fragt, ob er das Spielzeug zuerst gehabt hat. Daraufhin sieht Murat auf den Teil des

Spielzeuges in seiner Hand und will dadurch der Pädagogin mitteilen, dass es zuerst in seinem Besitz war. Fr. G. deutet Murats nonverbale Geste dementsprechend und indem sie ihm das Spielzeug anbietet, beendet sie den Konflikt zwischen den Buben. Murat nimmt das Spielzeug und spielt weiter.

TEIL 3: Ergebnisse & Resümee

7 Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel soll eine Annäherung an die Beantwortung der (im Kapitel 3 dargestellten) Forschungsfragen vorgenommen werden. Die einzelnen Fragen werden in folgenden Unterkapiteln erneut aufgegriffen und anhand des Datenmaterials bearbeitet.

7.1 Forschungsfrage 1

Das videographische Datenmaterial ermöglicht durch dessen Analyse, sprachliche Äußerungen bzw. die einzelnen Sprechakte von Personen zu erfassen. Hierbei handelt es sich um Sprechakte, die in den ausgewählten Sequenzen, im Rahmen der Transkripte, notiert wurden und eine Annäherung an die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ermöglichen:

Wie wird Sprache in den untersuchten Sequenzen in Hinblick auf sechs Untersuchungsmerkmalen verwendet?

- I. Anzahl der Sprechakte allgemein*
- II. Anzahl der an Murat gerichteten Sprechakte*
- III. Anzahl Murats Sprechakte*
- IV. Anzahl anderer Sprechakte*

- V. Anzahl der sprachlichen Interaktionen mit Pädagoginnen und Assistentinnen*
- VI. Anzahl der sprachlichen Interaktionen mit Peers*

Als erstes (I.) soll die Häufigkeit der Sprechakte allgemein, das heißt alle Sprechakte, die im Rahmen der erstellten Transkripte notiert wurden, untersucht werden. Hierzu wurden alle Sprechakte der Tabellen (1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, 3a, 3b, 3c) gezählt und addiert, wie in der folgenden Tabelle (Tab. 5) veranschaulicht wird. In der linken Spalte „Tabellen“ sind die einzelnen Tabellen mit ihrer Bezeichnung angeführt und in der rechten Spalte „Sprechakte“ finden sich die Anzahl der darin enthaltenen Sprechakte. Nach den Tabellen 1, 2 und 3, also nach jeder Emotion, wurde eine Zwischensumme eingetragen, um dadurch auch pro Emotion die Summe der Sprechakte zu erlangen. Alle Aussagen addiert, ergibt die Endsumme von 215 getätigten Sprechakte aller Sequenzen.

Anzahl Sprechakte gesamt	
Tabellen	Sprechakte
1a	0
1b	40
1c	19
	59
2a	38
2b	18
2c	18
	74
3a	41
3b	31
3c	10
	82
	215

Tab. 5: Darstellung der gesamten Sprechakte

Das zweite (**II.**) Untersuchungsmerkmal der ersten Forschungsfrage bezieht sich auf die Anzahl der an Murat gerichteten Sprechakte. Dafür wurden die einzelnen Sprechakte der Tabellen addiert, welche mit dem Zusatz *b* bezeichnet sind. Diese haben als Empfänger Murat eingetragen und beinhalten somit all Sprechakte, die ausschließlich an ihn gerichtet wurden. In der Tabelle 6 wird, ebenso, in der linken Spalte durch die Bezeichnungen auf die jeweiligen Tabellen verwiesen und in der rechten Spalte wird die Anzahl der Sprechakte angeführt. Pro Emotion gibt es eine Tabelle mit der entsprechenden Anzahl an Sprechakten, alle drei Einträge ergeben die Summe von 89. Dieses Ergebnis sagt aus, dass Murat in allen untersuchten Sequenzen neunundachtzigmal verbal angesprochen wurde.

Anzahl an Murat gerichtete Sprechakte	
Tabellen	Sprechakte
1b	40
2b	18
3b	31
	89

Tab. 6: Darstellung der an Murat gerichteten Sprechakte

Das dritte (III.) Untersuchungsmerkmal, welches der Frage des Sprachgebrauchs innerhalb der untersuchten Sequenzen angehört, fragt nach der Anzahl Murats Sprechakte. Zur Beantwortung dieser Frage, wurde nachstehende Tabelle (Tab. 7) erstellt:

Anzahl Murats Sprechakte	
Tabellen	Sprechakte
1a	0
2a	38
3a	41
	79

Tab. 7: Darstellung Murats Sprechakte

In der Spalte „Tabellen“ sind die Tabellen mit ihrer jeweiligen Bezeichnung angeführt, welche als „Sprecher“ Murat eingetragen haben. Rechts unter „Sprechakte“ findet sich die Anzahl der getätigten Sprechakte, welche anschließend addiert werden und die Endsumme von 79 ergeben. Somit kann das dritte Untersuchungsmerkmal beantwortet werden: Die Anzahl der Sprechakte von Murat beträgt 79. In anderen Worten, Murat wird im gesamten Datenmaterial neunundsiebzigmal sprachlich aktiv.

Nach der Anzahl anderer Sprechakte wird im vierten (IV.) Untersuchungsmerkmal der ersten Forschungsfrage gefragt. Um eine Antwort auf dieses Untersuchungsmerkmal zu bekommen, werden wie in der folgenden Tabelle (Tab. 8) veranschaulicht, die c-Tabellen herangezogen. Dabei handelt es sich um jene Sprechakte, die weder an Murat gerichtet, noch von Murat getätigt werden, sondern andere Personen des Kindergartens betreffen. In der rechten Spalte der Tabelle wurde die Anzahl der Sprechakte eingetragen und anschließend die Summe dieser errechnet. Das führt zu einem Ergebnis von 47, welches die Anzahl aller anderen Sprechakte der untersuchten Sequenzen wiedergibt.

Anzahl anderer Sprechakte	
Tabellen	Sprechakte
1c	19
2c	18
3c	10
	47

Tab. 8: Darstellung anderer Sprechakte

Das fünfte (V.) Untersuchungsmerkmal bezieht sich auf die Anzahl der sprachlichen Interaktionen von Murat mit Pädagoginnen und Assistentinnen. Als sprachliche Interaktion bezeichne ich hier das verbale Ansprechen bzw. die verbale Kontaktaufnahme einer Person mit einer anderen. Es wird nicht zwingend vorausgesetzt, dass auf einen gerichteten Sprechakt eine verbale Antwort des Empfängers folgen muss, da auch die nonverbale Reaktion (oder auch eine ausbleibende Reaktion) als Antwort gesehen werden kann. Das bedeutet, es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede sprachliche Äußerung bzw. jeder Sprechakt einen Dialog eröffnet oder Bestandteil desselben ist. Es lässt sich vermuten, dass es oft nur sprachliche Versuche sind, sich mit jemandem verbal auszutauschen, die gelingen können oder auch nicht. Das Interesse dieses Untersuchungsmerkmals liegt auf dem Sprachgebrauch zwischen Murat und den Personen, die im Kindergarten arbeiten. Somit werden jene sprachlichen Äußerungen herangezogen, welche von Pädagoginnen und Assistentinnen an Murat, oder umgekehrt gerichtet werden. Tabelle 9 zeigt in der linken Spalte die Personen mit welchen Murat verbal in Verbindung kommt. In der rechten Spalte steht wiederum die Anzahl der getätigten Sprechakte. Die Aussagen addiert, ergibt, dass zwischen Murat und den Personen des Kindergartens zweiundsiebzigmal von Sprache Gebrauch gemacht wurde, um miteinander zu kommunizieren.

Sprachliche Interaktion	
Person	Anzahl
Pädagogin Fr. G.	44
Pädagogin Fr. N.	6
Assistentin Amila	13
Assistentin Verica	3
Assistentin	6
	72

Tab. 9: Darstellung der Sprechakte zwischen Pädagoginnen/ Assistentinnen und Murat

Ähnlich wie das fünfte Untersuchungsmerkmal, soll anhand des sechsten (VI.) Merkmals der ersten Forschungsfrage untersucht werden, wie oft in den untersuchten Sequenzen zwischen Murat und den Peers Sprache gebraucht wurde. Es wird nach der „Anzahl der sprachlichen Interaktionen mit Peers“ gefragt. Sprachliche Interaktionen sind hier gleich zu verstehen, wie zuvor bei Punkt V erwähnt. Es geht nicht um Äußerungen, die Dialoge oder regen verbalen Austausch initiieren, sondern um den Gebrauch von Sprache zwischen Murat und anderen Kindern. Da Murat sowohl Sprecher, als auch Empfänger der Sprechakte sein kann, wird auf Interaktion verwiesen. Die hierfür angefertigte Tabelle (Tab. 10) zeigt in der

linken Spalte die Personen bzw. Kinder mit welchen Murat sich verbal austauscht, und in der rechten Spalte die Anzahl der Sprechakte. Anschließend werden alle Sprechakte addiert, worauf sich die Frage wie folgt beantwortet: Murat, sowie Peers verwenden gemeinsam in allen untersuchten Sequenzen sechsendsechszigmal Sprache um sich gegenseitig mitzuteilen.

Sprachliche Interaktion	
Person	Anzahl
Kind (Mario)	60
Kind (Nina)	5
Kind (Jan)	4
Kind (Cem)	1
Kind	1
	66

Tab. 10: Darstellung der Sprechakte zwischen Peers und Murat

7.2 Forschungsfrage 2

Angesichts der Ergebnisse, die im Zuge der ersten Forschungsfrage generiert wurden, soll nun eine Annäherung an die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgen. Diese lautet: „Gibt es einen Zusammenhang vom manifesten Zeigen von Traurigkeit, Freude/Spaß und Ärger/Wut und Murats Sprachgebrauch?“

Aus dem Fallmaterial konnten folgende Zahlen, welche bereits für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage als Tabelle 1 dargestellt wurden, gewonnen werden:

Anzahl Sprechakte	
Tabellen	Sprechakte
1a	0
2a	38
3a	41

Tab. 11: Darstellung Murats Sprechakte in den Sequenzen Traurigkeit (1a), Freude/Spaß (2a) und Ärger/Wut (3a)

Diese Tabelle zeigt in der linken Spalte die Emotionen *Traurigkeit (1a)*, *Freude/Spaß (2a)* und *Ärger/Wut (3a)* und in der rechten Spalte Murats Gebrauch von Sprache in Sprechakten Äußerungen gemessen. Daraus lässt sich ablesen, dass Murat in Sequenzen, in denen Traurigkeit manifest zum Ausdruck kommt, keine Sprache gebraucht (0). In Situationen des manifesten Zeigens von Freude/Spaß gebraucht Murat wesentlich öfter Sprache, er äußert sich

achtunddreißigmal. Bei den Ausschnitten, in welchen Murat Ärger/Wut manifest zum Ausdruck bringt, wurden die meisten Sprechakte (41) erfasst.

Die Vermutung liegt nahe, dass bezogen auf den Sprachgebrauch von Murat, nicht nach angenehmen und unangenehmen emotionalen Empfinden differenziert werden kann. Wie in den Transkripten beschrieben, sind Traurigkeit und Ärger/Wut Emotionen, welche zwar beide eine negative Befindlichkeit hervorrufen, aber in unterschiedlicher Weise manifest zum Ausdruck kommen. Murat äußert sein emotionales Empfinden von **Traurigkeit** durch Weinen, angespannte Körperhaltung, gesenktem Kopf, zaghaftes und unsicheres Verhalten, er sieht (suchend) im Raum herum und wirkt gleichgültig und teilnahmslos. In ihm entstehen Gefühle des Alleinseins, des Unwohlbefindens und der Unsicherheit, welche Murat so sehr zu beschäftigen scheinen, dass es ihm nicht möglich ist, Sprache zu gebrauchen. Es lassen sich weder Anzeichen erkennen, dass sich das Kind selbst verbal auszudrücken bzw. mitzuteilen versucht, noch dass Murat auf Fragen oder Aufforderungen anderer Personen sprachlich antworten wollte.

Wut/Ärger zeigt Murat manifest, indem er die Arme vor sich verschränkt, murrige Geräusche von sich gibt, das Gesicht verzieht, seinen Kopf senkt und vor allem verbal aktiv wird. Er gebraucht Sprache um seine Wünsche auszudrücken („Ich will auch!“ (S1), „Ich will!“ (S2), „Ich will spielen!“ (S8) etc.), Sachverhalte darzulegen („Zug Nina Kaputt!“ (S4), „Kaputt!“ (S4), „Das is meine Zug.“ (S6) etc.) oder nach Personen zu rufen („Mario!“ (S2), „Nina, schau!“ (S4), „Fr. G. schau!“ (S4), „Amila!“ (S6), „Fr. G.!“ (S8) etc.) und dies in einem bestimmenden und oft lautstarken Ton. Aufgrund des Inhalts Murats Sprechakte können seinem Sprachgebrauch folgende Sprachfunktionen zugeschrieben werden: die *emotive* bzw. personale Sprachfunktion, welche die Persönlichkeit und die Emotionen des Sprechers ausdrücken, die Mitteilungsmöglichkeit über Sachverhalte und Dinge, also die *referentielle* (informative/repräsentative) Funktion und die *konative* bzw. regulatorische Sprachfunktion, anhand welcher andere Personen durch die verbalen Äußerungen des Sprechers nach seinen Wünschen und Bedürfnissen aufgefordert werden (Battacchi 1997, 54). Aufgrund weniger, aber doch vorkommender Äußerungen, vermute ich eine weitere Funktion, die *phatische* bzw. interaktionale Sprachfunktion. Sie zeigt sich beim Sprachgebrauch von Murat in den Sequenzen, in welchen er zu Beginn Ärger/Wut manifest zeigt. Diese Sprachfunktion bezieht sich auf sprachliche Äußerungen, welche Bedeutung für das Zustandekommen und Festigen zwischenmenschlicher Beziehungen haben (Hörmann 1977 zit. nach Battacchi 1997, 54). In einer Sequenz (S1) scheinen die verbale Äußerungen bzw. Sprechakte des Kindes „Apfel“, „Hund“ während des Memory Spielens, mit welchen

Murat Kärtchen benennt, dazu zu dienen, die Verbindung zu seinem Freund auch verbal aufrecht zu erhalten und ihn an seinem Spielzug teilhaben zu lassen. In einer anderen Sequenz (S2) äußert Murat, nachdem er sich mit Ärger gegen seinen Freund behauptet hat: „Ich bin großer Zug.“, gefolgt von einem lustvollen: „Lilu lilu lilu!“ Nachdem Murat sein emotionales Empfinden, welches von außen allem Anschein nach als Ärger einzustufen ist, Abfuhr erteilen konnte und seinen Willen durchzusetzen vermochte, versuche er gleich darauf freundschaftlich Kontakt mit seinem Freund aufzunehmen. Diese Art von Sprachgebrauch scheint darauf hin zu deuten, dass Murat nach dem verbalen Äußern seines emotionalen Empfindens von Ärger und Wut, aber vor allem nach der Abfuhr seiner negativen Emotionen durch das Erreichen seines Wunsches, versucht, durch den Gebrauch von Sprache Beziehungen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten.

Murat verwendet Sprache, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, beispielsweise, dass er nun zum Spielen an der Reihe ist oder er mit seinem Zug ungestört auf den Schienen weiterfahren kann. Das bedeutet, der Sprachgebrauch findet unter einer bestimmten Bedingung („E-Bedingung“ (Battacchi 1997, 68)) statt. Wie bereits erwähnt, spricht Murat in Sequenzen, in welchen er Zeichen von Emotionen äußert, die von außen offenbar als Ärger und Wut einzuordnen sind, meist lautstark und bestimmt. Der Paralinguistik zufolge, welche die Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme beschreibt (Brunner 2004, 6), können Emotionen in der Lautstärke, der Stimmhöhe, dem Sprechtempo etc. Ausdruck finden (Argyle 1997, 326). Demnach könnte angenommen werden, dass Murat Emotionen von Ärger/Wut auch durch seine Vokalisierung äußert, er spricht in den meisten Sequenzen mit einer lauten, sicheren und energischen Stimme.

Emotionen von **Freude/Spaß** äußert Murat manifest vor allem durch seine Mimik, nämlich lachen, grinsen und lächeln, durch klatschen bzw. applaudieren, durch sein aufmerksames und motiviertes Verhalten, aber auch wesentlich anhand dem Gebrauch von Sprache. Murat tätigt verbale Äußerungen bzw. Sprechakte wie: „Noch einmal Mario!“, „Bravo!“, „Ich?“, „Motorrad“ (S2), „Schau Foto!“, „Ich Mario ich!“ (S3), „Bravo!“ (S4), „Schau!“ (S6), „Boah cool!“, „Woah“, „Patschi anziehn.“ (S9) etc. und stellt dadurch Sachverhalte dar und nützt die *referentielle* Funktion von Sprache (Battacchi 1997, 54). Unter Sachverhalte ist hier zu verstehen, dass Murat beispielsweise verbalisiert, wer im Spiel an der Reihe ist, auf Dinge und Gegebenheiten verweist und diese auch kommentiert. Aufgrund des vorliegenden Materials entstand die Vermutung, dass Murats Sprachgebrauch auch dazu dient, Beziehungen zu anderen Kindern entstehen zu lassen bzw. zu festigen. In diesem Zusammenhang spricht Hörmann von der *phatischen* Sprachfunktion, welche das Entstehen

und Stärken von zwischenmenschlichen Beziehungen in den Blick nimmt (1977 zit. nach Battacchi 1997, 54). Hinsichtlich des Sprachgebrauchs in den Sequenzen der Emotion Ärger/Wut, findet auch hier Sprache unter der Bedingung statt, Ziele, Ereignisse und Sachverhalte mittels verbaler Äußerungen zu erreichen (Battacchi 1997, 68). Murat beschreibt nicht nur verbal die Gegebenheiten oder Ereignisse in Sequenzen, in welchen er allem Anschein nach Emotionen der Freude und des Spaß empfindet, sondern er versucht diese auch in bestimmten Situationen herbeizuführen, indem er sprachlich aktiv wird.

Murat spricht in Sequenzen, in welchen er Freude/Spaß manifest zum Ausdruck bringt zumeist in einer sicheren Stimmlage, teilt sich bestimmt, energisch ja euphorisch mit und versucht, mit einer durchaus lauten Stimme gehört zu werden.

2.1 Welche Emotionen scheinen Murat zum Gebrauch von Sprache zu animieren?

Anhand der Erarbeitung des Materials entstand bei mir die Vermutung, dass Murat in Situationen, in welchen er **Ärger/Wut** manifest zum Ausdruck bringt, von innerpsychischen Prozessen zur Entlastung seiner emotionalen Befindlichkeit „gedrängt“ wird. Dieser Drang animiert ihn dazu, verbal aktiv zu werden. Das bedeutet, im Dienste der Affektregulierung wird eine emotionale Entlastung durch sprachlichen Ausdruck herbeigeführt. Dies scheint zu bewirken, dass Murat emotional im Gleichgewicht bleibt und es ihm so auch möglich ist, die Verbindung zu anderen Personen aufrecht zu erhalten, indem er erneut Sprache gebraucht. Die Transkripte zeigen, dass Murat nach den verbalen Äußerungen, die seinem emotionalen Empfinden von Ärger/Wut Ausdruck verleihen sollen (wie beispielsweise „Ich will auch!“, „Ich will spielen!“, „Geh weg!“), weiter Sprache verwendet und Aussagen (z.B.: „Apfel“, „Ich bin großer Zug!“, „lilu lilu lilu!“, „Na, Mario!“) tätigt, mit welchen er zumeist die Spielsituation mit seinem Freund aufrechterhalten möchte. In diesem Fall wird Sprache eine *phatische* bzw. interaktionale Funktion zugetragen, welche das Schaffen und Stärken von zwischenmenschlichen Beziehungen in den Vordergrund stellt (Hörmann 1977 zit. nach Battacchi 1997, 54).

Eine weitere Annahme, welche durch die Erarbeitung des Fallmaterials gewonnen werden konnte, bezieht sich auf Murats Sprachgebrauch aufgrund Zuwendung anderer Personen:

Murat fühlt sich, durch die ihm entgegengebrachte Aufmerksamkeit, wahrgenommen und anerkannt. Diese Form des Erlebens bietet ihm den „emotionalen Boden“, um Sprache zu gebrauchen.

In den untersuchten Sequenzen, in welchen Murat **Freude/Spaß** manifest zum Ausdruck bringt, lassen sich vermehrt sprachliche Äußerungen des Bubens feststellen. Aufgrund der

Sequenzanalyse bzw. -interpretation liegt die Annahme nahe, dass Murat in diesen Sequenzen Situationen erfährt, die für ihn in solchem Ausmaß vergnüglich, aufregend und Spaßig sind, dass ihm dieses Erleben den „emotionalen Rahmen“ bereitstellt, sich seiner Sprachkompetenzen zu bedienen. Das Verspüren von Freude, Begeisterung und Sicherheit bringt Murat in eine emotionale Befindlichkeit, die ihn verlockt, ja animiert, Deutsch zu sprechen. Das Kind begleitet seine Handlungen verbal, und allem Anschein nach möchte Murat dadurch seine Freude mit anderen teilen. Er wird, aufgrund innerpsychischer Prozesse, welche darauf abzielen, positive Emotionen beizubehalten bzw. zu stärken (Datler 2003, 247), sprachlich aktiv. Murat macht aufgrund der nonverbalen oder verbalen Reaktion Anderer die Erfahrung, wahrgenommen und anerkannt zu werden. Diese emotionale Gestimmtheit zu erleben, ist für Murat wesentlich, um zum Sprachgebrauch animiert zu werden.

2.2 Welche Emotionen scheinen Murat am Gebrauch von Sprache zu hindern?

Nachdem Murat in allen Sequenzen, in welchen er Zeichen von Emotionen äußert, die von außen allem Anschein nach als **Traurigkeit** einzustufen sind, keine verbale Äußerung tätigt und regelrecht verstummt, kann davon ausgegangen werden, dass ihn seine emotionale Befindlichkeit daran hindert, Sprache zu gebrauchen. Die Transkripte zeigen, dass Murat keine verbale Äußerung tätigt, obwohl er angesprochen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass Murat das emotionale Empfinden von Traurigkeit und die damit verbundenen Gefühle des Alleinseins, des Unwohlbefindens und der Unsicherheit so stark und schmerzhaft erlebt, dass es ihm nicht möglich ist, verbal aktiv zu werden. Murats Sprachgebrauch wird von innerpsychischen Prozessen, welche danach streben, unangenehme Emotionen zu lindern und angenehme Emotionen herbeizuführen (Datler 2003, 247), mitbestimmt. Demnach könnte man vermuten, dass vom Kind keine verbalen Aktivitäten gesetzt werden, da diese ein verstärktes Wahrnehmen der schmerzhaften Gefühle herbeiführen würden.

7.3 Forschungsfrage 3

Die dritte Forschungsfrage, mit welcher das Einzelfallmaterial bearbeitet wird, fragt danach, ob durch die Erstellung der Transkripte und Sequenzanalysen bzw. -interpretationen, hinsichtlich Murats manifesten Äußern von Emotionen und seinem Gebrauch von Sprache ein Typus erkennbar wird. Die Forschungsfrage wurde folgendermaßen formuliert: *Lässt sich ein bestimmter Typus bzw. ein bestimmtes Muster finden, das sich durch das manifeste Zeigen*

von Emotion und Murats Sprachgebrauch auszeichnen? Und wenn ja, wie kann dieser vermutlich begründet werden?

Angesichts der Ergebnisse, die im Zuge der zweiten Forschungsfrage generiert wurden, kann bereits ein erster Typus bestimmt werden. Drei manifest geäußerte Emotionen Murats wurden in Bezug auf einen möglichen Zusammenhang mit dem Gebrauch von Sprache untersucht. Es kann festgehalten werden, dass zwei davon (Freude/Spaß und Ärger/Wut) verbale Äußerungen nach sich ziehen und allem Anschein nach Murat zum Sprachgebrauch animieren. Eine der untersuchten Emotion (Traurigkeit), scheint Murat daran zu hindern, verbal aktiv zu werden; es konnte keine einzige sprachliche Äußerungen des Kindes festgehalten werden. Demnach wird folgender Typus erkennbar:

Typus a): In Sequenzen, in welchen Murat die Emotion *Traurigkeit* manifest zeigt, spricht er nicht, er ergreift kein einziges Mal das Wort.

In Sequenzen, in denen die Emotionen Freude/Spaß oder Ärger/Wut manifest zum Ausdruck kommen, spricht Murat, er wird verbal aktiv.

Anhand der erstellten Tabellen (siehe Anhang) über die Sprechakte der Sequenzen pro Emotion unterteilt in Sprecher und Empfänger, kann untersucht werden, ob ein bestimmter Typus beim Betrachten der Anzahl der „an Murat gerichteten Sprechakte“ und der Anzahl „Murats Sprechakte“ erkennbar ist. Mit den nachstehenden Zusammenstellungen (Tab. 12, Tab. 13 und Tab. 14) soll der Vergleich der Anzahl der *Sprechakte an Murat* mit *Murats Sprechakte* zu jeder der drei Emotionen veranschaulicht werden.

Gegenüberstellung von Sprechakten			
Tabelle	Sprechakte an Murat	Tabelle	Murats Sprechakte
1b	40	1a	0

Tab. 12: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat bei Emotion von Traurigkeit

In den Sequenzen, in welchen Murat Traurigkeit manifest zum Ausdruck bringt, werden 40 Sprechakte an das Kind gerichtet und null Sprechakte von Murat getätigt.

Gegenüberstellung von Sprechakten			
Tabelle	Sprechakte an Murat	Tabelle	Murats Sprechakte
2b	18	2a	38

Tab. 13: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat der Emotion Freude/Spaß

Tabelle 13 zeigt, dass Murat in den Sequenzen, welche der Emotion Freude/Spaß zugeteilt wurden, achtzehnmal von Pädagoginnen und Kindern angesprochen wurde und Murat sich achtunddreißigmal verbal äußerte.

Gegenüberstellung von Sprechakten			
Tabelle	Sprechakte an Murat	Tabelle	Murats Sprechakte
3b	31	3a	41

Tab. 14: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat der Emotion Ärger/Wut

In den Sequenzen, in welchen Murat Ausdruck von Emotionen zeigt, die von außen dem Vernehmen nach als Ärger/Wut einzuordnen sind, werden 31 Sprechakte an Murat gerichtet und 41 von dem Kind getätigt.

Aufgrund dieser Darstellungen wird das Verhältnis von Sprache veranschaulicht, die an das Fokuskind herangetragen und die von ihm gebraucht wird. Tabelle 12 zeigt, dass Murat in Sequenzen der Emotion *Traurigkeit* die meiste sprachliche Zuwendung erfährt und gleichzeitig am wenigsten, nämlich keinen einzigen Sprechakt, von sich gibt. Die darauffolgenden Tabelle 13 und Tabelle 14 lassen eine Tendenz erkennen: Die Steigerung der „an Murat gerichteten Sprechakte“ scheint dessen Sprachgebrauch positiv zu beeinflussen, da auch die Anzahl seiner Sprechakte steigen.

Insgesamt betrachtet muss aber festgehalten werden, dass die Gegenüberstellung der Daten keinen klaren Typus zwischen der Häufigkeit der sprachlichen Zuwendung, die Murat erfährt, und den Sprechakten, die Murat tätigt, erkennen lässt. Folgerichtig kann die Vermutung aufgestellt werden, dass nicht davon auszugehen ist, dass Murat automatisch mehr spricht, wenn er öfters angesprochen wird.

Es lässt sich die Vermutung anstellen, dass im Vordergrund die emotionale Befindlichkeit des Kindes steht, welche entscheidet, ob Murat Sprache gebraucht oder nicht. Darüber hinaus scheint, meiner Meinung nach, die Form bzw. der Inhalt und die Intention der sprachlichen

Zuwendung, sowie die Situation in welcher diese stattfindet, eine wesentliche Rolle zu spielen. Diesen Vermutungen soll im Folgenden nachgegangen werden:

3.1 Wie lässt sich verstehen, dass Murat in manchen Sequenzen nicht spricht?

Im gesamten Fallmaterial konnten Sequenzen ausgemacht werden, in welchen Murat spricht, und andere, in welchen Murat keinen Gebrauch von Sprache macht. Aus diesem Grund kann danach gefragt werden, *wie zu verstehen ist*, dass Murat in manchen Sequenzen keine verbale Äußerung von sich gibt. Es könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass möglicherweise ein Typus erkennbar wird, wenn sich ein bestimmtes Muster von Murats Sprachgebrauch und den ihn betreffenden Gegebenheiten abzeichnet.

Darum sollen folgende Ausschnitte, in welchen Murat spricht oder nicht spricht (Forschungsfrage 3.2) anhand verschiedener Transkriptauszüge erläutert werden. Zunächst werde ich mich mit dem Nicht-Sprechen Murats auseinandersetzen und dafür einzelne Sequenzen (aus TEIL2) heranziehen. Diese sollen als Beispiele fungieren und meine Vermutungen und Annahmen, *wie zu verstehen ist*, dass Murat in manchen Sequenzen nicht spricht, stützen.

Das nachstehende Sequenztranskript beschreibt eine Situation, in welcher Murat manifest Traurigkeit zum Ausdruck bringt. Er wird von einer Pädagogin und einer Assistentin angesprochen, doch es kommt zu keiner verbalen Äußerung von Murat.

„Murat wischt sich abwechselnd mit beiden Händen über die Augen, den Kopf gesenkt. Rund um ihn herum befinden sich beide Pädagoginnen der Gruppe und die zwei Assistentinnen Verica und Amila. Er dreht den Kopf seitlich weg, steht starr, mit den Händen eng am Körper, den Kopf tief gesenkt, als würde er sich klein machen wollen. Er fühlt sich sichtlich unwohl. Von hinten kommt Fr. G., hält ein anderes Kind an der Hand und sagt mit aufmunternder Stimme: „Murat! Setzt dich mal.“, und geht hinter ihm vorbei. Murat wischt sich permanent die Augen und reagiert nur mit einem kurzen seitlichen Aufblicken. Im Weggehen sagt die Pädagogin erneut: „Setz dich dazu.“ Murat bleibt jedoch unverändert mit hoch gezogenen Schultern stehen und weint. Dann kommt von vorne Verica auf ihn zu, beugt sich vor und greift ihm ins Haar. Sie greift nach seiner Hand begleitet von einem: „Komm Murati!“ Murat dreht seinen Kopf von der Assistentin weg, zieht seine Hand zurück und bleibt stehen. Die Assistentin beugt sich hoch, Murat wischt sich die Augen, steigt von einem Fuß auf den anderen und sieht suchend im Raum herum.“ (Kapitel 6.1 *Traurigkeit*, Sequenz 4, S 42)

Murat zeigt in dieser Sequenz manifest Emotionen der Traurigkeit und spricht kein einziges Wort. Insgesamt wird das Kind dreimal angesprochen, zweimal von Fr. G und einmal von Verica. Alle drei Aussagen werden mit der Intention formuliert, dass sich Murat setzt. Die

Pädagogin spricht mit Murat im Vorbeigehen, ohne mit ihm Blickkontakt aufzunehmen oder sich nach seinem emotionalen Befinden zu erkundigen. Murat erfährt nicht, dass seine Emotionen wahrgenommen werden.

Auch die Assistentin tritt mit Murat in Kontakt. Sie lässt ihm zwar körperliche Nähe spüren, doch obwohl sie seine verweinten Augen sieht, fragt sie nicht nach seinem Empfinden, sondern will ihn mit ihrer Äußerung zu etwas bewegen. Murat bekommt zwar körperliche Zuwendung, doch die Assistentin äußert sich nicht über seine manifest sichtbaren Emotionen. Murat macht erneut die Erfahrung, mit seiner Traurigkeit nicht wahrgenommen bzw. konfrontiert zu werden.

Murat empfindet seine negativen Emotionen so stark, dass er zu weinen beginnt und es ihm allem Anschein nach nicht möglich ist, sich sprachlich auszudrücken. Folgt man Datler (2003), so ist davon auszugehen, dass Innerpsychische Prozesse danach streben, unangenehme Gefühle zu lindern und angenehme zu steigern (Datler 2003, 247), doch Murat scheint seine Emotionen nicht alleine regulieren zu können. Der Eindruck entsteht, als ob Murat eine einfühlsame, anerkennende und liebevolle Beziehung benötigt, um sein schmerzhaftes emotionales Empfinden zu lindern und Emotionen des Wohlbefindens steigern zu können. Das Transkript zeigt, dass Murat mit seiner Traurigkeit alleine gelassen wird. Das emotionale Erleben des Kindes wird weder von der Pädagogin, noch von der Assistentin in Worte gefasst.

Auch in der folgenden Sequenzbeschreibung spricht Murat nicht. Wieder zeigt er manifest Emotionen der Traurigkeit und auch verbale Aussagen werden an das Kind gerichtet.

„Murat beobachtet den Hund. Die Pädagogin Fr. G. steht plötzlich von ihrem Sessel auf und geht Richtung Hundehalter. Zeitgleich kommt Sunny zu Murat. Als Sunny bei ihm vorbei geht, zuckt er zusammen, zieht seine Beine hoch und beginnt laut zu weinen. Zuerst sagt niemand etwas zu Murat, Assistentin Verica sieht ihn an, sagt jedoch nichts. Ein Mädchen ruft: „Sunny! Sunny! Hallo Sunny!“ Dann ruft die Pädagogin Fr. N.: „Murati!“ Murat weint laut. „Kennst doch die Sunny schon.“, äußert Fr. N. mit fragender Stimme. „Magst dich lieber wo rauf setzten, hmm?“, fragt der Hundehalter einfühlsam mit ruhiger Stimme. Murat weint immer lauter, den Mund ganz weit offen, sieht er einmal Richtung Hund, einmal Richtung Pädagoginnen und Assistentinnen. Er hält sich eine Hand vor ein Auge und verdeckt damit sein halbes Gesicht. Fr. N. sagt: „Schau die fürchten sich heut vor dir du.“ (Kapitel 6.1 *Traurigkeit*, Sequenz 6, S 44f)

Murat wird von der Pädagogin zweimal und vom Hundehalter einmal angesprochen. Fr. N. stellt mit ihrer verbalen Äußerung lediglich einen Sachverhalt dar, nämlich, dass Murat den Hund doch schon kenne und bringt so ihr Unverständnis für sein Weinen zum Ausdruck. Der Hundehalter scheint von Murats emotionalem Befinden berührt zu sein, da er ihm mit seiner

Frage ein Angebot anbietet und versucht, dem Buben zu helfen. Doch Murat ist von seinen negativen und schmerzhaften Emotionen in solchem Ausmaß eingenommen, dass er auf keine der sprachlichen Zuwendungen reagieren bzw. diese überhaupt wahrnehmen kann. Darüberhinaus nimmt kein einziger Sprechakt anderer Personen Bezug auf Murats emotionales Empfinden, welches von außen sichtlich als Traurigkeit und Angst einzustufen ist. Die Pädagogin impliziert in ihrer Aussage, dass sie nicht weiß, warum Murat so reagiert und empfindet. Sie verwehrt dem Kind somit die Erfahrung, mit seinen Emotionen wahrgenommen zu werden und das Gefühl von Sicherheit, Vertrauen und Nähe zu erleben. Murat wird mit seinen negativen Emotionen alleine gelassen und erfährt keine Interaktion, welche ihm helfen könnte, seine Traurigkeit und Angst aushaltbar zu machen bzw. zu lindern.

In allen Sequenzen, in welchen Murat Emotionen der Traurigkeit manifest zum Ausdruck bringt, spricht er nicht. In jeder dieser Sequenzen wird Murat angesprochen, jedoch gelingt es den Personen kein einziges Mal, in Sprache zu fassen, was ihn bewegt, um beispielsweise einen Dialog zu eröffnen und mit Murat in einen sprachlichen Austausch zu kommen. Dies zeigt auch folgende Sequenz:

„Warum weinst du Murat?“, fragt die Pädagogin. Murat hält ein Spielzeug in der Hand und sieht nicht hoch zur Pädagogin. „Murat wieso weinst du?“, wiederholt die Pädagogin. Murat blickt kurz hoch, dann sieht er wieder zu Boden. Cem sieht die Pädagogin und Murat an, äußert sich aber nicht. Ein Kind im Hintergrund sagt: „Ich hab ihm nichts getan. Cem war das.“ Murat blickt mit verweinten Augen zum Kind, das gerade gesprochen hat, dann senkt er seinen Kopf wieder und sieht auf sein Spielzeug. Die Pädagogin erwidert: „Aber warum spricht der Murat nicht mit mir?“ Murat sieht kurz zur Pädagogin auf. „Er müsste ja wissen warum er weint.“, sagt die Pädagogin. Cem sieht Murat an, der seinen Kopf gesenkt hält. „Na wenn er nix sagt, kann ich ihm auch nicht helfen!“, fügt die Pädagogin hinzu und geht. Daraufhin sieht Murat traurig hoch, zwinkert ein paarmal und sieht in Richtung Pädagogin. Dann blickt er wieder vor sich auf sein Spielzeug. Der andere Junge sieht der Pädagogin mit offenem Mund nach.“ (Kapitel. 6.2 Traurigkeit, Sequenz10, S 48)

Die Pädagogin fragt Murat zweimal, wieso er weint. Er antwortet nicht und auch sonst tätigt Murat keine verbale Äußerung. Murat äußert Zeichen von Emotionen, die von außen allem Anschein nach als Traurigkeit einzuordnen sind. Die Pädagogin versucht nicht, den Buben durch einfühlsame und verständnisvolle Zuwendung zu trösten und seine negativen Emotionen zu lindern. Stattdessen erlebt Murat, dass die Interaktion abgebrochen wird und als beendet gilt, wenn Murat nicht spricht, und die Pädagogin keine Antwort auf ihre Frage bekommt. Murat vermittelt den Eindruck, als wolle er gern wahrgenommen werden, als wolle er gerne erleben, dass sich die Pädagogin für ihn interessiert.

Folgender Typus lässt sich aus dem untersuchten Fallmaterial erkennen:

Typus b): Die Traurigkeit von Murat wird nicht in Sprache gehoben.

In allen Sequenzen, in denen Murat Zeichen von Emotionen zeigt, die von außen offenbar als Traurigkeit und dem damit verbundenen Gefühl des Alleinseins und Unwohlbefindens einzustufen sind, spricht Murat kein Wort. In all diesen Ausschnitten werden verbale Äußerungen an Murat gerichtet, die aber keinen emotionalen Zugang eröffnen, da es nicht gelingt, Murat auf der emotionalen Ebene zu erreichen.

Typus c): Nicht ausreichender Aufforderungscharakter zum Sprachgebrauch

Murat antwortet in allen Sequenzen, in welchen er Traurigkeit manifest zum Ausdruck bringt, auf keine Äußerung oder Frage verbal. Tabelle 1a (siehe Anhang) zeigt, dass die Sprecher (der an Murat gerichteten Sprechakte) kaum Maßnahmen einleiten, um Murat womöglich doch dazu zu bringen, sich verbal mitzuteilen. Eine Möglichkeit wäre eine Umformulierung der Aussage bzw. Frage, um sicher zugehen, dass nicht die Wortwahl der Grund des Schweigens ist, da in Murats Zweitsprache gesprochen wird.

3.2 Wie lässt sich verstehen, dass Murat in manchen Sequenzen spricht?

Nun wird der Blick auf jene Sequenzen gerichtet, in welchen Murat verbal aktiv wird. Wie bei Forschungsfrage 3.1 werden auch hier Auszüge der Transkripte aus TEIL2 dieser Arbeit herangezogen, um als Beispiele zu fungieren und meine Vermutungen und Annahmen zu stützen.

Murat gebraucht Sprache in Sequenzen, in welchen er die Emotionen Freude/Spaß und Ärger/Wut manifest zum Ausdruck bringt (Tab. 11). Zeigt das Kind Zeichen der Emotion, welche von außen allem Anschein nach als Freude und Spaß einzustufen sind, wird Murat häufig sprachlich aktiv, wie beispielsweise in folgender Situation:

„Mario deckt bereits eine neue Karte auf, da beginnt Murat zu klatschen und ruft: „Bravo!“ Er hört auf zu klatschen und sieht dem Buben weiter zu. Dann sieht Mario das Mädchen neben sich an und sagt: „Du bist!“ Murat sieht vom Tisch hoch, klatscht einmal in die Hände, zeigt auf sich und fragt: „Ich?“ Mario antwortet: „Ah du!“ Murat steht vom Sessel auf, deckt ein Kärtchen auf, sagt leise: „Motorrad“ und deckt weiter aufmerksam ein Kärtchen nach dem anderen auf.“ (Kapitel 6.2 *Freude/Spaß*, Sequenz 2, S 51)

Murat äußert sich verbal, da er seine Freude und Begeisterung zum Ausdruck bringen will. Erneut gebraucht der Bub Sprache, als er seinen Freund fragt, ob er nun an der Reihe ist. Er drückt seinen Wunsch aus, welcher ihn motiviert verbal aktiv zu werden. Murat erlebt eine Situation, welche in solchem Ausmaß vergnüglich, freudig und angenehm ist, dass es ihm den emotionalen Rahmen bietet, Sprache zu gebrauchen. Während des Aufdeckens von Kärtchen benennt Murat eines davon, wodurch er das Spielgeschehen lebendig hält und auch die anderen Kinder an seinem Tun und Handeln teilhaben lässt.

Der nachstehende Sequenzausschnitt zeigt erneut eine Situation, in welcher Murat manifest Emotionen der Freude und des Spaßes zeigt und diese auch verbal zum Ausdruck bringt, also Sprache gebraucht.

„Die Kinder drehen sich nach den Pädagoginnen um. Mario fragt: „Wo gehn wir?“ Darauf antwortet Fr. G.: „In den Turnsaal.“

„Das Mädchen und der Bub stehen auf, Murat dreht sich mit großen Augen zu Mario, steht enthusiastisch auf und ruft: „Tunnel!“ Der Bub wiederholt: „Tunnel!“, und die Kinder gehen schnell Richtung Pädagoginnen. Murat schiebt seinen Sessel noch zum Tisch und ruft: „Tunnel gehn!“, und sieht das Mädchen an. Dann läuft er los.“ (Kapitel 6.2 *Freude/Spaß*, Sequenz 5, S 54)

Die Nachricht der Pädagogin ist für Murat in solchem Ausmaß aufregend und ein so großes Vergnügen, dass er sich verbal äußert. Kurz darauf spricht Murat erneut und fasst das bevorstehende hoch erfreuliche Ereignis in Worte. Das emotionale Empfinden des Kindes scheint Murat zum Sprachgebrauch zu animieren und lässt die Vermutung aufkommen, dass er seine Freude mit anderen Kindern teilen möchte, was zu einer motivierenden Kraft wird, durch die Murat verbal aktiv wird.

Nicht nur die Emotionen Freude/Spaß, sondern auch Sequenzen, in welchen Murat Ärger und Wut manifest zeigt, scheinen ihn zum Sprachgebrauch anzuregen.

„Zug Nina kaputt!“, schreit Murat und zeigt mit dem Finger auf die Schienen. „Nina, schau! Kaputt!“, ruft Murat und sieht den Buben hinterher. Murat verzieht das Gesicht und runzelt die Stirn. Er sieht verärgert und wütend aus. Murat steht schnell auf und läuft in den Gruppenraum. Die Pädagogin Fr. G. kommt ihm entgegen und Murat sagt: „Fr. G. schau!“, und zeigt auf die Eisenbahn. Sie gehen zur Eisenbahn und Murat fügt hinzu: „Die... Ercan kaputt!“. Er sieht die Pädagogin an und zeigt auf die Schienen. Die Pädagogin baut die Schienen wieder zusammen und sagt: „Da Erci war das?“ Murat hüpf zurück zu seinem Spielplatz nimmt seinen Finger in den Mund und sieht der Pädagogin zu. Dann setzt er sich auf den Boden und spielt weiter.“ (Kapitel 6.3 *Ärger/Wut*, Sequenz 4, S 65)

In diesem Ausschnitt führt Murats Ärger zu solch einer emotionalen Anspannung, dass er diesem sprachlichen Ausdruck verleihen muss und verbal aktiv wird. Auch der Pädagogin gegenüber teilt sich Murat anhand sprachlicher Äußerungen mit und weist sie bestimmt auf das ärgerliche Ereignis hin. Wie auch in anderen Sequenzen (Kapitel 6.3 *Ärger/Wut*) ersichtlich wird, gebraucht Murat in Situationen, in welchen er manifest Ärger/Wut zeigt, Sprache, um nach Hilfe zu rufen. Wird er von Personen wahrgenommen und erfährt sprachliche Zuwendung, fühlt sich Murat verstanden, anerkannt und bekommt das Gefühl, dass sich jemand um ihn annimmt. Dieses Erleben scheint für Murat wesentlich zu sein, um erneut verbal aktiv zu werden und somit einen Dialog zu eröffnen.

Folgender Typus hebt sich hervor, *wie zu verstehen ist*, dass Murat in manchen Sequenzen spricht:

Typus d): Murat will seine Freude mit anderen teilen

In jeder Sequenz, in welcher das Kind Zeichen äußert, die von außen offenbar als Freude/Spaß einzuordnen sind, spricht Murat und in den meisten bringt er seine Freude und Begeisterung verbal zum Ausdruck, um sich anderen Kindern mitzuteilen.

Typus e): Murats Wünsche animieren ihn zum Sprachgebrauch

Ärger und Wut zeigt Murat manifest in Sequenzen, in welchen er von anderen in seinem Tun und Handeln eingeschränkt wird, sei es beim Zugspielen oder bei Memory. In solchen Situationen verspürt Murat einen Wunsch so stark, dass er zum Sprechen motiviert wird.

3.3 Lassen sich Unterschiede in Murats Sprachgebrauch in der Gegenüberstellung von Interaktionen mit Pädagoginnen/ Assistentinnen und mit Peers darstellen?

Murat spricht in Sequenzen der Traurigkeit nicht und diese stellen fast ausschließlich Situationen mit Pädagoginnen und Assistentinnen dar. Folgerichtig könnte man hinterfragen, ob Murat prinzipiell nicht spricht, wenn er Zeichen von Emotionen zeigt, die allem Anschein nach als Traurigkeit einzustufen sind, oder ob das Misslingen der Versuche von Pädagoginnen und Assistentinnen, Murats emotionale Erlebnisinhalte in Sprache zu heben, maßgeblich daran beteiligt ist, dass er in allen untersuchten Sequenzen keine Sprache gebraucht.

Bei Sequenzen, in welchen Murat Sprache gebraucht, handelt es sich um jene, in welchen er entweder Freude/Spaß oder Ärger/Wut manifest zum Ausdruck bringt. Diese Sequenzen stellen fast ausschließlich Spielsituationen dar. Daraus ergibt sich folgendes Muster, welches anhand Tabelle 16 und Tabelle 17 veranschaulicht wird:

Sprechakte von Murat	
Empfänger	Anzahl
Gruppe/Kind (Mario)	5
Kind	1
Kind (Jan)	2
Kind (Mario)	15
Pädagogin Fr. G.	1
Pädagoginnen/ Assistentinnen	1
Peers	23
Gesamtergebnis	24

Tab. 15: Darstellung an wen Murat seine Sprechakte der Sequenzen Freude/Spaß richtet.

Sprechakte von Murat	
Empfänger	Anzahl
Assistentin Amila	7
Assistentin	1
Kind (Mario)	11
Kind (Nina)	5
Pädagogin Fr. G.	6
Pädagoginnen/ Assistentinnen	14
Peers	16
Gesamtergebnis	30

Tab. 16: Darstellung an wen Murat seine Sprechakte der Sequenzen Ärger/Wut richtet.

Murat spricht in Situationen, in welchen er allem Anschein nach Freude/Spaß empfindet, vierundzwanzigmal mit Peers und nur einmal mit einer Pädagogin. Daraus könnte man schließen, dass Murat nur mit Peers Situationen der Freude bzw. des Spaßes erlebt, die folglich zum Sprachgebrauch führen.

Betrachtet man Tabelle 17, ist die Gegenüberstellung von Pädagoginnen/ Assistentinnen und Peers weit ausgeglichener. Murat richtet seine Sprechakte in Sequenzen, in welchen er Ärger/Wut manifest zeigt, einerseits an Peers, um sein emotionales Befinden auszudrücken

und zugleich seinen Wunsch mitzuteilen. Andererseits richtet Murat seine Sprechakte an Pädagoginnen und Assistentinnen, um Hilfe und Unterstützung zu bekommen.

Murat gebraucht Sprache gegenüber Peers, da sie bereits durch Spielsituationen gemeinsam interagieren und somit erster Kommunikationspartner sind. Die Anzahl der an die Erwachsenen gerichteten Sprechakte ist dennoch beinahe gleich hoch, da Murat, wenn er Zeichen von Emotionen äußert, die von Außen allem Anschein nach als Ärger/Wut einzuordnen sind, sehr energisch nach ihnen ruft und dadurch erfolgreich einen verbalen Austausch initiiert. In den meisten dieser Situationen, bekommt Murat von den Pädagoginnen und Assistentinnen das Gefühl, wahrgenommen und vor allem gehört zu werden, was das Kind zu weiteren sprachlichen Äußerungen ermutigt.

8 Resümee: Sprachgebrauch unter besonderer Berücksichtigung von Emotionen

Meine Diplomarbeit wurde im Zuge des Sprachprojektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ verfasst, welches nach der Bedeutung von Emotionen und den damit verbundenen Beziehungserfahrungen von Kindern im Kindergarten für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen fragt. Im Zuge der Materialgenerierung durch die Aufnahme von Videosequenzen in einem ausgewählten Kindergarten habe ich die Vermutung aufgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen Emotion und Sprachgebrauch besteht. Daraus entwickelte sich die Ausgangsvermutung meines Forschungsvorhabens, welche besagt, dass das manifeste Zeigen bestimmter Emotionen einhergeht mit Sprechen.

Der Einfluss von Emotionen auf den Sprachgebrauch, auf die Fokussierung und die Auswahl des Sprachinhalts und dessen Artikulation gilt nach Battacchi (1997, 102) als empirisch bestätigt. In Folge der Einzelfallstudie meiner Diplomarbeit konnte diese Annahme bestätigt und anhand von drei bestimmten Emotionen genauer untersucht werden.

Zuerst wurde eine quantitative Auswertung des Materials vorgenommen, welche die Anzahl der sprachlichen Äußerungen bzw. der Sprechakte des Fokuskindes *Murat*, der Pädagoginnen und Assistentinnen, der Peers und anderer darstellt. Die weitere Bearbeitung der Forschungsfragen zeigt, dass die Differenzierung der Emotionen *Traurigkeit*, *Freude/Spaß* und *Ärger/Wut* wesentlich ist, um folgerichtige Vermutungen aufzustellen.

Welche Ergebnisse und Annahmen können aufgrund des empirischen Materials hinsichtlich der emotionalen Befindlichkeit und des Sprachgebrauchs getroffen werden?

- I. In Sequenzen, in welchen Murat häufig angesprochen wird, aber selbst keine Sprache gebraucht, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Murat keine sprachlichen Kompetenzen erwirbt. Die *Input-Hypothese* geht davon aus, dass ein umfangreicher sprachlicher Input wesentlich zum Spracherwerb des Kindes beiträgt (Datler et. al 2012, 29). Dass das sprachliche Angebot dem Kind gegenüber eine entscheidende Bedeutung für den (Zweit-)Spracherwerb hat, formuliert Wode deutlich mit der Aussage: „Eine Sprache lernen heißt, sprachlichen Input zu verarbeiten (1993, 265).“ Diesbezüglich scheint es aufgrund meiner Erkenntnisse wesentlich, zu unterscheiden, ob es sich um Situationen handelt, in welchen das Kind aufgrund seiner emotionalen Befindlichkeit fähig ist, sprachlichen Input wahrzunehmen und zu verarbeiten oder nicht.
 - In den Sequenzen, in welchen Murat Traurigkeit manifest zum Ausdruck bringt, erfährt er die meiste sprachliche Zuwendung, jedoch scheint der Inhalt dieser Äußerungen für Murat, aufgrund seines schmerzhaften Erlebens, nicht wahrnehmbar bzw. annehmbar zu sein.
 - Folgerichtig kann angenommen werden, dass der sprachliche Input der Pädagoginnen und Assistentinnen als nicht spracherwerbsförderlicher Input bezeichnet werden kann.
 - Demnach ist die Annahme schlüssig, dass negative Emotionen, wie beispielsweise Angst, den Erwerb kognitiver Fähigkeiten hemmen (Wode 1993, 399).
- II. Die emotionale Befindlichkeit des Kindes und die damit verbundenen innerpsychischen Prozesse entscheiden, ob und in welchen Ausmaß Murat Sprache gebraucht.
- III. In Sequenzen, in welchen Murat Zeichen von Emotionen äußert, die von außen allem Anschein nach als Traurigkeit einzustufen sind, „drängen“ innerpsychische Prozesse der Affektregulierung nach Entlastung, welche Murat alleine nicht herbeiführen kann. Das Kind benötigt eine einfühlsame, anerkennende und liebevolle Interaktion, welche ihm hilft, seine negativen Emotionen zu lindern und sein Wohlbefinden zu steigern. Murat wird in allen Sequenzen mit seiner Traurigkeit alleine gelassen, da er nicht die Erfahrungen macht, dass jemand in Worte fasst, was ihn bewegt. Sein emotionales Befinden hemmt Murat so, dass es ihm nicht möglich ist, (sprachliche) Aktivitäten zu

setzen, welche seine Traurigkeit mindern und angenehme Gefühle herbeiführen. Manche Sequenzen lassen die Vermutung aufkommen, dass Murat den Wunsch verspürt, mit jemanden in Interaktion zu treten bzw. von jemanden „entdeckt“ zu werden, um Trost und Aufmunterung zu erfahren. Folgerichtig lässt sich fragen, ob dies Murat den emotionalen Boden bieten würde, um sprachlich aktiv zu werden.

- IV. Äußert Murat Zeichen der Emotion, welche von außen offenbar als Ärger/Wut einzuordnen sind, gelingt es ihm seine negativen Emotionen zu lindern, indem er im Dienste der Affektregulierung Aktivitäten setzt. Murat verleiht seinem emotionalen Empfinden Ausdruck, indem er nicht nur nonverbal, sondern vor allem verbal aktiv wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Murat aufgrund seines emotionalen Empfindens von Ärger und Wut einen Wunsch so stark verspürt, dass er zum Sprachgebrauch animiert wird. Murat gelingt durch den Gebrauch von Sprache einerseits seine Emotionen zu regulieren, und andererseits (oft erfolgreich) zu interagieren und zu kommunizieren. Erfährt Murat das Gefühl, von anderen gehört, wahr- und ernstgenommen zu werden, bietet ihm dies den emotionalen Rahmen, erneut sprachlich aktiv zu werden.
- V. Weiters kann angenommen werden, dass Sequenzen, in welchen Murat Freude/Spaß manifest zum Ausdruck bringt, so vergnüglich, aufregend und spannend sind, dass ihm diese Form des Erlebens den emotionalen Boden gewährleistet, sich verbal zu äußern. Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen scheint durch positive Emotionen wie Vertrauen und Sicherheit begünstigt zu werden (Apeltauer, 1997, 106). Es lässt sich vermuten, dass hinter Murats sprachlichen Äußerungen die Motivation steht, mit Peers in Verbindung zu treten bzw. zu bleiben. Murat gebraucht Sprache, um seine Freude mit anderen zu teilen.
- VI. Ein interessantes Ergebnis ist, dass die Frage nach einem bestimmten Typus hinsichtlich des manifesten Zeigens von Emotionen und Murats Sprachgebrauch, positiv beantwortet werden kann. Es wurden mehrere Muster erkennbar, welche sich darauf beziehen wie zu verstehen ist, dass Murat in manchen Sequenzen spricht bzw. nicht spricht.

Fazit meiner Diplomarbeit ist, dass die Ausgangsvermutung anhand des Einzelfallmaterials bestätigt werden konnte und Emotionen, wie Traurigkeit, Freude/Spaß und Ärger/Wut im Fall des dreijährigen Murats eine große Bedeutung für dessen Sprachgebrauch und den Erwerb sprachlicher Kompetenzen haben, welcher sich als multikausales Phänomen darstellen lässt.

9 Ertrag der Diplomarbeit und Ausblick

Nachdem die Ergebnisse und die daraus formulierten Annahmen meiner Diplomarbeit zusammengefasst und in Kürze dargestellt wurden, soll zum Schluss auf den Ertrag meiner Arbeit eingegangen und abschließend ein Ausblick für weitere Untersuchungen vorgenommen werden.

Aufgrund der Literaturrecherchen lässt sich festhalten, dass sich die Bedeutung der Emotionen für den Spracherwerb bzw. für den Sprachgebrauch als eine in der Wissenschaft vernachlässigte Thematik darstellt.

Der wissenschaftliche Ertrag meiner Diplomarbeit betrifft die folgenden Punkte:

- I. Ein Einblick in die Thematik „Emotion und Sprachgebrauch“ konnte gegeben werden, worüber noch kaum Forschungsbemühungen angestellt wurden. Dadurch konnte ein Beitrag zur wissenschaftlichen Forschungslandschaft hinsichtlich des Sprachgebrauchs eines Kleinkindes unter besonderer Berücksichtigung von Emotionen im Kindergarten geleistet werden.
- II. Es konnte die Annahme aufgestellt werden, dass Murat besonders in Situationen, in welchen er allem Anschein nach Traurigkeit verspürt, eine besonders einfühlsame und verständnisvolle Zuwendung benötigt, die ihm schlussendlich das Gefühl von Sicherheit und Wahrgenommen werden bietet, um sprachlich aktiv zu werden. Betrachtet man Murat nicht als Einzelfall, sondern als Beispiel für andere Kinder, scheint es wesentlich, dass in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal eine besondere Berücksichtigung von Emotionen für den Sprachgebrauch stattfinden soll. Angesichts der Ergebnisse der zweiten und dritten Forschungsfrage, welche aufzeigen, dass Murat mit seiner Traurigkeit alleine gelassen wird und es den Pädagoginnen bzw. Assistentinnen nicht gelingt, seine emotionalen Erlebnisinhalte in Sprache zu heben, erscheint eine Sensibilisierung ihrerseits als wesentlich. Dadurch soll eine Beziehung zum Kind gelingen, welche ihm den emotionalen Rahmen bietet, Sprache zu gebrauchen und möglicherweise einen Dialog zu eröffnen, der schon von Katz/Katz (1928) als bedeutendste und ursprünglichste Art für die Entwicklung des Kindes gesehen wird (zit. nach Oksaar 1977, 121).
- III. Einige Annahmen aus der Fachliteratur, welche in TEIL 1 dargestellt wurden, finden im Material dieser Arbeit Bestätigung. Darüberhinaus konnten weitere Vermutungen und Annahmen gewonnen werden (siehe Kapitel 8 *Resümee*), welche es in künftigen Forschungsvorhaben zu diskutieren gilt.

- Es soll festgehalten werden, dass der Spracherwerb eine wesentliche Thematik darstellt, welche es in künftigen Untersuchungen weiter zu erarbeiten gilt.
- Die Ergebnisse und formulierten Annahmen dieser Diplomarbeit korrespondieren in gewissem Maße mit der Erkenntnis Fürstallers (2011), dass „still leidende Kinder“ in Gruppensituationen alleine bleiben. Ohne zu behaupten, dass Murat „ein still leidendes Kind“ ist, soll darauf hingewiesen werden, wie sehr Kinder in Gefahr sind, wenn sie negative Gefühle nicht laut und spürbar äußern.

Die Bedeutung und Wichtigkeit einer weiteren Erforschung dieses Themenbereichs verdeutlicht die Darstellung der Migrationsproblematik, welche im Kapitel der disziplinären Relevanz angeführt wurde. Anhand weiterführender wissenschaftlicher Untersuchungen, soll eine Sensibilisierung des Beziehungsgeflechtes Emotion und Sprache stattfinden und den Kindern ein Erwerben und Gebrauchen sprachlicher Kompetenzen im Kontext Kindergarten ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine qualitativ-quantitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz von drei-bis sechsjährigen Kindern. Bad Heiligenbrunn: Verlag Julius Kinkhardt
- Andersen, P.A., Guerrero, L.K. (1998): Handbook of Communication and Emotion. Research, Theory, Applications, and Contexts. Academic Press: San Diego
- Apeltauer, E. (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Verlag Max Hueber: München
- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt: Berlin
- Argyle, M. (1979): Körpersprache & Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Junfermann Verlag: Paderborn, 9. Auflage (2005)
- Baaken, U. (2005): Der Weg des Kindes zum Kommunikationskünstler. Die Entwicklung der Ausdruckskontrolle bei vier- bis achtjährigen Kindern. Cuvillier Verlag: Göttingen
- Battacchi, M. W. (1997): Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen dem Gedächtnis und der Sprache. 2. Auflage, Lang Verlag: Frankfurt am Main u.a.
- Battacchi, M. W. (1988): La dimensione evolutiva delle emozioni. In: d'Urso V., Trentin R. (Hrsg.): Psicologia delle emozioni. il Mulino: Bologna.
- Brinker, K., Sager, S. F. (1989): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber Verlag: Berlin
- Büchner, K. (2002): Stimme und Wahrnehmung - über die o(h)rale Kommunikation. Grin Verlag: München
- Bühler, K. (1934): Sprachtheorie. Verlag Fischer: Jena
- Bühler H., Mühle, G. (Hrsg.) (1974): Sprachentwicklungspsychologie. Bletz Verlag: Weinheim und Basel
- Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. Reinhardt UTB 105-161: München
- Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M., Goppel, R. (2003): Bildung der Gefühle. Psychosozial-Verlag: Bonn, 241-264

- Datler, W., Cillia, R., Garnitschnig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R., Zell, K. (2012): Abschlussbericht: Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten.
- Darwin, C. R. (1872): The expression of emotions in man and animals. University of Chicago Press: Chicago
- Dijkstra, T., Kempen, G. (1993): Einführung in die Psycholinguistik. Verlag Hans Huber: Bern u. a.
- Dittmann, J. (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. Verlag C. H. Beck oHG: München
- Drever, J., Fröhlich, W. D. (1969): Wörterbuch der Psychologie. Deutscher Taschenbuchverlag: München
- Ekman, P. (2004): Gefühle lesen. Spektrum akademischer Verlag: München
- Fries, N. (2000): Sprache und Emotionen. Verlagsgruppe Lübbe GmbH&Co.KG: Bergisch Gladbach
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind 14 (1), 20-26
- Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs
- Halliday M.A.K. (1975): Learning how to be mean. Explorations in the development of language. Verlag Arnold: London
- Hamburger, A. (1995): Entwicklung der Sprache. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Herrmann, T., Grabowski (1994): Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion. Verlag Spektrum: Heidelberg
- Hörmann, H. (1977): Psychologie der Sprache. Verlag Springer: Berlin
- Izard, C.E. (1977): Human emotions. New York, Plenum Press
- Jahr, S. (2000): Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten. De Gruyter: Berlin, New York
- Jakobson, R. (1960/ 1974): Aufsätze zur Linguistik und Poetik. Verlag Nymphenburger: München
- Karmiloff-Smith, A. & Karmiloff, K. (2002): Pathways to Language. From Fetus to Adolescent. Harvard University Press: Harvard
- Katz, D., Katz, R. (1928): Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik. Verlag Springer: Berlin

- Klein, G. S. (1965) On hearing one's own voice: an aspect of cognitive control in spoken thought. In: Schur, M. (Hrsg.) Drives, Affects, Behaviour (Band 2). International Universities Press: New York, 87-117
- Knapp-Potthoof, A., Knapp, K. (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Kohlhammer: Stuttgart
- Krashen, S. D. (1989): The input hypothesis: Issues and implications, Longman: London
- Lewandowski, T. (1985): Linguistisches Wörterbuch. Verlag Quelle & Meyer: Heidelberg, 4. Aufl.
- Michalson, L., Lewis, M. (1985): What do children know about emotions and when do they know it? In Lewis, M., Saarni, C. (Hrsg.): The socialization of emotions. Verlag Plenum Press: New York
- Minassian, M. (2012): Spracherwerb und Emotion. Eine Analyse ausgewählter psychoanalytischer Literatur zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Erstsprach- und Zweitspracherwerb, Diplomarbeit am Institut Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Nitschmann, P. (2012): Affekte, Affektregulierung und Spracherwerb. Eine Analyse ausgewählter wissenschaftlicher Publikationen hinsichtlich der Bedeutung von Affekten und Affektregulierung für die Sprachentwicklung und den Spracherwerb von Kindern, Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Oskar, E. (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (2000): Emotionspsychologie. Ein Handbuch, Verlag Beltz: Weinheim
- Pfeiffer, K., Scherzer, C. (2012): Die Erfassung sprachlichen Verhaltens beim frühen Zweitspracherwerb im multilingualen Setting Kindergarten. Eine Analyse ausgewählter Publikationen hinsichtlich der Erarbeitung eines Kategoriensystems zur Auswertung des Sprachverhaltens von Pädagoginnen und Kindern, Diplomarbeit am Institut Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Rauschenabch, T. (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: APuZ 12 (2005) 3-6
- Reisenzein, R. (1983): The Schachter theory of emotion: two decades later. „Psychological Bulletin“ 94, 239-264

- Rice, M. L. (1993): Social consequences of specific language impairment. In: Grimm, H. & Skowronek, H. (Eds.): Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. New York: De Gruyter, 111-128
- Rohde, M. (2009): Sensorische Aspekte der Sprachentwicklung in Beziehung mit frühen Ängsten. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett Cotta Verlag: Stuttgart, 103-118
- Scherer, K.R. (1979): Entwicklung der Emotion. In: Hetzer H., Todt E., Seiffge-Krenke I., Arbinger R. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Quelle und Meyer: Heidelberg
- Scherer, K.R. (1984): On the nature and function of emotion: a component process approach, in Scherer, K.R., Ekman, P. (Hrsg.): Approaches to emotion. Hillsdale, Erlbaum
- Scherer, K.R., Ekman, P. (1984): Approaches to emotion. Verlag Erlbaum: Hillsdale
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.
- Schwarz-Friesel, M. (2007): Sprache und Emotion. Francke Verlag: Tübingen
- Solmecke, G., Boosch, A. (1981): Affektive Komponenten der Lernpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Sroufe, L.A. (1979): Socioemotional development, in Osofsky, J.D. (Hrsg.): Handbook of infant development. Verlag Wiley: New York
- Stern, C.; Stern, W. (1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig.
- Suslow, T. (1995): Der Einfluß von Emotionen auf die Sprachproduktion. In: Sprache & Kognition, 14 (1), 27-38. Verlag Hans Huber AG: Bern
- Tischer, B. (1993): Die vokale Kommunikation von Gefühlen. Weinheim, P.V.U.
- Tomkins, S.S. (1980): Affect as amplification: some modifications in theory, in Plutchik, R., Kellerman, H. (Hrsg.): Emotion, vol.1, Theories of emotions. New York, Academic Press
- Wallon, H. (1949): Les origines du caractère chez l'enfant. Paris, PUF
- Wilde, S. (1996): Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachauffälligen Kindern. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bierfeld
- Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorie, Methoden, Ergebnisse. Max Hueber Verlag: Ismaning

Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. Paul Haupt Verlag: Bern-Stuttgart-Wien

Internetquellen

Rothweiler, M. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb. Im Internet unter URL: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/rothweiler/sfb07.html> [07.04.2008]

Statistik Austria. Die Informationsmanager. URL: http://www.statistik.at/web_de/presse/027382 [20.08.2011]

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Darstellung der Tabelle „Murats Sprechakte der Emotion Traurigkeit“	36
Tab. 2: Darstellung der Tabelle „Sprechakte an Murat gerichtet der Emotion Freude/Spaß“	36
Tab. 3: Darstellung der Tabelle „andere Sprechakte der Emotion Ärger/Wut“	36
Tab. 4: Auflistung der Personen	39
Tab. 5: Darstellung der gesamten Sprechakte	77
Tab. 6: Darstellung der an Murat gerichteten Sprechakte	77
Tab. 7: Darstellung Murats Sprechakte	78
Tab. 8: Darstellung anderer Sprechakte	78
Tab. 9: Darstellung der Sprechakte zwischen Pädagoginnen/ Assistentinnen und Murat	79
Tab. 10: Darstellung der Sprechakte zwischen Peers und Murat	80
Tab. 11: Darstellung Murats Sprechakte in den Sequenzen Traurigkeit (1a), Freude/Spaß (2a) und Ärger/Wut (3a)	80
Tab. 12: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat bei Emotion von Traurigkeit	85
Tab. 13: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat der Emotion Freude/Spaß	86
Tab. 14: Gegenüberstellung der Sprechakte an Murat und von Murat der Emotion Ärger/Wut	86

Tab. 15: Darstellung an wen Murat seine Sprechakte der Sequenzen
Freude/Spaß richtet 93

Tab. 16: Darstellung an wen Murat seine Sprechakte der Sequenzen
Ärger/Wut richtet 93

Anhang: Sprechakt Tabellen

Traurigkeit (1a)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Murat	keine Sprechakt	
S2		keine Sprechakt	
S3		keine Sprechakt	
S4		keine Sprechakt	
S5		keine Sprechakt	
S6		keine Sprechakt	
S7		keine Sprechakt	
S8		keine Sprechakt	
S9		keine Sprechakt	
S10		keine Sprechakt	
S11		keine Sprechakt	
S12		keine Sprechakt	
S13		keine Sprechakt	
S14		keine Sprechakt	

Tab. 1a: Murats Sprechakte der Emotion Traurigkeit

Traurigkeit (1b)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Assistentin Verica	"Murat, komm (unverständlich)..."	Murat
	Assistentin Verica	„(unverständlich) ...“	
	Assistentin Amila	„(unverständlich) ...“	
S2	Assistentin Amila	„Da, Murati. Willst du zur (unverständlich) sitzen?“	
S3	Assistentin Amila	„Murat, setz dich!“	
S4	Pädagogin Fr. G.	„Murat!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Setz dich mal.“	
	Pädagogin Fr. G.	„Setz dich dazu.“	
	Assistentin Verica	„Komm Murati“	
S5	Pädagogin Fr. G.	„Murat, setzt dich du zu mir?“	
	Pädagogin Fr. G.	„Kommst du zu mir?“	
	Pädagogin Fr. G.	„Na komm, komm!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Komm her, sei nicht traurig!“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
S6	Pädagogin Fr. G.	„bsch“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
S7	Pädagogin Fr. N.	„Murat!“	
	Pädagogin Fr. N.	„Kennst doch die Sally schon.“	
	Hundehalter	„Magst dich lieber wo rauf setzten, hmm?“	
S8	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
S9	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
	Pädagogin Fr. G.	„kratzen“	
	Pädagogin Fr. G.	„bsch“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
	Hundehalter	„Ui, wer weint denn da so?“	
S10	Pädagogin Fr. G.	„Hast gesehn?“	
	Pädagogin Fr. G.	„Hmm?“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
S11	Pädagogin Fr. G.	„Bsch“	
	Pädagogin Fr. G.	„Ich hör doch nix Murat!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Schau mal, wir wollen was hören.“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
	Pädagogin Fr. G.	„Ich höre nichts Murat.“	
S12	Pädagogin Fr. G.	„Du auch Murat?“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	
S13	Kind (Cem)	„Was?“	
S14	Pädagogin Fr. N.	„Warum weinst du Murat?“	
	Pädagogin Fr. N.	„Murat wieso weinst du?“	

Tab. 1b.: an Murat gerichtete Sprechakte der Emotion Traurigkeit

Traurigkeit (1c)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S6	Kind	„Sunny!“	Sunny
	Kind	„Sunny!“	Sunny
S7	Pädagogin Fr. N.	„Schau die fürchten sich heut vor dir du.“	Sunny
	Kind	„Sunny!“	Sunny
	Kind	„Sunny!“	Sunny
S8	Pädagogin Fr. G.	„Hallo Sunny!“	Sunny
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	unbekannt
S9	Pädagogin Fr. N.	„Das macht aber keinen guten Eindruck.“	Gruppe
	Pädagogin Fr. G.	„Ja (unverständlich)...“	Pädagogin Fr. N.
	Pädagogin Fr. G.	„Grad er. Immer.“	Hundehalter
S10	Pädagogin Fr. N.	„Das war eine zulange Pause jetzt.“	Gruppe
	Pädagogin Fr. N.	„Eine Winterpause.“	Gruppe
S11	Pädagogin Fr. G.	„Zupf raus (unverständlich)...!“	Kind
	Pädagogin Fr. G.	„Dankeschön“	Kind
S12	Pädagogin Fr. G.	„Nein“	sonstige
S13	Pädagogin Fr. N.	„Warum weint der Murat?“	Kinder/Gruppe
S14	Pädagogin Fr. N.	„Aber warum spricht der Murat nicht mit mir?“	Kinder/Gruppe
	Pädagogin Fr. N.	„Er müsste ja wissen warum er weint.“	Kinder/Gruppe
	Pädagogin Fr. N.	„Na wenn er nix sagt, kann ich ihm auch nicht helfen!“	Kinder/Gruppe

Tab. 1c.: andere Sprechakte der Emotion Traurigkeit

Freude/Spaß (2a)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Murat	„bitte“	Kind (Mario)
		„bitte, bitte bitte...“	sonstige
S2		„Da da da da da!“	Kind
		„Noch einmal Mario!“	Gruppe
		„Bravo!“	Gruppe/ Kind (Mario)
		„Ich?“	Kind (Mario)
		„Motorrad“	sonstige
S3		„Bravo!“	Gruppe/ Kind (Mario)
		„Schau Foto!“	Gruppe/ Kind (Mario)
		„Ich“	Gruppe/ Kind (Mario)
S4		„Ich Mario ich!“	Pädagogin Fr. G.
		„Bravo!“	Gruppe/ Kind (Mario)
		„Eh Mario hat viele!“	Gruppe
		„Schau so!“	Kind (Mario)
S5		„Mickey Mouse, Mickey Mouse, Mickey Mouse“	Kind (Mario)
		„Tunnel!“	Kind (Mario)
		„Tunnel gehen!“	Gruppe
		„Großen.“	sonstige
		„(unverständlich)...“	sonstige
S6		„Schau!“	Kind (Jan)
		„Jan schau, i wü Popo!“	Kind (Jan)
		„Buh!“	sonstige
S7		„Dankeschen!“	sonstige
S8		„Mario!“	Kind (Mario)
		„Mario?“	Kind (Mario)
		„Was?“	Kind (Mario)
		„Jetzt ich!“	sonstige
S9		„Patschi anziehn.“	Kind (Mario)
		„Patschi anziehn!“	Kind (Mario)
		„Woah cool!“	Kind (Mario)
		„Woah“	sonstige
		„Was?“	Kind (Mario)
	„Nö, mag nicht!“	Kind (Mario)	
	„Montag mach ma Patschn, ok?“	Kind (Mario)	
S10	„Cool“	sonstige	
	„Memlet klüga!	sonstige	
	„Schau so dreh.“	Kind (Mario)	
	„Schau!“	Kind (Mario)	

Tab. 2a: Murats Sprechakte der Emotion Freude/Spaß

Freude/Spaß (2b)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Kind (Mario)	„Da!“	Murat
S2	Kind (Mario)	„Ah du!“	
	Kind (Mario)	„Nicht summln!“	
S3	Kind (Mario)	„Nicht summeln!“	
S4	Kind (Mario)	„Ja.“	
	Kind (Mario)	„Hey du hast dich angemalt!“	
S5	Pädagogin Fr. N.	Murat du nicht, du kannst fertig spielen!"	
	Pädagogin Fr. N.	„Nur die Großen dürfen.“	
S6	Kind (Jan)	„Komm zeig nochmal!“	
	Kind (Jan)	„Komm zeig nochmal deinen Popo!“	
S7	Kind (Mario)	„Ich bin der Bär!“	
S8	Kind (Mario)	„Du bist!“	
	Kind (Mario)	„Ja!“	
S9	Kind (Mario)	„Nein die müss ma anziehn!“	
	Kind (Mario)	„Müss ma anziehn!“	
	Kind (Mario)	„Doch“	
	Kind (Mario)	„Ja!“	
S10	Kind (Mario)	„Der is geflogen gut!“	

Tab. 2b: an Murat gerichtete Sprechakte der Emotion Freude/Spaß

Freude/Spaß (2c)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Kind (Mario)	„bitte bitte bitte“	sonstige
S2	Kind (Mario)	„Du bist!“	Kind
S3	Kind (Mario)	„Birnenbaum“	sonstige
S5	Kind (Mario)	„Tunnel!“	Gruppe/Murat
	Pädagogin Fr. N.	„Nein, die Großen!“	Kind
S6	Kind (Jan)	„Er hat seinen Popo gemacht!“	Kind (Christiano)
	Kind (Jan)	Christiano sein Popo!“	Kind (Christiano)
S7	Kind (Mario)	„Rot!“	Gruppe
	Kind	Mario ist dran!“	Gruppe
	Kind	Mario is (unverständlich)...“	Gruppe
	Kind	„Nein (unverständlich) machen.“	Kind (Mario)
S8	Kind (Mario)	„Gelb!“	Gruppe/Murat
	Kind (Mario)	„Gelbi, gelbi.“	sonstige
S9	Kind (Mario)	„Ich auch.“	Murat
S10	Kind (Mario)	„Cool!“	sonstige
	Kind (Mario)	„Memlet, Feuer, Go!“	sonstige
	Kind (Mario)	„Memlet, Feuer, Go!“	sonstige
	Kind (Mario)	„Memlet, Feuer, Go!“	sonstige

Tab. 2c: andere Sprechakte der Emotion Freude/Spaß

Ärger/Wut (3a)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Murat	„Ich will auch!“	Kind (Mario)
		„Oi!“	sonstige
		„Apfel“	sonstige
		„Hund“	sonstige
		„(unverständlich)...“	sonstige
S2		„Ich will!“	Kind (Mario)
		„Mario!“	Kind (Mario)
		„Ich bin großer Zug.“	Kind (Mario)
		„Lilu lilu lilu!“	sonstige
S3		„Geh weg!“	Kind (Nina)
		"Nina ich seh dein Popo!“	Kind (Nina)
		"Nina ich seh dein Popo.“	Kind (Nina)
S4		„Zug Nina kaputt!“	Kind (Nina)
		„Nina, schau!“	Kind (Nina)
		„Kaputt!“	Gruppe
		„Fr. G. schau!“	Pädagogin Fr. G.
		„Die... Ercan kaputt!“	Pädagogin Fr. G.
S5		„Mario!“	Kind (Mario)
		„Mario, ich hasse Ercan.“	Kind (Mario)
		„Lilu lilu lilu...!“	sonstige
S6	„Amila!“	Assistentin Amila	
	„Das, das ist mein... !“	Assistentin Amila	
	„Das is mein Zug.“	Assistentin Amila	
	„Amila!“	Assistentin Amila	
	„Das in meine Zug.“	Kind (Mario)	
	„Amila!“	Assistentin Amila	
	„Amila!“	Assistentin Amila	
	„(unverständlich)...“	Assistentin Amila	
	„Lilu lilu lilu...!“	sonstige	
S7	„Ich auch!“	Gruppe	
	„Schuhe“	sonstige	
	„Na, Mario!“	Assistentin	
S8	„Ich will spielen!“	Kind (Mario)	
	„Dusch spielen!“	Kind (Mario)	
	„Ich!“	Kind (Mario)	
	„Fr. G.!“	Pädagogin Fr. G.	
	„Fr. G.!“	Pädagogin Fr. G.	
	„Fr. G.!“	Pädagogin Fr. G.	
	„Fr. G.!“	Pädagogin Fr. G.	
	„Einräumen!“	Kind (Mario)	
	„Doch!“	Kind (Mario)	

Tab. 3a: Murats Sprechakte der Emotion Ärger/Wut

Ärger/Wut (3b)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Kind (Mario)	„Ich bin nochmal dran!“	Murat
S2	Kind (Mario)	„Ich bin weg!“	
S4	Pädagogin Fr. G.	„Da Erci war das?“	
S5	Kind (Mario)	„Ich auch.“	
S6	Assistentin Amila	„Ja bitte!“	
	Assistentin Amila	„Bsch!“	
	Assistentin Amila	„Ja?!“	
	Kind (Mario)	„Das in meine Zug.“	
	Kind (Mario)	„Ne meine!“	
	Kind (Mario)	„Is mir egal!“	
S7	Assistentin	„Murat!“	
	Assistentin	„Murat!“	
	Assistentin	„Murat!“	
	Assistentin	„Murat, bist du dran.“	
	Assistentin	„Schuhe“	
	Kind (Mario)	„Murat!“	
	Kind (Mario)	„Du bist.“	
S8	Kind (Mario)	„Ja einräumen.“	
	Kind (Mario)	„Ich will auch.“	
	Kind (Mario)	„Ich mach nomal!“	
	Kind (Mario)	„Nein nicht einräumen!“	
	Kind (Mario)	„Nein!“	
S9	Pädagogin Fr. G.	„So mir reicht es!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Nein!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Nein!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Hier spielt der Sandro!“	
	Pädagogin Fr. G.	„Du darfst auch nach vorne gehen!“	
S10	Pädagogin Fr. G.	„Warum streitet ihr?“	
	Pädagogin Fr. G.	„Wer hat zuerst gehabt?“	
	Pädagogin Fr. G.	„Hat der Murat zuerst gehabt?“	
	Pädagogin Fr. G.	„(unverständlich)...“	

Tab. 3b: an Murat gerichtete Sprechakte der Emotion Ärger/Wut

Ärger/Wut (3c)			
Sequenz	Sprecher	Sprechakt	Empfänger
S1	Kind (Mario)	„Lilu lilu lilu!“	sonstige
S5	Kind (Mario)	„Lilu lilu lilu...“	sonstige
	Kind (Mario)	„Lilu lilu lilu...!“	sonstige
S7	Assistentin	„Ja, und jetzt bist du nochmal (unverständlich)...“	Kind (Mario)
	Assistentin	„(unverständlich)...“	Gruppe/ Kind (Mario)
	Assistentin	„Ja.“	Kind (Mario)
	Assistentin	„Warte Sandro!“	Kind (Mario)
	Kind (Mario)	„Apfelbaum“	sonstige
S8	Kind (Cem)	„Nein (unverständlich)...“	Kind (Mario)
	Kind (Cem)	„Fr. G.“	Pädagogin Fr. G.

Tab. 3c: andere Sprechakte der Emotion Ärger/Wut

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name Julia Biberauer
Geburtsdatum 09.08.1988
Geburtsort Amstetten, NÖ
Kontakt Daten 0664 76 66 871
julia@biberauer.at

Ausbildung:

2007-2012 Diplomstudium am Institut Bildungswissenschaft, Universität Wien;
Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Medienpädagogik
2006 Matura Europagymnasium Baumgartenberg vom guten Hirten
1998-2006 Europagymnasium Baumgartenberg vom guten Hirten
1994-1998 Volksschule Grein an der Donau, OÖ

Berufserfahrung/ Praktika:

2012 Leitung einer Rainbowsgruppe
2011-2012 Ausbildung zur Rainbowsgruppenleiterin
2012 Praktikum Caritaskindergarten Pabneukirchen
2010 Praktikum Landeskrankenhaus Mostviertel Amstetten-Mauer, Abteilung für
Stationäre Psychiatrie und Psychotherapie, Abteilung für Kinder- und
Jugendpsychotherapie und -psychiatrie
2005 Compassion Week Kindergarten Grein, OÖ