



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Emotionen, Beziehungserfahrungen und das beginnende Sprechen im Kindergarten

Eine Einzelfallstudie über das Erleben eines Mädchens mit
türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr

Verfasserin

Marion Polzer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 297
Diplomstudium Pädagogik
Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt...

...Prof. Dr. Wilfried Datler und Mag.^a Studener-Kuras für die Betreuung meiner Diplomarbeit im Zuge des Forschungsprojekts „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“.

...meiner Familie, meinen Eltern und Stiefeltern Johanna und Walter Staschek sowie Gerald und Michaela Polzer, die mich beim Studium unterstützten. Danken möchte ich ebenso meinen Geschwistern Kerstin und Benedikt für ihre Hilfestellung.

...meinen Gegenleserinnen Mag.^a Petra Nitschmann, Mag.^a Silvia Wiener und Mag.^a Monika Minassians sowie Johanna Staschek, Mag.^a Petra Wirnsperger und Mag.^a Susanne Mittermeier für ihre fruchtbaren Gedanken und die Flexibilität besonders am Ende der Verfassung der Diplomarbeit.

...all meinen Freunden, die mich während des Studiums und der Verfassung der Diplomarbeit aufbauten, allen voran Sarah Habersack, Stefan Marte, Johanna Staschek, Kerstin Polzer, Camilla Henrich und Fabian Wirnsperger.

Ich widme diese Diplomarbeit allen Kindern, die mehrsprachig aufwachsen.

KURZFASSUNG

Diese Diplomarbeit entstand im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ an der Universität Wien. In der Einzelfallstudie wird der Frage nachgegangen, wie ein Kindergartenkind mit türkischer Erstsprache seine Situation im Kindergarten erlebt und welche Beziehungserfahrungen es dabei gemacht hat. Zudem wird nachgezeichnet, wie sich das Erleben des Kindes im Laufe des Kindergartenjahres verändert hat und worauf diese Veränderungen zurückgeführt werden könnten. Außerdem wird der Frage nachgegangen, welcher Zusammenhang zwischen dem Erleben des Kindes, den damit verbundenen Beziehungserfahrungen und dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch bestehen dürfte. Um diesen Fragen nachzugehen, beobachtete ich ein Kindergartenkind mit türkischer Erstsprache vom Eintritt in den Kindergarten ein Jahr lang nach der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept. Nach den Beobachtungen wurden Beobachtungs- sowie Besprechungsprotokolle verfasst. Den Forschungsfragen wurden auf Grundlage dieses Datenmaterials nachgegangen.

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

ABSTRACT

This thesis has been created as part of the interdisciplinary research project "*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*" at the university of Vienna. The individual case study pursues the question how a child with Turkish as her primary language experiences her situation in nursery school and the relationship experiences it may be involved in. The study also aims to show how this experience changes during the year of observation and what underlying mechanisms there might be for those changes. Based on this, possible connections between the experience of the child, the relationship experiences it has and the acquisition of German as a secondary language are shown. To examine these questions, the author observed a child with Turkish as its primary language for a year - beginning with the child's entry into nursery school - following the young child observation method according to the Tavistock concept. During this period these observations were documented in the form of journals, which are the basis for the answers to the research questions.

Keywords: nursery school, kindergarten, second language acquisition, emotion, relationship experiences, young child observation, Tavistock concept

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	i
KURZFASSUNG	ii
ABSTRACT	iii
1 EINLEITUNG	5
1.1 Das Projekt „ <i>Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten</i> “	6
1.2 Kurze Begriffsklärung	7
1.3 Forschungsstand, Forschungslücke und Ausweisung der Forschungsfragen.....	8
1.4 Die pädagogische Relevanz	12
1.5 Gliederung der Diplomarbeit	13
2 METHODE DER INFANT/YOUNG CHILD OBSERVATION	15
2.1 Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept.....	15
2.1.1 Die Deutung der Gegenübertragungsreaktionen des Beobachters als Zugang zum Verstehen	18
2.1.2 Zur Rolle des Beobachters.....	19
2.2 Die Methode der Young Child Observation.....	19
2.3 Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode und ihre Anwendung im Forschungsprojekt „ <i>Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten</i> “	20
3 DIE PSYCHOANALYTISCH PÄDAGOGISCHE EINZELFALLSTUDIE	22
4 DIE KINDERGARTENEINRICHTUNG	24
4.1 Der Kindergartenraum	24
4.2 Das Kindergartenpersonal	25

5	DIE ANALYSE DES EINZELFALLS	27
5.1	Der erste Monat	27
5.1.1	Elifs Eintritt in den Kindergarten – ein harter Einstieg	27
5.1.2	Zusammenfassung	38
5.2	Der zweite Monat	40
5.2.1	Elif versucht ihren Platz im Kindergarten zu finden	41
5.2.2	Annäherung an andere Kinder – Elif erlebt Zurückweisung	41
5.2.3	Zusammenfassung	43
5.2.4	Elif sucht die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Kindergartenpädagogin Frau R. – Auf der Suche nach Halt und Geborgenheit	43
5.2.5	Elifs Wunsch nach Frau R.s Nähe wird nur kurz befriedigt.....	44
5.2.6	Zusammenfassung	46
5.2.7	Elif orientiert sich an ihrer Schwester und sagt einen deutschen Einwortsatz	47
5.2.8	Zusammenfassung	52
5.2.9	Sprache auf dem Prüfstand – Elif und die Sprachstanderhebung.....	53
5.2.10	Zusammenfassung	58
5.3	Der dritte Monat	59
5.3.1	Elif beteiligt sich an einer gemeinsamen Aktivität in der Kindergarten-gruppe ..	59
5.3.2	Zusammenfassung	60
5.3.3	Elif erhält Sprachförderung	61
5.3.4	Zusammenfassung	63
5.4	Der vierte Monat.....	64

5.4.1	Elif spielt den Nikolaus	64
5.4.2	Zusammenfassung	66
5.4.3	Spielerischer Umgang mit der deutschen Sprache	67
5.4.4	Zusammenfassung	69
5.5	Der fünfte Monat	69
5.5.1	Die Beziehung zwischen Frau R. und Elif vertieft sich	70
5.5.2	Zusammenfassung	72
5.6	Der sechste Monat	72
5.6.1	Sprache verbindet	72
5.6.2	Kommunikation auf Basis freiwilliger Entscheidung?!	73
5.6.3	Zusammenfassung	75
5.7	Der siebente und achte Monat	76
5.7.1	Elif zeigt ähnliches Verhalten wie in den Monaten davor.....	76
5.7.2	Beziehungsmuster vertiefen sich	76
5.7.3	Zusammenfassung	78
5.8	Der neunte Monat	79
5.8.1	Wir gehören zusammen!.....	79
5.8.2	Zusammenfassung	80
5.9	Der zehnte Monat	80
5.9.1	Sprache verleiht Macht.....	80
5.9.2	Zusammenfassung	84
5.10	Der elfte Monat.....	84

5.10.1 Die letzten beiden Beobachtungsstunden – Elif ist Teil der Gruppe.....	84
5.10.2 Zusammenfassung	87
6 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	88
6.1 Beantwortung von Forschungsfrage 1	88
6.2 Beantwortung von Forschungsfrage 2	93
6.3 Beantwortung von Forschungsfrage 3	95
7 ERTRAG DER ARBEIT.....	100
8 RESÜMEE UND AUSBLICK	105
Literaturverzeichnis.....	107

1 EINLEITUNG

Laut dem Bericht Migration & Integration 2012 der Statistik Austria (Migration & Integration 2012, 42) ist knapp ein Viertel der Kinder in österreichischen Betreuungseinrichtungen nicht deutschsprachig. Im Vergleich zu Kindern mit deutscher Erstsprache¹, von denen im Jahr 2008 10 Prozent über keine altersadäquaten Kenntnisse der deutschen Sprache verfügten, benötigten 58 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache Förderung, um ein altersadäquates Sprachniveau zu erreichen. Besonders Kinder mit türkischer Erstsprache wiesen zu 82 Prozent Defizite in der deutschen Sprache auf (ebd.). Das Thema *Sprachförderung im Kindergarten* rückte in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum politischer bzw. öffentlicher Debatten. Im Jahr 2010 wurde in Wien ein verpflichtendes Kindergartenjahr eingeführt. Durch den verpflichtenden Besuch des Kindergartens sollen Bildungschancen von Kindern – unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft – erhöht werden (Landesgesetz für Wien 2010). Bei der Planung von Sprachförderungsmaßnahmen im Kindergarten ist die Frage relevant, wie Kinder eine Zweitsprache² am besten lernen und wie sie dabei von Pädagoginnen³ unterstützt werden können. Um Fragen wie dieser nachzugehen, bedarf es interdisziplinärer Forschung.

Seit 2009 wird an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft sowie am Institut für Sprachwissenschaft unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler und A.o. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia das interdisziplinäre Forschungsprojekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ durchgeführt. Im Zuge

¹ Als *Erstsprache* wird jene Sprache bezeichnet, die ein Kind als erste, in der Regel von seinen ersten Bezugspersonen, erwirbt (Jeuk, 2011, 14). Eine begriffliche Differenzierung der in wissenschaftlicher Literatur oft synonym verwendeten Begriffe *Erstsprache* und *Muttersprache* nimmt Jeuk vor (ebd.). Ich habe mich für die durchgängige Verwendung des Begriffs *Erstsprache* entschieden.

² Der Begriff *Zweitsprache* bezeichnet jene Sprache, die ein Kind erwirbt, nachdem bereits Strukturen einer Erstsprache vorhanden sind, in etwa im Alter von drei oder vier Jahren. Zweitspracherwerb erfolgt in der Regel in einem Prozess ungesteuerter Aneignung (Datler et al. 2012, 17).

³ In der Diplomarbeit wird aus Gründen einer besseren Lesbarkeit auf die geschlechtergerechte Ausformulierung beider Geschlechter verzichtet. Ich behalte mir vor, bei personenbezogenen Pluralformulierungen entweder die männliche *oder* die weibliche Schreibweise zu verwenden, die sich jeweils auf beide Geschlechter bezieht.

dieses Projekts verfasste ich die nunmehr als Diplomarbeit vorliegende Einzelfallstudie, die sich mit dem Erleben und den Beziehungserfahrungen, die ein Mädchen mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr macht, auseinandersetzt. Darüber hinaus werden in dieser Arbeit Überlegungen über einen Zusammenhang zwischen Emotionen, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb angestellt.

In Kapitel 1.1 und 1.2 gehe ich zunächst auf die Einbettung meiner Einzelfallstudie im Forschungsprojekt *„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“* ein. Anschließend beschreibe ich den für meine Arbeit relevanten Forschungsstand zum Thema Spracherwerb, Beziehungserfahrungen und Emotionen. Nach der Erläuterung der von mir identifizierten Forschungslücken weise ich die Forschungsfragen aus, welche ich im Zuge der Diplomarbeit beantworte. In Kapitel 1.3 wird der Aufbau der Diplomarbeit beschrieben.

Das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“

Im Projekt *„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“* wird unter Anwendung unterschiedlicher Methoden versucht unter anderem folgender Frage nachzugehen:

Welche Bedeutung haben Emotionen sowie damit verbundene Beziehungserfahrungen, die Kinder im Kindergarten in didaktisch strukturierten sowie unstrukturierten Situationen machen, für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Bereich ihrer Erst- und Zweitsprache?

Um dieser Frage nachzugehen werden Einzelfallstudien im genannten Projekt durchgeführt. Eine dieser Einzelfallstudien erstellte ich im Rahmen dieser Diplomarbeit.

Ich bekam im Zuge des Projekts Gelegenheit ein vierjähriges Mädchen mit türkischer Erstsprache – es wird in der vorliegenden Arbeit Elif⁴ genannt – von September 2010 bis September 2011⁵ von ihrem Eintritt in den Kindergarten an, einmal wöchentlich zu be-

⁴ Zum Schutz der Privatsphäre wurden alle fallbezogenen Namen anonymisiert.

⁵ Im Juli und August 2011 fanden aufgrund der Sommerferien keine Beobachtungen statt.

obachten. Methodisch ging ich dabei nach der Methode der Young Child Observation – einer modifizierten Form der Infant Observation Methode nach dem Tavistock-Konzept – vor. Dieses Konzept wurde von Esther Bick 1948 im Zuge der Konzeption einer Ausbildung für Kinder- und Jugendpsychotherapie an der Tavistock-Klinik entwickelt und soll dem Beobachter „methodisch reflektierte Zugänge zur Welt der Kleinkinder“ (Datler 2009, 43) ermöglichen. Nach jeder Beobachtungsstunde schrieb ich möglichst deskriptiv gehaltene Protokolle nieder. Diese wurden auszugsweise in einer wöchentlich stattfindenden Seminarrunde von Projektleiter Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, der Seminargruppenleiterin Mag. Studener-Kuras, den Projektmitarbeitern Mag. Garnitschnig und Mag. Sobczak und den Beobachtern Cidem Cat, Onur M. Şentepe und Mag. Yunus Pınar sowie mir analysiert. Von Interesse war die Frage, wie das jeweilige so genannte Fokuskind seine Situation im Kindergarten erlebt und welche Beziehungserfahrungen es gemacht haben mag. Von diesen Besprechungen wurden wiederum Besprechungsprotokolle verfasst. Anhand der intensiven Auseinandersetzung mit den entstandenen Beobachtungs- und Besprechungsprotokollen schrieb ich in einem nächsten Schritt einen Zwischenbericht, in dem ich mich mit Fragen zu Elifs Erleben innerhalb des Beobachtungszeitraums sowie mit der allmählichen Veränderung dieses Erlebens befasste.

Auf Grundlage der so entstandenen Datensammlung versuchte ich in meiner Diplomarbeit der Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Emotionen, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb nachzugehen.

Im Folgenden möchte ich kurz definieren, welches Verständnis des Begriffs *Emotion* meiner Arbeit zugrunde liegt.

Kurze Begriffsklärung

Als bemerkenswert stellte sich bei meiner Recherche heraus, dass etliche Autoren, die sich mit dem Thema *Emotion und Spracherwerb* auseinandersetzen, ihren wissenschaftlichen Beiträgen keine explizit ausformulierte Begriffsdefinition von Emotion voranstellen (vgl. Lüdtke 2006, Andresen 2006, Adler 2006). Minassians (2012) und Nitschmann (2012) führen in ihren Arbeiten aus, dass in vielen wissenschaftlichen Abhandlungen keine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen Emotion und Affekt erfolgt. Die beiden Begriffe werden, ihren Ausführungen zufolge, häufig synonym verwendet. Die beiden Autorinnen setzen sich in ihren Arbeiten mit dieser Thematik auseinander (ebd.).

Ich verwende in meiner Diplomarbeit den Begriff Emotion und möchte mein Verständnis von Emotion in Anlehnung an Nissen (2001,8) und Lin-Huber (2006, 140) kurz erläutern.

Lin-Huber hält in ihren Ausführungen zum Thema *Emotion und Zweitspracherwerb* Folgendes fest: „Die heutige Forschung geht von der Annahme aus, dass es universelle Emotionen (wie z.B. Angst, Ärger, Wut, Traurigkeit, Zärtlichkeit, Liebe) gibt“ (ebd.). Zudem möchte ich darauf hinweisen, dass Emotionen zwar bewusst⁶ wahrgenommen werden können, jedoch dem bewussten Erleben auch nicht immer zugänglich sind. Nissen (2001, 8) beschreibt dies wie folgt: „Als Emotion werden ... überwiegend intrapsychisch erlebte Stimmungen und Verstimmungen bezeichnet, die nicht bewusst zu sein brauchen“ (ebd.).

Bevor ich mein Diplomarbeitsvorhaben näher erläutere, skizziere ich im folgenden Unterkapitel den Forschungsstand zum Thema *Emotion und Sprache und die Bedeutung von Bezugspersonen für den Erst- und Zweitspracherwerb*.

Forschungsstand, Forschungslücke und Ausweisung der Forschungsfragen

Im Sommer- und Wintersemester 2010/2011 stellte ich im Rahmen des Seminars „*Beziehungserfahrung, Emotion und Sprachentwicklung*“ unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Datler und Mag. Studener-Kuras Literaturrecherchen über den Erst- und Zweitspracherwerb mit besonderem Augenmerk auf den Zusammenhang von Emotionen, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb an. Bei dieser Literaturumschau sowie vertieften Literaturrecherche fand ich vorwiegend Publikationen von Autoren der Sprachwissenschaften, Sprachheilpädagogik, Sprachentwicklungspsychologie und Neurowissenschaften, welche sich mit dem Erwerb von Erst- bzw. Zweitsprache befassen. Ich kam zu dem Ergebnis, dass eine Anzahl von Autoren, die auf Faktoren, die den Erst- bzw. Zweitspracherwerb beeinflussen, eingehen, den Einfluss emotionaler Faktoren nicht bzw. nur in wenigen Sätzen erwähnen (Nitschmann 2012; Minassians 2012). Nach meiner Recherche lässt sich festhalten, dass der gesamte Themenkomplex zum frühen Zweitspracherwerb in der Bil-

⁶ Was unter bewusstem bzw. unbewusstem Erleben in Anlehnung an die psychoanalytische Theorie verstanden werden kann, führe ich in Kapitel 2.1.1 aus.

dungsinstitution Kindergarten unzureichend erforscht und erst in den letzten Jahren in den Fokus wissenschaftlicher Überlegungen gekommen zu sein scheint. Auch Jeuk hält in einer im Jahr 2011 erschienenen Studie fest, dass „in Bezug auf den Zweitspracherwerb im Kindergarten ... so gut wie keine Forschungsergebnisse vor[liegen; Anm. d. Verf.], in der Regel werden Erkenntnisse aus Untersuchungen zum frühen Erwerb zweier Sprachen in bilingualen Familien ... übertragen“ (Jeuk 2011, 9).

Da ich mich in meiner Diplomarbeit mit dem Zusammenhang von Emotionen sowie den damit verbundenen Beziehungserfahrungen für den Zweitspracherwerb im Kindergarten auseinandersetze, gehe ich im Folgenden auf Autoren, in deren Publikationen auf die Wichtigkeit eines Interaktionspartners bzw. die Bedeutung von Emotionen und Beziehungserfahrungen für den Spracherwerb hingewiesen wird, ein.

Unter den Autoren Jeuk (2011), Zollinger (2010) und Albers (2009) herrscht Einigkeit, dass für den Erwerb einer Sprache eines Gegenübers beziehungsweise einer Bezugsperson bedarf, welche von Geburt des Kindes an mit diesem kommuniziert. Laut Jeuk (2011, 74) beginnt Spracherwerb unmittelbar nach der Geburt, mit der ersten Interaktion zwischen Mutter und Säugling. Demnach ist der Erwerb einer Sprache keine alleinige Leistung des Kindes. Spracherwerb findet in einem dialogischen Austausch zwischen Bezugsperson und Kind statt (Bruner 1987; zit. nach Jeuk 2011, 74f). Zollinger (2010, 20) spricht ebenfalls von einem bereits im Säuglingsalter beginnenden Spracherwerb. Schon zu Beginn der ersten Lebenstage äußert das Kind Laute, welche von der Bezugsperson aufgenommen und beantwortet werden, als ob es sich um tatsächliche Mitteilungen handeln würde. Nach wenigen Monaten beginnt es auf die Äußerungen der Mutter durch Vokalisationen zu antworten. So entsteht die erste Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kind. Durch den sogenannten „triangulärer Blick“ (Zollinger 2010, 21), den das Kind auf sich, den Interaktionspartner und einen Gegenstand richtet, entsteht ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus. Der Gegenstand, auf den sich die kindliche Aufmerksamkeit richtet, wird von der Mutter kommentiert. Diese bildet nach Zollinger den „Ursprung der Sprache“ (ebd.), da Sprache immer von einer Person komme und sich auf etwas beziehe. Auch Albers (2009) hält fest, dass in der „frühen Entwicklung der Kinder in der dyadischen Interaktion mit Bezugspersonen ein responsives Verhalten von entscheidender Bedeutung“ (ebd., 58) sei. Die Autoren zeigen auf, wie wichtig eine die Äußerungen des Kindes beantwortende, kommunikative Bezugsperson für die Entwicklung einer Sprache

ist. Sie beziehen sich hierbei zumeist auf die ersten Kommunikationspartner des Kindes, auf die Familienmitglieder und auf den Erwerb der Erstsprache. Daraus kann man schließen, dass korrespondierende Bezugspersonen – im Kindergarten die Interaktionspartner Kindergartenpädagoginnen und Peers – für das Erlernen einer Zweitsprache Bedeutung haben. „Grundlage der Interaktion zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson [sei; Anm. d. Verf.] eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist, da Kinder nicht von Personen lernen, die sie ablehnen oder nicht verstehen“, betont Albers (2009, 65) und nimmt Bezug auf Dannenbauer (1999). Der Autor thematisiert die Art der Beziehung zwischen pädagogischer Bezugsperson und Kind, die einem gelingenden Lernprozess zugrunde liegt. Aus seiner Aussage kann geschlossen werden, dass auch das Erwerben einer Zweitsprache im Kindergarten von einer stabilen Beziehung zwischen den Kindergartenpädagoginnen bzw. Peers und dem Kind auf förderliche Weise beeinflusst werden kann.

Nach Bruner (1987, 32) erwirbt das Kind Sprache durch ein durch den Erwachsenen bereitgestelltes „Unterstützungssystem“, dem „Language Acquisition Support System“ (ebd.). Der Erwachsene passt seine Sprache an die Fähigkeiten des Kindes an, wodurch sich die Sprache desselben weiterentwickeln kann. Bruner stellt fest, „dass diese <<Anpassung>> der frühen sprachlichen Interaktion im Rahmen vertrauter, zur Routine gewordener Situationen oder <<Formate>> möglich ist“ ... Aufgrund dieser Konzentration auf vertraute transaktionale Formate (Situationen, Abläufe), ist es dem erwachsenen Partner möglich, jene Merkmale zu betonen, welche das Kind schon früh wahrnehmen kann, und welche einer einfachen grammatischen Grundform entsprechen.“ (ebd., 33). Ein solches Format ist das kindliche Spiel. Das Kind erlebt Freude im Spiel und kann neue Verhaltensweisen probieren. Spiele beruhen – so Bruner (ebd., 36) – „auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren können, wo auch die Sprache existiert“. Ferner hält der Autor fest, dass Spiele „zum ersten Mal die Möglichkeit [bieten; Anm. d. Verf.], zu erkunden, wie Dinge mit Worten bewirkt werden können. Denn die in diesen Spielen verwendeten Wörter sind ganz auf Tätigkeiten bezogen“ (ebd., 37).

Zur Frage, welche Bedeutung Emotionen für den Spracherwerb haben, werden in den meisten Publikationen nur implizite Aussagen gemacht. Lin-Huber (2006) äußert sich in ihrem Artikel über Sprache und Emotion als eine von wenigen explizit: „Emotionen spie-

len beim sprachlichen Lernen eine bedeutende Rolle“ (ebd., 140). Sie geht davon aus, dass Emotionen für die Motivation eine Sprache zu lernen, eine entscheidende Rolle spielen und sieht „Emotionen als Motor für den Sprachlernprozess“ (ebd.) an. Auch Andresen (2006) hält fest, dass „Motivation mit Emotion verknüpft“ (ebd., 27) sei und dass positive sowie negative Erfahrungen, die beim Erlernen einer Sprache gemacht werden, den Erfolg des Lernprozesses in hohem Maße beeinflussen können. Eine Sprache zu lernen sollte „eine positive Herausforderung und keine Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls oder eine Quelle von Kränkungen sein. Negative Spracherfahrungen können ein Kind auf Jahre hinaus – wenn nicht lebenslang – entmutigen, sich mit Sprache kreativ auseinanderzusetzen“ (ebd., 142). Daraus könnte geschlossen werden, dass Sprachlernerfahrungen im Kindergarten mit den Erfahrungen, die ein Kind mit den Pädagoginnen und Peers als Bezugspersonen macht, in Zusammenhang stehen. Jeuk (2011) verweist darauf, dass es für das Kind auch „emotional nachvollziehbar sein muss, warum es mehr als eine Sprache lernen soll. Dies ist dann der Fall, wenn die Notwendigkeit besteht, mit den Bezugspersonen zu sprechen“ (ebd., 44).

Die wenigen Aussagen, die auf einen Zusammenhang von *Emotion und Sprache* schließen lassen, fasse ich mit der Autorin Lin-Huber (2006, 143) zusammen, die feststellt, dass der „Zusammenhang von Emotion, (Fremd-)Sprache und Identität bzw. emotionale Besetzung der Erstsprache und emotionale Besetzung der Fremdsprache ... weiterer Forschung“ (ebd.) bedarf.

Im Zuge meiner Forschungsarbeit konnte ich feststellen, dass der Interaktion von Bezugspersonen mit Kindern in Hinblick auf den Spracherwerb Bedeutung beigemessen wird. Dies trifft auch auf die Emotionen von Kindern im Erst- bzw. Zweitspracherwerb zu. Doch *wie* ein Kind, dessen Erstsprache nicht oder nur zum Teil die Umgebungssprache des Kindergartens ist, seinen Kindergartenalltag erlebt und *welche* Beziehungserfahrungen es macht, wird bei den angeführten Autoren nicht behandelt. Diese Forschungslücken haben mich zur Entwicklung folgender Forschungsfragen geführt:

- **Wie erlebt das Kindergartenkind Elif seine Situation im Kindergarten und welche Beziehungserfahrungen macht es?**
- **Wie verändert sich dieses Erleben im Laufe des ersten Kindergartenjahres?**
- **Welche Aussagen können über einen Zusammenhang von Elifs Erleben für die Entwicklung ihrer Zweitsprache Deutsch gemacht werden?**

Im Folgenden gehe ich kurz auf die pädagogische Relevanz meiner Diplomarbeit ein.

Die pädagogische Relevanz

Im Jahr 2011 lebten 339.393 Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von null bis fünf Jahren in Österreich (Statistik Austria 2011, 221). Auf den Kindergarten als erste außerfamiliärer Bildungseinrichtung kommen besonders seit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres durch die gestiegene Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache große Herausforderungen und Verantwortung zu. Der Ruf nach Förderkonzepten wird von Seiten der Politik und Gesellschaft immer lauter. Daher halte ich es für relevant, dass sich bildungswissenschaftliche Forschung des Themas *Zweitspracherwerb* und in weiterer Folge der Entwicklung von Förderkonzepten verstärkt annimmt. Wie bereits dargestellt, wird angenommen, dass verschiedene Faktoren, so auch emotionale, den Zweitspracherwerb beeinflussen. Der Einfluss emotionaler Faktoren sowie von Beziehungserfahrungen auf die Erst- bzw. Zweitsprachentwicklung ist, wie in Kapitel 1.2 erläutert wurde, bislang unzureichend erforscht. Mithilfe der psychoanalytisch-pädagogischen Forschungsmethode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept kann der Versuch unternommen werden, den Einfluss emotionaler Faktoren auf den kindlichen Zweitspracherwerb zu untersuchen. In dieser Diplomarbeit unternehme ich einen solchen Versuch.

Wie ich zur Beantwortung meiner Forschungsfragen komme, wird im folgenden Unterkapitel der Gliederung meiner Diplomarbeit erläutert.

Gliederung der Diplomarbeit

Kapitel 1, die Einleitung, dient dazu, dem Leser einen Überblick über die Entstehung meiner Diplomarbeit im Zuge des Projekts „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ zu verschaffen. Anschließend werden nach einem Abriss über den Forschungsstand zum Thema *Spracherwerb, Beziehungserfahrungen und Emotionen* Forschungslücken identifiziert und meine Forschungsfragen ausgewiesen. Danach stelle ich kurz die pädagogische Relevanz meines Diplomarbeitsthemas dar. Abschließend wird der Aufbau der Diplomarbeit erläutert.

In *Kapitel 2* wird die der Beantwortung meiner Forschungsfragen zugrundeliegende Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept beschrieben. Dies geschieht, indem ich zuerst die Entstehung und das Konzept der Methode der Infant Observation nach Esther Bick erläutere, aus dem sich die Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept entwickelt hat. Kurz gehe ich auf die herausfordernde Rolle eines nach dieser Methode vorgehenden Beobachters ein. Zudem führe ich aus, dass die Deutung der Gegenübertragung des Beobachters den Verstehensprozess befruchten kann. Wie ich die Methode der Young Child Observation als Forschungsinstrument im Projekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ eingesetzt habe, wird im Anschluss an die allgemeine Darstellung derselben erläutert.

Kapitel 3 gibt Aufschluss über Kriterien, die Einzelfallstudien erfüllen müssen, um als wissenschaftlich zu gelten. Zudem wird die Einbettung von Falldarstellungen in psychoanalytisch-pädagogischen Publikationen dargestellt.

In *Kapitel 4* werden die Kindergarteneinrichtung und das Kindergartenpersonal vorgestellt, damit sich der Leser ein Bild vom Ort des Geschehens und den Personen, die in den Protokollausschnitten vorkommen, machen kann.

Kapitel 5, das zentrale und ausführlichste Kapitel, ist der Analyse des Einzelfalls gewidmet. Hierfür werden Ausschnitte der Beobachtungs- und Besprechungsprotokolle, die im Laufe des Beobachtungszeitraums verfasst worden sind, in chronologischer Reihenfolge analysiert. Dabei gehe ich der Frage nach, wie sich das Kindergartenkind Elif in seinem ersten Kindergartenjahr erlebt und welche Beziehungserfahrungen es gemacht haben mag. Am Ende der Analyse eines jeden Monats folgt eine Zusammenfassung, in welcher

das Erleben und die damit verbundenen Beziehungserfahrungen, die Elif in dem jeweiligen Monat gemacht hat, zusammengefasst werden. Zudem werden zum Teil Aspekte, die auf einen Zusammenhang von Elifs Erleben, den damit verbundenen Beziehungserfahrungen und ihrem Zweitspracherwerb hindeuten könnten, angeführt.

Kapitel 6 dient der Beantwortung der Forschungsfragen. Basierend auf der Datensammlung und den Zusammenfassungen von Elifs Erleben im Zeitraum der Einzelfallanalyse werden die ersten beiden Forschungsfragen beantwortet. Forschungsfrage 3 beantworte ich, indem ich Aspekte, die auf einen Zusammenhang von Elifs Erleben, den damit verbundenen Beziehungserfahrungen und ihrem Zweitspracherwerb hindeuten, aufgreife und meine Überlegungen hierzu ausführe. Schließlich werden Aussagen über einen möglichen Zusammenhang von Elifs Erleben für die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch getroffen.

Kapitel 7 ist dem Ertrag der Arbeit gewidmet. In diesem Kapitel stelle ich dar, wie bestehende Wissensbestände zum Thema *Emotion, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb* durch die Ergebnisse meiner Diplomarbeit bestätigt oder erweitert werden konnten.

Kapitel 8 ist das letzte Kapitel der Diplomarbeit. In diesem Kapitel ziehe ich Resümee über die Einzelfallstudie und stelle in einem Ausblick dar, warum mir eine Weiterbearbeitung des Themas relevant erscheint.

2 METHODE DER INFANT/YOUNG CHILD OBSERVATION

Bei der psychoanalytischen Forschungsmethode der Young Child Observation handelt es sich um eine modifizierte Form der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept. Da sich die beiden Methoden nur in geringem Maße unterscheiden, gehe ich zuerst auf die Entstehungsgeschichte und auf die Spezifika der Infant Observation Methode ein und thematisiere in diesem Zusammenhang herausfordernde Aspekte der Rolle des Beobachters. Zudem führe ich aus, dass die Deutung der Gegenübertragung des Beobachters den Verstehensprozess befruchten kann. Anschließend beschreibe ich die Unterschiede zwischen Infant Observation und Young Child Observation. Zuletzt werden Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode und ihre Anwendung im Forschungsprojekt *„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“* erläutert.

Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept

Die Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept wurde im Jahr 1948 von Esther Bick am Tavistock-Institut in London entwickelt, an welches sie von John Bowlby geholt wurde, um ein Curriculum für die Ausbildung für Kinderpsychotherapeuten zu konzipieren. Bick wurde die Leitung des Ausbildungslehrgangs aufgetragen und so wurden Infant-Observation-Seminare zum integralen Bestandteil der Ausbildung für Kinderpsychotherapeuten. Die von Bick entwickelte spezielle Form der Säuglingsbeobachtung sollte den Ausbildungskandidaten Einblicke in die Lebenswelt von Säuglingen ermöglichen (Datler 2009, 47). Die angehenden Kinderpsychotherapeuten sollten durch die Beobachtungen die Möglichkeit bekommen „sich lebendig vorzustellen, was ihre Kinderpatienten als Säuglinge erlebt hatten“ (Bick 1964)⁷. Die Säuglingsbeobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept fand schließlich weltweit Anerkennung und findet heute in

⁷ Ursprünglich als Vortrag vor der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft im Juli 1963 gehalten. Zuerst erschienen im International Journal of Psycho-Analysis 45 (1964), 558-566: Notes on infant observation in psychoanalytic training. Deutsch in Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 19 - 36

der Aus – und Weiterbildung in unterschiedlichen psychosozialen Berufsfeldern Anwendung. Datler (2009, 59) beschreibt den Nutzen der Methode für Menschen, die in Sozialberufen arbeiten, wie folgt: „Die Arbeit an der Entwicklung der ... Fähigkeiten, über Innerpsychisches sowie über Beziehungsprozesse in verstehender Absicht differenziert nachdenken zu können, und das Bemühen um die Entfaltung einer damit verbundenen professionellen Grundhaltung, die für die Arbeit in verschiedenen psychosozialen Feldern von Bedeutung ist, stellt ... die zentrale Aufgabe dar, die es in Infant-Observation-Seminaren im Kontext von Aus- und Weiterbildung zu erfüllen gilt.“ Die Methode der Infant-Observation nach Bick etablierte sich auch als wissenschaftliche Methode und trägt als psychoanalytische Forschungsmethode zur Weiterentwicklung und Erforschung psychoanalytischer Konzepte bei (Lazar 1991, 48f; Diem-Wille 2009, 49, 85).

Das Konzept der Infant Observation Seminare nach dem Tavistock-Konzept wird im Folgenden beschrieben, in Anlehnung an Datler (2009, 48f.) in vier Abschnitte gegliedert.

1. Das Infant Observation Seminar wird in der Regel von vier bis fünf Teilnehmern einmal wöchentlich besucht. Im Zentrum des Seminars steht die Besprechung der Säuglingsbeobachtungen eines jeden Teilnehmers im Beisein eines Leiters. Zunächst müssen die Beobachtungen jedoch angebahnt werden. Hierfür begeben sich die Teilnehmer der Infant Observation Seminare auf die Suche nach einer Familie, die ein Kind erwartet. Da die Beobachter mit der Familie nicht in persönlicher Beziehung stehen dürfen, erfolgt die Anbahnung zumeist über eine dritte Person. Ist eine Familie gefunden, holen die Beobachter die Erlaubnis ein, das Baby, möglichst vom Zeitpunkt der Geburt des Kindes an, in seinem familiären Umfeld beobachten zu dürfen. Die Beobachtungen finden einmal wöchentlich über einen Zeitraum von zwei Jahren statt, und dauern jeweils eine Stunde. Zu Beginn steht der Beobachter vor der Aufgabe, mit Unterstützung der Seminargruppe, in seine Rolle hineinzufinden. Datler (ebd., 48) beschreibt die Rolle des Beobachters wie folgt: „[Es ist; Anm. d. Verf.] seine Aufgabe, während der Besuche in die Position eines zurückhaltenden Beobachters zu kommen, dem es möglich ist, mit all seinen Sinnen in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt“.
2. Der nächste Schritt des Konzeptes liegt in der Verfassung von möglichst deskriptiv gehaltenen Beobachtungsprotokollen, welche von den Beobachtern nach jeder

Beobachtungsstunde verfasst werden. Diese Protokolle werden in der Seminar-
runde vom Verfasser vorgelesen und dienen als Grundlage der Besprechungen in
den wöchentlichen Seminarsitzungen. Die Beobachtungsprotokolle werden in ei-
nem narrativen Erzählstil verfasst, da dies den Seminarteilnehmern ein möglichst
bildhaftes Nacherleben der jeweiligen Beobachtung ermöglichen soll. Während
des Vorlesens der Protokolle sollte in jedem Seminarteilnehmer ein *bildreicher
innerer Film* vom Ort und den Geschehnissen der Beobachtungsstunde ablaufen,
damit die Beobachtungsstunde so lebendig wie möglich *vor dem inneren Auge der
Seminarteilnehmer* rekonstruiert werden kann (ebd., 49).

3. Ausgewählte Beobachtungsprotokolle werden, wie bereits erwähnt, allen Semin-
arteilnehmern im Seminar ausgeteilt und in abwechselnder Reihenfolge von den
Beobachtern vorgelesen. Anschließend werden die Protokolle Ausschnitt für Aus-
schnitt in Hinblick auf die Fragen analysiert, „was das beobachtete Kind in der
dargestellten Situation erlebt haben mag, wie vor diesem Hintergrund verstanden
werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders)
verhalten hat, welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag
und welchen Einfluss dies auf das Erleben des Kindes gehabt haben dürfte“ (Dat-
ler 2009, 49).
4. Von den Besprechungen der Beobachtungsprotokolle in den Seminaren werden
sogenannte Besprechungsprotokolle verfasst. Diese dienen dazu „zu einem späte-
ren Zeitpunkt das Nachdenken über ein Baby wiederum aufzunehmen“ (ebd.), die
Entwicklung sowie die Beziehungserfahrungen, die das Baby über einen gewissen
Zeitraum gemacht hat, zu erfassen und darüber nachzudenken, „welche Bedeu-
tung die besonderen Erfahrungen, die ein Baby mit sich und seiner Welt macht,
für die Ausbildung seiner frühen psychischen Strukturen und somit seinem Her-
anwachsen haben dürften“ (ebd.).

In den folgenden Ausführungen wird die Deutung der Gegenübertragung des Beobachters
auf die Übertragung des beobachteten Kindes als Zugang zum Verstehen thematisiert.

2.1.1 Die Deutung der Gegenübertragungsreaktionen des Beobachters als Zugang zum Verstehen

Mit Hilfe von psychoanalytischen Forschungsmethoden, so auch der Young Child Observation Methode, wird versucht, das bewusste und unbewusste Erleben des Menschen und die Einflüsse, die dieses Erleben auf das Verhalten des Individuums hat, zu ergründen (Auchter/Strauss 2003, 11). Das Konzept des bewussten sowie unbewussten Erlebens eines Menschen geht auf Sigmund Freud zurück. Bewusstsein wird „als eine Funktion des psychischen Apparats, die Informationen aus der Außenwelt und der Innenwelt wahrnehmen kann und diese zu unterscheiden weiß“ beschrieben (Auchter/Strauss 2003, 48). Das Konzept des Unbewussten geht davon aus, „dass eine psychische Aktivität stattfindet, die vom Subjekt nicht bewusst wahrgenommen wird, jedoch entscheidenden dynamischen Einfluss auf dessen Verhalten und Erleben ausübt“ (ebd., 170). Ein wichtiger Zugang zum Verstehen ist in der Psychoanalyse die Deutung von Übertragung und Gegenübertragung. Sigmund Freud machte die Entdeckung, dass Erlebnisse, die Menschen in ihrer frühen Kindheit machen, Einfluss auf spätere Beziehungen haben. „Wenn etwas in der Gegenwart einem früheren Erlebnis ähnelt, rührt es Gefühle auf, die mit diesem Erlebnis verbunden waren. Er [Sigmund Freud; Anm. d. Verf.] nannte dieses Phänomen Übertragung“ (Salzberger-Wittenberg 2009, 7). Freud nutzte die Deutung der Übertragung der Patienten für die Psychoanalyse. In der weiteren Entwicklung der Psychoanalyse wurde ein weiteres Phänomen, das der Gegenübertragung des Analytikers auf die Übertragung des Patienten, in den psychoanalytischen Verstehensprozess miteinbezogen. Gegenübertragung meint „die Gesamtheit bewusster und unbewusster Reaktionen [des Analytikers; Anm. d. Verf.] auf den Patienten und dessen Übertragung“ (Auchter/Strauss 2003, 72). Werden Übertragungs- sowie Gegenübertragungsphänomene als ubiquitär verstanden, kann die Deutung derselben den Verstehensprozess auch in anderen als dem psychoanalytisch therapeutischen Setting befruchten. Die Deutung der Übertragung bzw. Gegenübertragung des Beobachters auf die Übertragung des beobachteten Kindes findet so auch bei der Analyse des Erlebens des beobachteten Kindes im Rahmen der Methode der Infant/Young Child Observation statt. Auch ich unternehme während der Analyse des Einzelfalls den Versuch, meine Gegenübertragungsgefühle zu deuten und für das Verstehen von Elifs Erleben nutzbar zu machen.

Im Folgenden soll in aller Kürze auf die herausfordernde Rolle des Beobachters eingegangen werden.

2.1.2 Zur Rolle des Beobachters

Die Rolle eines nach dem Tavistock-Konzept beobachtenden Observers kann den Beobachter – wie ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann – vor besondere Herausforderungen stellen. Bick (1964) hält fest, dass sich durch die besondere Art, in der der Beobachter in das Beobachtungsgeschehen involviert ist, problematische Aspekte entstehen können und dass daher zum einen „die Konzeptualisierung der Beobachterrolle“ (ebd.) und zum anderen „die bewusste und unbewusste Haltung des Beobachters“ (ebd.) näher in den Blick genommen werden müssen. So sollte „der Beobachter sich selbst so weit als Teil der Familie [erleben; Anm. d. Verf.], dass er die emotionalen Eindrücke wahrnehmen [kann], sich jedoch nicht verpflichtet fühlt, die ihm auferlegten Rollenangebote zu erfüllen, wie beispielsweise Ratschläge zu erteilen oder Zustimmung und Missbilligung zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.) Der Beobachter ist zudem vor das Problem gestellt, „mit einer Situation großer emotionaler Wucht konfrontiert [zu werden; Anm. d. Verf.]“ (ebd.). Um dieser „emotionalen Wucht“ (ebd.) begegnen und in möglichst objektiver Haltung beobachten zu können, muss er also eine gewisse Distanz zum beobachteten Geschehen wahren. Die Herausforderung des Beobachters in seine Rolle zu finden und in dieser zu bleiben sowie die Art, in der er mit dieser Wucht an Gefühlen umzugehen vermag, ist, nebst der Besprechung der Protokolle, Gegenstand der Besprechungen in der Seminargruppe (ebd.).

Die Methode der Young Child Observation

Wie bereits eingangs bemerkt, unterscheiden sich die Grundzüge des Konzepts der Methode der Young Child Observation von der Methode der Infant Observation kaum. Lediglich das Alter der Kinder, die Beobachtungsgegenstand werden, sowie das Setting, in dem beobachtet wird, differieren. So sind die beobachteten Kinder keine Säuglinge mehr, sondern sie sind bei der Young Child Observation in der Regel zwischen zwei und fünf Jahre alt. Säuglingsbeobachtung nach Bick findet in der Regel im familiären Umfeld der Babys statt. Bei der Young Child Observation werden Kleinkinder nicht nur in ihrem familiären Umfeld, sondern auch in anderen Settings wie beispielsweise in Kindertagesstätten beobachtet. Die Young Child Observation Methode wurde bereits in den 50er Jahren in London praktiziert, dabei wurden Kleinkinder in Kindertagesstätten beobachtet. Die Beobachtungen wurden anschließend in so genannten „Nursery Observation Seminaren“ (Datler, Trunkenpolz 2009, 242) besprochen. Zu einer theoriegeleiteten Anwendung der

Young Child Observation kam es jedoch erst Jahre später, als Young Child Observation ein Bestandteil des Ausbildungslehrgangs für Psychotherapeuten an der Tavistock-Klinik wurde (ebd., 242f.).

Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode und ihre Anwendung im Forschungsprojekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“

Wissenschaftliche Beiträge, in denen Protokollausschnitte vorkommen, welche im Zuge der Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept entstanden sind, werden seit den 1960er Jahren publiziert. Anhand von Protokollausschnitten werden psychoanalytische Theorien veranschaulicht und diskutiert und tragen so zur Theorieentwicklung bei. Vermehrt fand die Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode jedoch erst ab 1990 Verwendung. Sie wurde zumeist innerhalb wissenschaftlicher Forschungsprojekte angewandt, um Forschungsfragestellungen nachzugehen (Datler et al. 2008, 88, Datler, Trunkenpolz 2009, 250). Auch innerhalb des Forschungsprojekts „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ wurde Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode eingesetzt.

Im Folgenden schildere ich knapp, wie es zu meiner Mitarbeit im Forschungsprojekt kam und wie die Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept im Projekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ zum Einsatz gebracht wurde.

Im August 2010 sandte der Leiter des Forschungsprojekts „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“, Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, ein Mail an Studierende der Bildungswissenschaft aus, dass Studierende mit Türkischkenntnissen für die Mitarbeit an einem Forschungsprojekt gesucht würden. Er stellte den Interessenten die Aufgabe, eine Beobachtung an einem Ort ihrer Wahl durchzuführen, diese so deskriptiv und detailgetreu wie möglich zu Papier zu bringen und ihm per Mail zu senden. Ich erwarb im Zuge meiner jahrelanger Projektarbeit in einem türkischen Verein und durch enge Kontakte zu in Wien ansässigen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund Türkischkenntnisse. Ich war an einer Mitarbeit im Forschungsprojekt interessiert und beschloss, mich auf Herrn Univ. Prof. Dr. Datlers Ausschreibung hin zu melden und mein

Interesse an der Mitarbeit im Forschungsprojekt zu bekunden. Einige Tage nachdem ich mein Beobachtungsprotokoll gesandt hatte, bekam ich die Rückmeldung, mich an einem der darauffolgenden Tage im Institut für Bildungswissenschaft zu einer Besprechung einzufinden. Dies war die erste Besprechung des Young Child Observation Seminars, in dem ich die Mitglieder desselben kennenlernte. Die Gruppe setzte sich aus dem Projektleiter Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Mag. Regina Studener-Kuras, der Mitarbeiterin des Vereins „Zeitraum“, Mag. Ines Garnitschnig, der Sprachwissenschaftlerin Mag. Ewelina Sobczak und den anderen Beobachtern Cidem Cat, Onur Şentepe und Mag. Yunus Pınar zusammen. Die aus acht Mitgliedern bestehende Gruppe wies einige Besonderheiten auf. Von den acht Gruppenmitgliedern haben vier Migrationshintergrund, drei sprechen Türkisch als Erstsprache, ich spreche Türkisch als Fremdsprache, außerdem waren zwei Observer weiblich und zwei männlich. Dieses erste Treffen bildete sozusagen den *Startschuss* für meine nunmehr über zwei Jahre andauernde Arbeit mit der Methode der Young Observation nach dem Tavistock-Konzept. Als Abschluss des Arbeitsprozesses liegt nun die Einzelfallstudie in Form meiner Diplomarbeit vor. Wie es von der ersten Beobachtung zur Verfassung dieser wissenschaftlichen Arbeit kam, habe ich bereits in der Einleitung dargestellt. Im Folgenden nenne ich noch einmal die Eckpfeiler meiner Forschungsarbeit.

Ich beobachtete die zu Beginn meiner Beobachtungen dreijährige Elif von September 2010 bis September 2011 in ihrem ersten Kindergartenjahr. In diesem Zeitraum entstanden 26 Beobachtungsprotokolle und 10 Besprechungsprotokolle. Die Beobachtungsprotokolle wurden auszugsweise in der Seminargruppe dahingehend analysiert, wie sich Elif in der jeweiligen Beobachtungsstunde erlebt, und welche damit verbundenen Beziehungserfahrungen sie gemacht haben mag. Die Frage „What about the baby?“ stand im Zentrum der Überlegungen der Seminargruppe. Nach der ein Jahr andauernden wöchentlichen Zusammenkunft in der Seminargruppe änderte sich die Zusammensetzung der Teilnehmer. Neben den vier Young Child Observern wurde die Seminargruppe um drei Studierende der psychoanalytischen Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft ergänzt. Treffen mit dem Projektleiter Univ. Prof. Dr. Datler und der Seminargruppenleiterin Mag. Studener-Kuras fanden in etwa einmal monatlich statt. Bei diesen Treffen standen die Konzeption des von mir erstellten Zwischenberichts sowie die Abschlussarbeit im Zentrum. In einem letzten Schritt verfasste ich die hiermit als Diplomarbeit vorliegende Einzelfallstudie, in der ich die Ergebnisse des Forschungsprozesses veröffentliche.

3 DIE PSYCHOANALYTISCH PÄDAGOGISCHE EINZELFALLSTUDIE

Falldarstellungen haben in den wissenschaftlichen Abhandlungen der Psychoanalytischen Pädagogik eine lange Tradition. Bereits Sigmund Freud illustrierte seine theoretischen Konzepte in seinen „Studien über Hysterie“ (Freud 1895, 131; zit. nach Datler et al. 2004, 7) durch Ausführungen von Fällen.

Falldarstellungen haben eine Besonderheit: Sie sind in einer für wissenschaftliche Abhandlungen eigentümlichen Schreibweise verfasst. Dies mag zunächst verwundern. „Sie sind [nämlich; Anm. d. Verf.] wie Novellen zu lesen“ (Datler 2004, 9). Dieser besondere Schreibstil hat sich als geeignete Darstellungsform erwiesen, „seelische Vorgänge“ (Freud 1895, 131; zit. nach Datler 2004, 7) für den Leser nachvollziehbar zu beschreiben. Die Falldarstellung wird im Allgemeinen als Fallstudie publiziert. Sie diene, so Datler (2004, 9), der Theorieentwicklung und verdeutliche, warum neuen Überlegungen gefolgt werden soll. Fallstudien „stehen also im Dienst der Hervorbringung und Verdeutlichung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Neuigkeitswert“ (Datler 2004, 9). Fatke (1995, 683) thematisiert den Problemcharakter von Fallstudien und hält Folgendes fest: „In der Fallstudie, die auf wissenschaftliche Erkenntnis zielt, ergibt sich das zusätzliche Problem, dass das Ergebnis der Fallanalyse zu den vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden muss, um den Fall als einen typischen, exemplarisch auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“. Eine charakteristische Problematik von Fallstudien ist zum einen, wie durch die Untersuchung von Einzelfällen auf Aussagen von allgemeiner Gültigkeit geschlossen werden kann. Durch die Konzeption von Fallstudien sollen bereits bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigt, aber auch erweitert werden. Nach Fatke (1995, 687f.) handle es sich um ein Missverständnis, wenn man meine, dass sich „allein aus einer einzigen Falldarstellung ... bereits allgemeine Aussagen von ... Tragweite ableiten [ließen; Anm. d. Verf.]. Vielmehr haben solche [in Fallstudien getroffenen; Anm. d. Verf.] ‚allgemeinen‘ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung eines Einzelfalls bereits starke Hinweise auf ‚Typisches im Individuellen‘ liefert, bedarf es weiterer Fallstudien“. Erst durch die Bestätigung der Ergebnisse einer Fallstudie durch Folgestudien lassen sich theoretische Aussagen von Tragweite machen (Fatke 1995, 688).

Um dem Anspruch gerecht werden zu können, in meiner Einzelfallstudie theoretische Erkenntnisse zu bestätigen bzw. zu erweitern, werden Aspekte, die sich im Zuge der Analyse des Einzelfalls herauskristallisieren und auf einen möglichen Zusammenhang von Emotionen, Beziehungserfahrungen und (Zweit-)spracherwerb hindeuten, angeführt, bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen gegenübergestellt und diskutiert. Folgendes möchte ich an dieser Stelle festhalten: Die Erforschung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Emotionen, Beziehungserfahrungen und Zweitspracherwerb ist neuartig; die Thematik wurde in wissenschaftlichen Debatten bisher weitgehend vernachlässigt. Deshalb werden Aussagen, welche „bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anreichern, ergänzen oder differenzieren“ (Datler 1995, 725) sollen, in dieser Arbeit nur mit größter Vorsicht getroffen. Es wird, um die Theorieentwicklung zum Thema Spracherwerb, Emotionen und Beziehungserfahrungen voranzutreiben, weiterer Einzelfallstudien bedürfen, um die von mir in Erkenntnis gebrachten Aspekte gegebenenfalls in allgemeine Theorien überführen zu können.

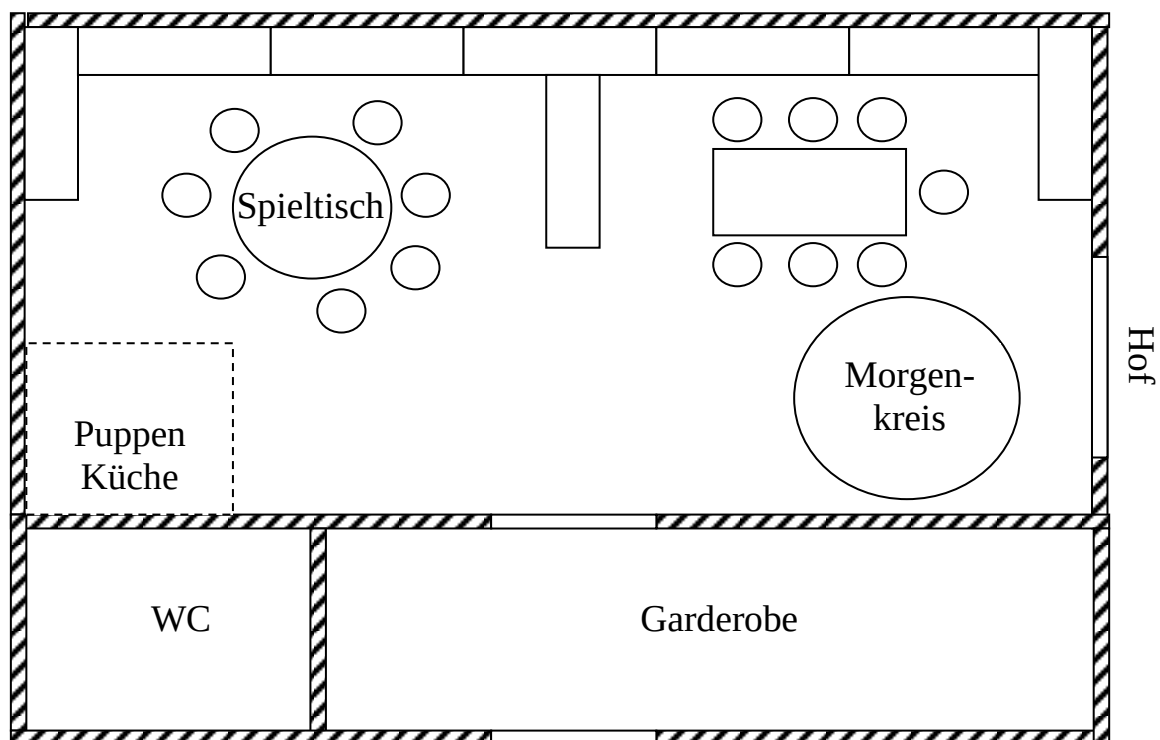
Im folgenden Kapitel werden die Kindergarteneinrichtung und das Kindergartenpersonal vorgestellt, damit sich der Leser ein Bild vom Ort des Geschehens und den Personen, die in den Protokollausschnitten vorkommen, machen kann.

4 DIE KINDERGARTENEINRICHTUNG

Der Kindergarten in dem meine Beobachtungen stattfanden, befindet sich an einer großen Straße im fünfzehnten Wiener Gemeindebezirk. Das Gebäude ist zweistöckig und beherbergt 183 Kinder, welche in sogenannten Familiengruppen, in denen Kinder unterschiedlichen Alters zusammen betreut werden, und in Kinderkrippen untergebracht sind. Im Kindergarten sprechen 89 Prozent der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch, davon 27 Prozent Türkisch (Datler et al. 2012, 43). An das Kindergartengebäude grenzt ein Hof, in dem die Kinder bei Schönwetter spielen dürfen. Im Hof stehen ein großes Klettergerüst mit einer Rutsche, eine Sandkiste und *ein Haus aus Metallgitterstäben*. Der Hof ist zum größten Teil betoniert und wirkt etwas spartanisch.

Der Kindergartenraum

Da der Großteil der Beobachtungen im Raum der Kindergartengruppe 2 stattfand, wird im Folgenden eine Skizze von Raum 2 dargestellt. Diese soll es dem Leser erleichtern, sich bei der folgenden Fallanalyse ein besseres Bild über den Ort des Geschehens machen zu können.



Das Kindergartenpersonal

Die Kindergruppenleiterin - Frau R.: Eine zentrale Bezugsperson, die in den meisten Protokollen vorkommt, ist Frau R., die Kindergruppenleiterin. Sie ist in etwa 28 Jahre alt, hat mittellanges dunkelblondes Haar und ist etwa 1,65 Zentimeter groß. Sie wirkt meist freundlich und geduldig. Ihre Stimme ist angenehm, sie erhebt sie kaum. Manchmal spricht sie in leichtem Dialekt, meistens jedoch betont ausdrücklich in Hochdeutsch.

Die Sprachförderassistentin – Frau O.: Frau O. stellt sich bei mir als Sprachförderassistentin vor. Sie arbeitet in verschiedenen Gruppen, besonders mit Kindern mit Migrationshintergrund, und macht ihnen so genannte Sprachförderangebote. Diese sind Spiele oder Übungen, mit denen die Deutschsprachkenntnisse der Kinder erweitert werden sollen. Sie macht die Angebote manchmal der gesamten Gruppe, holt jedoch meist ein Kind oder nur ein paar Kinder aus der Gruppe und führt mit ihnen gesondert Übungen durch. Frau O. ist in etwa 28 Jahre alt, sehr schlank und trägt ihr dunkelbraunes Haar zu einem Zopf zusammengebunden. Sie ist sehr gesprächig und wirkt meist fröhlich.

Die Kindergartenassistentin – Frau Z.: Frau Z. ist oft, aber nicht immer in der Gruppe anwesend. Sie verhält sich meistens unauffällig und greift in das Geschehen mit den Kindern nur selten ein. Meist bringt sie die Jause und Himbeersaft in die Gruppe, schlichtet Spiele und bringt alles Mögliche wieder in Ordnung. Sie ist eine ruhige, freundliche Person, spricht wenig und hat einen leicht slawischen Akzent. Sie ist ca. 40 Jahre alt.

Die Sprachförderassistentin – Frau Selma: Die Sprachförderassistentin Frau Selma kommt nur in wenigen Beobachtungsstunden vor. Sie fördert türkischsprachige Kinder in ihrer Erstsprache. Wenn sie Deutsch spricht, spricht sie öfter in der Umgangssprache. Auch in der türkischen Sprache verwendet sie, wie ich von Kolleginnen mit türkischer Erstsprache bestätigt bekommen habe, umgangssprachliche Ausdrücke beziehungsweise spricht sie in einem Dialekt. Sie ist eine sehr präsente Person von fester Statur und spricht mit lauter Stimme.

Die Kindergartenleiterin: Die Kindergartenleiterin ist eine in etwa 55jährige, grauhaarige, kleine Frau von fester Statur. Sie wirkt freundlich aber bestimmend und kommt nur in wenigen Beobachtungen vor. Sowohl zu Beginn als auch am Ende meiner Beobachtungs-

zeit bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich freut, dass Herr Şentepe, der zweite Beobachter in der Kinderteneinrichtung, und ich den Kindergartenalltag bereichern.

Die Kindergartenpädagogin – Frau G.: Die Kindergartenpädagogin Frau G. gehört einer anderen Kindertengruppe an und vertritt Frau R. nur einmal im Krankheitsfall. Sie wirkt sehr bestimmt und erhebt auch die Stimme, wenn ein Kind sich nicht den Vorschriften gemäß verhält.

5 DIE ANALYSE DES EINZELFALLS

Dieses zentrale Kapitel ist der Analyse des Einzelfalls gewidmet. In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, wie sich das Kindergartenkind Elif in seinem ersten Kindergartenjahr erlebt und welche Beziehungserfahrungen es gemacht haben mag. Hierfür werden Ausschnitte aus den 26 Beobachtungs- und 10 Besprechungsprotokollen, die im Laufe der elf Beobachtungsmonate verfasst wurden, in chronologischer Reihenfolge analysiert. So sollen Themen, die im jeweiligen Beobachtungsmonat prägnant waren, exemplarisch beschrieben werden. Am Ende der Analyse eines jeden Monats wird Elifs Erleben während dieses Zeitraums noch einmal zusammengefasst dargestellt. Zudem werden vereinzelt Aspekte, die auf einen Zusammenhang von Elifs Erleben, den damit verbundenen Beziehungserfahrungen und ihrem Zweitspracherwerb hindeuten könnten, angeführt, ohne diese genauer auszuführen. Auf diese Aspekte wird im darauffolgenden Kapitel näher eingegangen.

Der erste Monat

5.1.1 Elifs Eintritt in den Kindergarten – ein harter Einstieg

In den ersten beiden Beobachtungsstunden gilt meine Aufmerksamkeit Elifs Ankunft im Kindergarten, um ihren Eintritt, die damit verbundenen Beziehungs- und Trennungserfahrungen von ihren Bezugspersonen sowie die Ankunft in der für sie fremden und neuen Umgebung des Kindergartens nachzeichnen zu können.

5.1.1.1 Die ersten beiden Beobachtungsstunden – Der Kindergarten als Ort des Schreckens?

Ich betrete den Kindergarten und begeben mich zum Kindergartenraum 2, in welchem ich Elif von nun an die meiste Zeit beobachten werde. Im Raum angekommen, begrüße ich die Kindergruppenleiterin Frau R. und erkundige mich nach Elif. Frau R. teilt mir mit, dass Elif in Kürze von ihrer Mutter gebracht werden sollte. Ich setze mich in die Garderobe und warte. Eine halbe Stunde später betritt Elif mit ihrer Mutter die Garderobe.

„Die Mutter hält Elif an der Hand und zieht sie zur Sitzbank hinter sich her. Elif weint, Tränen kullern ihr über die Wangen. Sie sagt: „Hayir, anne, hayir.“ („Nein, Mama, nein.“). Die Mutter setzt sie auf die Bank und bückt sich zu ihr hinunter. Ich stehe auf und stelle mich mit einem Meter Abstand neben die beiden. Die Mutter spricht auf Elif ein und stellt Elifs Hausschuhe

auf den Boden ... Elif kickt mit ihrem rechten Fuß ihren rosafarbenen Hausschuh an, welcher durch die ganze Garderobe fliegt. Sie weint laut und wiederholt immer wieder, „Hayir, anne, hayir.“, in einem die Mutter anflehenden Ton“ (Papier 1, 3).

Elif versucht sich mit aller Kraft, gegen das *ihr unheilvoll bevorstehende Erlebnis*, nämlich gegen ihren Willen im Kindergarten bleiben zu müssen, zur Wehr zu setzen, indem sie sich von ihrer Mutter mitziehen lässt. Sie wirkt verzweifelt, weint und signalisiert der Mutter mit den immer wiederkehrenden Worten – „Nein, Mama, nein.“ – deutlich, dass sie nicht gewillt ist, dem Willen der Mutter Folge zu leisten. Die Mutter lässt Elif keine Wahl. Sie spricht auf Elif ein, setzt sie auf die Bank und stellt ihre Hausschuhe auf den Boden. Den nächsten Schritt, sich der Straßenschuhe zu entledigen und die Hausschuhe anzuziehen, wehrt Elif energisch und wütend ab, indem sie ihren Hausschuh ankickt und dieser daraufhin durch die Garderobe fliegt.

Der Versuch der Mutter, die auf Elif einredet und sie mit einer Überraschung, die sie, wenn sie im Kindergarten bleibt, bekommt, zu überreden versucht, scheitert. Die Mutter bringt den Vater mit den Worten „Baba da ögle istiyor. (Der Papa will es auch so.)“ (Papier1/3) ins Spiel, doch auch dies ohne Erfolg. Elif weint die ganze Zeit und wirkt verzweifelt. Da kommt die Kindergartenpädagogin Frau R. und versucht Elif ebenfalls zum Verbleib im Kindergarten zu überreden.

„Die Kindergartenpädagogin kommt und sagt: ‚Aber Elif, was ist denn heute mit dir los? Du bist doch sonst so mutig und hast doch bis jetzt nie geweint?‘ Die Mutter dreht sich zur Kindergartenpädagogin und antwortet: ‚Sie hat vorher eine Überraschung gesehen und möchte sie haben. Deshalb weint sie jetzt.‘ Elif weint weiter. Die Kindergartenpädagogin sagt: ‚Wir gehen heute in den Garten spielen ... Magst dir nicht die Patschen anziehen? Komm mit Elif, bitte! Na, komm schon!‘ Sie streckt Elif die Hand hin, Elif rückt weiter weg von ihr, beugt sich zu ihrer Mutter und schaut die Frau R. mit einem trotzigem Gesichtsausdruck an. Die Kindergartenpädagogin geht wieder in den Raum zu den anderen Kindern zurück“ (Papier 1/3).

Elif spricht auf Frau R.s Versuch, sie in den Kindergartenraum zu locken, indem sie ihr Aussicht auf ein Spiel im Garten stellt, nicht an und weint die ganze Zeit weiter. Frau R. streckt Elif die Hand entgegen. Elif könnte befürchten, dass die Kindergartenpädagogin sie gegen ihren Willen in den Kindergartenraum zieht und beugt sich schutzsuchend zu ihrer Mutter. Sie zeigt Frau R. durch ihren trotzigem Gesichtsausdruck, dass sie ihren ei-

genen Willen hat und nicht mitkommen möchte. Daraufhin lässt die Kindergartenpädagogin wortlos von Elif ab und geht zurück in den Gruppenraum. Es könnte sein, dass Elif die Worte von Frau R. nicht versteht. Wenn dem so ist, spricht eine für Elif weitgehend fremde Person in einer Sprache, die sie nicht versteht, auf sie ein und gibt ihr durch Körpersprache zu verstehen, dass sie sie zu etwas nötigen möchte, was Elif nicht tun möchte. Dies scheint sehr bedrohlich und verstörend auf sie zu wirken. Elif könnte in dieser Szene jedoch auch, falls sie die Worte der Kindergartenpädagogin zumindest fragmentarisch versteht, die Erfahrung machen, dass Frau R. Freude verheißende Angebote macht, um sie zu etwas zu überreden, was sie nicht tun möchte. Wenn sie Frau R.s Forderung jedoch nicht nachgeht, wendet sich diese wortlos von ihr ab und eilt zu einem anderen Kind.

Weder die Versuche der Mutter noch die der Pädagogin können Elif dazu veranlassen sich zu beruhigen und Frau R. in den Kindergartenraum zu folgen. Da gibt Elifs Mutter auf und verlässt mit ihr die Garderobe. Einige Zeit später kehrt Elif mit ihrem Vater zurück. Die Kindergartenpädagogin Frau R. kommt erneut hinzu.

„Nach zwanzig Minuten betritt Elifs Vater mit ihr die Garderobe. Er hält Elif an der Hand, sie gehen zu ihrem Platz ... Elif weint und schluchzt. Der Mann sagt etwas zu ihr. Er spricht leise und mit ruhiger Stimme. Ich kann nicht hören, was er sagt. Elif schüttelt den Kopf. Die Kindergartenpädagogin nimmt ihre Hand und zieht sie in ihre Richtung ... Elif reißt sich los, geht um ihren Vater herum und stellt sich hinter seinen Rücken. Sie blickt die Kindergartenpädagogin mit einem trotzigem Gesichtsausdruck an und weint weiter“ (Papier 1/4).

Elif wirkt zunächst traurig, sie weint nach wie vor und schluchzt dabei. Der Vater scheint Ruhe zu bewahren und spricht mit ruhiger Stimme auf Elif ein. Elif zeigt ihm, indem sie den Kopf schüttelt, dass sie nicht tun will, was er von ihr verlangt. Plötzlich wird die Kindergartenpädagogin – im wörtlichen Sinne – handgreiflich und versucht Elif in ihre Richtung zu ziehen. Elif lässt sich dies nicht gefallen, reißt sich los und stellt sich schutzensuchend hinter den Rücken ihres Vaters. Erneut blickt sie Frau R. mit einem trotzigem Gesichtsausdruck an, verdeutlicht ihr dadurch, dass sie nicht bereit ist ihr die Hand zu geben und zeigt ein wenig Kampfbereitschaft. Die Pädagogin scheint zu einer feindlichen unheilbringenden Person zu werden, vor der es sich zu verstecken gilt, der sich Elif aber auch zum wiederholten Mal, in schutzgebender Nähe ihrer Eltern, zu widersetzen wagt. Der Vater leistet Elifs Willen folge. Er ringt ihr das Versprechen ab, am nächsten Tag im

Kindergarten zu bleiben und nimmt sie wieder mit. In der darauffolgenden Woche erfahre ich, dass Elif seit meiner letzten Beobachtung nicht mehr im Kindergarten war.

Auch in der zweiten Beobachtungsstunde, in der ich die Ankunftssituation beobachte, lässt sich vermuten, dass der Kindergarten für Elif wie eine gefährliche Welt wirkt.

„Um 09:15 betritt Frau Yilmaz mit Elif die Garderobe ... Frau Yilmaz hält Elif an der Hand. Sie weint und schreit lautstark. Elif ‚lässt sich plötzlich fallen‘, woraufhin sie ihre Mutter an der Hand wieder hochzieht und in Richtung Bank zerrt“ (Papier 3/2).

Elif zeigt auch in ihrer dritten Woche im Kindergarten unter starkem Protest, sie schreit lautstark und lässt sich fallen, dass sie nicht im Kindergarten bleiben möchte. Das Fallen und mitzerren lassen kann als Widerstand, aber auch als große Verzweiflungstat gesehen werden.

In der Seminarrunde stellen wir folgende Überlegungen über die Bedeutung des *sich Fallenlassens* an:

„Das ‚Sich fallen lassen‘ kann in dem Fall entweder sich wehren und kämpfen oder aufgeben bzw. resignieren und [ein Gefühl der; Anm. d. Verf.] Ohnmacht bedeuten, da sie in die Situation hineingezerrt wird und weiß, dass sie keine Chance gegen die Mutter hat“ (Papier 4/2).

Als Elifs Versuch, dem *Schrecken des Kindergartens* zu entinnen, nicht gelingt, verstärkt sie ihren Protest, indem sie ihre Stimme in einer solchen Intensität einsetzt, dass sie mir in den Ohren schmerzt:

„Elif schreit lauter und beginnt in einem sehr hohen Ton zu kreischen, der mir fast schon in den Ohren schmerzt ... Nun kommt Frau R. in die Garderobe und sagt: ‚Hallo Elif, schön, dass du da bist. Heute gehen wir in den Garten hinaus.‘ Elif schaut sie kurz an, wendet sich wieder zu ihrer Mutter und schreit weiter. Ihr Kopf wird rot, sie weint bitterlich, ihre Nase rinnt“ (Papier 3/2).

Durch ihr lautes Schreien und Kreischen verleiht Elif ihrem Protest und Widerstand Nachdruck. Ein Gefühl großer Verzweiflung, aber auch Wut kommt auf, was dadurch zu erkennen ist, dass sie rot wird und bitterlich weint. Dass ich Elifs Kreischen kaum aushalte, verdeutlicht, wie stark ich ihre Verzweiflung miterlebe. Frau R. startet wie bereits in der ersten Beobachtungsstunde den Versuch, Elif durch die Ankündigung auf das Spiel

im Garten in den Kindergartenraum zu locken. Dieser Versuch misslingt erneut. Elif schreit, weint weiter und verleiht ihrer großen Verzweiflung Ausdruck.

Sowohl die Mutter als auch die Kindergartenpädagogin Frau R. verlangen von Elif sich zu trennen, ohne dass sie auf Elifs Gefühle der Verzweiflung eingehen. Elif wird genötigt, sich völlig unvorbereitet in die *neue und bedrohliche Welt des Kindergartens* zu begeben, verlassen von all ihren vertrauten Familienmitgliedern und in einer Umgebungssprache, die sie zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich kaum oder gar nicht verstehen kann. Die Vorstellung in Verbindung mit den Beobachtungen lösen in mir eine große Beklemmung und das Gefühl aus, dass Elif einer starken Bedrohung ausgesetzt ist. Elifs Reaktionen, nämlich bis zum Äußersten zu kämpfen und sich gegen den Verbleib im Kindergarten zur Wehr zu setzen, sind Ausdruck ihrer starken Gefühlsreaktion.

Da sowohl Elifs Mutter als auch die Kindergartenpädagogin Frau R. nicht mehr weiterzuwissen scheinen und Elif sich nicht beruhigen oder dazu überreden lässt, Frau R. in den Kindergartenraum zu folgen, holt diese die türkischsprachige Sprachförderassistentin, Frau Selma.

„Frau Selma sagt zu ihr [zu Frau R.; Anm. d. Verf.]: ‚Ich werde sie jetzt einfach nehmen und wir gehen hinein.‘ Sie sagt etwas zu Elifs Mutter und nimmt Elif auf den Arm. Die Mutter steht daraufhin auf und verlässt die Garderobe. Sie dreht sich noch einmal um und schaut Elif an, bevor sie weggeht. Elif beginnt mit den Beinen zu strampeln und wieder ganz laut zu schreien und zu kreischen. Sie bewegt ihren Oberkörper wild hin und her, als würde sie sich aus dem Griff von Frau Selma befreien wollen. Sie schreit laut: ‚Anne! Anne!‘ (‚Mama! Mama!’)“ (Papier 3/3).

Erstaunlicherweise nutzt Frau Selma, die türkischsprachige Sprachassistentin, in dieser Szene die gemeinsame türkische Sprache nicht. Anstatt Elif in ihrer Erstsprache zu erklären, was nun folgen wird, wird Frau Selma im wahrsten Sinne des Wortes *übergriffig*. Sie nimmt Elif gegen ihren Willen auf den Arm und trägt sie in den Kindergartenraum. Elif beginnt nun zu kämpfen und versucht, sich durch Strampeln und Winden aus Frau Selmas Griff zu befreien. Ihr Schreien und Kreischen scheint Ausdruck tiefster Verzweiflung und Wut zu sein. Sie versucht, durch ihre Rufe die Hilfe ihrer sie verlassenden Mutter zu bekommen. Es wirkt, als wäre – Elif drückt ihren Unwillen vehement aus – dieser *Kampf*

ihre letzte Chance, dem unheilvollen und gefährlichen Ort des Kindergartens zu entinnen.

Nun ereignet sich Folgendes:

„Frau Selma trägt die schreiende Elif in den Kindergartenraum und sagt: ‚Anne sonra gelicek.‘ (‚Mama kommt später wieder.‘). Sie setzt sich mit Elif an einen Tisch in der Mitte des Raumes. Ich folge ihr und setze mich auf den Sessel neben die beiden. ‚Anne gel! Anne gel!‘ (‚Mama, komm! Mama komm!‘), schreit Elif laut und windet ihren Körper hin und her. Tränen kullern ihr über ihre Wangen. Frau Selma hält sie fest und drückt sie an sich“ (Papier 3/3).

Erst nun richtet Frau Selma Worte in der gemeinsamen Erstsprache an Elif, um ihr zu erklären, dass die Mutter später wieder kommen wird. Elif schenkt dem keine Beachtung. Weiterhin ruft sie nach der Mutter und scheint sich mit heftigen Bewegungen aus der Situation herauswinden zu wollen. Die dicken Tränen zeigen ihre Traurigkeit, sie könnte spüren, dass sie den Kampf verloren hat und ihre die Mutter herbeisehnenden Rufe unerhört bleiben. Frau Selma drückt sie daraufhin an sich. Diese Geste erweckt bei mir als Beobachterin weniger den Eindruck, dass Frau Selma Elif trösten möchte, vielmehr, dass sie Elif in dieser ungewollten Situation festhalten will.

Elif hört nicht auf zu weinen. Da versucht Frau Selma ihr mit der Aussicht auf ein schönes Spiel im Garten, in den sie später gehen werden, den Verbleib im Kindergarten schmackhafter zu machen. Doch dieser Versuch Elif abzulenken schlägt fehl. Erst als Frau Selma die Aufmerksamkeit auf die anderen Kinder lenkt, scheint Elif sich zu beruhigen.

„Sie [Frau Selma; Anm. d. Verf.] sagt: ‚Bak, burada bahce var. Sonra bahceye oynamaya gidiyoruz.‘ (‚Schau‘, da ist der Garten. Wir gehen später in den Garten spielen.‘) Elif schüttelt den Kopf und weint weiter lautstark und schluchzt. Sie wischt sich mit der Hand das Nasensekret von der Nase. Frau Selma geht zurück zum Tisch und sagt: ‚Elif, ceketini cikariyoruz. Burasi cok sicak.‘ (‚Elif, wir ziehen deine Jacke aus. Es ist sehr heiß hier.‘) Elif sagt: ‚Hayir.‘ (‚Nein.‘), schüttelt den Kopf und weint weiter ... Elif scheint zu hyperventilieren, sie atmet ganz schnell und kurz ein und aus und zieht das Nasensekret hoch. Frau Selma zeigt auf andere Kinder, die im Raum verteilt spielen. Sie zeigt mit dem Finger auf mehrere Kinder und sagt etwas zu Elif. Elif schaut zu den Kindern und atmet weiterhin schnell ein und aus.

Sie führt den Daumen und Zeigefinger der rechten Hand zu ihrem Mund. Kurz danach beginnt sie wieder langsamer zu atmen und hört auf zu schreien“ (Papier 3/3).

Auf Frau Selmas Ankündigung auf ein bevorstehendes Spiel im Garten, mit dem sie Elif scheinbar zu befrieden versucht, reagiert diese mit einem Kopfschütteln. Sie weint lautstark weiter und schluchzt. Elif kommuniziert Frau Selma so, dass sie an diesem Ort nicht bleiben möchte. Ihr Schluchzen zeigt ihre Verzweiflung. Als Frau Selma Elif dazu bringen will, sich die Jacke auszuziehen, verdeutlicht Elif durch das in aller Deutlichkeit ausgesprochene ‚Nein‘ auf Türkisch, dass sie nicht gewillt ist, dies zu tun. Die Jacke auszuziehen könnte bedeuten, dass Elif möglicherweise eine längere Zeit an diesem Ort bleiben wird. Dass sie dies nicht möchte, verdeutlicht sie diesmal verbal. Die Bekleidung könnte Elif auch als Schutzschicht dienen, ihr diese nun abnehmen zu wollen, scheint wieder stärkere Verzweiflung in ihr hervorzurufen, was durch das Hyperventilieren zum Ausdruck kommt. Nachdem Frau Selma Elifs Aufmerksamkeit auf andere Kinder lenkt, führt Elif ihren Daumen und Zeigefinger zu ihrem Mund und beruhigt sich. Es wirkt auf mich so, als würde Elif durch diese Geste *mit sich selbst* in Verbindung treten. Die Berührung erinnert auch an ein Baby, das sich, indem es sich den Daumen in den Mund steckt, beruhigt. Auch Elif wird ruhiger, ihr Atem wird langsamer und sie hört auf zu schreien.

Nun lässt sich Elif die Jacke von Frau Selma ausziehen. Sofort danach führt sie die Finger wieder an den Mund. Frau Selma zieht Elif die Hausschuhe an und stellt das Mädchen auf den Boden. Frau R. kommt und stellt fest, dass Elif sich beruhigt hat, nimmt sie an der Hand und geht mit ihr zu Kindern, welche an einem Tisch sitzen und spielen. Elif lässt es mit sich geschehen:

„Die Kinderartenpädagogin nimmt Elifs Hand und sagt: ‚Komm‘ gehen wir dort rüber zu den anderen Kindern.‘ Sie nickt Frau Selma zu. Diese verlässt leise die Kindergartengruppe. Elif schaut ihr nach und geht mit Frau R. zu einem zwei Meter entfernten zweiten Tisch, an welchem zwei Mädchen sitzen und aus Bauklötzen einen Turm bauen. Sie setzt Elif neben ein circa gleichaltriges braunhaariges Mädchen mit mittellangen Haaren und braunen Augen. Ich nehme neben diesem Mädchen Platz. Elif schaut das Mädchen an und lächelt ihr zu. Das Mädchen schaut ihr kurz in die Augen, beachtet sie nicht und baut weiter ihren Turm“ (Papier 3/4).

Sobald Elif von Frau R. *entgegengenommen wird*, steht Frau Selma auf und verlässt ohne ein Wort des Abschiedsgrußes oder der Ankündigung, dass sie nun gehen wird, den Raum. Elif blickt ihr hinterher. Elif wird an diesem Vormittag zum zweiten Mal verlassen. Zuerst musste sie sich gegen ihren Willen von ihrer Mutter trennen und nun trennt sich Frau Selma, mit der sie die gemeinsame türkische Sprache teilt, von ihr, ohne zuvor ein Wort an sie zu richten. Elif wird an einem bedrohlichen Ort, an dem vorwiegend eine andere als ihre Erstsprache gesprochen wird, zurückgelassen. Sie ist nun ganz auf sich allein gestellt. Elif geht mit Frau R. ohne Widerstand zu leisten mit und lässt sich auf den für sie vorgesehenen Platz neben ein gleichaltriges Mädchen setzen. Sie lächelt das Mädchen an und möchte so anscheinend in Kontakt treten. Elif wird von dem Mädchen zwar gesehen, aber erhält ansonsten keine Beachtung oder Reaktion auf ihr Lächeln.

Frau R. bringt Elif Bauklötze und fordert sie auf, ihr zu helfen einen Turm zu bauen. Trotzdem sie Elif um Hilfe bittet, woraus zu schließen wäre, dass die Kindergartenpädagogin mit ihr gemeinsam die Bauklötze aneinanderreicht, geht Frau R..

„Die Kindergartenpädagogin [Frau R.; Anm. d. Verf.] holt eine Schachtel mit bunten Bauklötzen, räumt sie aus und legt die Bausteine direkt vor Elif auf den Tisch. Sie sagt: „Kannst du mir bitte helfen diesen Turm zu bauen?“ Sie spricht überdeutlich und sehr langsam Wort für Wort aus. Danach geht sie weg. Elif sitzt am Tisch und schaut wieder zu dem Mädchen neben ihr und dann mir in die Augen. Kurze Zeit später nimmt sie die bunten Klötze und versucht sie in der richtigen Reihenfolge, der Größe nach, aneinanderzureihen, um einen Turm zu bauen. Sie hat dabei den Mund ein kleines bisschen geöffnet und schaut immer wieder zu dem Mädchen, das neben ihr sitzt, und auf deren Turm. Elif stapelt die Steine nicht der richtigen Reihenfolge nach aufeinander. Als sie dies bemerkt, nimmt sie wieder alle Steine auseinander und beginnt von neuem. Beim dritten Anlauf kann sie den Turm richtig zusammenbauen“ (Papier 3/4).

Es ist nicht erkenntlich, ob Elif Frau R.s Frage versteht, sie reagiert darauf nicht merklich. Elif sieht zu dem Mädchen, das neben ihr sitzt und ebenso einen Turm baut und dann zum ersten Mal mir in die Augen. Sie scheint sich für ihre Umgebung zu interessieren. Sie beginnt die Bauklötze der richtigen Größe nach aneinanderzureihen und blickt dabei immer wieder zu dem Mädchen. Elif könnte versuchen, sich an dem Tun des Mädchens zu orientieren, möglicherweise möchte sie mit ihm in Kontakt treten. Als Elif bemerkt, dass sie die Klötze nicht mehr der richtigen Reihenfolge nach aneinanderreicht, beginnt sie von

Neuem den Turm aufzubauen. Nachdem sie den Turm richtig zusammengebaut hat, steht Elif auf, räumt die Bauklötze zurück in die Schachtel, gibt diese an ihren Platz im Regal und holt sich ein neues Spiel, bei dem Ringe der Größe nach geordnet aneinandergereiht werden müssen. Die richtige Reihenfolge für die Ringe zu finden, fällt Elif auch bei diesem Spiel nicht auf Anhieb leicht. Sie versucht es so lange, bis es ihr gelingt. Es kommt mir vor, als würde sie, symbolisiert durch Spiele, in denen sie Gegenstände in einer bestimmten Reihenfolge aneinander reihen muss, daran arbeiten, *ihre neue Welt des Kindergartens und ihren Platz darin in Ordnung zu bringen*.

Frau R. ruft durch den Raum, dass sich die Kinder, nachdem sie ihre Spielsachen zusammen geräumt haben, zur Abhaltung des so genannten Morgenkreises auf dem großen runden Teppich einfinden sollen. Der Morgenkreis ist ein allmorgendlich stattfindendes Ritual im Kindergarten. Nachdem sich alle Kinder im Kindergarten eingefunden haben, setzen sie sich in einem Kreis zusammen und singen beispielsweise Lieder, spielen gemeinsame Spiele, lernen über ein Thema oder feiern Geburtstage.

„Das neben Elif sitzende Mädchen steht auf, geht zu dem grünen Teppich in der rechten Ecke des Raumes und nimmt dort Platz. Elif steht auch auf, geht in Richtung Teppich und bleibt mit einem Meter Abstand vor dem Teppich stehen. Ich folge ihr ... Fast alle Kinder haben sich in einem Kreis zusammengesetzt, als auch Elif zwischen zwei Buben Platz nimmt. Als alle Kinder sitzen, stellt die Kindergartenpädagogin [Frau R., Anm. d. Verf.] ein neues Kind vor. Elif schaut sie dabei an und schwenkt ihren Kopf immer wieder in meine Richtung. Ich lächle, wenn sich unsere Augen treffen. Sie sagt kein Wort und schaut mit ‚großen Augen‘ was passiert. Ihre Beine hat sie ausgestreckt, ihre Hände legt sie auf ihre Oberschenkel“ (Papier 3/5).

Erst nachdem das Mädchen, das neben Elif sitzt, aufgestanden ist und sich der Aufforderung der Pädagogin folgend zum Sitzteppich begibt, steht auch Elif auf und bewegt sich in Richtung Teppich. Sie setzt sich jedoch nicht sofort wie die anderen Kinder nieder, sondern bleibt mit etwas Abstand vor dem Teppich stehen. Sie wirkt wie eine Außenstehende, die nicht dazu gehört und noch nicht weiß, wo ihr Platz ist. Möglicherweise wartet Elif ab, was andere Kinder tun und kann so davon ausgehen, das Richtige zu tun, wenn sie sich nun auch auf den Teppich setzt. Sie wirkt zunächst etwas verloren und geht vorsichtig vor. Schließlich sucht sie sich einen Platz zwischen zwei Buben. Elif sieht Frau R. an, als diese ein neues Kind vorstellt und blickt auch immer wieder in meine Richtung.

Auch wenn Elif Frau R.s Worte nicht versteht, erfasst sie, was um sie herum geschieht. Ich habe den Eindruck, dass sie mich als Beobachterin nun stärker wahrnimmt und durch ihre Blicke in meine Richtung immer wieder prüft, ob ich sie wirklich die ganze Zeit hindurch ansehe. Auf mein Lächeln reagiert sie nicht. Die freundliche Geste meinerseits könnte sie als versuchte Kontaktaufnahme verstehen, die zwar nicht uninteressant zu sein scheint, da sie immer wieder zu mir blickt, aber auch nicht erwidderungswürdig ist. Eventuell verunsichert sie meine Beobachtung. Es fällt mir auf, dass sie kein Wort spricht. Die anderen Kinder sprechen immer wieder mit ihrem Nachbarn, mit Frau R. oder mit sich selbst. Elif bleibt stumm und macht auch nicht durch Bewegungen auf sich aufmerksam. Sie wirkt, was auch *ihre großen Augen* verdeutlichen, wie eine stille, aber genaue Beobachterin. Elif scheint sich vorsichtshalber lieber aus allem herauszuhalten und zu versuchen, sich möglichst unauffällig zu verhalten und nicht aufzufallen.

Nun beginnt Frau R. ein Lied anzustimmen, welches besonders oft im Morgenkreis gesungen wird, wie ich in späteren Beobachtungsstunden bemerken werde.

„Die Kindergartenpädagogin sagt: ‚Wir singen unser Morgenlied, und alle singen mit!‘, und greift zu ihrer Gitarre. Der Text geht so: ‚Guten Morgen, guten Morgen, wir klatschen uns zu. Guten Morgen, guten Morgen, erst ich und dann du...‘. Fast alle Kinder singen mit und beginnen nach dem Ende der Strophe zu klatschen. Elif singt und klatscht nicht. Sie wendet ihren Kopf und schaut verschiedenen Kindern beim Singen und Klatschen zu. Die Kindergartenpädagogin setzt fort und beginnt das Lied erneut zu singen, diesmal sollen die Kinder sich zulächeln anstatt zu klatschen. Elifs Blick schweift wieder zu verschiedenen Kindern, sie singt und lächelt jedoch nicht. Das Lied wird noch einige Male wiederholt. Die Kinder sollen bei den nächsten Wiederholungen brüllen, stampfen und boxen. Bei der Strophe, bei der die Kinder boxen sollen, schlägt der Bub, der neben Elif sitzt, ihr mit dem Ellbogen unabsichtlich in die Rippengegend. Elifs Gesichtsausdruck verändert sich nicht merklich, sie greift sich jedoch mit der rechten Hand an die getroffene Stelle und schaut mit offenem Mund weiter im Kreis umher. Nach Beendigung der Strophe sagt Frau R.: ‚Pass‘ auf John, du hast Elif gestoßen.‘ Er reagiert nicht darauf und wippt kniend auf und ab. Elif schaut die Kindergartenpädagogin an. Ihr Blick schweift auch zu mir. Die Pädagogin singt ein neues Lied“ (Papier 3/5f).

Elif ist nun bereits die dritte Woche im Kindergarten. Sie hört das Lied, nachdem es oft im Morgenkreis gesungen wird, wahrscheinlich nicht zum ersten Mal. Trotzdem wirkt es,

als wäre es ihr völlig fremd. Aller Wahrscheinlichkeit nach versteht sie den Text kaum oder nur Bruchstücke davon. Elif beobachtet, was die anderen Kinder um sie herum tun, bleibt aber selbst an den Stellen, an denen Bewegungen ausgeführt werden sollen, ruhig und wirkt in sich gekehrt. Es scheint, als würde sie sich unter keinen Umständen exponieren oder aus sich herausgehen wollen. Dass sie genau zuschaut, erweckt den Anschein, dass sie nicht uninteressiert oder gänzlich in sich gekehrt ist. Auch als die Kinder sich der Liedstrophe entsprechend zulächeln, lächelt Elif nicht. Es sieht so aus, als wäre ihr nicht zum Lächeln zumute. Sie wirkt verloren, sitzt nur und schaut. Nicht einmal, als sie einen Stoß in die Rippengegend bekommt, was ihr wehtun müsste, reagiert sie mit einem verzogenen Gesichtsausdruck oder Aufschrei. Sie scheint sich *in ihre eigene kleine Welt zurückgezogen und in ihr Schneckenhaus verkrochen zu haben*. Aus diesem blickt sie nun *in eine ihr fremde Welt*. Elif nimmt den Stoß wahr, berührt sich selbst und schützt die *schmerzende Stelle*. Sie öffnet den Mund, was Erstaunen zum Ausdruck bringen oder ein stummer Aufschrei sein könnte. Elif blickt weiter zu den im Kreis sitzenden Kindern. Als Frau R. den Buben wegen des Stoßes ermahnt, blickt Elif sie an. Sie hört ihren Namen und scheint zu merken, dass die Aufmerksamkeit der Pädagogin gerade auf sie gerichtet ist. Dann blickt sie wieder mich an. Sie könnte realisieren, dass ihr durch den Stoß verursachter Schmerz von der Pädagogin und mir wahrgenommen wurde und dass die Pädagogin darauf reagiert.

Nach dem Lied sagt Frau R. den Kindern, dass sie sich nun in der Garderobe umkleiden sollen und anschließend in den Garten gehen werden:

„Frau R. sagt: ‚Zuerst dürfen sich die Kinder anziehen, die heute brav waren.‘ Elif kommt in etwa als zwanzigstes Kind an die Reihe. Als ihr Name genannt wird, steht sie auf und begibt sich in die Garderobe. Ich folge ihr. Sie setzt sich zu den anderen Kindern auf die Bank. Es ist laut in der Garderobe, die Kinder rufen durcheinander, drängeln zu ihren Plätzen und ziehen sich langsam ihre Jacken und Schuhe an. Elif beginnt sehr langsam einen Hausschuh auszuziehen und den passenden Sportschuh anzuziehen. Dabei schaut sie in der Garderobe hin und her, als würde sie beobachten, was gerade um sie herum passiert. Nach einer Weile kommt Frau R. zu ihr, sagt: ‚Steh‘ einmal auf!‘, und zieht ihr den zweiten Schuh und ihre rosafarbene Jacke an. Danach wendet sie sich einem anderen Kind zu. Elif bleibt stehen und schaut wieder den anderen Kindern zu“ (Papier 3/6).

Dass Frau R. ankündigt, zuerst die braven Kinder zum Anziehen in die Garderobe zu schicken, und Elif erst als zwanzigste, also als eine der letzten an die Reihe kommt, verwundert mich. Elif hat sich – ebenso wie die von Frau R. als *brav beurteilten* Kinder – ruhig verhalten. Als ihr Name genannt wird, steht Elif wie die Kinder zuvor auf und begibt sich in die Garderobe. Sie zieht sich ihren Schuh sehr langsam an und schaut immer wieder, was um sie herum geschieht. Es macht den Anschein, als würde Elif sicher gehen wollen das Richtige zu tun, bevor sie einen Schritt setzt. Sie sieht, dass sich die Kinder anziehen und tut es ihnen gleich. Es könnte auch sein, dass das stille, in sich gekehrte Mädchen vom Trubel, der nun in der Garderobe herrscht, abgelenkt wird. Sie blickt umher und vergisst dabei fast ihren Sportschuh anzuziehen. Es wirkt, als würde sie durch ihr vorsichtiges Agieren versuchen wollen, keine Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Wenn dem so ist, misslingt ihr der Versuch, denn Frau R. kommt auf sie zu und hilft ihr sich umzukleiden. Elif könnte zum zweiten Mal, wie zuvor im Morgenkreis, die Erfahrung machen, dass sie trotz ihres stillen und unauffälligen Verhaltens von Frau R. wahrgenommen wird.

5.1.2 Zusammenfassung

Die ersten beiden Beobachtungsprotokolle, in welchen die Trennungssituation von Elif und ihren familiären Bezugspersonen nachgezeichnet wurden, sind besonders ausführlich dargestellt. Dies liegt daran, dass Elif in diesen beiden Stunden *ein besonders großes Spektrum an Emotionen* zeigt. In dieser Intensität ist ihr emotionaler Ausdruck in den darauffolgenden Monaten nicht mehr zu beobachten. Die Ausschnitte der ersten beiden Beobachtungsstunden zeigen, dass Elif ein *sanfter Einstieg* in die für sie *fremde Welt des Kindergartens* verwehrt wurde.

In der ersten Beobachtungsstunde versucht Elifs Mutter, indem sie ihr auf Türkisch eine Überraschung verspricht, Elif dazu zu bewegen, im Kindergarten zu bleiben. Elif weint und versucht sich durch körperlichen Krafteinsatz und durch mehrmaliges Wiederholen auf Türkisch, dass sie nicht im Kindergarten bleiben möchte, zu widersetzen. Die Kindergartenpädagogin Frau R. streckt Elif ihre Hand entgegen und möchte sie durch die Aussicht auf ein lustverheißendes Spiel im Garten dazu bewegen, ihr in den Kindergartenraum zu folgen. Auch diesem Versuch widersetzt sich Elif merklich. Durch Kopfschütteln kommuniziert Elif nonverbal in aller Deutlichkeit, dass sie Frau R. nicht folgen möchte. Weder Elifs Mutter noch Frau R. gehen in dieser ersten Beobachtungsstunde auf Elifs

Gefühle von Traurigkeit, Wut, Ärger und Verzweiflung ein. Elif erlebt, dass sowohl ihre Mutter als auch die Kindergartenpädagogin versuchen, sie mit Versprechungen oder durch Ausübung von Druck zu etwas zu bewegen, was Elif anscheinend große Angst macht. Sie soll in eine fremde Umgebung *gestoßen werden*, in der sie niemanden kennt und in der eine andere Sprache als ihre Erstsprache gesprochen wird. Die Mutter wirkt in dieser Situation selbst hilflos und mit der Situation überfordert. Nach einiger Zeit betritt der Vater mit Elif die Garderobe. Elif wirkt im Beisein ihres Vaters traurig und verzweifelt. Der Vater scheint Ruhe zu bewahren und spricht mit ruhiger Stimme zu ihr. Elif schüttelt den Kopf und kommuniziert damit, dass sie nicht gewillt ist, im Kindergarten zu bleiben. Als Frau R. Elifs Hand greift und versucht sie in den Kindergartenraum zu zerrren, reißt Elif sich los und stellt sich schuttsuchend hinter ihren Vater. Elif macht erneut die Erfahrung, dass Frau R. sie diesmal sogar nötigen möchte zu tun, was sie nicht möchte, indem sie versucht ihre körperliche Überlegenheit zu nutzen, um Elif in den Kindergartenraum zu bewegen. Dies scheint bedrohlich auf Elif zu wirken.

In der zweiten Beobachtungsstunde wird Elif *gewaltsam* von ihrer Mutter getrennt. (Ich verwende den Ausdruck *gewaltsam* bewusst, da ich den Eindruck habe, dass Elif psychische Gewalt zugefügt wurde. Elif wird ihrer Mutter von der Sprachförderassistentin Frau Selma entrissen. Es folgt ein Schwall an Emotionen. Elif weint, schreit, kreischt und kämpft gegen den Verbleib im Kindergarten und die Trennung ihrer Mutter. Elifs Versuche, *die Bedrohung des Verbleibs im Kindergarten* abzuwehren, scheitern. Elif wird gegen ihren Willen von Frau Selma in den Kindergartenraum getragen. Obwohl Frau Selma die türkische Sprache mit Elif gemein hat, nutzt sie diese Ressource nicht, um ihr zu erklären, was nun folgen wird. Gefühle der Wut scheinen Gefühlen von Traurigkeit und purer Verzweiflung zu weichen. Frau Selma scheint zu einer großen Bedrohung für Elif zu werden. Sie nutzt ihre körperliche Überlegenheit, trennt Elif von ihrer Mutter und trägt sie in diesen für sie fremden, bedrohlich erscheinenden Kindergartenraum. Elif macht die Erfahrung, dass sowohl die Kindergartenpädagogin Frau R. als auch die Sprachförderassistentin Frau Selma sie zwingen, sich gegen ihren Willen in eine ihr *angsteinflößende Welt* zu begeben, ohne auf Elifs Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen.

Erst nachdem Frau Selma die gewaltsame Trennung von Elif und ihrer Mutter herbeigeführt hat, spricht sie Elif in ihrer Erstsprache an. Frau Selma schenkt Elifs Trauer und Verzweiflung keine Beachtung, sondern versucht ihre Aufmerksamkeit auf den Garten zu

lenken. Nachdem Elif noch einige Zeit weiter weint, richtet sie schließlich ihre Aufmerksamkeit auf spielende Kinder, beruhigt sich und wird still. Nun wird Elif von Frau Selma ohne Abschied und ohne jegliche Erklärung verlassen. Die Person, mit der Elif die gemeinsame Erstsprache – einen Teil einer ihr vertrauten Welt – teilte, verlässt sie. Elifs türkische Erstsprache, *als Draht zur Welt*, wird wirkungslos. Die Umgebungssprache ist nun Deutsch, welche Elif kaum verstehen mag. Sie kann in diesem Moment annehmen, dass auch ihre türkische Sprache von den anwesenden Kindern und Pädagoginnen nicht verstanden wird. Sie mag ein Gefühl von Ohnmacht verspüren und sich der fremden Situation und den fremden Menschen in ihrer Umgebung hilflos ausgeliefert fühlen. Elif verstummt von diesem Zeitpunkt an.

Elif folgt Frau R. widerstandslos, setzt sich an den ihr zugewiesenen Platz und baut den Turm, den Frau R. ihr gibt. Sie scheint ihren Widerstand aufgegeben zu haben. Elif macht erneut die Erfahrung, dass Frau R. etwas von ihr möchte – sie bittet Elif ihr zu helfen den Turm aufzubauen – und dann einfach davon geht. Elif kann sich auf Beständigkeit in der Beziehung zu Frau R. nicht verlassen. Nun versucht Elif dem neben ihr sitzenden Mädchen durch ein Lächeln freundlich zu begegnen. Das Mädchen ignoriert Elif. Auch dieser Versuch, mit ihrer Umwelt in Beziehung zu treten, scheitert. Von diesem Zeitpunkt an wirkt Elif ganz in sich gekehrt. Sie agiert vorsichtig und beobachtet zuerst, was andere Kinder tun, bevor sie selbst einen Schritt setzt oder tut, was von ihr gefordert wird. Von nun an gibt sie keinen Ton mehr von sich, um mit ihrer Umwelt zu kommunizieren und sich auszudrücken.

Der zweite Monat

Elif versucht in ihrem zweiten Kindergartenmonat, Anschluss an Kinder ihrer Kindergartengruppe zu finden. Sie ergreift die Initiative und versucht, nonverbal mit ihnen zu kommunizieren. Ihre ersten vorsichtigen Versuche Kontakt aufzunehmen scheitern. Elif wird deutlich – wenn auch zumeist nonverbal von den Kindern kommuniziert – dass sie nicht willkommen ist. Danach sucht sie verstärkt die Nähe zu Frau R.. Diese geht auf Elifs Kontaktversuche zu Beginn nicht oder nur kurz ein. Erst als Elifs Verzweiflung deutlich sichtbar wird und sie laut zu weinen beginnt, nimmt sich Frau R. ihrer intensiver an.

Gegen Ende von Elifs zweitem Monat im Kindergarten soll ihr deutscher sowie türkischer Sprachstand mittels Testung erhoben werden. Die Testung wird von einer externen Mitarbeiterin durchgeführt und nimmt einen denkbar schlechten Verlauf.

5.1.3 Elif versucht ihren Platz im Kindergarten zu finden

In folgenden Protokollausschnitten wendet sich Elif immer wieder an die Kinder ihrer Gruppe und versucht mit ihnen in Kontakt zu treten. Sie geht im Raum auf und ab und blickt orientierungssuchend umher. Sie wirkt verloren und scheint *nach ihrem Platz im Kindergarten zu suchen*. Elif erfährt immer wieder Zurückweisung.

5.1.4 Annäherung an andere Kinder – Elif erlebt Zurückweisung

In der ersten Szene scheint Elif zu versuchen sich im Raum zu orientieren. Sie blickt umher und geht scheinbar ziellos im Raum herum.

„Elif schwingt ihren Kopf nach links und nach rechts und schaut hin und her zu verschiedenen Kindern, die im Raum verteilt spielen. Sie [...] ‚verknötet‘ ihre Finger, wendet und geht in die rechte Seite des Raumes. Sie dreht ihren Oberkörper hin und her und erblickt, was um sie herum geschieht. Sie sieht mich wieder an. Danach wendet sie erneut und begibt sich in die Mitte des Raumes, in der die blonde Pädagogin mit mehreren Kindern, welche ein Spiel mit Karten spielen, an einem Tisch sitzt“ (Papier 5/1).

In der erweiterten Seminarrunde wird zu diesem Protokollausschnitt bemerkt, dass Elif sich orientierungslos und allein fühlen könnte. Sie erkundet den Raum und scheint zu versuchen sich zu orientieren. Sie geht auf und ab und sieht sich immer wieder um. Elif verknötet ihre Finger. Es wirkt, als würde sie sich *auf der Suche nach Halt selbst halten*. Schließlich fasst sie Mut und geht zu einem Tisch, an dem bereits andere Kinder sitzen und spielen.

„Elif stellt sich an den Tisch und berührt die Tischkante mit ihrem Bauch. Der blonde Bub neben ihr dreht sich zu ihr und sagt: „Geh, weeeeg!“, und tippt mit dem Zeigefinger seiner rechten Hand auf Elifs Bauch. Elif dreht ihren Oberkörper von ihm weg, zieht die Augenbrauen hinunter und runzelt die Stirn, geht davon und schaut zu mir. Nun bleibt sie einige Meter vom Tisch entfernt stehen. Ihr Blick schweift umher“ (Papier 5/1f).

Elif kommt zu einem Tisch, an dem bereits einige Kinder sitzen und spielen. Sie wird sofort wieder vertrieben. Der Bub sagt ihr, dass sie gehen soll und tippt dabei auf ihren

Bauch. Elifs Gestik und Mimik ist zu entnehmen, dass sie sein Verhalten nicht gutheißt bzw. nicht berührt werden möchte. Sie drückt ihr Unwohlsein nicht durch Worte, sondern durch Körpersprache aus: Elif dreht den Oberkörper von dem Bub weg, zieht die Augenbrauen hinunter und runzelt die Stirn. Ohne sich zur Wehr zu setzen, *lässt sie sich vertreiben*. Sie blickt zu mir. Möglicherweise tut sie dies, um zu sehen, ob ich gesehen habe, was ihr widerfahren ist. Nun wirkt Elif wieder *auf sich selbst zurückgeworfen*. Sie steht allein mitten im Raum und blickt sich um. In ihrem umherschweifenden Blick könnte die Suche nach einem Anhaltspunkt zum Ausdruck kommen. Als würde sie buchstäblich nach jemand suchen, an dem sie sich festhalten bzw. bei dem sie Halt finden könnte.

In folgendem Szenenausschnitt versucht Elif mit zwei sich im Sitzen unterhaltenden Mädchen Kontakt aufzunehmen, sie ergreift die Initiative. Sie lächelt die beiden Mädchen an. Nachdem ihr Lächeln keine Beachtung findet, versucht Elif, indem sie mit ihrem Fuß den Schuh des Mädchens berührt, auf sich aufmerksam zu machen. Wieder scheitert ihr Versuch Anschluss zu finden.

„Das eine Mädchen hat braunes, mittellanges Haar und heißt Merve, sie ist wie Elif türkischer Abstammung. Das andere Mädchen ist blond und hat ihr Haar zu einem Zopf geflochten. Die beiden reden auf Deutsch. Elif stellt sich vor die beiden Mädchen, schaut sie abwechselnd an und lächelt. Die Mädchen blicken kurz zu Elif, beachten sie anschließend nicht mehr und sprechen weiter. Elif dreht ihren Oberkörper leicht hin und her, hat die Hände ineinander geschlungen und den Mund ein Stück weit geöffnet. Sie dreht ihren Oberkörper abwechselnd nach links und nach rechts. Sie tippt mit ihrem linken Fuß auf den Schuh des blonden Mädchens und lächelt wieder. Das Mädchen zieht ihren Fuß weg, schaut kurz zu Elif und wendet sich wieder Merve zu. Elif geht“ (Papier5/2).

Elif wird aktiv. Sie geht zu zwei Mädchen, die bereits miteinander beschäftigt sind und außerdem Deutsch sprechen und versucht durch ein Lächeln auf sich aufmerksam zu machen. Sie wirkt mutig. Elif ergreift die Initiative, obwohl sie selbst kaum etwas von dem Gespräch der Mädchen verstehen dürfte. Ihr Lächeln findet kaum Beachtung. Elif bewegt ihren Oberkörper von der einen Seite zur anderen. Diese Geste könnte Verlegenheit ausdrücken. Sie hat ihre Finger ineinander geschlungen. Im vorherigen Protokollausschnitt wurde ebenfalls beschrieben, dass Elif ihre Finger verknötet. Sie scheint auch in dieser Situation Unsicherheit zu verspüren. Da sie von den Mädchen nicht beachtet wird und *haltlos* vor ihnen steht, *hält sie sich selbst*, indem sie sich berührt. Sie verstärkt ihren Ver-

such, die Aufmerksamkeit der Mädchen auf sich zu lenken, berührt den Fuß des blonden Mädchens vorsichtig und lächelt erneut. Als auch dieser Kontaktversuch misslingt, lässt sie von den Mädchen ab und geht. Kurz darauf versucht sie bei einem anderen Mädchen Anschluss zu finden. Auch von diesem Mädchen wird sie zurückgewiesen.

„Elif steht auf und geht in die rechte Seite des Raumes zu der ‚Turnschaukel‘, auf welcher nun ein braunhaariges in etwa gleich altes Mädchen sitzt und schaukelt. Sie stellt sich neben das Mädchen und lächelt es an. Das Mädchen schaut Elif an und blickt zu mir. Elif berührt mit ihrer rechten Hand die Schaukel. Als das schaukelnde Mädchen dies bemerkt, nimmt sie Elifs Hand und gibt sie von der Schaukel weg“ (Papier 5/1).

Auch in dieser Szene versucht Elif mit einem Mädchen in Kontakt zu treten. Als ihr vorsichtiger Versuch, durch ein freundliches Lächeln Kontakt herzustellen, misslingt, berührt sie die Schaukel, auf der das Mädchen sitzt. Sie könnte versuchen über das gemeinsam berührte *Objekt eine Art Brücke zu bauen*. Es wirkt, als würde Elif so mit dem Mädchen *eine Verbindung eingehen wollen*. Auch dieses Mädchen wehrt den Kontaktversuch ab. Sie nimmt Elifs Hand und gibt sie von der Schaukel weg. Sie signalisiert Elif damit, dass sie *diese Verbindung* nicht eingehen möchte.

5.1.5 Zusammenfassung

Elif bemüht sich zu Beginn ihres zweiten Monats im Kindergarten mit Kindern ihrer Kindergartengruppe in Kontakt zu treten. Sie wird aktiv, geht auf Kinder zu und versucht über eine freundliche Geste oder Berührung eine Verbindung mit ihnen herzustellen. Dies tut sie ohne ein Wort zu sprechen oder einen Laut von sich zu geben. Ihre Versuche, Anschluss an andere Kinder zu finden, werden immer wieder abgewehrt. Sie mag sich in diesen Momenten machtlos erleben, da ihre wortlosen Kontaktversuche sie nicht befähigen, mit den Kindern ihrer Gruppe in Interaktion zu treten. Trotzdem lässt sie sich nach dem ersten misslungenen Versuch nicht davon abbringen, es weiter zu versuchen, das Interesse der Kinder auf sich zu lenken. Als es ihr misslingt, mit Kindern in Beziehung zu treten, versucht sie verstärkt Beachtung bei der Kindergartenpädagogin Frau R. zu finden.

5.1.6 Elif sucht die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Kindergartenpädagogin Frau R. – Auf der Suche nach Halt und Geborgenheit

In einigen Protokollausschnitten wird ersichtlich, dass Elif die Nähe und Zuwendung der Kindergartenpädagogin Frau R. sucht. Es macht den Anschein, als würde sie Schutz, Ge-

borgenheit und Halt suchen und temporär bei Frau R. auch finden. Elif versucht, vor allem in den Anfangswochen, immer wieder Kontakt zu Frau R. herzustellen, indem sie ihr hinterherläuft. Ihr Bedürfnis nach Nähe scheint von Frau R. oftmals nur flüchtig wahrgenommen zu werden. Elif bekommt von der Kindergartenpädagogin immer wieder nur kurz die Aufmerksamkeit, nach der sie sich offensichtlich sehnt.

5.1.7 Elifs Wunsch nach Frau R.s Nähe wird nur kurz befriedigt

In den folgenden Protokollausschnitten bemüht sich Elif durch Blicke und körperliche Nähe Kontakt zu Frau R. herzustellen. Die Kindergartenpädagogin geht immer wieder kurz auf Elifs Wunsch nach Nähe ein. Elif macht jedoch auch die Erfahrung, immer wieder von Frau R. allein stehen gelassen zu werden. Erst als Elif merkt, dass ihr die haltgebende Nähe zu Frau R. nach Kurzem immer wieder entzogen wird, setzt Elif ihre Stimme ein und bekommt durch lautstarkes Weinen Frau R.s Aufmerksamkeit.

Zu Beginn der folgenden Beobachtungssequenz sitzt Elif mit Fr. R. und einigen anderen Kindern der Gruppe an einem Tisch und bastelt. Elif sitzt neben Frau R..

„Nach etwa fünf Minuten sagt Frau R. zu Elif: ‚Du hast aber einen sehr schönen bunten Herbstbaum gemacht. Legen wir ihn zum Trocknen hier hinüber?‘ Sie spricht lauter, langsamer und überdeutlicher als zuvor. Frau R. nimmt Elifs Blatt und legt es auf ein hinter dem Tisch stehendes Regal. Elif steht ebenso wie Frau R. auf, stellt sich hinter sie und schaut sie an. Daraufhin, als ein Kind aufschreit, hastet Frau R. zu dem Kind, das in der Mitte des Raumes steht. Elif geht bzw. ‚stolpert‘ ihr fast schon hinterher. Sie zieht ihre Augenbrauen nach unten, schiebt ihre Unterlippe nach vor und schaut Frau R., während sie diese ansteuert, hinterher“ (Papier 6/1f.).

Zu Beginn dieses Ausschnitts erfährt Elif positive Zuwendung und Anerkennung von Frau R.. Ihre Bastelarbeit wird gelobt, der nächste Schritt, das Auflegen des Bildes zum Trocknen, wird ihr vorgegeben. Frau R. stellt Elif eine Frage und spricht sie laut, langsam und überdeutlich an. Es wirkt, als würde die Kindergartenpädagogin davon ausgehen, dass Elif ihre Worte nicht oder kaum verstehen kann und deshalb mit ihr auf diese – wie mir erscheint – unnatürliche Weise spricht. Elif reagiert auf die Worte von Frau R. nicht merklich, scheint sich aber an Frau R.s Taten zu orientieren. Sie steht wie diese auf und schaut sie an. Bis zu diesem Zeitpunkt wirkt die Szene harmonisch. Als Frau R. weggeht, gerät Elif jedoch in Gefahr, ihre Zuwendung wieder zu verlieren. Dies scheint sie *aus der*

Bahn zu werfen. Sie gerät fast ins Wanken und stolpert Frau R. hinterher. Es wirkt als hätte die Nähe zu Frau R. Elif Halt gegeben, und so versucht sie, diesen wieder zu erlangen.

In den folgenden Protokollausschnitten wird ebenfalls deutlich, dass Elif Frau R. nahe sein möchte. Ihre Hoffnung, Frau R. zu erreichen, wird erneut zunichte gemacht. Elif wirkt zunehmend verzweifelt.

„Als Elif fast bei Frau R. angekommen ist, läuft diese weiter in eine andere Ecke des Raumes zu einem Kind [...]. Als Elif dies bemerkt, zieht sie die Augenbrauen noch weiter nach unten und legt die Stirn in Falten. Sie öffnet den Mund und atmet schnell aus und ein, es sieht aus, als würde sie gleich zu weinen beginnen“ (Papier 6/2).

Frau R. beachtet Elif nicht und eilt zu einem anderen Kind. Als Elif merkt, dass ihr Wunsch nach Frau R.s Nähe unerfüllt bleibt, da diese sich weiter von ihr entfernt, verzieht sie das Gesicht. Ihre Mimik drückt Unwohlsein aus. Ihre Verzweiflung scheint größer zu werden, da sie nun fast zu weinen beginnt.

Die Nähe zu Frau R. wirkt auf Elif beruhigend, wie in folgendem Protokollausschnitt erkennbar wird.

„Elif bleibt kurz stehen, sieht Frau R. nach und geht dann etwas schneller in ihre Richtung. Als sie Frau R. erreicht, stellt sie sich ganz nah an ihre Seite. [...] Ihr [Elifs; Anm. d. Verf.] Gesichtsausdruck und ihre Atmung werden ruhiger und klären sich. Frau R. fährt Elif, als sie mit dem Kind, zu welchem sie sich gebeugt hat fertig ist, durch die Haare und streicht ihr einmal über den Kopf“ (Papier 6/2).

Elifs Wunsch *bei Frau R. ankommen zu können* scheint dringlicher zu werden, was die Beschleunigung ihrer Schritte verdeutlicht. Sie stellt sich nahe an Frau R.s Seite, was zeigt, dass Elif deren körperliche Nähe sucht. Allem Anschein nach wirkt diese Nähe auf Elif beruhigend. Dies wird in ihrem Gesichtsausdruck und ihrer Atmung deutlich. Frau R. scheint Elifs Wunsch nach Zuwendung zu bemerken und stellt *eine Verbindung* zu Elif her, indem sie ihr zärtlich über den Kopf streicht. Die beruhigende Nähe zwischen Elif und Frau R. dauert nicht lange an. Frau R. eilt zu einem anderen Kind und Elif wird erneut allein stehen gelassen. Ihre Verzweiflung und Orientierungslosigkeit kehren zurück.

„Als Elif bemerkt, dass sie wieder allein dasteht, verzieht sie ihr Gesicht abermals, als würde sie gleich zu weinen beginnen. Sie atmet schneller aus und ein. Elif setzt sich in Bewegung in Richtung Frau R., geht aber nicht gerade, sondern wankt ein wenig hin und her. Es sieht aus, als würde sie ihres Weges stolpern“ (Papier 6/2).

In diesem Protokollausschnitt kommen zwei Verhaltensweisen vor, die schon in einem der vorigen Protokollausschnitte beschrieben wurden. Elif fängt beinahe an zu weinen, als sie die haltgebende Nähe zu Frau R. verliert und wirkt verzweifelt. Haltlos, wie sie nun wirkt, kann sie nicht mehr geradeaus gehen und gerät ins Wanken.

Elif folgt Frau R. weiter. Bei ihr angekommen ereignet sich Folgendes:

„Elif stellt sich wieder ganz nah an Frau R.s Seite und blickt zu ihr hoch. Frau R. sieht Elif an, streicht ihr über die Wange und sagt: ‚Na, du?!‘ Danach geht sie zu anderen Kindern und spricht sie an. Elif bleibt wieder zurück und blickt Frau R. nach“ (Papier 6/2).

Elif sucht Frau R.s Nähe und zeigt dies, indem sie sich ganz nah neben Frau R. stellt und zu ihr blickt. Frau R. scheint Elifs Bedürfnis nach Nähe zwar wahrzunehmen, geht aber nur kurz darauf ein. Elif wird nach dieser *kurzen Bedürfnisbefriedigung* erneut *verlassen*.

Der nächste Protokollausschnitt zeigt, dass Elifs Verzweiflung nach jedem abrupten Kontaktabbruch größer wird, sie scheint sich buchstäblich selbst nicht mehr halten zu können. Elif beginnt lautstark zu weinen und bekommt so die ersehnte Zuwendung von Frau R..

„Als sie [Elif; Anm. d. Verf.] fast bei Frau R. angekommen ist, verzieht sich ihr Gesicht, sie beginnt laut zu weinen und Tränen kullern über ihre Wangen. Sie stellt sich wieder neben Frau R. und blickt an ihr hoch. Frau R. blickt auf die weinende Elif hinab, beugt sich zu ihr hinunter und hebt sie hoch. Elifs Gesichtsausdruck lichtet sich, sie hört auf zu weinen und wird wieder still“ (Papier 6/2f).

Dass Frau R. sie nun, da Elif ihrer Verzweiflung so deutlich Ausdruck verleiht, *erhört* – Elif weint lautstark – und ihrem Wunsch nach Nähe nachgeht, scheint Elif zu beruhigen. Sie wird still.

5.1.8 Zusammenfassung

Elif hat das starke Bedürfnis Frau R. nahe zu sein und bemüht sich die haltgebende körperliche Nähe zu der Kindergartenpädagogin herzustellen. Ohne die Nähe von Frau R.

wirkt Elif verloren und verzweifelt. Sie versucht Frau R., indem sie ihr wiederholt hinterherläuft, immer wieder aufs Neue zu erreichen. Sobald Elif Frau R. nahe ist, klärt sich ihr Gesichtsausdruck und sie beruhigt sich. Elif wird von Frau R. jedoch jedes Mal nur kurz beachtet. Diese eilt immer wieder zu einem anderen Kind und Elif wird zurückgelassen. Verlassen, wie sie zurückbleibt, gerät sie – sogar körperlich – ins Wanken. Sie scheint in diesen Situationen nicht fähig zu sein, sich selbst Halt zu geben. Dieser Zustand löst immer größer werdende Verzweiflung in ihr aus. Elif gibt nicht auf und folgt Frau R. immer wieder aufs Neue. Jedes Mal, wenn sie erneut verlassen wird, verstärkt sich ihre Verzweiflung. Als Frau R. sie, nachdem sie durch lautstarkes Weinen ihre Aufmerksamkeit auf sich lenkt, hochhebt, beruhigt sie sich.

Elif macht die Erfahrung, dass Frau R. eine Person ist, die sich ihr immer wieder zuwendet und ihr Halt zu geben vermag. Frau R. entzieht Elif die haltgebende Nähe jedoch immer wieder und so mag sie das Gefühl bekommen, dass auf eine Beständigkeit in der Beziehung kein Verlass ist. Erst wenn sie sich durch *den Einsatz ihrer Stimme* Gehör verschafft, wird Elif von Frau R. *erhört*.

5.1.9 Elif orientiert sich an ihrer Schwester und sagt einen deutschen Einwortsatz

Die folgenden Beobachtungen ereigneten sich auf einem Spielplatz auf der Schmelz, einem dem Kindergarten nahe gelegenen Sportplatz. Mir wurde von den Kindergartenpädagoginnen keine Nachricht hinterlassen, dass sich die Kindergartengruppe an diesem Tag auf dem Spielplatz befindet. Nachdem ich von der Kindergartenleiterin erfahren habe, wo sich die Kindergruppe befindet, finde ich mich kurze Zeit später am Spielplatz ein. Um sich ein besseres Bild vom Ort des Geschehens machen zu können, wird der Spielplatz in folgendem Protokollausschnitt kurz beschrieben.

„Die Beobachtung findet auf einem eingezäunten Spielplatz auf der Schmelz statt. Der Spielplatz ist sehr groß und länglich. Es sind zum Zeitpunkt der Beobachtung circa 60 Kinder auf dem Spielplatz. Die Spielgeräte bestehen aus einem großen Klettergerüst mit Rutsche, ‚Pferdewippschaukeln‘, zwei Schaukeln, ‚einer großen Spinnennetzschaukel‘, Weiters gibt es mehrere Sitzbänke und Tische“ (Papier 7/1).

Ich halte nach Elif Ausschau. Plötzlich läuft sie an der Hand eines größeren Mädchens an mir vorbei. Von Frau R. erfahre ich, dass es sich bei dem Mädchen um Elifs ältere Schwester handelt.

„Die Mädchen laufen in die rechte Ecke des Spielplatzes. Ich folge ihnen im Schnellschritt. Nun merke ich, dass sie eine Mädchengruppe sein dürften, es sind noch drei andere Mädchen unter den ‚Mitläuferinnen‘. Eines der Mädchen ruft: ‚Kosun! Kosun!‘ (‚Lauft! Lauft!‘). Die Mädchen lachen. Elifs Schwester ‚zieht Elif mit‘, da sie schneller läuft. Auf einmal drehen die Mädchen um. Ein Mädchen ruft: ‚Gelin, cabuk biz kosiyoruz!‘ (‚Kommt, schnell, wir laufen!‘). Ich sehe, dass Elif lächelt, die anderen Mädchen lachen oder lächeln ebenso. Sie laufen in die andere Hälfte des Spielplatzes, zu einem Baum und ‚Buschgestrüpp‘. Ich folge ihnen. Dort angekommen, bückt sich eines der Mädchen und geht unter das Gestrüpp, Elifs Schwester folgt ihr mit Elif an der Hand. Das Mädchen und die Schwester sagen etwas zueinander. Danach kommen sie aus den Büschen hervor und laufen wieder los in die rechte Hälfte des Spielplatzes zurück“ (Papier 7/2).

Die Mädchengruppe läuft. Ein Mädchen gibt den Ton an und animiert die anderen Mädchen, weiter in eine andere Richtung zu laufen. Elif ist mitten im Geschehen und scheint in die Gruppe der vorwiegend körperlich größeren und älter wirkenden Mädchen integriert zu sein. Es kommt mir vor, als würde sie sich als Teil der Gruppe erleben, obwohl die Mädchen nicht aus ihrer eigenen Kindergartengruppe sind. Elif wird von ihrer Schwester *mitgezogen*, da diese schneller läuft als sie. Ihre Schwester gibt Elif so die Richtung und das Tempo vor. Sie laufen von einer Ecke des Spielplatzes in eine andere. Es ist viel Dynamik und Bewegung in der Szene zu bemerken. Elif wirkt fröhlich und lächelt. Die körperliche Betätigung des Laufens in der Gruppe scheint ihr Freude zu bereiten.

„Die Mädchen haben einen Vorsprung. Als ich bei ihnen ankomme, sagt eines der Mädchen zu Elifs Schwester: ‚Gel, benimle oyn!‘ (‚Komm, spiel mit mir!‘). Elifs Schwester antwortet: ‚Hayir, kardesimde kaliyorum.‘ (‚Nein, ich bleibe bei meiner Schwester.‘). Ein anderes Mädchen ruft: ‚Gelin! Kosun!‘ (‚Kommt! Lauft!‘). Elif und ihre Schwester setzen sich wieder in Bewegung und laufen dem zurufenden Mädchen nach. Sie bleiben am Zaungitter bei einem anderen Mädchen stehen, das sich über etwas beugt. Ein Mädchen ruft: ‚Aaah, bu bir böcek!‘ (‚Aaah, da ist ein Käfer!‘). Elifs Schwester und einige andere Mädchen beginnen zu kreischen und auch Elif beginnt kurz in den Mädchenchor einzustimmen. ‚Aaah! Cabuk, cabuk! Kacalim!‘ (‚Schnell, schnell! Lasst uns weglaufen!‘), ruft eines der Mädchen. Als die Schwester mit Elif losläuft [Ich verwende diese Formulierung, weil Elifs Schwester die Lauf-

richtung bestimmt und Elif ihr folgt; Anm. d. Verf.] hört sie [Elif; Anm. d. Verf.] auf zu schreien und lacht“ (Papier 7/2).

Elifs Schwester wird von einem der Mädchen zu einem gemeinsamen Spiel aufgefordert. Die Schwester weist das Mädchen mit dem Hinweis ab, dass sie bei ihrer Schwester bleiben möchte. Da Elif unmittelbar neben ihrer Schwester steht und das Gespräch mitverfolgt, könnte sie sich, da sich ihre ältere Schwester *für sie entscheidet*, als wichtig erleben. Die beiden Schwestern laufen einem zurufenden Mädchen hinterher. Elif ist weiterhin Teil der Mädchengruppe. Als ein Mädchen einen Käfer entdeckt und alle zu kreischen beginnen, kreischt auch Elif. Sie scheint sich an den anderen Mädchen zu orientieren, tut es ihnen gleich und kann sich so als Teil der Gruppe erleben. Sie *erhebt ihre Stimme*, um in dem geschützten Rahmen der Gruppe Aufregung auszudrücken. Elif wirkt freudig erregt und lacht, als die Mädchen vor dem Käfer davon laufen.

In folgendem Ausschnitt stehen Elif und ihre Schwester vor einem Schaukelgerüst und sehen anderen Kindern beim Schaukeln zu. Da zeigt ein etwas älter wirkender Bub Interesse für Elif und spricht sie an.

„Ein Bub, der neben ihnen steht, sagt zu Elif: ‚Magst du schaukeln?‘ Elifs Schwester wiederholt den Satz auf Türkisch: ‚Sallanmak istiyormusun?‘ Elif nickt [...] Er geht zu einer etwa drei Schritte entfernt stehenden Frau, sagt: ‚Sie möchte schaukeln.‘, und zeigt auf Elif. Die Frau, die auch eine Kindergartenpädagogin sein dürfte, geht zu Elif und sagt: ‚Möchtest du schaukeln?‘. Elif nickt. Die Frau hebt Elif hoch. Sie ‚fädelt ihre Füße in den Schaukelsitz ein‘. Die Frau sagt: ‚Jetzt müsst ihr sie antauchen!‘, und geht weg. Elifs Schwester steht vor Elifs Schaukel, der Bub stellt sich hinter sie und beide beginnen sie anzutauchen. Elif beginnt zu schaukeln. Sie streckt ihre Beine bei der Vorwärtsbewegung aus und zieht sie bei der Rückwärtsbewegung wieder ein. Sie lächelt und schaut umher“ (Papier 7/3).

Der Bub fragt Elif auf Deutsch, ob sie schaukeln möchte. Da Elifs Schwester anzunehmen scheint, dass Elif den Satz nicht versteht, übersetzt sie ihn auf Türkisch. Elif nickt und bringt damit nonverbal zum Ausdruck, dass sie schaukeln möchte. Sie kann sich nicht von selbst auf die Schaukel setzen. Der Bub holt eine in der Nähe stehende Kindergartenpädagogin zu Hilfe, welche Elif auf Deutsch fragt, ob sie schaukeln möchte. Auch wenn Elif die Wörter des deutschen Satzes möglicherweise nicht oder nur fragmentarisch versteht, scheint sie den Inhalt der Frage aus dem Kontext heraus verstehen zu können

und nickt. Elif wird auf die Schaukel gesetzt und von dem Bub und ihrer Schwester angeschoben. Die Schwester steht vor Elif. Elif hat ihre Schwester demnach im Blickfeld. Sie genießt die Schaukelbewegung. Sie fühlt sich sichtbar wohl, lächelt und betrachtet während des Schaukelns ihre Umgebung.

Die Szene ändert sich schlagartig, als Elifs Schwester Elif *zurücklässt* und davon läuft.

„Nach ein paar Minuten geht die Schwester davon. Der Bub schiebt Elif weiter an. Elif schaut ihrer Schwester nach, schaukelt noch ein paar Mal hin und her und beginnt in einem Unwohlsein verkündenden Ton zu raunen: ‚Aah!‘, als der Bub weiter anschiebt, wird sie lauter: ‚Aah!‘. Der Bub stoppt die Schaukel und fragt sie: ‚Möchtest du nicht mehr?‘ Elif schüttelt den Kopf. Er umgreift ihren Oberkörper, zieht an ihr und versucht sie so hinauszuziehen. Elif schreit lauter: ‚Aaah!‘ Es gelingt ihm nicht sie hinauszuhoben. Er zerrt weiter an ihr. Elif kreischt auf: ‚Aah!‘ Der Bub gibt auf und geht wieder zu der Frau, die Elif in die Schaukel gesetzt hat und sagt: ‚Sie will nicht mehr.‘ Die Frau geht zu Elif und sagt: ‚Willst du nicht mehr schaukeln?‘ Elif schüttelt den Kopf. Die Frau hebt Elif aus der Schaukel, stellt sie zwei Schritte vor der Schaukel ab und geht weg. Nun steht Elif alleine da und schaut umher. Sie erblickt ihre Schwester einige Meter entfernt, die mit anderen Kindern spricht. Elif läuft zu ihr“ (Papier 7/3).

Wenige Augenblicke nachdem Elif realisiert hat, dass ihre Schwester ihr nicht mehr wie bisher zur Seite steht sondern davon geht, beginnt Elif ihr Unwohlsein durch ein Raunen auszudrücken. Sie droht die Geborgenheit und Sicherheit, die sie in der Nähe ihrer älteren Schwester empfunden haben mag, zu verlieren. Sie scheint sich unwohl zu fühlen, was ich am Klang ihres Raunens erkenne und auch beschreibe. Der Bub bemerkt Elifs Unwohlsein, stoppt die Schaukel und fragt sie auf Deutsch, ob sie nicht mehr schaukeln möchte. Elif *versteht* die Frage und antwortet dem Bub durch Gestik. Sie schüttelt den Kopf. Der Bub versucht Elif daraufhin von der Schaukel zu heben. Dies ist Elif merkbar unangenehm, sie schreit auf. Dem Bub misslingt es, Elif aus der Schaukel zu heben, er zerrt an ihr und scheint ihr damit weh zu tun. Elif kreischt laut und verleiht ihrem Schmerz bzw. ihrem Unwohlsein damit Ausdruck. Daraufhin lässt der Bub von Elif ab und holt eine Kindergartenpädagogin zu Hilfe. Diese fragt Elif erneut, ob sie nicht mehr schaukeln möchte. Nachdem Elif auch auf diese Frage mit einem Kopfschütteln antwortet, wird sie von der Schaukel gehoben. Nun steht sie alleine und schaut umher. Sie wirkt verloren und zurückgelassen und hält nach ihrer Schwester Ausschau. Nachdem Elif ihre

Schwester erblickt, läuft sie sofort zu ihr. Es wirkt, als würde sie so die schutzgebende Nähe zu ihrer Schwester so schnell wie irgend möglich wiederherstellen wollen.

Elif läuft zu ihrer Schwester, welche in einer Gruppe von Mädchen steht.

„Als Elif dazukommt, sagt Elifs Schwester zu einem anderen Mädchen: ‚Das ist meine Schwester.‘ Das Mädchen schaut Elif an. Elif schaut das Mädchen und wieder ihre Schwester an. Danach gehen die Schwestern zu dem Klettergerüst, auf das man zuerst klettern muss, um danach hinunterrutschen zu können“ (Papier 7/3).

Elif stößt zu den bereits miteinander interagierenden Mädchen. Sie stellt sich zu ihrer Schwester. Elif tritt so erneut in den *geschützten Raum*, den die schwesterliche Nähe ihr zu bereiten scheint. Sie wird dem Mädchen als Schwester vorgestellt. Elifs Schwester kommuniziert dem anderen Mädchen so die Zusammengehörigkeit der beiden. Elif könnte sich dadurch als wichtig erleben. Sie blickt zwischen ihrer Schwester und dem Mädchen hin und her, wirkt aufmerksam und abwartend. Anschließend gehen die beiden Schwestern gemeinsam zum Klettergerüst und besteigen es.

„Ihre [Elifs; Anm. d. Verf.] Schwester ist schneller, blickt von oben auf Elif und wartet auf sie. Nachdem Elif oben ankommt, steht sie auf und flitzt hinter ihrer Schwester her zur Rutsche. Die Schwester rutscht zuerst und wartet unten auf Elif, dann setzt Elif sich auf den oberen Rand der Rutsche und rutscht hinunter. Sie lacht und die blonden Haare wehen ihr durch die Luft. Unten angekommen laufen die Mädchen um das Gerüst herum und beginnen von Neuem es zu beklettern. Als Elif, neben ihrer Schwester, eine Sprosse hochklettert, hört ein Mädchen, das über Elif emporsteigt und schon zwei Sprossen weiter ist, plötzlich auf zu klettern. Elifs Schwester sagt: ‚Geh‘ weiter.‘ Elif wiederholt leise: ‚Weiter.‘. Ich freue mich und beginne zu lächeln, da es das erste deutsche Wort ist, das ich Elif sagen höre. Das Kind geht nicht weiter und schreit. Elifs Schwester klettert vorbei an dem Kind hinauf auf die Plattform. Auch Elif greift nach links, weicht dem schreienden Kind aus und klettert seitlich an ihm vorbei. Oben angekommen eilen die Schwestern zur Rutsche und rutschen gemeinsam – Elifs Schwester sitzt vorne, Elif dahinter – in einer Schlange hinunter. Elif lacht“ (Papier 7/3).

Elifs Schwester klettert schneller als Elif. Oben angekommen wartet Elifs Schwester und *wirft ein Auge auf Elif*, während diese das Gerüst erklimmt. Elif scheint sich *durch den Schutz des schwesterlichen Blicks* sicher und wohl zu fühlen. Sie wirkt ausgelassen. Die Schwester rutscht zuerst und wartet – unten angekommen – auf Elif. Sie gibt sichtlich

Acht auf ihre jüngere Schwester. Elif rutscht hinunter, ist fröhlich und lacht. Unten angekommen laufen die beiden Schwestern um das Gerüst, um es erneut zu beklettern und noch einmal zu rutschen. Sie klettern nebeneinander das Gerüst hoch. Die Schwestern werden am Klettern gehindert, da ein Mädchen über ihnen nicht weiterklettert. Elifs Schwester sagt zu dem Mädchen: ‚Geh‘ weiter!‘ Elif wiederholt einen Teil des Satzes und sagt in leisem Ton: ‚Weiter.‘ Sie scheint den Inhalt des von ihrer Schwester gesagten Satzes, und sei es situationsbedingt, zu verstehen, sich an ihrer Schwester zu orientieren und sie nachzuahmen. Die Nähe zur Schwester scheint Elif Sicherheit zu geben. Sie gibt ihrem Willen in aller Vorsicht – sie spricht mit leiser Stimme – und in schutzgebender Nähe ihrer Schwester Ausdruck. Elif wagt es *aus sich herauszugehen* und ihr Begehren in deutscher Sprache auszudrücken. Auch wenn Elifs leises Sprechen auf Vorsicht hindeutet, scheint sie die ganze Szene hinweg eine gewisse Ausgelassenheit zu verspüren. Es könnte sein, dass die Beobachterin *die harmonische Stimmung* spürt und sich daher besonders freut, als Elif wagt, ein deutsches Wort zu sprechen. Das Mädchen folgt der Aufforderung der Schwestern nicht und wagt nicht weiter zu klettern. So klettert Elifs Schwester an dem Mädchen vorbei, Elif orientiert sich daran und klettert ebenso *problemlos* an dem Mädchen vorbei. Dass die Schwestern dieselben Worte benutzen, miteinander klettern und anschließend gemeinsam rutschen, bringt ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das Elif verspüren könnte, zum Ausdruck. Elif wirkt fröhlich, rutscht mit ihrer Schwester und lacht.

5.1.10 Zusammenfassung

Elif erlebt sich als Teil der türkischsprachigen Mädchengruppe. Ihre Schwester ist ihr nahe und gibt ihr *die Richtung* vor. Sie kann sich an ihrer Schwester orientieren. Elif fühlt sich sichtlich geborgen, lacht ausgelassen und erlebt Freude. Wie wichtig die haltgebende körperliche Nähe der ihr vertrauten Schwester für Elif ist, wird deutlich, als diese sie während des Schaukelns allein lässt. Elifs Frohmut ändert sich in dem Moment, als sie merkt, dass die Schwester nicht mehr an ihrer Seite ist. Sie beginnt Unwohlsein auszudrücken. Elif möchte so schnell wie möglich aufhören zu schaukeln und ihrer Schwester folgen. Bei ihrer Schwester angekommen kehrt Elifs Ausgelassenheit zurück, sie wirkt freudig, ihr Gesichtsausdruck klärt sich. Die Schwester gibt ihr vor, in welche Richtung die beiden laufen und mit welchem Spielgerät sie spielen. Elif folgt diesen Vorgaben, sie scheinen ihr Sicherheit zu geben. Fröhlich gestimmt besteigen die beiden Schwestern ein Klettergerüst. Elif blickt zu ihrer Schwester, orientiert sich an der Art, in der diese das

Klettergerüst besteigt, und tut es ihr gleich. Sie orientiert sich am Tun ihrer Schwester. Elif wagt in dieser ausgelassenen Stimmung, wenn auch vorsichtig und leise, die Aufforderung der Schwester auf Deutsch an ein Mädchen, den Weg freizumachen, zu wiederholen. Die Nähe der Schwester scheint ihr so viel Selbstsicherheit zu geben, dass sie es wagt, sich selbst zu exponieren und ein deutsches Wort an ein deutschsprachiges Mädchen zu richten.

5.1.11 Sprache auf dem Prüfstand – Elif und die Sprachstanderhebung

In dieser Beobachtungsstunde wird Elif von einer Bildungswissenschaftlerin, die Sprachstanderhebungen im Kindergarten durchführt und Elifs Sprachstand mittels des Sprachstandserhebungsverfahrens *HAVAS 5*⁸⁹ erheben möchte, während des Morgenkreises aus der Kindergartengruppe geholt.

Während des Morgenkreises klopft es an der Tür des Kindergartenraumes. Eine Frau, die sich anschließend bei mir als Bildungswissenschaftlerin vorstellt¹⁰ und im Kindergarten Sprachstanderhebungen durchführt, bittet Frau R., Elif für eine Testung mitnehmen zu dürfen. Ich stelle mich der Frau vor, sage, dass ich im Zuge der Mitarbeit eines Forschungsprojekts des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Elif einmal wöchentlich für eine Stunde beobachte. Ich frage sie, ob ich der Sprachstandserhebung beiwohnen dürfe. Sie bejaht.

„Frau R. kommt mit Elif an der Hand zur Tür, lässt ihre Hand los und geht zurück zum Morgenkreis. Die ‚Sprachstandserheberin‘ bückt sich zu Elif hinunter und fragt: ‚Kommst du kurz einmal mit mir mit?‘ und streckt Elif die Hand entgegen. Elif schaut ihr ins Gesicht, wartet ein, zwei Sekunden und gibt der Frau die Hand. Die Frau dreht sich um und geht mit Elif an der Hand durch die Garderobe zu einem in der Nähe gelegenen Raum. Ich folge ihnen“ (Papier 8/4).

⁸ Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes – kurz *HAVAS 5* genannt – wurde von Hans Joachim Roth und Hans Reich entwickelt. Ausführungen zur Durchführung von *HAVAS 5* nehmen Lüdtker und Kallmeyer (2007, 261-278) vor.

⁹ Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sprachstandserhebungsinstrument *HAVAS 5* nimmt Judith Stampf in ihrer unveröffentlichten Diplomarbeit: „*HAVAS 5* und *SISMIK* als Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt ‚Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten‘“ vor.

¹⁰ Sie wird im weiteren Textverlauf Bildungswissenschaftlerin genannt.

In der Seminarrunde stellen wir fest, dass weder Frau R. noch die Bildungswissenschaftlerin Elif erklären, was nun folgen wird und warum sie mit der fremden Frau den Raum verlassen soll. So kann Elif nicht nachvollziehen, was als Nächstes geschehen wird und aus welchem Grund sie, die gerade inmitten aller Kinder am Morgenkreis teilgenommen hat, nun als Einzige aufstehen und mit der Bildungswissenschaftlerin den Raum verlassen soll. Frau R. nimmt Elif an der Hand und führt sie zur Tür. Elif geht, ohne Widerstand zu leisten, mit ihr mit. Sie bleibt vor der Bildungswissenschaftlerin stehen. Diese stellt sich ihr nicht vor und fragt sie bloß, ob sie mit ihr mitkommen wird. Die Bildungswissenschaftlerin streckt Elif die Hand entgegen. Elif, die die Worte der Bildungswissenschaftlerin möglicherweise nicht versteht, versteht die Geste. Sie soll die ihr entgegengestreckte Hand fassen und der Fremden folgen. Elif schaut die Bildungswissenschaftlerin an und wartet ein bis zwei Sekunden, bevor sie ihr die Hand gibt. Sie ist vorsichtig. Es macht den Eindruck, als würde Elif kurz überlegen, ob sie bereit sei, sich mit der Fremden *auf eine unbekannte Reise* in eine ungewisse Situation zu begeben. Elif gibt der Frau die Hand und folgt ihr in einen nahegelegenen Raum.

„Wir betreten einen kleinen Raum mit einem Tisch und zwei Sesseln. Die Frau lässt Elifs Hand los und holt einen dritten Sessel für mich. Elif bleibt am selben Platz stehen und schaut der Frau nach. Die Frau stellt den dritten Sessel an den Tisch und sagt mir, ich könne mich auf diesen Stuhl setzen. Sie wendet sich Elif zu, beugt sich ein Stück zu ihr hinunter, zeigt auf den Stuhl und sagt: ‚Du kannst dich auf diesen Sessel setzen.‘ Der Sessel steht einen Schritt von Elif entfernt. Elif schaut die Frau mit großen Augen an und hält die Hände zusammen. Sie reagiert nicht auf die Aufforderung. Die Frau schaut Elif ca. zwei Sekunden an, wendet sich zu mir und sagt: ‚Versteht sie mich gar nicht?‘ Ich sage: ‚Ich weiß es nicht.‘ Sie berührt Elifs Rücken und schiebt sie in die Richtung des ihr zugewiesenen Platzes. ‚Hier kannst du dich hersetzen‘, sagt sie. Elif setzt sich auf den Sessel. Die Frau sagt: ‚Ui, das wird schwierig...na schauen wir mal“ (Papier 8/4f).

Die Bildungswissenschaftlerin lässt Elifs Hand los. Elif bleibt stehen und blickt ihr nach. Sie wirkt verloren in dieser Situation und kann nicht wissen, was als Nächstes folgen wird. Nachdem die Bildungswissenschaftlerin mir einen Platz zugewiesen hat, wendet sie sich an Elif und sagt ihr, dass sie sich auf den ihr gegenüber stehenden Stuhl setzen könne. Elif blickt *mit großen Augen*, nicht wissend, was die Frau zu ihr sagt. Sie hält die Hände zusammen. Dass sie sich in Situationen, die sie zu verunsichern scheinen, selbst

bei den Händen hält, habe ich bereits in einigen anderen Beobachtungsstunden festgestellt. Die Bildungswissenschaftlerin wendet sich an mich und fragt mich, als Außenstehende, ob Elif nichts verstehe. Die an mich gerichtete Frage kommt mir eigenartig vor. Die Pädagogin sollte doch durch den Sprachstandserhebungstest Elifs Sprachstand erheben. Es scheint mir, als würde die Bildungswissenschaftlerin in der Situation selbst Unsicherheit erleben und mich deshalb involvieren. Da Elif nicht auf die Aufforderung der Bildungswissenschaftlerin reagiert, berührt sie Elifs Rücken und schiebt sie in die Richtung des Stuhles. Dass die Bildungswissenschaftlerin anschließend sagt, dass die Testung von Elif schwierig werden wird, empfinde ich Elif gegenüber als Ungerechtigkeit. Bereits bevor Elifs Sprachstand getestet wird, steht sie auf dem Prüfstand. In mir kommt ein Gefühl der Spannung und des Unwohlseins auf. Elifs Reaktion jedoch kommt im Protokollausschnitt nicht vor. Es könnte sein, dass Elif sich in dieser verunsichernden Situation so unauffällig wie möglich verhalten möchte und ich ihre Reaktion deshalb nicht bewusst wahrnehme. Meine Gefühle von innerer Spannung und Unwohlsein deuten, als Gegenübertragungsprozesse interpretiert, auf das von mir subtil wahrgenommene Erleben von Elifs Hilflosigkeit hin.

Starke Emotionen kommen in mir auch bei der Bearbeitung der folgenden Protokollausschnitte auf. Ich werde die Emotionen, die ich bei der Verfassung der Überleitung formuliert habe, in die anschließende Analyse von Elifs Erleben miteinbeziehen.

Die Testung beginnt und nimmt einen denkbar schlechten Verlauf.

„Sie [die Bildungswissenschaftlerin; Anm. d. Verf.] setzt sich gegenüber von Elif und ich setze mich auf den mir zugewiesenen Sessel. Elif schaut mich an und dann wieder die ‚Sprachstandserheberin‘, welche ein Bild mit ‚einer Art Bildgeschichte‘ vor Elif auf den Tisch legt und ein Aufnahmegerät nimmt. Sie sagt: ‚Na, schauen wir mal, was wir zusammenbringen‘, und schaltet das Gerät ein. Sie fragt Elif, was sie auf dem Bild sieht. Elif schaut ihr mit großen Augen ins Gesicht und antwortet nicht. Die Frau wartet einige Sekunden, Elif schaut auf das Bild und der Frau wieder in die Augen. Die Frau schaut mich an und hebt die Augenbrauen. Dann wendet sie sich dem Bild zu, zeigt mit dem Finger auf eine Katze und sagt: ‚Na, was ist denn das? Was siehst du da auf dem Bild?‘ Elif schaut auf das Bild und der Frau wieder in die Augen. Sie sagt nichts. Die Frau dreht sich zu mir und sagt: ‚Oh, mein Gott, sie versteht ja gar nicht.‘ Sie zeigt mit dem Finger auf einen Vogel auf dem Bild und sagt: ‚Und was ist das, Elif?‘ Elif schaut auf das Bild, die Frau an und schweigt. Die Frau sagt: ‚Oh,

Gott‘ dreht sich zu mir und fragt: ‚Ist sie immer so? Ich sage, ich habe sie erst ein deutsches Wort sagen gehört während meinen Beobachtungen‘. Die Frau sagt: ‚Oh, mein Gott‘, und schaut Elif an, die wiederum zurückschaut. Die Frau sagt zu Elif: ‚Und was siehst du da, weißt du, was das ist? Weißt du, wie das heißt?‘ und deutet auf einen Baum. Elif blickt auf den Baum, in das Gesicht der Frau und schweigt. Die Frau sagt: ‚Nein, so bringt das nichts. Das nützt gar nichts‘, und dreht das Aufnahmegerät wieder ab. Sie schaut Elif ein wenig mit-
leidig an und sagt: ‚Aber sie ist eine Süße‘“ (Papier 8/5).

Für mich als Beobachterin ist die Teilnahme an dieser Prüfungssituation schwer auszuhalten. Elifs Verhalten wird von der Pädagogin auf eine Weise kommentiert, die ich als destruktiv und ungerecht empfinde. In mir kommt Wut auf und ich hoffe, dass Elif die Worte der Bildungswissenschaftlerin nicht versteht. Es fällt mir schwer mich zurückzuhalten und die Kommentare der Pädagogin nicht zu kritisieren. Als Gegenübertragungsreaktion meinerseits könnte gedeutet werden, dass ich Elifs Unwohlsein und Gefühl von Verlorenheit – möglicherweise auch ein Gefühl von Scham – in dieser für sie ausweglos erscheinenden Situation empfinde, diese Gefühle schwer ertrage und deswegen starke Gefühle in mir hochkommen. Ich muss der starken Versuchung widerstehen einzugreifen, um Elif zu verteidigen. Elif selbst wirkt passiv in dieser Situation, sie blickt zwischen Bildungswissenschaftlerin und dem Bild, auf welches diese deutet, auf und ab. Im Protokollauschnitt wird weder Mimik noch Gestik, die auf eine Gefühlsregung hindeuten, beschrieben. Elif könnte sich als hilflos erleben und deshalb versuchen sich möglichst unauffällig zu verhalten.

Starke Emotionen kommen in mir auch bei der Bearbeitung der folgenden Protokollauschnitte auf. Ich werde die Emotionen, die ich bei der Verfassung der Überleitung formuliert habe, in die anschließende Analyse von Elifs Erleben miteinbeziehen.

„Sie [die Bildungswissenschaftlerin; Anm. d. Verf.] steht auf, auch ich erhebe mich und Elif tut es uns gleich. Elif blickt in den Raum. Die ‚Sprachstandserheberin‘ fragt mich: ‚Hat sie vielleicht eine Entwicklungsverzögerung?‘ Ich sage: ‚Ich weiß es nicht, ich kann das nicht beurteilen. Ich weiß nur, dass sie erst seit Kurzem im Kindergarten ist.‘ Die Frau sagt: ‚Ach so, na vielleicht deshalb.‘ Elif blickt sie und danach mich an. Dann schaut sie wieder in den Raum ... Elif blickt durch den Raum. Sie hält ihre Finger ‚verstrickt‘. Die Frau sagt: ‚Na, gut, dann gehen wir wieder...es bringt ja nichts.‘ Sie öffnet die Tür und sagt zu Elif: ‚Du kannst wieder zurückgehen in den Kindergartenraum.‘ Elif bleibt stehen und blickt ihr ins Gesicht.

Sie folgt ihrer Aufforderung nicht. Nach zwei, drei Sekunden, sagt die Frau: ‚Ach so, das versteht sie ja auch nicht.‘, und nimmt Elif bei der Hand. Wir gehen wieder zurück zum Kindergartenraum“ (Papier 8/5).

Sowohl ich als auch die Bildungswissenschaftlerin stehen auf. Elif tut es uns gleich. Sie orientiert sich an unserem Verhalten. Elif blickt umher und erkundet den Raum. Sie wirkt aufmerksam. Erneut involviert mich die Bildungswissenschaftlerin und fordert mich auf, ein Urteil über Elifs Entwicklung abzugeben. Auch nun deute ich ihre Frage als Zeichen ihrer Unsicherheit und empfinde es als unfair, ja gar übergriffig, was sie über Elif sagt. Wut kommt in mir auf und ich bin zum wiederholten Mal versucht, das Vorgehen der Bildungswissenschaftlerin zu kritisieren. Elif blickt zuerst die Bildungswissenschaftlerin an, danach mich und anschließend durch den Raum. Wie im Ausschnitt zuvor kann ich ihre Gefühlsregungen kaum bewusst wahrnehmen. Sie macht einen hilflosen Eindruck auf mich und könnte durch ihre Blicke einen – im wahrsten Sinne des Wortes – Anhalts- oder Orientierungspunkt suchen. Wie bereits in mehreren Protokollausschnitten beschrieben, hält sie sich, indem sie ihre Finger verstrickt, in einer Situation, die ihr unangenehm ist, selbst. Die abschließende Aufforderung der Bildungswissenschaftlerin, die Elif anweist, wieder in den Kindergartenraum zurückzugehen, versteht diese offensichtlich nicht. Elif blickt der Bildungswissenschaftlerin ins Gesicht und reagiert ansonsten nicht. Als Elif an der Hand genommen und in den Kindergartenraum geführt wird, verhält sie sich weiter unauffällig und lässt *widerstandslos alles mit sich geschehen*. „Sie [die Bildungswissenschaftlerin; Anm. d. Verf.] steht auf, auch ich erhebe mich und Elif tut es uns gleich. Elif blickt in den Raum. Die ‚Sprachstandserheberin‘ fragt mich: ‚Hat sie vielleicht eine Entwicklungsverzögerung?‘ Ich sage: ‚Ich weiß es nicht, ich kann das nicht beurteilen. Ich weiß nur, dass sie erst seit Kurzem im Kindergarten ist.‘ Die Frau sagt: ‚Ach so, na vielleicht deshalb.‘ Elif blickt sie und danach mich an. Dann schaut sie wieder in den Raum ... Elif blickt durch den Raum. Sie hält ihre Finger ‚verstrickt‘. Die Frau sagt: ‚Na, gut, dann gehen wir wieder...es bringt ja nichts.‘ Sie öffnet die Tür und sagt zu Elif: ‚Du kannst wieder zurückgehen in den Kindergartenraum.‘ Elif bleibt stehen und blickt ihr ins Gesicht. Sie folgt ihrer Aufforderung nicht. Nach zwei, drei Sekunden, sagt die Frau: ‚Ach so, das versteht sie ja auch nicht‘, und nimmt Elif bei der Hand. Wir gehen wieder zurück zum Kindergartenraum“ (Papier 8/5).

Sowohl die Bildungswissenschaftlerin als auch ich stehen auf. Elif tut es uns gleich. Sie orientiert sich an unserem Verhalten. Elif blickt umher und erkundet den Raum. Sie wirkt aufmerksam. Erneut involviert mich die Bildungswissenschaftlerin und fordert mich auf, ein Urteil über Elifs Entwicklung abzugeben. Auch nun deute ich ihre Frage als Zeichen ihrer Unsicherheit und empfinde unfair, ja gar übergriffig, was sie über Elif sagt. Wut kommt in mir auf und ich bin zum wiederholten Mal versucht, das Vorgehen der Bildungswissenschaftlerin zu kritisieren. Elif blickt zuerst die Bildungswissenschaftlerin an, danach mich und anschließend durch den Raum. Wie im Ausschnitt zuvor, kann ich ihre Gefühlsregungen kaum bewusst wahrnehmen. Sie macht einen hilflosen Eindruck auf mich, und könnte durch ihre Blicke einen – im wahrsten Sinne des Wortes – Anhalts- oder Orientierungspunkt suchen. Wie bereits in mehreren Protokollausschnitten beschrieben, hält sie sich, indem sie ihre Finger verstrickt, in einer Situation die ihr unangenehm ist, selbst. Die abschließende Aufforderung der Bildungswissenschaftlerin, die Elif anweist, wieder in den Kindergartenraum zurückzugehen, versteht diese offensichtlich nicht. Elif blickt der Bildungswissenschaftlerin ins Gesicht und reagiert ansonsten nicht. Als Elif der Hand genommen und in den Kindergartenraum geführt wird, verhält sie sich weiter unauffällig und lässt *widerstandslos alles mit sich geschehen*.

In der Seminarrunde löst die Besprechung dieses Beobachtungsprotokolls Empörung aus. Es fällt uns schwer uns auf das Erleben des Kindes zu konzentrieren, da wir zunächst über das Verhalten der Bildungswissenschaftlerin diskutieren.

5.1.12 Zusammenfassung

Während der Sprachstandserhebung kann ich Elifs Erleben bewusst kaum wahrnehmen. Ich deute jedoch, dass Elif sich verloren fühlen könnte und daher versucht, möglichst unauffällig zu erscheinen. Sonst kann ich nur durch Deutung meiner Gegenübertragungsreaktionen auf ein Gefühl von Hilflosigkeit schließen. Elif macht in dieser Situation die Erfahrung, dass eine für sie fremde Frau sie aus der Kindergartengruppe holt ohne ihr zu sagen, was sie von ihr möchte. Die Bildungswissenschaftlerin stellt ihr eine Aufgabe, die Elif nicht versteht bzw. nicht erfüllen kann. In dieser Testsituation wird sie aufgenommen und von mir und der Bildungswissenschaftlerin genau beobachtet. Selbst wenn Elif den Inhalt der Kommentare der Bildungswissenschaftlerin nicht verstehen mag, nehme ich an, dass sie mitbekommt, dass über sie gesprochen wird. Sie merkt, dass sie die von ihr ge-

forderte Aufgabenstellung nicht erfüllen kann. Nicht nur ihre Sprachkenntnisse, auch Elifs Entwicklung wird anhand ihrer Sprachkenntnisse bewertet.

Zwei Punkte der Kritik zur Durchführung der Testung möchte ich an dieser Stelle anführen. Zum einen ist Elif zum Zeitpunkt der Testung drei Jahre und zehn Monate alt. Da HAVAS 5 für Kinder im Alter von etwa fünf Jahren konzipiert wurde, ist die Aufgabenstellung somit nicht ihrem Alter entsprechend. Zum anderen wurde die Testung nur auf Deutsch durchgeführt und zu einem späteren Zeitpunkt erst auf Türkisch. Elif hatte so keine Gelegenheit, in dieser Situation ihre Türkischsprachkenntnisse unter Beweis zu stellen, was, nachdem die Testung in deutscher Sprache nicht durchgeführt werden konnte, zu einem positiveren Abschluss der Testung hätte führen können.

Der dritte Monat

In ihrem dritten Monat im Kindergarten wagt Elif, sich an gemeinsamen Aktivitäten im Morgenkreis zu beteiligen, als sie von einem anderen Mädchen dazu aufgefordert wird. Sie scheint noch nicht genügend innere Sicherheit zu haben, um sich innerhalb der Gruppe aus eigener Initiative zu exponieren. Auf die Aufforderung eines Mädchens hin mitzuwirken, nimmt sie an der Gruppenaktivität teil und erlebt Freude.

Außerdem kann ich in diesem Monat eine Sprachfördereinheit von Frau O. beobachten.

5.1.13 Elif beteiligt sich an einer gemeinsamen Aktivität in der Kindergartengruppe

Es wirkt, als würde sich Elif in ihrem dritten Kindergartenmonat langsam an den Kindergarten gewöhnen. Sie wagt es inmitten mehrerer Kinder langsam und vorsichtig *aus sich herauszugehen* und beginnt sich an gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen.

In der folgenden Beobachtungsstunde ist Frau R. erkrankt und wird deshalb von einer anderen Pädagogin – ich habe sie im Protokollausschnitt Frau G. genannt – vertreten.

„Frau G. stimmt mit ihrer Gitarre das ‚Guten Morgen-Lied‘ an, welches ich bereits kenne und das anscheinend fast jede Morgenrunde zu Beginn gesungen wird. Die Kinder singen lautstark mit. Auch Elif bewegt unauffällig und vorsichtig ein wenig die Lippen auf und ab. Ich kann nicht erkennen, ob sie wirklich mitsingt oder nur den Mund bewegt. Wenn sie singt, singt sie so leise, dass man sie zwischen den anderen, teils laut singenden Kindern, nicht

hört. Als die Stelle im Lied kommt, an der die Kinder aufeinander zeigen, macht Elif nicht mit, blickt umher und schaut die anderen Kinder an. Das blonde Mädchen, das neben Elif sitzt, nimmt Elifs linke Hand und bewegt sie auf und ab. Das Mädchen streckt ihr [Elif; Anm. d. Verf.] die andere Hand, mit der sie auf die Kinder zeigt, vors Gesicht. Elif schaut das Mädchen an. Daraufhin beginnt Elif mitzumachen und zeigt mit dem ausgestreckten Zeigefinger auf die anderen Kinder. Das blonde Mädchen lässt Elifs Hand wieder los. Danach kommt eine Stelle, an der alle Kinder klatschen, Elif klatscht mit. In mir kommt Freude auf, weil es das erste Mal ist, dass ich sehe, dass Elif mitmacht und aktiv wird. Elif lächelt und schaut die anderen Kinder und Frau X an. Sie blickt auch kurz zu mir, wir lächeln einander zu. Danach kommt eine Liedstelle, bei der die Kinder strampeln sollen. Elif strampelt laut mit, die Kinder um sie herum kreischen, auch sie schreit mit und lacht freudig. Als Nächstes sollen alle Kinder die Strophe flüstern, Elif flüstert auch. Danach sollen sie schreien. Elif schreit laut mit und lacht ausgelassen.“ (Papier 10/2).

Elif wagt sich vorsichtig inmitten der Gruppe im *Morgenkreis* zu exponieren. Sie singt das ihr bereits bekannte – da allmorgendlich gesungene – *Guten Morgen-Lied* tonlos mit. Es wirkt, als hätte sie sich langsam an das Gruppengeschehen gewöhnt und angefangen, sich in die Kindergartengruppe einzufügen. Die Gruppenaktivität scheint Elif Sicherheit zu geben. Vorsichtig beteiligt sie sich und bewegt die Lippen zum Text. Als im Liedtext gefordert wird Aktivitäten zu setzen und sie offensichtlich aus sich herausgehen müsste, hört sie auf mitzumachen. Sie dürfte inmitten der Gruppe Unsicherheit spüren und geht *vorsichtshalber* nicht weiter aus sich heraus. Ein blondes Mädchen, das neben Elif sitzt, bemerkt, dass sie die zum Lied passenden Bewegungen nicht ausführt, nimmt ihre Hand und animiert sie so zum Mitmachen. Auf diese *Aufforderung* steigt Elif ein und beginnt sich am Gruppengeschehen zu beteiligen. Die Bewegungen bereiten ihr sichtlich Freude. Sie beginnt zu lächeln. Die Aktivität wird wilder und auch Elif wird immer aktiver. Sie strampelt und lacht laut. Gegen Ende des Liedes wagt sie, ihre Stimme einzusetzen und schreit wie die anderen Kinder an der passenden Liedstelle. Elif hat Spaß an den gemeinsamen Bewegungen.

5.1.14 Zusammenfassung

Elif kann sich innerhalb der gemeinsamen Aktivität des Morgenkreises als Teil der Gruppe erleben. Sie beteiligt sich auf ihre stille Art und Weise am Gruppengeschehen und singt ein Lied, das sie bereits einige Male gehört haben dürfte, lautlos mit. Vorsichtig

nimmt sie den deutschen Liedtext, *wenn auch tonlos*, in den Mund. Sich offensichtlich innerhalb der Gruppe zu exponieren und gemeinsame Bewegungen auszuführen, gelingt ihr erst auf Aufforderung eines Mädchens hin. Es könnte sein, dass sie von dem Mädchen als Teil der Gruppe wahrgenommen wird und diese sie deshalb zum Mitmachen animiert. Das Gemeinschaftserlebnis bereitet Elif Freude.

5.1.15 Elif erhält Sprachförderung

In den folgenden Protokollausschnitten beobachte ich *zwei Sprachfördereinheiten* der Sprachförderassistentin Frau O.. Diese versucht im folgenden Protokollausschnitt Elifs Deutschkenntnisse zu erweitern, indem sie Elif in ihr Spiel integriert.

„Frau O. ruft zu Frau R., die an einem Nebentisch sitzt: ‚Jetzt muss ich bald ein Angebot machen, es kommen bald diese Videodreher.‘ Sie wendet sich zu mir: ‚Diese Videoaufnahmen werden jetzt bald gemacht, gell?‘ Ich antworte: ‚Ja, ich denke schon.‘ Sie fragt weiter: ‚Aber schreiben die dann eh nicht auf, welche Angebote ich mache oder wie gut ich das mache?‘ Ich antworte ihr: ‚Nein, nein, keine Sorge, die ganze Konzentration richtet sich auf Elif.‘ Sie sagt: ‚Gut, da bin ich erleichtert‘, und greift sich mit der ‚Hand ans Herz‘. Danach wendet sie sich zu Elif und sagt: ‚Was machst du denn da? Machst du ein schönes Puzzle? ... Ur [Umgangssprachlicher Ausdruck mit der Bedeutung ‚sehr‘; Anm. d. Verf.] super machst du das!‘ Elif schaut sie an. Frau O. nimmt einen Puzzleteil und sagt: ‚Schau‘, das ist eine Banane, wo gehört die denn hin?‘ Elif, die etwas unruhiger auf ihrem Sessel hin und her wetzt, hebt ihren Zeigefinger und tippt auf die Stelle, an der der Puzzleteil richtigerweise platziert werden muss. Frau O. sagt: ‚Richtig, super!‘, und legt den Teil an den richtigen Platz. Danach nimmt sie den nächsten Teil und sagt wieder: ‚Ah, da ist ein Schuh, ayakkabi, ayakkabi (Anm.: ein türkisches Wort, das auf Deutsch Schuh bedeutet), Elif‘, und lacht. Elif blickt sie an, lächelt, fährt sich in die Haare und nickt ganz leicht. Frau O. wendet sich an Merve und sagt: ‚Ayakkabi, gell, Merve?‘ Merve, die neben mir sitzt sagt: ‚Ja.‘, steht von ihrem Stuhl auf und stellt sich zwischen Elif und Frau O.. Frau O. sagt: ‚Meraaba, meraaba.‘ (Anmerkung: Gemeint ist das türkische Wort ‚Merhaba‘ das ‚Hallo‘ bedeutet). Sie nickt und lächelt Elif an, Elif lächelt zurück“ (Papier 11/2).

Ich habe mich entschieden, den ersten Teil des Protokollausschnitts anzuführen, weil in diesem erkenntlich wird, mit wie viel innerem Druck und Sorge Frau O. die Sprachfördereinheit beginnt. Die bevorstehenden Videoaufnahmen [diese sind Teil des Projekts; Anm. d. Verf.] bereiten ihr sichtlich Sorgen. Sie spricht mich auf diese an, mit der Sorge,

dass ihre Sprachförderaktivitäten bewertet werden könnten. Erst als ich ihr einen Teil ihrer Sorgen nehmen kann, scheint sich Frau O. zu beruhigen. Es könnte sein, dass sich der Druck, den Frau O. verspürt, wenn sie Elif Sprachförderung erteilt, auf das sogenannte Sprachförderangebot auswirkt. Elif könnte miterleben, mit welchem inneren Druck Frau O. versucht, sie zum Reden zu bringen. Nachdem sie von Frau O. angesprochen wird, rutscht Elif auf ihrem Stuhl hin und her, was auf Unruhe hindeutet. Frau O. involviert sich in das Spiel, das Elif gerade spielt und stellt ihr Fragen. Sie fragt, an welchen Platz der jeweilige Puzzleteil gelegt gehört. Elif *versteht* ihre Frage sichtlich und tippt mit dem Zeigefinger an die richtigen Stellen, ohne jedoch ein Wort zu sagen. Sie wird daraufhin von Frau O. gelobt. Elif ist aufmerksam und aktiv. Sie blickt Frau O. an, als würde sie auf die nächste Frage warten. Frau O. beginnt türkische Worte zu sagen und versucht so anscheinend eine *Brücke zu Elif zu bauen*. Dies scheint ihr in gewisser Weise zu gelingen, Elif lächelt Frau O. an.

Der nächste Protokollausschnitt beschreibt den weiteren Verlauf der Sprachfördereinheit.

„Elif nimmt mit der linken Hand einen nächsten Teil, beugt und streckt sich auf die rechte Seite, um zu Frau O. zu gelangen und tippt ihr mit der rechten Hand in die Rippengegend. Als diese nicht gleich darauf reagiert, tippt sie einige Male weiter, bis Frau O. sich wieder ihr zuwendet und sagt: ‚Ja, was hast du denn da? Das ist ein B. Wo gehört denn das B hin? ... Gehört es dorthin?‘ Frau O. berührt mit dem Finger die richtige Stelle. Elif nickt und legt den Teil an den richtigen Platz. Frau O. nimmt selbst einen Teil und wiederholt wieder dieselbe Szene mit der Frage: ‚Gehört der Teil da hin?‘ Elif nickt wieder ... Da kommt Dominik dazu und nimmt sich einen der Teile. Frau O. sagt: ‚Nicht, du weißt nicht, ob die Elif will, dass du ihr hilfst. Frag sie zuerst!‘ Dominik fragt: ‚Willst du, dass ich dir helfe?‘ Elif nickt, schüttelt dann den Kopf und nickt wieder. Frau O. blickt Elif dabei an und fragt: ‚Ja? Nein? Ja?‘ Elif reagiert nicht mehr und Frau O. sagt zu Dominik: ‚Nein, ich glaube, sie braucht keine Hilfe mehr. Sie ist eh gleich fertig.‘ Dominik geht weg“ (Papier 11/3).

Elif scheint Gefallen an der Aufmerksamkeit, die ihr Frau O. zuteilwerden lässt, zu finden. Sie macht, sobald sich Frau O. von ihr abwendet, auf sich aufmerksam und tippt sie mit dem Finger an. Als Frau O. nicht reagiert, bleibt Elif hartnäckig und tippt solange weiter, bis sich die Sprachförderassistentin ihr erneut zuwendet. Frau O. stellt Elif Fragen, worauf Elif mit einem Nicken antwortet. Elif legt die Puzzleteile an die richtige Stelle. Als Dominik dazukommt und mitspielen möchte, reagiert Elif unschlüssig. Es wirkt, als

würde sie die Frage, ob sie seine Hilfe brauche, entweder nicht verstehen oder unschlüssig sei, ob sie Hilfe haben möchte. Sie reagiert auf seine Frage und kommuniziert nonverbal.

In einer der folgenden Beobachtungsstunden beobachte ich eine weitere Sprachfördereinheit, während der Elif mit Frau O. und einigen Kindern ihrer Kindergartengruppe ein Kartenspiel spielt.

„Elif würfelt ein benötigtes Symbol und legt den Würfel auf das Symbol auf die Karte. Frau O. sagt ihr, dass sie den Würfel nicht auf, sondern neben die Karte legen soll. Elif darf sich die Karte [mit dem Symbol, das sie gewürfelt hat; Anm. d. Verf.] nehmen. Frau O. sagt: ‚Elif, du kannst dir die Karte nehmen, na super!‘, und lächelt Elif an. Elif lächelt auch, reagiert aber nicht auf die Aufforderung. Frau O. wiederholt die Aufforderung. Elif schaut ihr weiter ins Gesicht. Frau O. gibt Elif die Karte. Elif nimmt sie und legt sie vor sich hin. Sie spielen weiter ... Elif schaut Frau O. und John-John an. Sie rückt zu Frau O. und lehnt sich mit dem Ellbogen und Unterarm auf ihren Oberschenkel. Als sich Frau O. wieder der Spielgruppe zuwendet und sich zu Elif dreht, legt sie ihren Arm um Elif, streichelt kurz ihren Rücken und lächelt sie an. Elif rückt näher zu Frau O.. Alle konzentrieren sich wieder auf das Spiel“ (Papier 13/2f.).

In dieser Szene ist Elif integrierter Teil der Spielgruppe. Sie scheint die Spielregeln nicht gut zu kennen und hebt keine Karte ab, obwohl sie eine Symbolkarte für das Spiel benötigt. Als Frau O. ihr sagt, dass sie die Karte abheben soll, reagiert sie mit einem Lächeln. Es wirkt, als würde sie Frau O.s Aufforderung nicht verstehen und dieser deshalb nicht nachgehen. Die Stimmung bleibt harmonisch, Frau O. *spielt für Elif* und die beiden lächeln einander zu. Im weiteren Verlauf des Spiels sucht Elif körperliche Nähe zu Frau O. und lehnt sich an sie. Frau O. erwidert diese Form der Zuwendung mit einer zärtlichen Geste und streichelt Elif über den Rücken. Frau O. und Elif sind sich in dieser Szene nahe. Elif wirkt ruhig und fröhlich.

5.1.16 Zusammenfassung

In der ersten Sprachfördereinheit tritt Frau O. mit Elif in Kontakt, indem sie Fragen zu dem Puzzlespiel stellt, mit dem Elif gerade beschäftigt ist. Frau O. fragt Elif, an welche Stelle der jeweilige Puzzleteil gelegt gehört. Elif reagiert auf die Frage, indem sie den Teil an die richtige Stelle legt. Sie wird von Frau O. gelobt. Elif schätzt die ihr *exklusiv zuteilwerdende Aufmerksamkeit* der Sprachförderassistentin offensichtlich. Als Frau O.

sich von ihr abwendet, gewinnt Elif deren Aufmerksamkeit zurück, indem sie Frau O. mehrmals berührt und so auf sich aufmerksam macht. Elif genießt das Spiel mit Frau O.. Sie kann die Fragen, die ihr Frau O. stellt, *nonverbal beantworten*. Sie wirkt aufmerksam und interessiert. Elif kann sich als fähig erleben und wird von Frau O. für die richtige Bewältigung der Aufgabenstellung gelobt. In einer zweiten von mir beobachteten Sprachfördereinheit erlebt sich Elif, im Zuge eines gemeinsamen Kartenspiels mit anderen Kindern, als Teil der Gruppe. Obwohl sie die Spielregeln nicht kennt oder nicht einhält, scheint sie sich wohl zu fühlen und Akzeptanz innerhalb der Gruppe zu erfahren. Frau O. macht Elif auf die Spielregeln aufmerksam, tadelt Elif aber nicht, als diese nicht darauf reagiert. Frau O. bessert Elif kommentarlos aus und macht den Spielzug für sie. Elif macht die Erfahrung, dass Frau O. ihr hilft, auch wenn sie etwas nicht versteht oder deren Anweisungen nicht befolgt. Sie erlebt, dass sie, selbst wenn sie sich nicht an die Spielregeln hält, Akzeptanz in der Gruppe erfährt.

Der vierte Monat

In diesem Monat ereignet sich etwas Interessantes. Elif findet, während gemeinsamer Spiele mit Kindern, zur Sprache und formuliert den ersten, für mich hörbaren, deutschen Satz. Zunächst möchte ich jedoch einen Protokollausschnitt, in dem Elif eine besondere Rolle erhält und während einer Weihnachtsfeier den Nikolaus spielen muss, anführen.

5.1.17 Elif spielt den Nikolaus

Die folgende Szene ereignete sich in einer vorweihnachtlichen Stunde. Im Turnsaal des Kindergartens findet eine Weihnachtsfeierlichkeit statt. Mehrere Kindergartengruppen und Kindergartenpädagoginnen haben sich versammelt und singen gemeinsam Lieder. Ich kann Elif zu Beginn der Beobachtung inmitten der Kinder nicht finden, was, wie ich später feststelle, daran liegt, dass sie als Nikolaus verkleidet ist.

„Elif steht einen Schritt vor Frau R.. Sie hat eine rote ‚Nikolaus-Kopfbedeckung‘ auf, ein weiß-rotes bodenlanges Kostüm an und hält einen in etwa körpergroßen goldenen Nikolaus-Stab in der Hand. Alle Kinder sitzen, nur Elif steht vor Frau R.. Sie ist als Einzige als Nikolaus verkleidet“ (Papier 14/2).

Elif steht, während einige Lieder gesungen werden, in ihrer Verkleidung vor Frau R. und blickt geradeaus. Als ein Lied endet, lenkt Frau R. die Aufmerksamkeit der Anwesenden auf Elif.

„Frau R. sagt: ‚Schaut her, wir haben heute einen Nikolaus mitgebracht!‘, und deutet auf Elif. Viele Kinder und die anderen Pädagoginnen schauen Elif an. Elif schaut verschiedene Kinder an. Sie schwenkt den Kopf hin und her. Frau R. singt ein Lied mit einer Stelle, an der der Nikolaus umherwandert. Sie unterbricht kurz das Lied und sagt zu Elif: ‚Elif, geh‘ im Kreis um den Adventkranz herum!‘. Sie gibt Elif einen leichten Vorwärtsschubs. Elif geht zwei, drei Schritte, *scheinbar ziellos* nach vorne, dreht sich zu Frau R. um und schaut sie an. Mehrere Kinder rufen etwas wie: ‚Elif, geh rundherum!‘, ‚Elif, geh um den Kranz!‘, ‚Elif, du musst gehen!‘. Frau R. wiederholt ihre Aufforderung ebenso und deutet ihr mit der einen Hand eine Kreisbewegung an. Elif schaut zu den Kindern, die ihr zurufen. Sie blickt hin und her und bleibt stehen. Da steht Frau R. auf, nimmt Elif an der Schulter und bewegt sich mit ihr um den Adventkranz herum. Dabei singt sie weiter ihr Lied. Wieder am Platz angekommen, setzt sich Frau R. auf ihren Platz, beginnt wieder Gitarre zu spielen und singt weiter. Elif bleibt stehen. Sie blickt umher, dreht ihren Körper in die eine und andere Richtung. Plötzlich beginnt sie – keine Liedstelle deutet daraufhin, dass der Nikolaus nun wieder marschiert – wieder langsam um den Adventkranz herum zu gehen. Sie macht kleine Schritte, geht ein bisschen nach links, ein bisschen nach rechts, bleibt kurz stehen und geht weiter. Sie bleibt wieder vor Frau R. stehen und dreht sich zu ihr und blickt nicht mehr in die Mitte des Kreises“ (Papier 14/2f.).

In dieser Szene wird von Elif gefordert, als Nikolaus, dem Lied entsprechend, um den Weihnachtskranz zu wandern. Sie ist als Einzige verkleidet und soll nun den Nikolaus spielen. Alle Blicke sind auf sie gerichtet. Da Elif ein stilles Mädchen ist, das wie vorherige Protokollausschnitte zeigen, nur selten und in äußerst vorsichtiger Form aus sich herausgeht bzw. sich vor der Gruppe exponiert, könnte diese Zurschaustellung für sie unangenehm sein. Die Aufforderung von Frau R., sich um den Kranz zu bewegen, versteht sie offensichtlich nicht. Frau R. schubst sie von sich weg, Elif geht einige Schritte und schaut die Kindergartenpädagogin an. Sie fragt sich wahrscheinlich, was Frau R. von ihr möchte und wirkt hilflos. Dem Protokollausschnitt sind wenige Beschreibungen über Elifs Reaktion auf die Forderungen zu entnehmen, auch ein bestimmter Gefühlsausdruck ist schwer erkennbar. Dies mag daran liegen, dass der Turnsaal mit Kerzenlicht beleuchtet war, und

ich wenig sehen konnte. Als Metapher könnte man sagen, weder die Pädagoginnen noch ich haben Elifs Gefühlsregungen in dieser ausweglosen Situation gesehen. Elif scheint nicht zu wissen, was sie tun soll, es wirkt nicht so, als hätte sie sich freiwillig in diese Situation begeben und als wäre ihr der Ablauf klar. Da Elif stehen bleibt, fangen mehrere Kinder an ihr zuzurufen, dass sie um den Kranz gehen soll. Auch in dieser Situation bleibt Elif stehen und scheint nicht zu wissen, was sie tun soll. Ich nehme an, dass Elif die deutschen Zurufe der Kinder nicht versteht, aber immer wieder ihren Namen hört. Sie blickt die zurufenden Kinder ratlos an. Sie wirkt verloren in dieser Situation und unvermögend, daran etwas zu ändern. Wie in mehreren Protokollausschnitten bereits beschrieben, wirkt Elif in Situationen, die ihr unangenehm zu sein scheinen, besonders in sich gekehrt. Es scheint, als würde sie am liebsten von niemandem bemerkt und unsichtbar werden. Da Elif auf die Aufforderungen, sich um den Kranz zu bewegen, nicht reagiert, kommt Frau R. zu Hilfe. Elif steht vor Frau R. und geht plötzlich, ohne dazu aufgefordert worden zu sein, um den Kranz. Sie nimmt anscheinend an, dass dies von ihr gefordert wird. Sie verhält sich mutig, da sie sich inmitten der Gruppe exponiert. Elif scheint der ihr aufgetragenen Rolle gerecht werden zu wollen.

5.1.18 Zusammenfassung

Elif wird während der vorweihnachtlichen Feierlichkeit eine besondere Rolle aufgetragen. Sie wird als Nikolaus verkleidet und soll vor den Kindern und Pädagoginnen mehrerer Gruppen zu einem Lied den Nikolaus spielen. Diese, wie ich annehme, von Frau R. gut gemeinte Rollenvergabe, drängt Elif dazu eine Rolle zu spielen, in der sie sich offensichtlich nicht zurecht findet. Sie wirkt in dieser Situation ausgeliefert und verhält sich so unauffällig, dass sie fast aus den Beschreibungen der Protokolle verschwindet. Sie könnte in dieser Situation die Erfahrung machen, dass Frau R., die innerhalb der letzten Monate zu einer Person wurde, bei der sie Schutz finden konnte, sie nun in eine Rolle drängt, der sie nicht zu entsprechen vermag. Sie wird in deutscher Sprache aufgefordert sich der Rolle entsprechend zu verhalten und scheint nicht zu verstehen, was man ihr sagen möchte. Die Aufforderungen in deutscher Sprache scheinen nichts Gutes zu verheißen.

5.1.19 Spielerischer Umgang mit der deutschen Sprache

Die folgende Beobachtung findet im Kindergartenraum statt. Elif *findet* im spielerischen Umgang *zur deutschen Sprache* und sagt ihren ersten für mich hörbaren deutschen Mehrwortsatz.¹¹

„Dann dreht sie [Elif; Anm. d. Verf.] sich nach links ab und geht zwei Schritte zu einem türkischstämmigen Mädchen. Das Mädchen steht vor einem Gestell, in das röhrenförmig zusammengerollte Gummimatten senkrecht gesteckt wurden. Diese ‚Röhrenkonstruktion‘ geht Elif in etwa bis zur Brust. Das Mädchen steckt eine kleine Puppe in eine Röhre, die Puppe fällt durch, sie hebt die Matte an und die Puppe kommt wieder zum Vorschein. Sie lacht laut auf. Elif lacht auch und hebt die Matte an, nachdem das Mädchen die Puppe wieder von oben in die Röhre steckt. Die Puppe kommt zum Vorschein, die beiden lachen und nachdem Elif die Matte wieder zu Boden sinken lässt, springt sie, so wie das andere Mädchen, zwei, drei Mal in die Höhe. Die Mädchen lachen laut, blicken sich gegenseitig in die Augen und wiederholen die Szene. Das Mädchen sagt: ‚Wir stecken es da rein,‘ und schaut Elif erwartungsvoll an. Elif schaut genauso erwartungsvoll dem Mädchen ins Gesicht. Sie lächelt und strahlt. Die Mädchen wiederholen die Szene. Das Mädchen sagt öfters: ‚Wir stecken es da rein!‘, wenn sie die Puppe in die Röhre steckt. Dann nimmt das Mädchen die Rolle in die Höhe und Elif bückt sich, hebt die Puppe auf, quietscht, lacht und schaut das Mädchen an, das ebenso lacht. Elif erhebt sich und steckt die Puppe wieder oben in das Loch. Dies wiederholen sie ebenfalls einige Male. Auf einmal sagt Elif, nicht sehr laut, aber verständlich: ‚Stecken da rein!‘, während sie die Puppe zur Öffnung führt. Dabei schaut sie dem Mädchen in die Augen und grinst. Freude kommt in mir auf, ich muss lachen, das ist der erste Satz, den ich von Elif höre. Ich kann es nicht fassen. Der Klang ihrer Stimme! Kleinmädchenhaft, hohe Stimme und nicht sehr laut“ (Papier 16/2f.).

Elif ergreift die Initiative und sucht Kontakt zu einem Mädchen, das gerade einer lustverheißenden Beschäftigung nachgeht. Elif beobachtet, wie das Mädchen eine Puppe immer wieder in eine Röhre steckt. Die Puppe verschwindet und kommt wieder zum Vorschein. Das Mädchen lacht und auch Elif beginnt darüber lachen. Sie beginnt mitzuspielen und aktiv zu werden. Die beiden Mädchen lachen immer wieder. Das Spiel bereitet ihnen

¹¹ Ein sogenannter Mehrwortsatz ist – wie der Name bereits besagt – ein Satz der aus mehreren Wörtern besteht. Die sprachliche Entwicklung von Sätzen, die aus einem Wort bestehen, so genannten Einwortsätzen, zu Mehrwortsätzen beschreibt Zollinger (2010) für den Erstspracherwerb.

Lust. Elif springt wie das Mädchen in die Luft und lacht. Sie ahmt das Mädchen nach, das gemeinsame Spiel bereitet ihr Freude, sie strahlt über das ganze Gesicht. Die Mädchen blicken einander erwartungsvoll an, Elif wirkt freudig erregt und gespannt, was als Nächstes folgen wird. Elif steckt die Puppe in das Loch und quietscht. Ihre Stimme erklingt. Das Mädchen sagt den Satz: „Wir stecken es da rein!“. Elif wiederholt diesen in verkürzter Form und sagt: „Stecken da rein!“. In einer Situation der absoluten Ausgelassenheit, geteilter Freude und des Lusterlebens sagt Elif den ersten, für mich hörbaren, deutschen Satz. Ich scheine ihre Aufregung und Begeisterung mitzuerleben und beginne selbst zu lachen. Elif ahmt das Mädchen in dieser Szene in mehrfacher Weise nach. Sie tut dasselbe, was das Mädchen tut, lacht, wenn sie lacht und sagt denselben Satz wie das Mädchen. Sie scheint sich an ihr zu orientieren. Das gemeinsame Tun und die Bekräftigung durch Worte stellen eine Verbindung zwischen den beiden her.

Auch in der folgenden Szene erlebt Elif Freude im gemeinsamen Spiel mit einem Mädchen mit türkischer Erstsprache und beginnt Wörter auf Deutsch und Türkisch zu artikulieren.

„Auf einmal sagt das Mädchen zu Elif: ‚Gell!‘ (‚Komm!’) und läuft los. Elif läuft ihr hinterher. Sie laufen auf die andere Seite des Raumes zu einem Bücherregal. Das Mädchen nimmt ein Buch ... Elif schlägt das Buch auf. Es ist eine bunte Szene abgebildet mit vielen Menschen, Hunden, Schmetterlingen etc. Elif zeigt auf eine Katze. Das Mädchen zeigt auf eine andere Katze. Sie schauen einander an und lachen. Elif blättert um und das Mädchen zeigt auf einen Gegenstand, Elif zeigt auf einen anderen, das Mädchen auf einen anderen, Elif wieder auf einen anderen. Sie schauen sich an, lachen, Elif blättert um. Sie tippen mit dem Zeigefinger wieder auf verschiedene Gegenstände und lachen laut. Dann blättert Elif wieder um. Sie wiederholen dies, verharren kürzer auf einer Seite, Elif blättert öfter um. Dann zeigt Elif auf eine Katze und sagt: ‚Kedi!‘ (‚Katze!’), lacht und schaut das Mädchen an. Das Mädchen lacht auch. Sie durchsuchen das Bilderbuch nach weiteren Katzen, entdecken noch mehrere und Elif wiederholt ein paar Mal: ‚Kedi!‘. Das Mädchen sagt: ‚Katze!‘ oder ‚Kedi!‘. Dann zeigt das Mädchen auf ein Baby und sagt: ‚Baby!’ die Mädchen schauen einander an und lachen. Sie wiederholen dies einige Male. Elif zeigt nacheinander auf mehrere gezeichnete kleine Kinder oder Babys und sagt: ‚Baby!‘, ‚Baby!‘, ‚Baby!‘. Dann blättert sie schnell um und zeigt wieder nach kurzem Blick auf ein Kind und sagt: ‚Bebek!‘ (‚Baby!’). Nachdem sie einmal

nach hinten und wieder nach vorne geblättert hat, springt sie vom Stuhl auf und läuft mit dem Mädchen wieder zum Regal. Elif stellt das Buch zurück in das Regal“ (Papier 16/3).

Elif wird von einem Mädchen zum Mitlaufen aufgefordert. Sie folgt der Aufforderung. Die Mädchen nehmen sich ein Buch, blättern es gemeinsam durch und lachen. Sie tippen auf verschiedene Figuren in dem Buch und lachen. Elif beginnt eine dieser Figuren zu benennen. Sie tippt auf eine Katze und wiederholt immer wieder die türkische Bezeichnung: ‚Kedi‘. und lacht. Das Mädchen wiederholt den türkischen Ausdruck und sagt danach die deutsche Bezeichnung: ‚Katze‘. Die beiden Mädchen entdecken ein neues Bild, das Mädchen bezeichnet es und sagt: ‚Baby‘. Elif lacht. Sie wirkt freudig erregt und wiederholt mehrmals das Wort ‚Baby‘ und die türkische Bezeichnung ‚Bebek‘. Es ist viel Lust und Freude in der Szene zu bemerken. Elif erlebt einen lustvollen und spielerischen Umgang mit der deutschen Sprache. Wie im Protokollauschnitt zuvor, ereignet sich dies im Rahmen eines lustvoll erlebten Spiels mit einem Mädchen, mit dem das Gefühl von Gemeinsamkeit geteilt werden kann.

5.1.20 Zusammenfassung

Elif *findet zur Sprache*, indem sie mit einem anderen Mädchen lustvoll ein Spiel erlebt. In einer Beobachtung bezeichnet sie die gemeinsam ausgeführte Tätigkeit und spricht die Worte des Mädchens, mit dem sie spielt, nach. In der zweiten Beobachtung schaut sie mit einem Mädchen ein Bilderbuch an. Abwechselnd bezeichnen die beiden Mädchen im Buch abgebildete Gegenstände auf Deutsch oder auf Türkisch. Elif wiederholt dieselben Worte immer wieder aufs Neue und lacht. In beiden Situationen steht gemeinsames Lust-erleben im Vordergrund. Sprache wird in das Spiel integriert und *schafft eine Verbindung* zwischen den beiden Mädchen.

Der fünfte Monat

Im fünften Kindergartenmonat lässt sich in mehreren Beobachtungsstunden erkennen, dass Elif, wie bereits zu Beginn der Beobachtungen, die Nähe zur Kindergruppenleiterin Frau R. sucht. Ich konnte beobachten, dass sich die Beziehung zwischen Frau R. und Elif im Laufe der Monate veränderte. Es entwickelten sich eine gewisse Vertrautheit und ein liebevoller Umgang zwischen der Kindergartenpädagogin und Elif.

5.1.21 Die Beziehung zwischen Frau R. und Elif vertieft sich

In den folgenden beiden Beobachtungssequenzen wird erkennbar, dass Elif Frau R.s Nähe sucht. Die Beziehung zwischen den beiden vertieft sich.

„Elif sitzt auf Frau R.s Schoß und schaut Kindern beim Zeichnen zu. Die Kinder basteln, Frau R. unterhält sich mit Frau O., ich begrüße alle und setze mich an den Tisch. Elif lehnt sich an Frau R.s Schulter. Frau R. stellt Elif auf den Boden und geht auf die andere Seite des Raumes. Elif sieht ihr nach und bewegt sich in kleinen Schritten *langsam* in ihre Richtung. Sie geht ein paar Schritte nach links und ein paar Schritte nach rechts. Sie stolpert zu Frau R. und hält sie an der Hose. Sie blickt zu ihr hoch. Frau R. hebt Elif hoch. Elif umschlingt ihren Hals“ (Papier 19/1f.).

Elif sitzt auf Frau R.s Schoß und lehnt sich an sie. Ihr scheint die Nähe zu Frau R. wichtig zu sein. Die körperliche Nähe zur Kindergartenpädagogin könnte Elif Geborgenheit und Sicherheit geben. Als Frau R. Elif auf den Boden stellt und weggeht, blickt diese der Kindergartenpädagogin hinterher und folgt ihr langsam. Dass sie von Frau R. zurückgelassen wird, scheint Elif zu verunsichern. In diesem Protokollausschnitt kommt ein Verhalten zum Vorschein, das ich bereits in anderen Beobachtungsstunden wahrnehmen konnte. Elif wird von Frau R. zurückgelassen, sie folgt der Kindergartenpädagogin und gerät dabei ins Wanken. Sie geht einige Schritte nach links, einige Schritte nach rechts und beginnt zu stolpern. Es scheint als würde sie ein Gefühl von Unsicherheit überkommen, wenn Frau R. sie *verlässt* und als würde sie diese Verunsicherung beinahe *aus der Bahn werfen*. Sie scheint ohne die Nähe von Frau R. aus dem Gleichgewicht zu geraten. Nachdem sie die Nähe zu Frau R. wieder hergestellt hat, beruhigt sie sich. Frau R. *kann* Elifs Bedürfnis nach körperlicher Nähe nachempfinden und hebt sie hoch. Elif umschlingt Frau R.s Hals. Sie sucht bei Frau R. Halt und hält sich an ihr fest.

Auch im folgenden Protokollausschnitt wird ersichtlich, dass Elif immer wieder aufs Neue Frau R.s Nähe sucht. Ich konnte beobachten, dass sich über die Monate eine gewisse Vertrautheit und ein zärtlicher Umgang zwischen Elif und Frau R. entwickelten.

„Elif blickt im Raum umher. Sie sieht Frau R., geht auf sie zu und stellt sich neben sie. Elif blickt zu Frau R. hoch. Frau R. streicht ihr übers Haar. Elif streckt die Hände in die Höhe. Frau R. hebt Elif hoch und unterhält sich mit der Kindergartenassistentin. Elif blickt im Raum umher. Frau R. stellt Elif wieder ab und eilt davon. Elif geht ihr nach. Ich folge den beiden.

Frau R. spricht mit einigen Kindern, Elif lehnt sich an sie. Frau R. nimmt Elif bei der Hand und geht mit ihr zum Teppich. Sie fragt Elif: ‚Möchtest du damit spielen?‘ und hebt das Spielzeugkrokodil hoch. Elif nickt. Sie gehen zum Tisch und setzen sich. Ich setze mich neben Elif. Frau R. nimmt die Zange und zieht dem Krokodil einen Zahn. Sie reicht Elif die Zange. Elif schaut ihr in die Augen. Sie zieht dem Krokodil mit der Zange *langsam* einen Zahn und hält Frau R. die Zange entgegen. Frau R. nimmt die Zange und sagt zu mir: ‚Es ist interessant, sie sagt nämlich nichts und ich habe das Gefühl, sie versucht extra nichts zu sagen. Also, sie überlegt sich, wie sie kommunizieren kann, ohne etwas zu sagen.‘ Ich sage: ‚Aha.‘ und nicke. Frau R. fährt fort: ‚Letztes Mal hat sie lange nichts gesagt, da haben sie zwei Kinder sekkiert und dann hat sie gesagt: Hört jetzt damit auf!‘ Ich sage: ‚Echt?‘ und bin erstaunt. Frau R. bestätigt es noch einmal. Elif nimmt die Zange und zieht einen Zahn. Das Krokodilmaul schnappt zu. Elif macht große Augen. Frau R. sagt: ‚Uuuh!‘, schaut erschreckt drein, verzieht das Gesicht und lacht dann. Elif *macht dieselbe Mimik wie Frau R.* und lacht“ (Papier 19/2f.).

Elif zeigt Frau R., indem sie zu ihr hochblickt, sich nahe neben sie stellt oder sich an sie lehnt, dass sie ihre Nähe sucht. Man könnte sagen, dass Elif ihr Bedürfnis nach Nähe auf *subtile und leise Art kommuniziert*. Dass Elif ihre Nähe sucht, wird von Frau R. *wahrgenommen*. Sie berührt Elif in liebevoller Weise und streicht ihr über das Haar. Nach wie vor benutzt Elif keine Worte, um zu sagen, was sie möchte, sondern kommuniziert Frau R. nonverbal, dass sie ihr nah sein möchte. Frau R. *versteht*, was Elif von ihr möchte und gibt ihr die Zuwendung, die Elif offensichtlich von ihr möchte. Immer wieder muss die Kindergartenpädagogin zu einem anderen Kind eilen, die Nähe zwischen den beiden wird unterbrochen. Elif wirkt verloren und unsicher, wenn sie von Frau R. zurückgelassen wird. Sie folgt Frau R. und möchte den Zustand der Nähe wiederherstellen. Frau R. nahe sein zu können, scheint Elif Sicherheit zu geben und sie zu beruhigen. Frau R. und Elif spielen gemeinsam ein Spiel, bei dem einem Krokodil Zähne gezogen werden müssen. Frau R. beginnt zu spielen, Elif setzt fort. Elif scheint sich an Frau R. zu orientieren, sie beobachtet Frau R.s Spielzug und tut es ihr gleich. Sie ist vorsichtig und zieht den Zahn des Krokodils behutsam. Auch Frau R.s Mimik ahmt Elif nach. Das gemeinsame Spiel bereitet Elif sichtlich Lust, sie lacht.

Interessant erscheint mir auch die Aussage von Frau R., die mir mitteilt, dass Elif ihrer Einschätzung nach nicht vor ihr Deutsch spreche, obwohl sie es könnte, mit anderen Kin-

dern jedoch spricht. Eine Variante in der sprachlichen Kommunikation stelle auch ich in späteren Beobachtungen fest: Elif spricht in diesen Beobachtungen mit anderen Kindern auf Deutsch und Türkisch. Mit den Kindergartenpädagoginnen kommuniziert jedoch ausschließlich nonverbal.

5.1.22 Zusammenfassung

Frau R.s Nähe gibt Elif Sicherheit und Halt. Sie fühlt sich wohl und wirkt entspannt. Geht Frau R. von ihr weg, gerät Elif ins Wanken. So versucht sie die Nähe zu Frau R. über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten und wieder herzustellen, wenn Frau R. zu einem anderen Kind eilt. Elif wirkt auch in ihrem fünften Kindergartenmonat haltlos, wenn sie allein auf sich gestellt ist. Frau R. ist eine vertrauensvolle, haltgebende Person für Elif geworden. Zum wiederholten Mal kann ich beobachten, dass Frau R. Elifs Suche nach Nähe mit einer zärtlichen Geste beantwortet. Elif erlebt Bestätigung und Zuwendung von Frau R.. Sie kann darauf vertrauen, dass ihr Frau R. Halt gibt.

Der sechste Monat

In diesem Monat beobachte ich erneut, dass Elif die Sprache in Momenten verwendet, in denen sie Freude mit einem Kind ihrer Gruppe erlebt und interagiert. Außerdem zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang zwischen Frau R. und Elif und der Sprachförderassistentin Frau O. und Elif.

5.1.23 Sprache verbindet

In folgender Beobachtungssequenz lässt sich, wie bereits in Beobachtungen zuvor, erkennen, dass Elif in Situationen, in denen sie mit einem Kind Freude erlebt, Sprache einsetzt. Es wirkt, als würde so eine Verbundenheit zwischen den beiden Mädchen entstehen.

„Die Kinder beginnen zu singen: ‚Aramdamdam, aramdandam...‘, und schlagen sich mit den Händen auf die Oberschenkel. Elif schaut sich um und beginnt mit den Handflächen auf ihre Schenkel zu schlagen. Sie grinst und beginnt die Lippen zu bewegen. Ich kann sie nicht hören, aber versuche an ihren Lippen zu erkennen, ob sie den richtigen Text‘ singt. Sie schließt immer wieder zur richtigen Zeit den Mund, als würde sie ein ‚M‘ singen. Dann wieder sieht es nicht so aus, als würde sie die Buchstaben des Textes aneinanderreihen. ‚Guliguliguliguliguli...‘, die Kinder beginnen ihre Hände zu drehen. Elif schlägt noch ein paar Mal mit den Händen auf die Oberschenkel, sieht zu anderen Kindern und beginnt die Hände

zu drehen. Sie lacht immer wieder und bewegt weiter die Lippen. Die Tür öffnet sich, Frau Selma, die Sprachförderassistentin, betritt den Raum. Die Kinder singen das Lied zu Ende. Esra [ein Mädchen mit türkischer Erstsprache; Anm. d. Verf.] dreht sich in Richtung Frau Selma, Elif dreht sich ebenso in diese Richtung. Esra beginnt zu rufen: ‚Frau Selma!‘, Elif ruft ebenso laut: ‚Selma!‘. Die Mädchen wiederholen den Namen und springen, wie manch andere Kinder auch, in die Höhe und einige Mal auf und ab. Elif lacht“ (Papier 21/2).

In diesem Protokollausschnitt wiederholt sich, was ich bereits in anderen Protokollausschnitten beschrieben habe. Elif hat Freude an der gemeinsamen Aktivität und den Bewegungen in der Gruppe. Sie führt Bewegungen passend zu dem Liedtext aus, bewegt die Lippen zum Lied und singt *tonlos* mit. Sie blickt zu Kindern, bewegt sich wie diese und lacht. Sie scheint sich als Teil der Gruppe zu erleben und Freude dabei zu empfinden. Als Frau Selma, die türkischsprachige Sprachförderassistentin, den Raum betritt, tut Elif dasselbe wie Esra. Sie springt auf und ruft den Namen ‚Selma‘. Die Mädchen springen und lachen. Elif gebraucht Sprache, wie bereits in anderen Situationen beobachtet, in Situationen, in denen sie Lust, Gemeinsamkeit und Freude empfindet. Sie drückt ihre Lust zuerst durch körperliche Bewegungen aus und integriert Sprache danach durch spielerischen Umgang in die gemeinsame, freudeverheißende Aktivität mit einem anderen Kind.

5.1.24 Kommunikation auf Basis freiwilliger Entscheidung?!

In folgender Szene interagiert Elif mit Frau R. im Zuge eines Spiels in der Puppenküche. Frau R. fragt Elif, ob sie mit ihr in der Küche spielen möchte und eröffnet die Interaktion mit einer liebevollen Geste. Elif und Frau R. haben in den vergangenen Monaten einen vertrauten Umgang miteinander entwickelt.

„Frau R. streicht ihr über den Kopf, sieht mich kurz an und lächelt. Sie beugt sich zu Elif hinunter und fragt: ‚Möchtest du in der Puppenküche spielen?‘. Elif nickt. Sie gehen in die Puppenküche. Frau R. öffnet einen Küchenkasten, nimmt zwei Schüsseln heraus und aus einer Lade kleine Löffel. Sie stellt die Schüsseln auf den Tisch. Elif sieht ihr dabei zu. Frau R. setzt sich und deutet auf einen Sessel, auf welchen sich Elif setzt. Frau R. deutet mit dem Löffel an, dass sie isst und sagt: ‚Mmh, gut!‘ Elif sieht sie an und lächelt. Sie selbst berührt den Löffel nicht. ‚Möchtest du auch essen?‘, fragt Frau R., nimmt Elifs Schüssel und hebt sie kurz an. Elif schaut sie an. Frau R. isst weiter. Elif schaut mich an und lächelt. Frau R. steht auf und geht wieder zur Küchenzeile. Elif tut es ihr gleich. Frau R. nimmt einen kleinen Topf aus einem Kästchen und einen Kochlöffel. Sie rührt kurz und gibt ihn dann Elif in die Hand, wel-

che weiterrührt. Danach verlässt Frau R. die Puppenküche. Elif sieht ihr nach“ (Papier 24/2f.).

In dieser Szene kann man einen harmonischen und vertrauten Umgang zwischen Elif und Frau R. erkennen. Frau R. streicht Elif durchs Haar, was ich als liebevolle Geste wahrnehme. Sie fragt Elif, ob sie mit ihr in der Puppenküche spielen möchte. Elif bejaht, indem sie nickt, die beiden gehen in die Puppenküche. Frau R. spielt eine Essenszene nach. Elif beobachtet jede Bewegung von Frau R. genau, sie wirkt gespannt und aufmerksam. Als Frau R. andeutet zu essen, lächelt Elif. Die Stimmung ist harmonisch. Frau R. fragt Elif, ob sie auch essen möchte und versucht sie zum Mitspielen zu animieren. Elif schaut weiterhin gespannt darauf was Frau R. tut, dabei blickt sie mich an. Sie wirkt fasziniert von Frau R.s Schauspiel. Als Frau R. zur Küchenzeile geht, folgt ihr Elif. Frau R. beginnt mit einem Kochlöffel in einem Topf zu rühren. Elif schaut ihr weiterhin zu, da gibt Frau R. Elif den Löffel in die Hand und deutet ihr so an, dass sie weiterrühren soll. Elif tut, was Frau R. anscheinend von ihr möchte, und rührt weiter. In dieser Szene wirkt Elif vorsichtig. Sie ist eine genaue Beobachterin, scheint Freude an der gemeinsamen Aktivität zu haben und lächelt. Selbst ergreift sie jedoch nicht die Initiative und spielt mit. Erst als sie von Frau R. *den Auftrag erhält*, sie nachzuahmen und weiterhin umzurühren, tut sie dies. Frau R. geht weg und Elif schaut ihr nach.

Einige Zeit später kommt Frau O. in die Puppenküche. Die Art, in der Elif auf Frau O.s Versuch mit ihr zu interagieren reagiert, unterscheidet sich deutlich von jener, mit der Elif Frau R. begegnet. In der folgenden Szene kann ich beobachten, wie Frau O. versucht, im Zuge einer Sprachfördereinheit mit Elif ins Gespräch zu kommen.

„Frau O. kommt in die Puppenküche. Neben Elif und Frau D. stehen Becher und eine Teekanne. Frau D. sagt: ‚Trinkst du etwas? Darf ich auch etwas trinken?‘, und lächelt Elif an. Elif schaut ihr ins Gesicht und sagt bzw. tut nichts. Frau O. sagt: ‚Schenkst du mir etwas Tee in die Tasse?‘, sie streckt Elif ihren Becher entgegen und deutet mit dem Zeigefinger auf die Teekanne und auf ihren Becher. Elif sieht sie mit großen Augen an. Sie runzelt die Stirn und hat den Mund ein wenig geöffnet. Frau O. sagt: ‚Dann darf ich mir etwas nehmen?‘. Elif reagiert nicht und schaut Frau O. weiterhin an. Frau D. greift zur Teekanne, *schenkt sich ein* und tut so, als würde sie trinken. Sie sagt: ‚Das schmeckt aber guuut!‘, und streicht sich mit der Hand kreisförmig über den Bauch. Elif schaut sie weiterhin an. Frau D. lächelt Elif an. Dann dreht sie sich zu mir und sagt: ‚Sie hat mich jetzt schon lange nicht mehr gesehen! Ich

bin gespannt, wie das bei den Videoaufnahmen dann wird...oje...sie spricht nämlich fast nicht.' Mir rutscht heraus: ‚Das ist ja kein Problem.' Frau D. nickt, sagt: ‚Babal', winkt Elif zu, lächelt und verlässt die Puppenküche“ (Papier 24/3f.).

Frau O. fragt Elif nicht, ob sie in die Puppenküche kommen bzw. mitspielen darf. Sie wirkt auf mich ein wenig aufdringlich. Frau O. versucht Elif durch Fragen, welche sich auf ihr Spiel beziehen, zum Antworten und Sprechen zu animieren. Dies gelingt ihr jedoch nicht. Elif antwortet auf ihre Fragen weder verbal noch nonverbal. Als Elif von Frau O. aufgefordert wird, ihr einzuschenken, runzelt Elif die Stirn und blickt sie mit großen Augen an. Elif involviert Frau O. jedoch nicht in ihr Spiel. Frau O. *wird zum Eindringling*. Auf mich wirkt ihr Verhalten aufdringlich. Elif zeigt Frau O. *die kalte Schulter* und geht auf deren Versuche, sich in ihr Spiel zu integrieren, nicht ein. Elif blickt Frau O. an. Frau O. glaubt sich anscheinend vor mir rechtfertigen zu müssen und erklärt Elifs abweisendes Verhalten damit, dass Elif sie schon länger nicht gesehen habe. Außerdem bringt Frau O. erneut Bedenken wegen der bevorstehenden Videoaufnahmen ihrer Sprachfördereinheiten zum Ausdruck. Mir kommt erneut in den Sinn, mit welchem inneren Druck Frau O. die Sprachfördersituationen herstellt. Es wirkt, als würde sie unbedingt erreichen wollen, dass Elif spricht und dies allein als Bestätigung ihrer gelungenen Sprachförderung sehen. Gerade dies gelingt ihr aber nicht. Elif schweigt und ignoriert sie. Sie lässt sich nicht dazu drängen, Sprache zu benutzen.

5.1.25 Zusammenfassung

Elif verwendet Sprache, wie ich in anderen Beobachtungen bemerkt habe, in Situationen, in denen sie mit einem zweiten Kind interagiert und in Bewegung ist. Sie ahmt das Kind nach. Sprache schafft eine Verbindung zwischen Elif und dem anderen Kind. Ich kann Frau R.s Umgang mit Elif in der Puppenküche beobachten. Elif bejaht die von Frau R. gestellte Frage, ob sie mit ihr in der Puppenküche spielen möchte. Die darauffolgende Spielsituation findet auf Basis Elifs freiwilliger Entscheidung statt. Elif beobachtet Frau R. genau und scheint an dem gemeinsamen Spiel in der Puppenküche interessiert. Anders verhält es sich, als Frau O. kurze Zeit später die Puppenküche betritt. Sie möchte sich, indem sie Elifs Spiel kommentiert und ihr Fragen dazu stellt, in das Spiel integrieren. Frau O. *mischt sich* ohne zu fragen *in Elifs Spiel ein*. Elif soll mit der Sprachförderassistentin kommunizieren. Frau O.s Versuche, mit Elif zu kommunizieren, schlagen fehl. Sie wird von Elif ignoriert. Hierbei finde ich den Aspekt der Freiwilligkeit interessant. Frau

R. hat Elif die Wahl gelassen mit ihr zu spielen und auch nicht den Eindruck vermittelt, dass sie Elif zum Reden herausfordern möchte. Frau O. hingegen, deren Aufgabe es ist, Elifs Sprachkenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zu fördern, greift in Elifs Spiel ein, ohne sie zu fragen, ob sie das möchte. Die Interaktion findet also nicht freiwillig statt. In mir entsteht der Eindruck, dass Elif nur in Situationen, in denen sie sich freiwillig dazu entscheidet, mit ihrer Umwelt kommuniziert. Frau O.s Versuche, Elif durch Fragen zum Reden zu animieren, schlagen fehl. Frau O. bringt mir gegenüber zum wiederholten Mal zum Ausdruck, dass sie Leistungsdruck verspürt, wenn sie mit Elif – zumindest im Beisein eines Dritten – eine Sprachfördereinheit durchführen soll. Es kann sein, dass Elif diesen Druck spürt. Elif *steigt* auf das *Sprachförderangebot nicht ein*.

Der siebente und achte Monat

In Elifs siebtem sowie achtem Monat im Kindergarten lassen sich an ihr ähnliche Verhaltensweisen wie in den Monaten zuvor beobachten. Ich fasse die beiden Monate deshalb zu einem Kapitel zusammen.

5.1.26 Elif zeigt ähnliches Verhalten wie in den Monaten davor

Elif beteiligt sich an den Aktivitäten im Morgenkreis führt Bewegungen passend zum Liedtext aus, lacht und scheint Freude an der Gruppenaktivität zu haben. Oft sucht sie Kontakt zu Frau R.. Die Kinder ihrer Gruppe scheinen sie als Teil der Gruppe zu akzeptieren. Elif agiert im Vergleich zu anderen Kindern ruhig und vorsichtig. Sie wird von Kindern ihrer eigenen oder fremder Kindergartengruppen zum Mitkommen oder zu gemeinsamen Aktivitäten aufgefordert und kommt diesen Aufforderungen nach. Ich habe das Gefühl, dass *ihre stille Art* von den Kindern akzeptiert wird. Gemeinsam erlebte Freude steht während der Spiele im Vordergrund (Papier 26 bis 32).

5.1.27 Beziehungsmuster vertiefen sich

In diesem Monat beobachte ich *einen weiteren Versuch* von Frau O. Elif ein Sprachförderangebot zu machen. Der Versuch scheitert. Frau O. gelingt es zum wiederholten Mal nicht einen Zugang zu Elif zu finden.

„Sie [Elif; Anm. d. Verf.] nimmt bunte Holzplättchen in Viereck- oder Dreieckform aus der Schachtel und legt sie aneinander gereiht auf den Boden. Ich stehe neben dem Teppich, Frau O. kommt auf mich zu und sagt: ‚Uff, heute muss ich ein Angebot bei Elif machen. Mal

schauen, wie das wird.' Sie verzieht den Mund und setzt sich neben Elif, die weiterhin die Hölzchen aneinander reiht. Frau D. sagt zu Elif: ‚Hallo, Elif, hallo!‘ winkt. und grinst. Elif schaut sie nicht an und baut weiter an ihrer Reihe. Frau D. wiederholt: ‚Hallo Elif, hallo!‘ und grinst. Elif spielt weiter. Dann sagt sie zu Elif: ‚Merhaba, Elif, merhaba!‘ (‚Hallo, Elif, hallo!‘) winkt und grinst. Elif schaut sie kurz an und wieder zurück zu ihrem Spiel. Frau D. wiederholt: ‚Merhaba! Merhaba!‘ (‚Hallo! Hallo!‘). Elif blickt sie nicht an. Frau D. sagt: ‚Güle, güle!‘ (‚Auf Wiedersehen!‘), winkt mit der Hand und grinst. Elif schaut sie nicht an und baut weiter. Frau O. tippt auf Elifs Plättchen und zählt: ‚Bir, iki, üç!‘ (‚Eins, zwei, drei!‘), grinst und schaut Elif an, welche sie aber nicht weiter beachtet. Frau D. nimmt sich auch Plättchen aus der Schachtel und legt sie hintereinander auf den Boden. Sie sagt: ‚Schau‘ Elif, das ist eine Schlange, hab‘ ich nicht eine schöne Schlange gemacht!?’ Elif schaut sie kurz an und wieder weg. Sie legt weiter ihre geradlinige Reihe“ (Papier 28/2).

Wie ich bereits in Analysen vorheriger Protokollausschnitte, in denen ich eine Sprachfördereinheit beobachtet sowie beschrieben habe, beginnt auch diese Sprachfördereinheit mit der Äußerung einer Sorge von Frau O.. Die Sprachförderassistentin bringt sowohl vor Elif als auch mir zum Ausdruck, dass sie mit einer gewissen Anspannung, jedoch ohne Vorfreude, Elif ein sogenanntes Sprachförderangebot machen wird. Unabhängig davon, ob Elif Frau O.s Worte verstanden hat oder nicht, reagiert Elif ähnlich wie bei früheren Sprachfördereinheiten, die Frau O. mit denselben Bedenken begonnen hat. Sie ignoriert Frau O.s Versuche mit ihr zu kommunizieren. Von Frau O. angesprochen, blickt Elif diese kurz an und achtet dann wieder auf ihr Spiel. Frau O. versucht über die türkische Sprache eine Verbindung zu Elif herzustellen. Sie scheitert auch damit. Es gelingt ihr nicht Elifs Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

Der folgende Protokollausschnitt zeigt den vertrauensvollen und ungezwungenen Umgang zwischen Elif und Frau R.. Elif und Frau R. kommunizieren nonverbal und verstehen einander.

„Elif blickt sich um, sieht Frau R., geht zu ihr, stellt sich neben sie, greift ihr auf die Oberschenkel und schaut sie an. Frau R. versteht die Geste und nimmt sie auf den Schoß. Frau R. spielt weiter das Spiel, das sie gerade mit Kindern gespielt hat. Elif lehnt sich zurück, blickt hoch und fährt Frau R. in die Haare. Sie dreht sich die Haare über die Finger und wirbelt ein bisschen das Haar auf. Frau R. sieht mich an, wir grinsen. Elif setzt sich seitlich, lehnt sich zurück und lässt den Kopf nach unten hängen. So bleibt sie kurz hängen und

schaut sich die Welt auf den Kopf gestellt an. Sie setzt sich wieder auf und Frau R. stellt sie auf den Boden“ (Papier 28/4).

Schon oft habe ich beschrieben, dass Elif Frau R.s körperliche Nähe sucht. So auch in diesem Protokollausschnitt. Elif sieht Frau R., geht zu ihr, berührt sie und blickt sie an. Frau R. *versteht die Geste*. Sie *erfasst* Elifs Bedürfnis nach ihrer Nähe und hebt Elif auf ihren Schoß. Frau R. konzentriert sich weiter auf das Spiel, das sie gerade mit einem anderen Kind spielt. Elif beginnt mit Frau R.s Haaren zu spielen und sie aufzuwirbeln. Elifs Berührung von Frau R.s Haaren hat etwas Verspieltes, aber auch Vertrautes. Frau R. und ich beginnen zu grinsen. Ich amüsiere mich über die freche Art, die Elif an den Tag legt, als sie Frau R.s Haare aufwirbelt. Elif lehnt sich zurück und lässt den Kopf hinunter hängen. Auch hier zeigt sich, dass Elif Frau R. vertraut. Sie vertraut darauf, dass Frau R. sie nicht fallen lässt. Die sonst sehr vorsichtig agierende Elif bekommt durch Frau R.s Nähe anscheinend eine solche innere Sicherheit, dass sie es wagt *etwas Verwegenes zu tun*, und die sie umgebende Welt von einem anderen Blickwinkel aus sich anzuschauen.

5.1.28 Zusammenfassung

Frau O. macht Elif ein Sprachförderangebot, auf welches Elif nicht einsteigt. Ich habe bereits ähnliche Sprachfördersituationen beobachtet und mein Eindruck, dass Elif nicht auf Frau O.s Versuche anspricht, wenn diese mit Druck versucht eine Fördersituation herzustellen. Dies bestätigt sich auch in der beschriebenen Beobachtungssequenz. Elif lässt sich nicht dazu drängen zu kommunizieren. Ich habe im Laufe der Monate den Eindruck bekommen, dass Frau O. den Erfolg ihres Sprachförderangebots darin misst, ob es ihr gelingt *Elif zum Sprechen zu bringen*. Elif *lässt sich* unter Druck jedoch nicht *zum Sprechen bringen*. Nur aus freiem Willen kommuniziert sie mit einer Person, wie beispielsweise Frau R. oder einem anderen Kind. So gelingt es Frau O. zum wiederholten Mal nicht mit Elif zu kommunizieren.

Anders stellen sich Situationen, in denen Elif und Frau R. zusammen sind, dar. Der Umgang der beiden miteinander wirkt ungezwungen. Elif will Frau R. nahe sein und sucht Kontakt zu ihr. Auch wenn Elif nicht verbalisiert, was sie von Frau R. möchte, versteht Frau R. offensichtlich, was Elif ihr nonverbal zu verstehen gibt und reagiert entsprechend darauf. Elif fühlt sich sicher und wagt in Frau R.s Nähe, aus sich herauszugehen und ihre Umgebung *aus einem anderen Blickwinkel* zu betrachten.

Der neunte Monat

In diesem Monat ereignet sich etwas Besonderes. In den vergangenen acht Monaten habe ich Elif kaum ein deutsches Wort bzw. einen Satz sprechen hören. In diesem Monat kann ich in mehreren Beobachtungen vernehmen, dass sie etwas auf Deutsch sagt.

5.1.29 Wir gehören zusammen!

Die folgende Beobachtung findet in der Garderobe statt. Frau R. möchte mit der Gruppe in den Hof gehen und lässt die Kinder eine Zweierreihe bilden.

„Frau R. ruft Elif und Lisa auf. Die beiden Mädchen stellen sich in die Zweierreihe nebeneinander und geben sich die Hände. Lisa sagt etwas zu Elif, was ich, ob meines Abstands und der Lautstärke, nicht verstehen kann. Die Zweierreihe setzt sich in Bewegung. Ich versuche näher an die beiden Mädchen heranzukommen, um zu verstehen, was Lisa zu Elif sagt. Elif nickt. Kurz vor der Gartentür sagt Elif: ‚Dort! Da!‘ und zeigt auf die Gartentür. In mir kommt Freude auf - sie hat gesprochen! Ich höre den Klang ihrer ruhigen, leisen Kleinmädchenstimme“ (Papier 33/2).

Frau R. ruft Elif und Lisa auf, die beiden stellen sich in die Zweierreihe und geben einander die Hände. Die beiden wirken auf mich wie Verbündete. Frau R. sagt mir später, dass Lisa neu im Kindergarten sei, sich mit Elif angefreundet habe und dass die beiden oft miteinander spielen. Lisa sagt etwas zu Elif. Sie scheint ein gesprächiges Mädchen zu sein und redet am Weg von der Garderobe zur Tür zum Hof –im Protokollausschnitt Gartentür genannt – auf Elif ein. Elif dürfte im Garten etwas gesichtet haben und weist Lisa mit den Worten: ‚Dort! Da!‘ darauf hin. Ich kann die freudige Erregung wahrnehmen, die bei Elifs Ausruf mitschwingt, und fühle mit ihr, als ich sie sprechen höre.

Einige Zeit später, im Hof angekommen, erklimmen Lisa und Elif ein Klettergerüst.

„Elif klettert mit Lisa auf das burgähnliche Klettergerüst, von dem man rutschen kann. Sie erklimmt langsam Sprosse für Sprosse, hält inne, weil ein Kind vor ihr nicht weiter klettert und schreit. Lisa, die neben Elif klettert und wegen des Kindes auch nicht weiter kommt, ruft: ‚Geeeh!‘. Lisa wiederholt des Öfteren: ‚Geh, geh!‘ Da sagt Elif leise: ‚Geh!‘ Das Kind scheint in Panik zu sein und ruft nach einer Kindergartenpädagogin, die es herunterhebt. Elif und Lisa klettern weiter“ (Papier 33/3).

Der Protokollausschnitt beschreibt Elif und Lisa während einer gemeinsamen Aktivität. Sie besteigen beide ein Klettergerüst. Elif ist vorsichtig und klettert nicht weiter, da sie von einem vor ihr kletternden Kind daran gehindert wird. Lisa wird ebenso durch das Kind am Klettern gehindert, wirkt selbstbewusst und bringt zum Ausdruck, dass das Kind den beiden aus dem Weg gehen soll. Nachdem sie mehrmals die Aufforderung: ‚Geh!‘ gerufen hat, wiederholt Elif diese und sagt ebenso: ‚Geh!‘ Elif ahmt die Worte von Lisa nach. Sie wirkt zurückhaltend, da sie es leise sagt. Sie bringt jedoch ihre Forderung dem anderen Kind gegenüber durch verbale Kommunikation zum Ausdruck.

5.1.30 Zusammenfassung

Elif ist in beiden Situationen, in denen sie spricht, mit ihrer anscheinend bereits vertrauten Spielgefährtin Lisa zusammen, deren Erstsprache nicht Türkisch ist. Das eine Mal möchte Elif Lisa auf etwas Spannendes, dass sie im Hof gesehen hat, aufmerksam machen, das andere Mal fordert sie ein Kind auf etwas zu tun, was sie von ihm möchte. Während der Vorfreude auf ein gemeinsames Spiel im Garten und bei der gemeinsamen Aktivität des Kletterns wirkt sie freudig. Lisa und sie scheinen sich auf freundschaftliche Art verbunden zu fühlen. Beide wollen ein gemeinsames Ziel erreichen, nämlich, dass das Kind vor ihnen weiterklettert. Lisa fordert das Kind dazu auf. Elif spricht die Aufforderung nach. Ich habe denselben Eindruck in dieser Situation wie davor, dass Elif spricht, um eine Verbindung mit einem Kind, mit dem sie eine gemeinsame freudeverheißende Tätigkeit durchführt, herzustellen. Es wirkt, als würde Elif dem Kind vermitteln wollen, dass sie zusammen gehören.

Der zehnte Monat

Elif scheint sich nach zehn Monaten in den Kindergarten eingewöhnt zu haben. Sie ist in die Gruppe integriert, spielt mit unterschiedlichen Kindern und wirkt selbstbewusst. Sie beginnt in diesem Monat aus Eigeninitiative zu sprechen und macht die Erfahrung, dass ihr Worte Macht verleihen können. Der zehnte Monat ist der letzte Beobachtungsmonat vor der Sommerpause. Im Folgenden analysiere ich meine letzten Beobachtungen.

5.1.31 Sprache verleiht Macht

Im folgenden Protokollausschnitt balanciert Elif der Sandkiste entlang. Sie tut dies ohne, dass ein Kind ihrer Gruppe dabei ist.

„Ich gehe in Elifs Nähe. Sie balanciert wie einige andere Mädchen auf der ca. 20 Zentimeter hohen Holzbegrenzung der Sandkiste entlang. Sie sieht mich, wir blicken einander in die Augen und lächeln. Sie setzt einen Schritt langsam vor den anderen, blickt auf ihre Beine und tariert mit den Händen aus, um das Gleichgewicht zu halten. Sie kommt ins Wanken und bleibt kurz stehen, fängt sich und geht langsam weiter. Das Mädchen vor ihr bleibt stehen und geht nicht weiter. Elif sagt zu meiner Überraschung: ‚Geh!‘ Das Mädchen bleibt stehen. Elif blickt sie an und wiederholt: ‚Geeeh!‘ Das Mädchen springt hinunter und läuft weg. Elif setzt ihren Weg fort“ (Papier 35/2).

Ich komme zur Sandkiste und sehe, dass Elif diese entlang balanciert. Wir lächeln einander an. Im Laufe der Monate hat Elif sich an meine Beobachtungen gewöhnt. Sie scheint Gefallen an meiner Anwesenheit zu finden und lächelt. Elif ist auf ihre Tätigkeit konzentriert und bemüht sich Balance zu halten. Als sie ins Wanken kommt, bleibt sie stehen, um wieder ins Gleichgewicht zu finden. Sie ist behutsam und geht langsam weiter. Als das Mädchen vor ihr sie am Weitergehen hindert, fordert Elif sie zum Weitergehen auf. Sie sagt dasselbe Wort, das sie in der Beobachtung davor sagte: ‚Geh!‘ Als das Mädchen nicht weitergeht, wiederholt Elif ihre Aufforderung mit Nachdruck und erreicht damit ihr Ziel. Das Mädchen geht und Elif kann weiterklettern. Elif wirkt selbstbewusst. Alleine mit einer Aktivität beschäftigt, tut sie ihren Willen kund. Als ihren Worten keine Folge geleistet wird, verstärkt sie ihre Aussage, indem sie sie wiederholt und den Vokal des Wortes langzieht. Das Mädchen reagiert auf ihre Aufforderung und geht. Sie kann in dieser Situation erfahren, dass ihre deutschen Worte Wirkung haben. Sie kann durch Sprache etwas erreichen und eine andere Person zu etwas bewegen was sie möchte. Die Situation unterscheidet sich von den zuvor gemachten Beobachtungen. Ich habe zum ersten Mal den Eindruck, dass sie die deutsche Sprache selbstbewusst gebraucht. Im Gegensatz zu den letzten Beobachtungen, in denen sie oft leise wiederholt, was ein anderes Kind sagt.

Einige Zeit später fordert ein Mädchen Elif auf mit ihr mitzukommen.

„Ein türkischsprachiges Mädchen ruft Elif zu: ‚Komm!‘, während sie an Elif vorbeiläuft. Elif läuft ihr nach. Sie laufen zu einem Haus aus Metallstäben und gehen hinein. Die beiden setzen sich auf die Stangen und grinsen. Elif sagt: ‚Ich mach‘ so!‘ und ändert die Position. Das Mädchen macht es ihr nach. Elif lacht laut auf. Sie ändert wieder die Position, stellt ein Bein auf und sagt dabei: ‚Ich mach‘ so.‘ Das Mädchen wiederholt den Satz und macht Elifs Position nach. Elif lacht. ‚Ich mach‘ so.‘ Elif lehnt sich nach hinten und hält sich nur mehr mit einer

Hand an einer Stange fest. Das Mädchen wiederholt den Satz und nimmt dieselbe Haltung ein. Elif hält sich an den oberen Stäben fest und steht auf. Sie sagt erneut: ‚Ich mach‘ so!‘, während sie die Position wechselt und das Mädchen anschaut. Das Mädchen macht dasselbe. Die Mädchen schauen einander an und lachen“ (Papier 35/3).

Ich habe das Mädchen, das Elif auffordert mit ihr zu laufen, schon mehrmals im Hof gesehen und weiß daher, dass sie auch Türkisch spricht. Sie spricht Elif auf Deutsch an. Die Mädchen scheinen sich zu kennen, da das Mädchen, obwohl es nicht aus Elifs Gruppe ist, sie beim Namen nennt. Elif folgt der Aufforderung des Mädchens und läuft ihm hinterher. Die beiden laufen in eine Art Behausung und grinsen einander an. Elif wirkt fröhlich. Dann sagt sie: ‚Ich mach‘ so‘, ändert ihre Position und verweist durch den gesagten Satz darauf. Das Mädchen wiederholt den Satz und ahmt Elifs Positionswechsel nach. Elif lacht laut über die Reaktion des Mädchens. Dass das Mädchen sie nachahmt, bereitet ihr Freude und Lust. Elif wechselt wieder die Position und wiederholt den zuvor gesagten Satz. Das Mädchen tut es ihr erneut gleich. Elif lacht wieder. Es entsteht ein freudiges und lustvolles Spiel daraus. Dasselbe wiederholt sich einige Male. Elif *gibt im wahrsten Sinne des Wortes den Ton* an. Sie kann sich als bedeutsam wahrnehmen, da das Mädchen tut, was sie vorgibt. In den Analysen der Protokollausschnitte der vergangenen Monate kam immer wieder vor, dass Elif andere Kinder in ihrem Tun oder in Worten nachahmt. Nun ist sie diejenige, die nachgeahmt wird. Sie wirkt selbstbewusst und hat Freude an der *Rolle der Vorreiterin*. Sie erlebt, dass ihre Worte Wirkung zeigen, da ihnen Folge geleistet wird. Ihre Worte bewirken etwas, nämlich, dass ein Kind ihrem Tun folgt. Sie kann sich als mächtig erleben.

Dass ihre Worte Gewicht haben und etwas bewirken können, kann Elif auch in der folgenden Szene erfahren. Die beiden Mädchen lassen nicht zu, dass ihre Zweisamkeit gestört wird, und vertreiben Lisa.

„Lisa kommt zu dem Haus und will hinein. Elif und das Mädchen schieben sie gemeinsam wieder aus dem Haus. Lisa verzieht das Gesicht und sagt: ‚Ich will auch hinein! Ich bin der Hund!‘ und geht auf allen Vieren auf dem Boden. Sie will wieder in das Haus. Das Mädchen sagt: ‚Du darfst nicht hinein!‘. Elif sagt: ‚Du nicht!‘ Lisa schaut mich hilfesuchend an. Sie versucht erneut in das Haus zu kommen. Das Mädchen sagt: ‚Husch!‘ und winkt sie mit einer Handbewegung hinaus. Elif fängt an ebenso zu machen und ruft: ‚Husch, husch!‘ und wackelt mit den Händen. Lisa protestiert und sagt, dass sie auch hinein darf und dass sie den

Hund spielt. Elif und das Mädchen machen aber weiter: ‚Husch, husch, husch!‘. Elif wackelt mit den Händen und grinst. Lisa versucht wieder ins Haus zu kommen. Elif und das Mädchen versperren ihr wieder den Weg und rufen im Chor: ‚Husch, husch, husch!‘ Elif grinst bis über beide Ohren. Die Aktion zu zweit gegen Lisa scheint ihr Freude zu bereiten. Elif wackelt immer wieder mit der Hand und sagt: „Husch, husch!“ während sie Lisa zu zweit den Weg zu dem Haus versperren“ (Papier 35/3f.).

Lisa will in das Haus, in dem Elif gerade noch zu zweit mit dem anderen Mädchen freudig spielt. Die beiden beschließen lieber zu zweit zu bleiben und Lisa gemeinsam zu vertreiben. Das Mädchen sagt Lisa, dass sie nicht zu den beiden in die Behausung darf. Elif spricht ihr den Satz in verkürzter Form nach. Die beiden Mädchen halten zusammen. Elif zeigt, dass sie hinter dem Mädchen steht und dasselbe möchte wie sie. Zu zweit sind sie stärker und *vertreiben den Eindringling*. Das Mädchen macht eine Handbewegung und passende Laute dazu, um Lisa zu verscheuchen. Elif scheint daran Gefallen zu finden und tut es ihr gleich. Die Mädchen führen dieselben Bewegungen und Zurufe aus. Elif grinst. Sie scheint Spaß an den Worten und den Bewegungen zu haben. Elif und das Mädchen beginnen *im Chor zu rufen*. Elif grinst über beide Ohren. Lisa geht. Zu zweit können sich die Mädchen als stark und mächtig erleben.

Elif spielt mit demselben Mädchen wie im Protokollausschnitt zuvor. Die beiden Mädchen mit türkischer Erstsprache haben in der Szene zuvor Deutsch gesprochen und wechseln nun in ihre Erstsprache Türkisch.

„Elif blickt umher: ‚Taslara gidelim!‘ (‚Gehen wir zu den Steinen!‘) Sie läuft los und das Mädchen ihr hinterher zu halbrunden Steinen, die aus dem Boden stehen. Elif steigt auf einen Stein und sagt: ‚Sende cik!‘ (‚Steig auch hinauf!‘) Das Mädchen steigt auch auf einen Stein. Elif geht vor und steigt von Stein zu Stein. Das Mädchen hopst ihr hinterher. ‚Gel!‘ (‚Komm!‘) sagt Elif und gibt die Richtung an. Das Mädchen steigt auf die Steine, auf die Elif vorher steigt. In mir kommt Freude auf, ich bin total verblüfft, dass Elif so viel spricht, im Gegensatz zu den vielen leisen Stunden zuvor“ (Papier 35/4).

Elif und das Mädchen hatten zuvor noch in der Behausung gespielt und sich durch die Vertreibung von Lisa als mächtig erlebt, was Elif sichtlich Freude bereitete. Nun blickt sich Elif um, trifft die Entscheidung ein anderes Spiel aufzunehmen und sagt dem Mädchen auf Türkisch, wohin sie gehen möchte. Elif sagt dem Mädchen, was es tun soll,

nämlich auf einen Stein steigen. Sie gibt erneut den Ton an und wirkt selbstbewusst. Elif geht vor, das Mädchen folgt ihr. Sie sagt dem Mädchen, dass es ihr folgen soll. Elif ist die Anführerin, *sie gibt die Richtung* an und bestimmt, was das andere Mädchen bzw. die beiden gemeinsam als Nächstes tun werden. Elif kann sich auch in dieser Szene als mächtig erleben: Das Mädchen hört auf sie und tut, was sie von ihr möchte. Ich höre zum ersten Mal seit meinen zehnmonatigen Beobachtungen, dass Elif so viel spricht, und freue mich darüber.

5.1.32 Zusammenfassung

Diese Beobachtungen waren die letzten Beobachtungen vor der Sommerpause. Meine Beobachtungszeit neigt sich dem Ende zu. Elif hat nach zehn Monaten angefangen auf Deutsch und auf Türkisch mit unterschiedlichen Kindern Mehrwortsätze zu sprechen. Wie in den Monaten zuvor höre ich Elif nur mit Kindern, nicht aber mit einer der Kindergartenpädagoginnen sprechen. Sie erlebt, dass sie andere Personen durch ihre Worte bewegen kann, zu tun, was sie von ihnen möchte. Elif macht die Erfahrung, dass sie durch Sprache etwas bewirken und Sprache ihr Respekt, Akzeptanz und Macht verleihen kann – mit einem Mädchen zusammen vertreibt sie beispielsweise ein Kind. Elif setzt Sprache spielerisch ein, sie sagt dieselben Worte wie das Kind, mit dem sie gerade spielt und erlebt Freude. Sie erfährt, dass sie durch den deutschen Sprachgebrauch von anderen Kindern verstanden wird und damit eine Reaktion auslösen kann.

Der elfte Monat

Nach einer zweimonatigen Sommerpause sollen meine letzten beiden Beobachtungsstunden stattfinden. Die letztmögliche reguläre Beobachtung ereignet sich in der ersten der beiden Stunden. Da ich in der letzten Stunde von der Kindergartengruppe verabschiedet werde, kann ich meiner Beobachterrolle in dieser Stunde nicht nachkommen.

5.1.33 Die letzten beiden Beobachtungsstunden – Elif ist Teil der Gruppe

Elif ist zum Zeitpunkt meiner vorletzten Beobachtung bereits eine Woche wieder im Kindergarten. Der Kindergartenraum wurde im Sommer umgestaltet. Ich suche Elif und sehe sie in der Kleiderecke mit zwei Mädchen, deren Erstsprache Türkisch ist, spielen. Ich beuge mich zu ihnen.

„Elif schaut mich kurz an, als ich mich neben den Paravent stelle, und blickt zu Boden. Da mich die anderen beiden Mädchen, die gerade mit Elif spielen, auch etwas *verdutzt* anschauen und ihr Spiel unterbrechen, als ich mich neben sie stelle, sage ich: ‚Hallo.‘ Elif sagt leise: ‚Hallo.‘ und schaut mir in die Augen. Ich lächle und nicke“ (Papier 37/1f.).

Ich traue meinen Ohren nicht, Elif hat tatsächlich ein deutsches Grußwort an mich gerichtet. Außerdem ist es das erste Mal, dass sie ein Wort an mich richtet. Meine Verwunderung scheint daher zu kommen, dass ich, *trotzdem* ich Elif in Beobachtungsstunden zuvor Deutsch sprechen gehört habe, *nicht damit rechne*, dass sie Deutsch spricht. Zudem konnte ich in meiner elfmonatigen Beobachtungszeit nicht ein einziges Mal vernehmen, dass sie ein Wort an einen Erwachsenen richtet. Ich bin erstaunt.

Ich unterbreche das Spiel der Mädchen, als ich zu ihnen stoße. Elif sieht mich zwar kurz an, blickt dann aber zu Boden, als sie mich sieht. Ihr kurzer Blick könnte auf Verlegenheit hindeuten, da sie mich zwei Monate nicht mehr gesehen hat und nun, während eines Spiels mit zwei anderen Kindern, wieder beobachtet wird. Dass sie ein deutsches Wort an mich richtet, könnte daran liegen, dass ich ihr vertraut bin. Nach der langen Beobachtungszeit kann sie trotz langer Sommerpause annehmen, dass ich nun komme, sie still beobachte, wieder gehe und ihr gut gesonnen bin. Es könnte aber auch sein, dass sie begonnen hat, nicht nur mit Kindern, sondern auch mit Erwachsenen auf Deutsch zu sprechen. Sie scheint in den vergangenen Monaten genug Sicherheit erlangt zu haben, um ein deutsches Wort an einen Erwachsenen zu richten und diesem, möglicherweise eine Reaktion abwartend, dabei in die Augen zu blicken. Zudem deutet ihr Grußwort darauf hin, dass ihr die Umgangsformen in der deutschen Sprache bereits geläufig sind. Sie spricht nach wie vor leise und wirkt vorsichtig. Ich lächle, nicke und erwidere ihren Gruß freundlich.

Kurze Zeit später ruft Frau R., dass sie nun in den Hof gehen werden. Im Hof spielt Elif mit einem Mädchen aus einer anderen Gruppe.

„Elif und Nurcan hüpfen auf den halbrunden Steinen, die aus dem Boden stehen, hin und her. Elif springt vor und *gibt den Ton an*. Sie sagt: ‚Buraya gel!‘ (‚Komm‘ hierher!‘), und steigt auf einen Stein. Nurcan folgt ihr. Elif sagt: ‚Buraya cikalim!‘ (‚Steigen wir dahin!‘) und zeigt auf einen anderen Stein. Nurcan antwortet: ‚Tamam.‘ (‚Okay.‘) und ‚Evet.‘ (‚Ja.‘). Die Mädchen hüpfen zickzack von Stein zu Stein. Elif grinst und schaut mich an.

Ich lächle. Sie hüpfte weiter und plappert mit Nurcan, so leise, dass ich sie nicht hören kann. Ich versuche ihnen zu folgen und ihnen näher zu kommen, damit ich hören kann, was sie sagt. *Dabei fällt mir auf, dass Elif, im Gegensatz zu anderen Kindern, die laut um mich und im Garten herumtollen und schreien oder laut reden und sich zurufen, viel leiser spricht.* Ich schaffe es aber nur türkische Wortfetzen aufzuschnappen. Elif spricht, nickt und lächelt immer wieder. Sie sagt: ‚Baska bir sey yapalım!’ (‚Machen wir etwas anderes!’). Nurcan antwortet: ‚Tamam!’ (‚Okay!’)“ (Papier 37/3).

Elif *gibt*, wie ich im Protokollausschnitt formuliere, in dieser Szene im wahrsten Sinne des Wortes, *den Ton an*. Sie gibt vor, auf welchen Stein Nurcan steigen soll. Nurcan folgt ihr. Dass Nurcan tut, was sie ihr vorgibt, scheint Elif Freude zu bereiten, sie wirkt selbstbewusst und lächelt mich an. Möglicherweise freut sie sich auch, dass ich sehe, dass ihren Worten gefolgt wird. Sie plappert mit Nurcan und spricht viel. Der Lärm der anderen spielenden Kinder übertönt sie. Obwohl sie leiser als andere spricht, habe ich nicht mehr das Gefühl, dass sie dies aus Unsicherheit tut. Am Ende gibt sie vor, dass sie nun etwas anderes machen möchte. Auch hier folgt ihr Nurcan.

Elif und Nurcan spielen in der Sandkiste weiter, als ein drittes Mädchen zu ihnen stößt.

„Die beiden Mädchen laufen zur Sandkiste, nehmen sich einen Sandkübel und zwei Schaufeln. Als ich bei ihnen ankomme, setze ich mich ca. zwei Meter entfernt auf die Begrenzungsbretter der Sandkiste. Nurcan und Elif schauen mich kurz an. ‚Kovaya kum dolduralım.’ (‚Füllen wir Sand in den Kübel.’), sagt Nurcan zu Elif. Elif antwortet ‚Tamam!’ (‚Okay!’). Elif beginnt mit der Schaufel Sand in den Kübel zu füllen ... Da kommt Aynur, das Mädchen, dass Elif zuvor gerufen hat, hinzu. Sie sagt: ‚Elif, kommt in mein Haus, dogru mu, Elif?’ (‚Elif kommt in mein Haus, richtig, Elif?’) Elif nickt und sagt: ‚Evet.’“ (Papier 37/3).

In der Sandkiste spielend, tauschen Elif und Nurcan ihre Rollen. Nun sagt Nurcan Elif, dass sie zusammen Sand in den Kübel füllen sollen. Elif tut, was Nurcan gesagt hat. Die beiden wirken harmonisch. Kurze Zeit danach stößt Aynur hinzu und sagt, dass Elif zu ihr nach Hause kommt. Elif bejaht. Es wirkt, als wäre Aynur stolz, dass Elif zu ihr spielen kommt, sich deswegen Elifs Bestätigung holt und dies lautstark vor Nurcan verkündet. Elif kann sich als wichtig erleben. Sowohl Nurcan als auch Aynur schätzen ihre Nähe.

In der letzten geplanten Beobachtungsstunde werde ich von Frau R. und den Kindern überrascht. Ich betrete den Gruppenraum und werde gebeten mich auf einen Sessel im

Morgenkreis zu setzen. Ich nehme Platz und Frau R. erklärt den Kindern, dass ich, nachdem ich ein Jahr bei ihnen gewesen bin, an diesem Tag zum letzten Mal bei ihnen sein werde. Sie sagt mir, dass sie und die Kinder sich bei mir bedanken möchten. Die Kinder singen mir ein Lied und schenken mir Zeichnungen. Frau R. schenkt mir Schokolade. Ich habe den Kindern auch Schokolade mitgebracht, teile sie aus und bedanke mich ebenfalls. Ich bin sehr gerührt über die herzliche Verabschiedung und merke, wie gerne ich in diesem Beobachtungsjahr hierhergekommen bin. Der Abschied fällt mir nicht leicht. Meine Beobachterrolle ist herausfordernd gewesen, insbesondere weil diese eine Gratwanderung bedeutet, einerseits Emotionen wahrzunehmen und andererseits Distanz zu wahren.

5.1.34 Zusammenfassung

Ich habe das Gefühl, dass Elif nun, nachdem sie seit elf Monaten den Kindergarten besucht, ihren Platz in diesem gefunden hat. Sie ist Teil der Gruppe geworden, hat Anschluss gefunden und es wirkt, als ob sie beliebt wäre. Außerdem hat sie begonnen viel mit anderen Kindern zu sprechen. So entsteht bei mir der Eindruck, dass sowohl Türkisch als auch, wie in vorigen Stunden beobachtet, Deutsch ein natürlicher Teil ihrer Kommunikation geworden ist. Auch Frau R. erzählt mir zum Abschied, dass sie nun viel mit anderen Kindern spricht. Ich freue mich über diese Entwicklung und habe das Gefühl, dass sich Elif nun im Kindergarten wohl fühlt.

Ich fasse Elifs Erleben über den gesamten Beobachtungszeitraum nicht an dieser Stelle zusammen, sondern tue dies im folgenden Kapitel 6, im Zuge der Beantwortung der ersten Forschungsfrage.

6 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

Beantwortung von Forschungsfrage 1

In diesem Kapitel wende ich mich der Beantwortung meiner ersten Forschungsfrage zu. Diese lautet wie folgt:

- **Wie erlebt das Kindergartenkind Elif seine Situation im Kindergarten und welche Beziehungserfahrungen macht es?**

Um die Frage beantworten zu können, fasse ich im Folgenden Elifs Erleben sowie die Beziehungserfahrungen, die sie im ersten Kindergartenjahr macht, in chronologischer Reihenfolge zusammen.

Elif ist zu Beginn meiner Beobachtungen drei Jahre und neun Monate alt. In Elifs *erstem Monat* im Kindergarten kämpft sie gegen die Trennung von ihren Eltern und den Verbleib im Kindergarten an. Elif verleiht ihren Gefühlen der Verzweiflung und Wut Ausdruck. Sie schreit, wiederholt immer wieder auf Türkisch den Satz: ‚Nein, Mama, nein!‘, und kommuniziert der Mutter so, dass sie nicht im Kindergarten bleiben möchte. Die Kindergartenpädagogin Frau R. möchte Elif zur Trennung von ihren Eltern überreden. Da dies nicht gelingt, trennt die Sprachförderassistentin Frau Selma Elif *gewaltsam* von ihren Eltern, nutzt ihre körperliche Überlegenheit, packt Elif und trägt sie ohne eine Erklärung in den Kindergartenraum. Elif versucht, sich durch Körpereinsatz und Rufe nach ihrer Mutter dagegen zur Wehr zu setzen. Ihre Versuche, sich zu befreien, scheitern. Frau R. und Frau Selma werden in dieser Situation zu feindlichen Personen, die auf Elifs Not nicht eingehen und sie zwingen, sich in die *angsteinflößende Umgebung des Kindergartens* zu begeben. Elifs Gefühlsausdruck ändert sich, als sie merkt, dass sie den Kampf verloren hat und von ihrer Mutter verlassen wird. Auf Elifs Wut folgt Traurigkeit, sie weint bitterlich. Elif macht in diesen Stunden die Erfahrung, dass sowohl ihre Worte als auch ihr Tun wirkungslos bleiben. Weder die Kindergartenpädagoginnen noch Elifs Eltern sprechen sie auf ihre Gefühle an oder versuchen, ihr Trost zu spenden. Nach den *enttäuschenden Beziehungserfahrungen*, die sie bei ihrem Eintritt in den Kindergarten gemacht hat, zieht sich Elif in *ein inneres Schneckenhaus* zurück und lässt ihre Umwelt an ihrem Erleben kaum teilhaben. Elif verstummt und ihr Gefühlsausdruck ist nur mehr

schwach wahrnehmbar. In sich gekehrt folgt sie dem, was die Kindergartenpädagoginnen von nun an von ihr fordern. Sie macht einen verlorenen und orientierungslosen Eindruck. Elif verhält sich ab diesem Zeitpunkt besonders vorsichtig, wird zur stillen Beobachterin und orientiert sich an den anderen Kindern.

Im *zweiten Monat* im Kindergarten wirkt Elif die meiste Zeit über orientierungslos. Sie geht ziellos durch den Kindergartenraum und *scheint nach ihrem Platz zu suchen*. Es wirkt, als würde Elif versuchen, sich den Kindern ihrer Kindergartengruppe anzunähern, um ihre Gefühle des Alleinseins und der Einsamkeit zu lindern. Sie geht zu den Kindern und versucht durch Gesten, wie ein Lächeln oder eine Berührung, mit ihnen zu kommunizieren. Elif will nonverbal mit ihnen in Kontakt treten. Sie erlebt immer wieder aufs Neue Zurückweisung. Sie wirkt verloren und gibt schnell auf. In diesem Monat sucht Elif oft die Nähe zu Frau R., erkennbar daran, dass sie ihr immer wieder hinterherläuft. Frau R. geht auf Elifs Bedürfnis, ihr nahe sein zu wollen, nur kurz ein. Die Kindergartenpädagogin eilt immer wieder zu anderen Kindern und Elif wird allein zurückgelassen. In diesen Momenten ist Elifs Verzweiflung zu spüren. Sie beginnt wiederholt beinahe zu weinen und blickt Frau R. hinterher. Elif scheint bei Frau R. Halt zu suchen. Wird Elif von der Kindergartenpädagogin zurückgelassen, verliert sie diesen Halt und gerät sogar körperlich aus dem Gleichgewicht. Elif macht die Erfahrung, dass Frau R. sich ihr zwar zuwendet, was Elif beruhigt, doch erfährt sie auch, dass diese Zuwendung immer nur von kurzer Dauer ist. Bei gemeinsamen Aktivitäten im Morgenkreis verhält sich Elif unauffällig und schaut zu anderen Kindern, singt oder bewegt sich jedoch nicht wie diese passend zu den Liedstellen mit. Wenn Frau R. die Kinder auffordert, eine Tätigkeit auszuführen, blickt Elif zuerst zu anderen Kindern und ahmt diese nach. Sie scheint sich an den anderen Kindern zu orientieren. In diesem Monat beobachte ich Elif im Beisein ihrer Schwester. Elif spielt in einer Mädchengruppe und erlebt Freude. Sie orientiert sich an ihrer Schwester und wiederholt dieselben Worte wie diese. Ich höre den ersten deutschen Einwortsatz von Elif. In Elifs zweitem Kindergartenmonat findet die Sprachstandserhebung statt. Elif kann die aufgetragenen Aufgaben nicht erfüllen. Sie wirkt in dieser Situation verloren. Es macht den Eindruck, als ob sie sich in Situationen, die ihr unangenehm sind, unter keinen Umständen exponieren will. In solchen Momenten berührt sie sich selbst, anscheinend um sich zu beruhigen.

In Elifs *drittem Monat* im Kindergarten beginnt sie vorsichtig aus sich herauszugehen und erlebt freudige Momente. Elif beteiligt sich an den Aktivitäten im Morgenkreis. Sie bewegt die Lippen zu den gesungenen Liedern und *singt lautlos mit*. Auf die Aufforderung eines anderen Kindes hin, beginnt sie, sich wie die anderen Kinder passend zu den Liedstellen zu bewegen. Die Gruppenaktivität bereitet ihr Freude. Elif lacht und wirkt inmitten der Gruppenmitglieder fröhlich. Sie kann sich als Teil der Gruppe erleben. In diesem Monat beobachte ich zwei Sprachfördereinheiten der Sprachförderassistentin Frau O. In der ersten Einheit puzzelt Elif. Frau O. fragt sie, an welchen Platz der jeweilige Puzzleteil gelegt werden muss. Elif *beantwortet Frau O.s Fragen nonverbal*, indem sie den Puzzleteil an die passende Stelle legt. Sie kann sich als fähig erleben und wird von Frau O. für die richtige Bewältigung der Aufgabenstellung gelobt. Elif genießt das Spiel und die ihr exklusiv zuteilwerdende Aufmerksamkeit der Sprachförderassistentin Frau O. in dieser Situation. Sie wirkt aufmerksam und interessiert. Frau O. schenkt Elif auf eine Weise Beachtung, an der sie Gefallen findet. Als sich Frau O. von ihr abwendet, versucht Elif deren Aufmerksamkeit wieder auf sich zu lenken, indem sie Frau O. berührt. Elif beginnt ihrem Willen Ausdruck zu verleihen. In einer zweiten von mir beobachteten Sprachfördereinheit kann sich Elif, im Zuge eines gemeinsamen Kartenspiels mit Frau O. und mehreren anderen Kindern, als Teil der Gruppe erleben. Elif spielt nicht nach den Spielregeln. Frau O. macht Elif auf die Spielregeln aufmerksam, tadelt sie aber nicht, als diese nicht darauf reagiert und macht den Spielzug für sie. Elif kann in diesen Stunden die Erfahrung machen, dass Frau O. ihr gut gesonnen ist und Spiele mit ihr Freude bereiten. Außerdem erlebt sie, dass Frau O. ihr hilft, wenn sie etwas nicht versteht. Sie erfährt, dass sie selbst dann Akzeptanz in der Gruppe findet, wenn sie sich nicht an Spielregeln hält oder versteht, was von ihr gefordert wird.

In ihrem *vierten Kindergartenmonat* findet Elif Anschluss an andere Kinder, erlebt Freude im Zuge gemeinsamer Spiele und entwickelt einen spielerischen Umgang mit der deutschen Sprache. Elif spielt mit einem Mädchen mit einer Puppe. Sie ahmt das Mädchen nach. In einer Stimmung freudiger Erregung sagt sie den für mich ersten hörbaren deutschen Mehrwortsatz und sagt: ‚Stecken da rein!‘. In einer anderen Stunde schaut Elif mit einem Mädchen ein Bilderbuch an. Während dieser gemeinsamen Aktivität wirkt Elif fröhlich, lacht laut und benennt Abbildungen in dem Bilderbuch. Während der Spiele mit einem zweiten Kind steht gemeinsames Lusterleben im Vordergrund.

Im *fünften Monat* bemerke ich, dass sich über die vergangenen Monate eine gewisse Vertrautheit in der Beziehung zwischen Frau R. und Elif entwickelt hat. Die Beziehung der beiden hat sich vertieft. Frau R.s Nähe gibt Elif Sicherheit und Halt. Elif wirkt in diesen Momenten entspannt. Geht Frau R. von ihr weg, gerät Elif ins Wanken. Elif scheint auch in ihrem fünften Kindergartenmonat ohne Halt zu sein, wenn sie auf sich allein gestellt ist. Frau R. ist eine vertrauensvolle, haltgebende Person für Elif geworden. Zum wiederholten Mal kann ich beobachten, dass Frau R. Elifs Suche nach Nähe *mit einer zärtlichen Geste beantwortet*. Elif erlebt Bestätigung und Zuwendung von Frau R.. Sie kann darauf vertrauen, dass sie bei Frau R. Halt findet, den sie offensichtlich braucht.

In Elifs *sechstem Kindergartenmonat* beteiligt sich Elif an den Aktivitäten im Morgenkreis. Sie führt die Bewegungen passend zu den Liedstellen nicht mehr, wie in Beobachtungen der Vormonate, in vorsichtiger Weise aus. Sie geht offensichtlich mehr aus sich heraus und lacht. Nach wie vor bewegt sie die Lippen zu Liedtexten, ob sie laut singt, kann ich nicht heraushören. Sie erlebt Freude während der gemeinsamen Aktivität und kann sich in dieser Situation als Teil der Gruppe erleben. Es wirkt, als würde sie auch von der Gruppe als zugehörig erlebt. Frau R. fragt Elif, ob sie mit ihr in der Puppenküche spielen möchte. Elif kann erfahren, dass Frau R. sie fragt, ob sie mit ihr spielen will. Sie kann frei entscheiden, ob sie dies tun möchte. Elif entscheidet sich dazu, mit Frau R. in der Puppenküche zu spielen, und zeigt ihr, dass sie mit ihr spielen möchte, indem sie nickt. Elif wirkt während des Spiels interessiert und gespannt. Frau O. hingegen stößt kurz danach ungefragt zu Elifs Spiel in der Puppenküche und versucht, indem sie Elif Fragen stellt, mit ihr zu kommunizieren. Frau O. wirkt wie ein Eindringling in Elifs Spiel. Sie wird von Elif ignoriert. Elif macht die Erfahrung, dass Frau O. sie nicht entscheiden lässt, ob und wann sie mit ihr in Kommunikation tritt. Elif bleibt hartnäckig und entscheidet selbst, mit wem sie wann kommuniziert. Sie lässt sich nicht drängen.

In Elifs *siebenten und achten Monat* im Kindergartengarten zeigt sie ähnliches Verhalten wie in den Monaten zuvor. Sie beteiligt sich an den Aktivitäten im Morgenkreis, *singt Lieder*, wie mir vorkommt, *lautlos* mit, führt zum Liedtext passende Bewegungen aus, lacht und scheint Freude an der Gruppenaktivität zu haben. Weiterhin sucht sie oft Kontakt zu Frau R.. Elif wird von Kindern ihrer eigenen oder fremden Kindergartengruppen zum Mitkommen oder zu gemeinsamen Aktivitäten aufgefordert und kommt diesen Aufforderungen nach. Gemeinsam erlebte Freude steht während der Spiele im Vordergrund.

Beziehungserfahrungen, die Elif mit Frau R. und Frau O. macht, ähneln denen vergangener Monate. Elif kommuniziert Frau R. nonverbal, was sie von ihr möchte. Frau R. *versteht* Elifs Gesten und geht auf Elifs Bedürfnis nach Nähe ein. Es entwickelt sich ein vertrauter und spielerischer Umgang zwischen den beiden. Elif wagt in Frau R.s haltgebender Nähe etwas Neues auszuprobieren und sich *ihre Welt aus einem anderen Blickwinkel heraus anzusehen*. Frau O. versucht weiter, Elif Sprachförderangebote zu machen. Sie greift ungefragt in Elifs Spiele ein und versucht durch Fragen, die sie zu Elifs Spiel stellt, mit ihr zu kommunizieren. Elif ignoriert Frau O.s Versuche und kann erneut die Erfahrung machen, dass Frau O. ihr nicht die Wahl lässt, ob und wann sie mit ihr in Kontakt tritt. Frau O.s Angebote werden von Elif abgewiesen.

In Elifs *neuntem Monat* im Kindergarten zeigt sie selbstbewussten Umgang mit anderen Kindern. Sie erlebt Freude im Beisein anderer. Sie verwendet die deutsche Sprache, um auf etwas hinzuweisen oder wiederholt die Worte ihres jeweiligen Spielgefährten. Elif wirkt in diesen Momenten freudig erregt. Ich spüre Vertrautheit zwischen Elif und den Kindern.

In Elifs *zehntem Kindergartenmonat* erlebt sie im Spiel mit anderen Kindern Freude und spricht dabei Deutsch und Türkisch. Sie sagt dem Kind, mit dem sie spielt, was es tun soll. Das Kind folgt ihren Anweisungen und ahmt Elif nach. Sie kann sich als mächtig erleben, da ihren Aufforderungen Folge geleistet wird. Elif wirkt selbstbewusst und begibt sich in die Rolle der Vorreiterin. Sie erlebt, dass sie durch Sprache etwas bewirken kann und ist in diesen Situationen ausgelassen.

Im *elften Monat* scheint Elif ihren Platz im Kindergarten gefunden zu haben. Sie ist Teil der Kindergartengruppe, hat sich eingelebt und es wirkt, als ob sie beliebt wäre. Sie erlebt freudige Stunden während der gemeinsamen Spiele mit anderen Kindern. Elif begrüßt mich auf Deutsch. In den letzten Beobachtungsstunden habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Verwendung der deutschen Sprache natürlicher Bestandteil ihrer Kommunikation geworden ist.

Beantwortung von Forschungsfrage 2

In diesem Kapitel wende ich mich der Beantwortung meiner zweiten Forschungsfrage zu. Diese lautet wie folgt:

- **Wie verändert sich Elifs Erleben im Laufe des ersten Kindergartenjahres?**

Um die Forschungsfrage zu beantworten, beschreibe ich noch einmal kurz Veränderungen in Elifs Erleben, die ich im Lauf des ersten Kindergartenjahres erschlossen habe. Die Veränderungen wurden zum Teil bereits während der Beantwortung von Forschungsfrage 1 nachgezeichnet. Deshalb möchte ich in diesem Kapitel nicht nur der Frage nachgehen, *wie* sich Elifs Erleben verändert hat, sondern auch Überlegungen darüber anstellen, *worauf* diese Veränderungen zurückgeführt werden könnten.

Eine besonders starke Veränderung in Elifs Erleben kann ich im ersten Kindergartenmonat feststellen. In den ersten beiden Beobachtungsstunden sehe ich, wie Elif von der Sprachförderassistentin auf unsanfte Weise von ihren Eltern getrennt wird. Elif setzt sich gegen die Trennung von ihren Eltern und den Verbleib im Kindergarten zur Wehr. Sie empfindet Wut und Verzweiflung und verleiht ihren Gefühlen Ausdruck. Elif versucht sowohl durch Körpereinsatz als auch durch Zurufe in türkischer Sprache ihren Willen durchzusetzen. Als ihr das nicht gelingt, folgt Traurigkeit. In Folge beobachte ich sie im Kindergartenalltag. Ihr emotionaler Ausdruck ist seit dem unsanften Einstieg in den Kindergartenalltag nur mehr schwach wahrnehmbar. Es wirkt, als würde sie sich *in ein Schneckenhaus zurückziehen*, um ihre Umwelt nicht mehr an ihrem Erleben teilhaben zu lassen. Sie verstummt. Elif hat in den Stunden des Eintritts in den Kindergarten die Erfahrung machen müssen, dass ihre Worte und ihr Tun wirkungslos bleiben und keine Beachtung finden. Außerdem hat sie in diesen ersten Stunden im Kindergarten erfahren, dass die Kindergartenpädagogin Frau R. und die Sprachförderassistentin Frau Selma sie nötigen, sich einer Situation auszusetzen, die ihr Angst macht. Auf ihre Gefühle gehen sie jedoch nicht ein und helfen ihr nicht, mit diesen umzugehen. Es wirkt, als würde sich Elif aufgrund dieser Erfahrungen zurückziehen und nicht mehr versuchen, ihren Gefühlen und ihrem Willen Ausdruck zu verleihen. Ebenso scheint es, als würde sie ihre Umwelt von ihrem Erleben ausschließen, weil sie die Erfahrung gemacht hat, dass diese nicht auf ihre Gefühle eingeht. Elif, die in weiterer Folge einsam, orientierungslos und verloren wirkt,

versucht Anschluss an Frau R. und andere Kinder zu finden, was ihr zunächst nicht gelingt. Im Laufe des Jahres ist eine Veränderung von Elifs Erleben im Beisammensein mit Frau R. auszumachen. Diese Veränderung lässt sich meiner Annahme nach auf eine Vertiefung der Beziehung zwischen den beiden zurückführen. Elif versucht Kontakt zu Frau R. herzustellen und möchte ihr körperlich nahe sein. Frau R. geht auf Elifs Bedürfnis nach Nähe zunächst nur kurz ein. Elif, die Frau R. hinterherläuft, wird von dieser immer wieder alleine gelassen. Sie gerät in diesen Momenten aus dem Gleichgewicht und macht einen haltlosen und instabilen Eindruck. Sie scheint in der ersten Zeit im Kindergarten nicht genügend inneren Halt zu haben und diesen bei Frau R. zu suchen. Frau R. geht auf Elifs Bedürfnis, ihr nahe sein zu wollen, im Laufe des Jahres immer stärker ein. Sie hebt Elif zu sich oder berührt sie auf liebevolle Art und Weise. Frau R. scheint Elif Sicherheit zu geben. Sie macht eine positive Beziehungserfahrung mit der Kindergartenpädagogin und entwickelt Vertrauen. Frau R. vermag Elif Halt zu geben. Außerdem scheint Frau R. zu verstehen, wenn Elif ihr etwas nonverbal kommuniziert, und geht darauf ein. Frau R. akzeptiert diese Art der Verständigung und versucht, sie nicht zum Sprechen zu drängen. Elif findet Akzeptanz bei Frau R.. Es scheint, dass Elif durch die Entwicklung der Beziehung zu Frau R. im Laufe des Kindergartenjahres innere Sicherheit und Halt bekommt. Diese positiven Erfahrungen innerhalb der Zweierbeziehung zwischen Elif und Frau R. könnten dazu beigetragen haben, dass Elif sich mit der Zeit immer stärker exponiert.

Elif wandelt sich im Laufe des Jahres von einem vorsichtigen und stillen Mädchen zu einem, das eigeninitiativ agiert, den Ton angibt und Freude erlebt. Dies könnte auf die Veränderung der Beziehung zu den Kindern ihrer Gruppe zurückzuführen sein. Im Morgenkreis verhält sich Elif zunächst still und beteiligt sich nicht an gemeinsamen Aktivitäten. Sie beobachtet, was um sie herum geschieht. Dies ändert sich im Laufe der Monate. Es macht den Anschein, dass die wiederkehrenden freudigen Erlebnisse im Morgenkreis Elif dazu motivieren, sich an den Handlungen immer reger zu beteiligen. Inmitten der Kinder scheint sie genug Sicherheit zu haben, sich zu exponieren. Sie ist Teil der Gruppe. Die Kinder scheinen Elifs Art anzunehmen. Sie macht außerdem die Erfahrung, dass sie, selbst wenn sie sich nicht nach den Spielregeln verhält, akzeptiert wird. Es wirkt, als würden Elif die gemeinsamen Aktivitäten im Morgenkreis helfen, Zugang zu anderen Kindern zu finden. Elif beginnt mit anderen Kindern zu zweit zu spielen und imitiert das Verhalten der Kinder über einen längeren Beobachtungszeitraum. Sie scheint sich an deren Tun zu orientieren. Elif beginnt während dieser Spiele, Sprache spielerisch einzuset-

zen und erlebt Lust. Das gemeinschaftlich freudige Erleben inmitten der Spiele steht im Vordergrund. Diese positiven Erfahrungen scheinen ihr Selbstvertrauen zu geben. Gegen Ende meiner Beobachtungszeit beginnt Elif selbst den Ton anzugeben. Sie ist nun diejenige, die anderen Kindern sagt, was sie tun sollen. Andere Kinder orientieren sich nun an ihrem Tun. Sie kann sich als wichtig erleben und merkt, dass ihre Worte sie dazu befähigen, Kinder zu veranlassen, das zu tun, was Elif möchte. Sie wirkt selbstbewusst und erlebt Lust und Ausgelassenheit. Am Ende meiner Beobachtungszeit habe ich das Gefühl, dass Elif ihren Platz innerhalb der Gruppe gefunden hat und sich wohl fühlt.

Beantwortung von Forschungsfrage 3

In diesem Kapitel wende ich mich der Beantwortung von Forschungsfrage 3 zu, diese lautet wie folgt:

- **Welche Aussagen können über einen möglichen Zusammenhang von Elifs Erleben für die Entwicklung ihrer Zweitsprache Deutsch gemacht werden?**

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es im Vorfeld notwendig festzuhalten, was in dem spezifischen Fall, der in dieser Diplomarbeit bearbeitet wurde, unter der Entwicklung der Zweitsprache Deutsch verstanden werden kann. Bevor ich mich der Beantwortung von Forschungsfrage 3 zuwende, möchte ich Folgendes festhalten:

Elif zeigt über die meiste Zeit meiner Beobachtungen besonders stilles Verhalten und verständigt sich nicht in ihrer Zweitsprache Deutsch. Daher lässt sich die sprachliche Entwicklung nicht anhand von verbal getätigten Äußerungen festmachen. Erst gegen Ende des ersten Kindergartenjahres und auch zum Ende meiner Beobachtungszeit kann ich vernehmen, dass Elif ihre Zweitsprache Deutsch regelmäßig, im Zuge von Interaktionen mit anderen Kindern, einsetzt. Die Entwicklung, die bei Elif stattgefunden hat, war der Übergang von stillem Verhalten und nonverbaler Kommunikation zur Verwendung der ersten Einwort- und Mehrwortsätze in ihrer Zweitsprache. Festhalten möchte ich hierbei, dass ich während des gesamten Beobachtungszeitraums nicht hören konnte, dass Elif mit einer Kindergartenpädagogin auf Deutsch kommuniziert hätte. Das einzige deutsche Wort, das ich sie während meiner Beobachtungen zu einem Erwachsenen sagen hörte, war ein Grußwort, das sie in meiner letzten Beobachtungsstunde an mich richtete. Ich

werde deshalb in meinen folgenden Ausführungen auf die Interaktionen zwischen Elif und ihren Peers eingehen, bei denen sie die deutsche Sprache verwendete.

Wie in der Einleitung bereits erläutert wurde, braucht das Kind, um eine Sprache zu lernen, ein Gegenüber, das mit ihm in Interaktion tritt (Jeuk 2011, Zollinger 2010, Albers 2009). Das Kind erwirbt Sprache in einem dialogischen Austausch mit einer Bezugsperson. (Bruner 1987; zit. nach Jeuk 2011, 74f). Im Kindergarten kann dieser dialogische Austausch mit den Kindergartenpädagoginnen oder Peers stattfinden. Folgt man Mashburn (2009, 686f.), so kann gesagt werden, dass sprachliche Interaktionen zwischen Pädagoginnen, Peers und Kindern den Spracherwerb des Kindes in förderlicher Weise beeinflussen können. Mashburn führt zu Peer-Interaktionen Folgendes aus: „Experts have suggested that children’s early language acquisition can be positively stimulated by exposure to the language of their peers“ (ebd. 687). Nach Bruner (1987, 36f.) finden solche Peer-Interaktionen oft im Zuge gemeinsamer Spiele statt. Diese Spiele bilden „idealisierte und genau umschriebene Formate“ (ebd., 37), in denen das Kind Worte, die auf die Spielhandlung bezogen sind, äußert. Das Kind hat während der gemeinsamen Spiele die Möglichkeit mit Sprache zu experimentieren und auszuprobieren, was seine Worte bewirken können (ebd.). Somit kann gesagt werden, dass Spiele zwischen Peers kindlichen Spracherwerb auf förderliche Weise unterstützen.

Dass Elif ihre Zweitsprache Deutsch verwendet, war während meines Beobachtungszeitraums ausschließlich im Spielkontakt mit anderen Kindern wahrzunehmen. Es scheint, als würde auch sie die Zweitsprache Deutsch in diesen Spielformaten erproben. Während der Spiele mit anderen Kindern erlebt Elif Freude, spricht die Worte der Kinder nach und beginnt die Zweitsprache Deutsch in die Spiele zu integrieren. Es macht den Eindruck, als würde sie anfangen mit Sprache zu experimentieren. Sie erlebt Lust am Spiel, dessen Bestandteil auch verbaler Ausdruck in der Zweitsprache ist.

Ich möchte nun Überlegungen anstellen, worauf es zurückzuführen sein könnte, dass Elif mit Kindern ihrer Gruppe in Interaktion tritt und spielt. Im Zuge der Analyse des Einzelfalls habe ich herausgearbeitet, dass Elif zu Beginn meiner Beobachtungen keinen Anschluss an andere Kinder findet. Sie agiert besonders vorsichtig, ihr Gefühlsausdruck ist schwer erkennbar und sie exponiert sich nicht merklich. Im Morgenkreis beobachtet sie die Handlungen der Kinder, wagt es nach einiger Zeit, aus sich herauszugehen und beginnt sich an den gemeinsamen Aktivitäten zu beteiligen. Sie erlebt dann zusehends

Freude. Sie kann sich während der gemeinsamen Aktivitäten als Teil der Gruppe erleben und auch von den Kindern der Gruppe als Teil derselben wahrgenommen werden. Dies führt allem Anschein nach dazu, dass sie Vertrauen zu anderen Kindern aufbaut, was wiederum begünstigen könnte, dass Elif beginnt, auf Kinder zuzugehen, oder dass Kinder beginnen, sie zum Spielen aufzufordern. Im Zuge dieser gemeinsamen Spiele setzt Elif die deutsche Sprache spielerisch ein. Basierend auf diesen Beobachtungen komme ich zu folgender Erkenntnis:

Elif kann sich im Zuge der gemeinsamen Aktivitäten im Morgenkreis als Teil der Kindergarten­gruppe erleben. Sie beginnt sich zu exponieren und kann Vertrauen zu den Peers aufbauen. Elif empfindet während Spielhandlungen mit den Peers Freude. Dies begünstigt, dass sie auch während gemeinsamer Spiele mit Kindern beginnt, aus sich herauszugehen und die deutsche Sprache spielerisch einzusetzen.

Die hier angeführten ausgewählten Protokoll­ausschnitte, die bereits in der Analyse des Einzelfalls untersucht wurden, belegen die obige Erkenntnis, die ich im Folgenden näher ausführen werde.

Die Ausschnitte zeigen, wie Elif im Zuge eines Spiels mit einem Kind Freude erlebt und die Zweitsprache Deutsch spielerisch einsetzt.

„Das Mädchen steht vor einem Gestell, in das röhrenförmig zusammengerollte Gummimatten senkrecht gesteckt wurden. Diese ‚Röhrenkonstruktion‘ geht Elif in etwa bis zur Brust. Das Mädchen steckt eine kleine Puppe in eine Röhre, die Puppe fällt durch, sie hebt die Matte an und die Puppe kommt wieder zum Vorschein. Sie lacht laut auf. Elif lacht auch und hebt die Matte, nachdem das Mädchen die Puppe wieder von oben in die Röhre steckt, an. Die Puppe kommt zum Vorschein, die beiden lachen und nachdem Elif die Matte wieder zu Boden sinken lässt, springt sie, so wie das andere Mädchen zwei, drei Mal in die Höhe. Die Mädchen lachen laut, blicken sich gegenseitig in die Augen und wiederholen die Szene. Das Mädchen sagt: ‚Wir stecken es da rein!‘, und schaut Elif erwartungsvoll an, Elif schaut genauso erwartungsvoll dem Mädchen ins Gesicht. Sie lächelt und strahlt. Die Mädchen wiederholen die Szene. Das Mädchen sagt öfters: ‚Wir stecken es da rein!‘, wenn sie die Puppe in die Röhre steckt. Dann nimmt das Mädchen die Rolle in die Höhe und Elif bückt sich, hebt die Puppe auf, quietscht, lacht und schaut das Mädchen an, das ebenso lacht. Elif erhebt sich und steckt die Puppe wieder oben in das Loch. Dies wiederholen sie ebenfalls einige

Male. Auf einmal sagt Elif, nicht sehr laut, aber verständlich: ‚Stecken da rein‘, während sie die Puppe zur Öffnung führt. Dabei schaut sie dem Mädchen in die Augen und grinst“ (Papier 16/2f.).

Auch in der folgenden Szene kann Elif im gemeinsamen Spiel mit einem Kind Lust erleben. In dieser Situation wechselt sie zwischen ihrer Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch.

„Elif schlägt das Buch auf. Es ist eine bunte Szene abgebildet mit vielen Menschen, Hunden, Schmetterlingen etc.. Elif zeigt auf eine Katze. Das Mädchen zeigt auf eine andere Katze. Sie schauen einander an und lachen. Elif blättert um und das Mädchen zeigt auf einen Gegenstand, Elif zeigt auf einen anderen, das Mädchen auf einen anderen, Elif wieder auf einen anderen. Sie schauen sich an und lachen. Elif blättert um. Sie tippen mit dem Zeigefinger wieder auf verschiedene Gegenstände und lachen laut. Dann blättert Elif wieder um. Sie wiederholen dies, verharren kürzer auf einer Seite, Elif blättert öfter um. Dann zeigt Elif auf eine Katze und sagt: ‚Kedi‘ (‚Katze‘), lacht und schaut das Mädchen an. Das Mädchen lacht auch. Sie durchsuchen das Bilderbuch nach weiteren Katzen, entdecken noch mehrere und Elif wiederholt ein paar Mal: ‚Kedi‘. Das Mädchen sagt: ‚Katze‘ oder ‚Kedi‘. Dann zeigt das Mädchen auf ein Baby und sagt: ‚Baby!‘, die Mädchen schauen einander an und lachen. Sie wiederholt dies einige Male. Elif zeigt nacheinander auf mehrere gezeichnete kleine Kinder oder Babys und sagt: ‚Baby!‘, ‚Baby!‘, ‚Baby!‘ Dann blättert sie schnell um und zeigt wieder nach kurzem Blick auf ein Kind und sagt: ‚Bebek!‘ (‚Baby!‘). Nachdem sie einmal nach hinten und wieder nach vorne geblättert hat, springt sie vom Stuhl auf und läuft mit dem Mädchen wieder zum Regal. Elif stellt das Buch zurück in das Regal“ (Papier 16/3).

In diesen Sequenzen lässt sich erkennen, dass Elif während der gemeinsamen Spielhandlungen Lust erlebt. Die Worte, die sie benutzt, beziehen sich auf die gemeinsamen Tätigkeiten, durch die sie Freude erlebt und lacht. Elif setzt die Zweitsprache Deutsch im Zuge dessen spielerisch ein. Sie sagt die Worte des Kindes nach. Ihre Worte werden Teil des Spiels. Folgt man Bruner (1987, 36f.) erwirbt das Kind während solcher Spielhandlungen durch den verbalen Austausch Sprache. Daraus kann geschlossen werden, dass Elif im Zuge der Spiele ihre Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufbauen kann. Das führt zur zweiten Erkenntnis in Bezug auf die dritte Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit:

Situationen, in denen Elif Lust, Freude und Gemeinsamkeit im Zuge gemeinsamer Spiele mit einem Kind erlebt, scheinen sie zu animieren, die deutsche Sprache spielerisch einzusetzen. Folgt man Bruners Ausführungen (1987, 36f.) kann hierbei von Spracherwerb gesprochen werden.

Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage 3 wurden Aspekte herausgearbeitet, die auf einen Zusammenhang von Elifs Erleben und der Entwicklung ihrer Zweitsprache Deutsch schließen lassen.

Das folgende Kapitel ist dem Ertrag der Arbeit gewidmet. In diesem Kapitel stelle ich dar, welche bestehenden Wissensbestände durch die Ergebnisse meiner Diplomarbeit bestätigt oder erweitert werden können.

7 ERTRAG DER ARBEIT

Damit eine Einzelfallstudie Anspruch auf Wissenschaftlichkeit stellen kann, müssen die Ergebnisse der Erkenntnisse der Einzelfallstudie mit bereits bestehenden Wissensbeständen in Bezug gesetzt und dargestellt werden, welche Erkenntnisse bestätigt bzw. erweitert werden konnten. Hierzu führe ich noch einmal Fatke (1995) an, der festhält, dass es sich um ein Missverständnis handle, wenn man meine, dass sich „allein aus einer einzigen Falldarstellung ... bereits allgemeine Aussagen von ... Tragweite ableiten [ließen; Anm. d. Verf.]. Vielmehr haben solche [in Fallstudien getroffenen; Anm. d. Verf.] ‚allgemeinen‘ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung eines Einzelfalls bereits starke Hinweise auf ‚Typisches im Individuellen‘ liefert, bedarf es weiterer Fallstudien“ (ebd., 687f.). Erst durch die Bestätigung der Ergebnisse einer Fallstudie durch Folgestudien lassen sich also theoretische Aussagen von Tragweite machen (ebd., 688). Auch Ahrenholz (2010) hält fest, dass „verallgemeinernde Schlussfolgerungen nur mit größtmöglicher Vorsicht zulässig sind“ (ebd., 152). Ich führe im Folgenden aus, wodurch Erkenntnisse meiner Diplomarbeit an bestehende Theorien anknüpfen und inwiefern sie diese bestätigen oder erweitern könnten. Dabei muss betont werden, dass es für die Bestätigung meiner Aussagen der Erstellung weiterer Einzelfallstudien bedarf. Meine Erkenntnisse auf einen Zusammenhang zwischen *Emotionen, Beziehungserfahrungen und Zweitspracherwerb* sind als Hinweise zu verstehen und bedürfen weiterer Forschung.

In meiner Einzelfallstudie zeichne ich das Erleben eines Mädchens mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr nach. Bestehendes Wissen um das Erleben von Kindern mit Migrationshintergrund in der mehrsprachigen Lebenswelt des Kindergartens wurde damit angereichert.

Im Forschungsprojekt „*Wiener Kinderkrippenstudie*“ der Universität Wien wurde unter anderem der Frage nachgegangen, „welche Faktoren den erfolgreichen Einstieg des Kindes in die Kinderkrippe maßgeblich beeinflussen“ (Heiss 2009, 145). Bock (2009) geht in ihrer im Zuge des Projekts erstellten Einzelfallstudie der Frage nach, welche Bedeutung das „Erleben von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe“ (ebd.) hat.

Sie beschreibt Halt wie folgt: „Beim *Erleben von Halt* wird ETWAS erfahren, das sich in der aktuellen Situation als stabil erweist und ein Gefühl der momentanen Sicherheit nach sich zieht“ (ebd., 132). Bock kam zu dem Ergebnis, dass das Erleben von Halt, die Bewältigung des Kindergartenalltags des von ihr beobachteten Kindes Uschi in positiver Weise beeinflusste (ebd., 133). Ich konnte dasselbe im Falle Elifs feststellen. Ich arbeitete im Zuge der Analyse des Einzelfalls heraus, dass Elif sich vor allem zu Beginn ihrer Kindergartenzeit orientierungs- und haltlos fühlte. In diesen Momenten suchte sie Kontakt zu der Kindergartenpädagogin Frau R.. Wenn ihr der Versuch, Frau R. nahe zu sein, misslang, wirkte sie verzweifelt und haltlos. Sie geriet sogar körperlich ins Wanken. Geling es Elif, Kontakt zu Frau R. herzustellen, wurde sie von Frau R. auf liebevolle Weise berührt oder zu sich gehoben. Die körperliche Nähe zu Frau R. schien Elif Halt zu geben. Sie beruhigte sich, begann mit der Zeit in der Nähe von Frau R. aus sich herauszugehen und erlebte Freude. Ich kann Bocks Ergebnis bestätigen. Der Halt, den Elif durch Frau R.s Nähe bekam, wirkte sich auf die Bewältigung ihres Kindergartenalltags positiv aus.

Heiss (2009) erstellte ebenfalls eine Einzelfallstudie im Zuge des Projekts „*Wiener Kinderkrippenstudie*“ und ging der Frage nach, welche Faktoren den Eintritt in die Kinderkrippe in positiver Weise beeinflussen können (ebd., 145). Sie beobachtete ein Kind namens Valentin und arbeitete heraus, dass Valentin aufgrund der wenigen Strukturen, die er im Kindergartenalltag vorfand, Schwierigkeiten mit der Eingewöhnung in den Kindergarten hatte. Sie kam zu dem Ergebnis, dass Kindergartenkinder „eine Bezugsperson [brauchen; Anm. d. Verf.], auf die sie sich verlassen ... und zu der sie eine *stabile emotionale Beziehung* aufbauen können, jedoch brauchen sie auch ein *hohes Maß an Verlässlichkeit*, also einen geregelten Ablauf des Alltags, der zur Gewohnheit wird und Stabilität verleiht“ (ebd.). Ich kann dieser Aussage durch die Analyse meines Einzelfalls zustimmen. Elif baute im Laufe des Kindergartenjahres eine stabile Beziehung zu Frau R. auf und konnte sich auf die Beständigkeit dieser Beziehung verlassen. Wie ich bereits während der Beantwortung von Forschungsfrage 2 beschrieb, scheint dies dazu beigetragen zu haben, dass Elif in zunehmendem Maße Sicherheit aufbaute und sich in Folge dessen exponierte. Elif begann während der gemeinsamen Aktivitäten im Morgenkreis inmitten der Peers allmählich aus sich herauszugehen, beteiligte sich am Geschehen und konnte sich als Teil der Gruppe erleben. Sie baute Vertrauen zu den Peers auf. Zunehmend begann sie mit einzelnen Kindern zu spielen und erlebte Freude. Die fixe Struktur des Morgenkreises und die wiederholten Interaktionen mit den Peers halfen Elif, sich an die neue

Umgebung des Kindergartens zu gewöhnen. Somit konnte ich bemerken, dass sich diese allmorgendlichen, strukturierten Aktivitäten positiv auf Elifs Bewältigung des Kindergartenalltags auswirkten.

Der Übergang, den Kinder vom elterlichen Umfeld in den Kindergarten durchmachen, stellt sie vor eine große Herausforderung. Diese besteht darin, dass die Kinder die Fähigkeit entwickeln müssen, sich an eine ihnen fremde und neue Umgebung anzupassen und Beziehungen zu unvertrauten Personen aufzubauen. Sie müssen sich in den ersten Tagen in der fremden Umgebung zurechtfinden und sich an dieses neue Umfeld gewöhnen. Zudem sind sie mit unbekannten Erwachsenen und Kindern konfrontiert. Darüber hinaus müssen sie sich an neue Tagesstrukturen anpassen und die mehrstündige Trennung von ihren Bezugspersonen bewältigen (Laewen et al. 2003; vgl. Datler, Ereky-Stevens 2012). „Die neue Umgebung fordert dem Kind Lern- und Anpassungsleistungen ab, die auch für ältere Kinder mit erheblichem Stress verbunden sein können“ (Laewen et al. 2003, 16). Die Autoren halten fest, dass die elterliche Absenz von Beginn des Kindergartenbesuchs an Risiken birgt. So berichten Laewen et al. (2003), dass diese Kinder in den ersten sieben Monaten ihres Kindergartenbesuchs mehr Fehlzeiten aus Krankheitsgründen und Entwicklungsrückstände aufweisen. Sie sprechen in diesem Fall von einem „schwerwiegenden Mangel in der Qualität einer frühen Tagesbetreuung“ (ebd., 17). Die Ergebnisse der Analyse meines Einzelfalls bestätigen die Ausführungen von Laewens et al. (2003). Elif wurde beim Eintritt in den Kindergarten nicht von ihren Eltern begleitet. Sie wurde von der Kindergartenpädagogin Frau R. und der Sprachförderassistentin Frau Selma auf unsanfte Weise von ihren Eltern getrennt. Dies war für Elif mit Stress verbunden. Sie schrie, weinte und kämpfte gegen den körperlichen Übergriff der Sprachförderassistentin Frau Selma an, die sie gegen ihren Willen in den Kindergarten trug. Kinder, die ohne Begleitung ihrer Eltern in den Kindergarten eintreten, seien öfter krank und wiesen öfter Entwicklungsrückstände auf. Auch dies konnte ich beobachten. Elif fehlte nach der von mir beobachteten Trennung von ihren Eltern aufgrund einer Erkrankung eine Woche im Kindergarten. Als auffällig in Elifs Fall erwies sich, dass sie, nach dem unsanften Einstieg in den Kindergarten, im Kindergartenalltag über lange Zeit weder in ihrer Erstsprache Türkisch noch in ihrer Zweitsprache Deutsch sprach. Elif erlebte bei ihrem Eintritt in den Kindergarten Gefühle von Verzweiflung, Wut und Ohnmacht. Die Kindergartenpädagoginnen Frau R. und Frau Selma wurden zu feindseligen Personen, da sie Elif nötigten, gegen ihren Willen im Kindergarten zu bleiben. Ob ein Zusammenhang zwischen diesen

Beziehungserfahrungen und ihrem langen Schweigen besteht, konnte ich im Zuge meiner Beobachtungszeit nicht beantworten. Diesem Thema könnte in weiteren Fallstudien und Beobachtungen, in denen sich Kinder auffallend still verhalten, nachgegangen werden.

Laewen et al. (2003) nehmen auf Bowlbys Forschungsergebnisse zur Bindungstheorie Bezug. Sie beschreiben die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind als „gefühlsmäßiges Band“ (ebd., 27). „Der Prozess des Bindungsaufbaus findet im Alter von etwa sieben Monaten in der Verhaltensorientierung des Kindes auf eine oder einige wenige Personen, die das Kind dauerhaft betreuen, einen sichtbaren Ausdruck“ (ebd.). Am besten sind die Bindungsbeziehungen zwischen Mutter und Kind untersucht. In den letzten Jahren wird das Bindungsverhalten zwischen Kind und Erzieherinnen in wissenschaftlichen Untersuchungen verstärkt erforscht (ebd.). „Der Anpassungsprozess der Kinder an die Situation in der Kindertagesstätte [ist; Anm. d. Verf.] vom Aufbau einer Beziehung zur Erzieherin begleitet, ... die einer Bindungsbeziehung zumindest sehr ähnlich ist. Die Erzieherin gewinnt dadurch die Möglichkeit, für das Kind in Abwesenheit seiner Eltern die Funktion der <<sicheren Basis>> zu übernehmen“ (ebd., 32). Diese Ergebnisse Laewens et al., ließen sich durch meine Beobachtungen bestätigen. Elif entwickelte zu Frau R. im Laufe des Kindergartenjahres ein „gefühlsmäßiges Band“ (ebd., 27) und orientierte sich am Verhalten der Kindergartenpädagogin. Wie ich während der Analyse des Einzelfalls bereits beschrieb, folgte sie der Kindergartenpädagogin und ahmte ihr Tun nach. Die Beziehung zwischen Frau R. und Elif festigte sich über die Monate. Elif erlebte Sicherheit und Freude in Frau R.s Nähe. Frau R. begann „die Funktion der <<sicheren Basis>> [für Elif; Anm. d. Verf.] zu übernehmen“ (ebd., 32).

Bruners Theorie nach stellen Spiele ein geeignetes Format bereit, um eine Sprache zu lernen, da das Kind Sprache während der Spielhandlungen einsetzen und erproben kann (1987, 36). Diese Aussage wird auch durch die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallstudie bestätigt. Denn auch Elif setzte die Zweitsprache Deutsch während gemeinsamer Spiele ein und begann mit ihr zu experimentieren. Der emotionale Aspekt scheint hierbei bedeutsam. Elif empfand während der Spielhandlungen mit den Peers Freude. Dies schien zu begünstigen, dass sie während gemeinsamer Spiele aus sich herausging und die deutsche Sprache spielerisch einsetzte. Diese Interaktionen schienen sich förderlich auf den Erwerb ihrer Zweitsprache Deutsch auszuwirken.

Nach Albers (2009) liegt einem gelingenden Lernprozess „eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtiges Interesse am Kind bestimmt ist, [zugrunde; Anm. d. Verf.]“ (ebd., 65). Die Ergebnisse der Analyse des Einzelfalls können diese Aussage bestätigen. Die positiven Beziehungserfahrungen, die Elif mit ihren Peers machte, schienen sie zu animieren, mit den Peers in Interaktion zu treten und mit ihnen zu spielen. Wie bereits erläutert, können spielerische Formate, in denen sprachlicher Austausch stattfindet, nach Bruner (1987, 36f.) den Spracherwerb fördern. An dieser Stelle soll im Besonderen hervorgehoben werden, dass Elif die deutsche Sprache nicht nur ausschließlich in den oben genannten spielerischen Formaten einsetzte, sondern auch ausschließlich im Umgang mit den Peers, was sich als signifikant im vorliegenden Fall herausstellte. Der Frage, warum Elif ihre Zweitsprache Deutsch ausschließlich mit ihren Peers verwendete, nicht aber mit den Pädagoginnen sprach, konnte ich im Rahmen dieser Einzelfallstudie nicht nachgehen. Es wäre jedoch interessant, in einer zukünftigen Studie über selektiven Sprachgebrauch das Fallmaterial unter diesem Aspekt noch einmal zu beleuchten.

Folgt man Mashburn (2009, 686f.), so kann gesagt werden, dass der Spracherwerb des Kindes durch sprachliche Interaktionen sowohl mit Pädagoginnen als auch Peers in förderlicher Weise beeinflusst werden kann. Dies kann durch die Analyse meiner Beobachtungen bestätigt und erweitert werden. Das positive, lustvolle und gemeinschaftliche Erleben im Zuge der Spiele mit ihren Peers schien Elif zu animieren, ihre Zweitsprache Deutsch einzusetzen. Daraus kann geschlossen werden, dass das emotionale Erleben hierbei eine Rolle spielt, was durch mein Analyseergebnis abgebildet und in der Beantwortung der Forschungsfrage 3 behandelt wurde.

8 RESÜMEE UND AUSBLICK

Bei der Beantwortung meiner Forschungsfragen arbeitete ich heraus, dass Elif besonders stilles Verhalten zeigte. Im Zuge gemeinsamer Aktivitäten im Morgenkreis begann sie sich zu exponieren und sich als Teil der Gruppe zu erleben. Dies schien zu begünstigen, dass sie auch während gemeinsamer Spiele mit Peers aus sich herausging und ihre Zweitsprache Deutsch spielerisch einsetzte. In der Interaktion mit den Peers erlebte Elif Freude, Gemeinsamkeit und Lust. Dieses Erleben schien sie zu animieren, die deutsche Sprache zu gebrauchen. Um zu prüfen, ob lustvolles Erleben wie im vorliegenden Fall die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch begünstigt, bedarf es der Erstellung weiterer Einzelstudien.

Bei der Analyse zweier Protokollausschnitte, in denen ich Elifs Spiele mit einem zweiten Kind beobachtete (die Protokollausschnitte wurden bei der Beantwortung von Forschungsfrage 3 noch einmal angeführt), fiel mir auf, dass Elif sich wiederkehrend mit nur einem Thema beschäftigt. Das Thema *Baby* schien für die vierjährige Elif von Interesse zu sein. Elif spielte in der einen Beobachtung mit einem Mädchen mit einer Puppe. Die beiden Mädchen steckten die Puppe in eine Röhre. Sie ließen die Puppe verschwinden und wieder zum Vorschein kommen. Im Zuge dieses Spiels begann Elif ihre Zweitsprache Deutsch einzusetzen und sagte ihren ersten für mich hörbaren deutschen Mehrwortsatz: „Stecken da rein“. Die Mädchen ließen die Puppe immer wieder verschwinden und lachten als sie wieder zum Vorschein kam. Im zweiten Protokollausschnitt benannte Elif Bilder in einem Bilderbuch. Als die beiden Mädchen ein Baby entdeckten, deutete Elif auf das Bild, benannte die Abbildung und sagte auf Türkisch: „Bebek“ und auf Deutsch: „Baby“. Sie lachte und wirkte freudig erregt. Die Beschäftigung mit dem Thema *Baby* schien Elif Lust zu bereiten. In beiden Spielen setzte sie die deutsche Sprache ein. Psychoanalytische Spieltheorien besagen, dass das Kind im kindlichen Spiel Erlebnisinhalte bearbeitet (Gartner 2004, 155). Gartner (2004, 156) beschreibt folgende Grundannahmen psychoanalytischer Theorie zu kindlichem Spiel: „Kinder stellen beim Spielen (in unbewusster Weise) Innerpsychisches – v.a. *auch Unbewusstes* – äußerlich dar ... Innerpsychisches, v.a. Unbewusstes, wird im kindlichen Spiel *symbolisch* dargestellt bzw. *symbolisiert*“ (ebd. 156). Welche unbewusste Bedeutung die Beschäftigung mit dem Thema *Baby* für Elif haben könnte, konnte ich in dieser Arbeit nicht beantworten. Es wäre aber interessant dieser Frage in einer Folgestudie nachzugehen. Im Zuge weiterer Forschungs-

arbeiten könnten zudem Überlegungen angestellt werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im kindlichen Spiel und der Verwendung der Zweitsprache Deutsch besteht.

Ich konnte in den meisten Beobachtungen nicht vernehmen, dass sie in ihrer Erstsprache Türkisch oder in ihrer Zweitsprache Deutsch sprach. Erst gegen Ende meiner Beobachtungszeit begann sie mit den Peers, nicht jedoch mit den Pädagoginnen, auf Deutsch und Türkisch zu sprechen. Der Frage, warum Elif so lange nicht sprach und über den ganzen Beobachtungszeitraum selektiv schwieg, konnte ich im Zuge der Verfassung dieser Diplomarbeit nicht nachgehen. Es wäre jedoch interessant, in einer zukünftigen Studie über selektiven Sprachgebrauch, das Fallmaterial unter diesem Aspekt zu beleuchten und im Zuge der Erstellung weiterer Fallstudien zu berücksichtigen.

Da Elif zu keiner der Pädagoginnen sprach, konzentrierte ich mich auf Sprachhandlungen während der Interaktionen mit den Peers. Ich arbeitete in der Analyse des Einzelfalls heraus, dass Elif im Laufe des Kindergartenjahres zu Frau R. eine vertrauensvolle Beziehung aufbaute. Elif suchte den Kontakt zu Frau R., trat mit ihr in Interaktion und spielte mit ihr. Ich beobachtete auch, dass Frau O.s Versuche, kommunikative Situationen herzustellen um Elifs Deutschkenntnisse zu fördern, scheiterten. Ob dieser Umstand darauf zurückgeführt werden kann, dass Frau O. zu Beginn ihrer Sprachförderangebote einen Ausdruck von Sorge und innerem Druck zeigte, kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht beantwortet werden. Der Frage nachzugehen, wie sich das Erleben von Pädagoginnen auf den Erfolg von Sprachfördermaßnahmen auswirken, müsste in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden.

Auch wie sich die Beziehungen zwischen Kind und pädagogischen Bezugspersonen auf Interaktionen, in denen Sprachhandlungen stattfinden, auswirken und ob sie diese beeinflussen, könnte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Außerdem erscheint es mir lohnenswert, der Frage nachzugehen, in welchem Zusammenhang diese Beziehungen zu dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch stehen.

Literaturverzeichnis

- Adler (2006): Selbsteinschätzung sprachbeeinträchtigter Kinder. In: Bahr, R. Iven, C.: Sprache Emotion Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Schullz-Kirchner: Idstein, 41-48
- Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2010): Deutschunterreicht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage, Schneider Verlag: Hohengehren
- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kinder. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Andresen, H. (2006): Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R. Iven, C.: Sprache Emotion Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Schullz-Kirchner: Idstein, 27-40
- Auchter, T., Strauss L.V. (2003): Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 2. Auflage
- Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. International Journal of Psycho-Analysis 45: 558 – 566. Deutsch: In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 19-36
- Bock, A. M. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit der Universität Wien
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Verlag Hans Huber: Bern
- Dannenbauer F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S.; Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Reinhardt UTB: München, 105-16
- Datler, W. (1995): Musterbeispiele, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Benner, D., Fatke, R., Furck, C.L., et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 19, 719–728

- Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, H.: Sie sind wie Novellen zu lesen... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial- Verlag: Gießen, 9–41
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): ZWEISAMKEIT VOR DREISAMKEIT? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 41-66
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundenen Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliografie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 233–253
- Datler, W., De Cillia, R. Garnitschnig, I. (2012): Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Wien
- Datler, W., Ereky-Stevens (2012): Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. In: Infant Behavior and Development. Volume 35, Issue 3, 439–451
- Diem-Wille, G. (2009): Psychoanalytische Säuglingsbeobachtung als Ausbildungsmethode – ihre Wurzeln und ihre Anwendungen in der Eltern-Kleinkind-Therapie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 67-102
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 681-695
- Freud, D. (1895): Beiträge aus: Breuer, J., Freud, D. (1895): Studien über Hysterie. Fischer: Frankfurt/M, 1970, 40–148, 204–246

- Gartner, K. (2004): Warum der kleine Ernst eine Holzspule schleudert. Oder: Die psychoanalytische Theorie der Bearbeitung von Erlebnisinhalten im Spiel. Ein Literaturüberblick. In: Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen, [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14], 152-179
- Heiss, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. Diplomarbeit der Universität Wien
- Jeuk, S. (2011): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Fillibach: Freiburg im Breisgau
- Laewen, H.-J. et. al (2003): Die ersten Tage . ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Kindertagespflege. Beltz: Weinheim, Berlin, Basel, 4. Auflage
- Landesgesetz für Wien (2010): ,<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2010/html/lg2010021.html>, Stand: 14.07.2012
- Lazar, R. A. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 46-82
- Lin-Huber, M. (2006): Sprache und Emotion: Sprache(n)-Lernen, eine Liebesaffäre. In: Bahr, R. Iven, C.: Sprache Emotion Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Schullz-Kirchner: Idstein, 140-144
- Lüdtke, U. (2006): Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge. In: Bahr, R. Iven, C.: Sprache Emotion Bewusstsein. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Schullz-Kirchner: Idstein, 17-26
- Lüdtke, U., Kallmeyer, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeits-forschung. In: Die Sprachheilarbeit 52, 261-278
- Mashburn, A. J., Justice, L. M.(2009): Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. In: Child Development. Volume 80. Number 3, 686-702
- Minassians, M. (2012): Spracherwerb und Emotion. Eine Analyse ausgewählter psychoanalytischer Literatur zur Bedeutung der Emotion für den Erst- und Zweitspracherwerb. Diplomarbeit der Universität Wien

- Nissen (2001): Affekt und Interaktion. Neue Aspekte zur Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Nitschmann, P. (2012): Affekte, Affektregulierung und Sprachentwicklung. Eine Analyse ausgewählter Literatur über die Bedeutung von Affekten und Affektregulierung für die Sprachentwicklung von Kindern. Diplomarbeit der Universität Wien
- Salzberger-Wittenberg (2009): Vorwort. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Einblicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 7-10
- Schuele, M. C. & Rice, M. L. (1995): Redirects. A Strategy to increase Peer Interaction. In: Journal of Speech and Hearing Research 38, 1319-1333
- Stampf, J. (2012): HAVAS 5 und SISMIK als Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt ‚Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten‘. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität Wien
- Statistik Austria (2011): Bevölkerungsstand 1.1.2011.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/2/publdetail?id=2&listid=2&detail=492, Stand: 14.12.2011
- Statistik Austria (2012): Migration & Integration. zahlen.daten.indikatoren 2012.
http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html, Stand: 12.08.2012
- Zollinger, B. (2010): Die Entdeckung der Sprache. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 8. Auflage

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Marion Polzer
Geburtsdatum	05.05.1984
Email	marion.polzer@hotmail.com

Ausbildung

- 2003 Wirtschaftskundliches Realgymnasium Henriettenplatz
1150 Wien: AHS-Matura
- 2003 Friedenszentrum Burg Schlaining: Ausbildung zur Konfliktmediatorin
- 2003 Fachhochschule Grenzackergasse: Studium der Sozialarbeit
- 2003 Einführungskurs inklusive Praktika als "Outdoorpädagogin"
Kurs: Gesprächsführung
- 2006 Universität Wien: Studium zur Bildungswissenschaft
- Sozialpädagogik
- Psychoanalytische Pädagogik
- 2008 Deutsche Philologie Universität Wien: Modul „Deutsch als Zweit-/Fremdsprache“
- 2008 BFI Wien: Lehrgang Projektmanagement
- 2011 Integrationshaus Wien: Ausbildung zur Bildungsberaterin

Berufserfahrung

- 2003
Praktikum bei den "Roten Nasen"
- Koordination + Planung des Roten Nasen Tages, "Kinderspielleiterin"
- 2004
Betreute Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche mit psychosozialer
Beeinträchtigung „KIWOZI“ (1060 Wien): Praktikum
- 2004
Erlebnispädagogisches Projekt mit Jugendlichen (WG KIWOZI)

- Planung u. Anleitung des Projekts mit Schwerpunkt auf gruppendynamischen Prozessen und Spielen

2005 bis 2007

Verein Eurasya "Verein zur Integration türkischer Familien in Österreich" (1100 Wien)

- sozialpädagogische Beratung
- Hortbetreuung für Kinder und Jugendliche
- Deutschkursleitung - Jugendliche und Erwachsene

2006 bis 2009

„Vereinigung türkischer Eltern in Österreich" - VTEÖ (1200 Wien)

- Deutsch als Fremd-/Zweitsprachetrainerin für Jugendliche und Erwachsene
- Projekt „Peer-Group“ Mitarbeiterin: - Lernhilfebetreuung für Kinder und Jugendliche, Beratung der Eltern, Vermittlung zwischen Schule-Eltern-Kind

2006 bis 04/2012

Psychosoziale Beratung von Menschen mit Migrationshintergrund und Asylwerbern in den Themenbereichen

- Familienberatung
- Konfliktprävention
- Konfliktmediation
- Armutsbekämpfung
- Arbeitssuche
- Wohnungssuche
- Behördengänge
- Aufenthaltsgenehmigung

2007

Projektassistenz Projekt „Aufsuchende Elternschule Wien“

- Mobile Frühförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in Kooperation mit MA 17, BMWFJ

Projektassistenz Projekt „Peer Group Hilfe“

- Projekt für Schülerhilfe und Vermittlung zwischen Schule Eltern und Kind

2008 bis 2012

Vorstandsmitglied Schriftführung und stellvertretende Vereinsleitung

- Personalmanagement
- Controlling
- Organisation und Vermittlung von Deutschintegrationskursen in Kooperation mit dem Österreichischen Integrationsfonds, ÖSD und dem AMS

2009 bis 04/2012

Projektentwicklung und –leitung, Projekt: „Fit4Integration“

- Projekt zur Integration von Migrantinnen in den Arbeitsmarkt in Kooperation mit MA 57, Bundeskanzleramt

2010 bis 04/2012

Projektentwicklung, Weiterentwicklung und –leitung der Projekte „START UP 2010, 2011 und 2012“

- Schulung und psychosoziale Beratung der Eltern
in Kooperation mit Bundesministerium für Inneres, Europäischer Integrationsfonds

2010

Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft, Mitarbeit Projekt

„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit

- Psychoanalytische Beobachtung eines Kindergartenkindes mit türkischer Erstsprache nach der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock Konzept, Erstellung von Protokollen

- Verfassung einer Diplomarbeit zum Thema – „Emotionen, Beziehungserfahrungen und das beginnende Sprechen im Kindergarten“

2011

Integrationshaus Wien

Bildungsberaterin für Jugendliche mit Migrationshintergrund und AsylwerberInnen

- Hilfestellung in schulischen und Ausbildungsfragen

- Begleitung von Jugendlichen bei Amtswegen

- Unterstützung bei Arbeitssuche

- Freizeitgestaltung

Vorträge

09.03.2011

Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten

Programm „Landeskundliche Schulung türkischer Religionsbeauftragter“

Vortrag zum Thema „Elternbildung“

Sonstiges

PC: MS Office

Sprachen: Deutsch, Englisch, Türkisch