

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Spracherwerb und Emotion

Eine Analyse ausgewählter psychoanalytischer Literatur zur
Bedeutung des Aspekts der Emotion
für den Erst- und Zweitspracherwerb

Verfasserin

Monika Minassians

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Mein besonderer Dank gilt...

...für die fachliche Betreuung meiner Diplomarbeit

Prof. Dr. Wilfried Datler sowie Mag.^a Regina Studener-Kuras

und

...für das Gegenlesen und die konstruktiven Anregungen

meiner Freundin Mag.^a Regina Danek

sowie meinen Kolleginnen Celine Brem, Alexandra Königshofer und Judith Stampf.

...für einen gemeinsamen Weg durchs Studium und gegenseitige Unterstützung

meiner Freundin und Studienkollegin Mag.^a Rita Kern.

...für den positiven Zuspruch in Krisenzeiten

meinem Mann, meinen Eltern und meinen Kindern

sowie all meinen Freundinnen und Freunden.

Gewidmet ist diese Diplomarbeit

meinen Eltern Erika und Hermann sowie meinen Kindern Melina und Raphael

und allen Kindern, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit leben!

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen des interdisziplinären Projektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ der Universität Wien verfasst. Es wurde die Frage behandelt, welche Bedeutung in psychoanalytischer Literatur emotionalen Prozessen für den Spracherwerb beigemessen wird. Diesbezügliche Recherchen ergaben, dass das Thema nur in geringem Ausmaß explizit behandelt wird. Dieser Diplomarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass klassische psychoanalytische Autoren, die sich mit kindlicher Entwicklung beschäftigen, auch Gedanken über den Erwerb von Sprache miteinschließen. Es erfolgten daher Analysen ausgewählter Schriften von Anna Freud und René Spitz. Gedanken über die Bedeutung von emotionalen Prozessen für den kindlichen Zweitspracherwerb wurden ausgewählten aktuelleren Werken entnommen. Die Ergebnisse der Forschungsfragen führten zu weiteren Überlegungen, die für die Unterstützung des Zweitspracherwerbs von Kindern im Kindergarten von Bedeutung sein könnten.

Schlagwörter: Erst- und Zweitspracherwerb, Emotionen, psychoanalytische Literatur, Kindergarten

Abstract

The present thesis has been written in the context of the interdisciplinary project “Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten” (language acquisition and environment related multilingualism at kindergarten) at the University of Vienna.

It deals with the question of how far psychoanalytic theory regards emotional processes as an important aspect of language acquisition. The study of psychoanalytic literature has shown that only to a minor extent this aspect has been dealt with explicitly. This thesis is based on the assumption that authors of classical psychoanalytic theory dealing with child development include also the issue of language acquisition in their considerations. Selected works by Anna Freud and René Spitz have been analysed.

Considerations on the significance of emotional processes for children's second language acquisition have been drawn from selected more up-to-date works. Results regarding the research questions have lead to further considerations, which could be important for the support of children's second language acquisition at the kindergarten.

Keywords: First and second language acquisition, emotions, psychoanalytic literature, kindergarten

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Zentrales Forschungsinteresse	4
1.1 Bezug zu einem aktuellen wissenschaftlichen Projekt der Universität Wien	4
1.2 Darstellung des Forschungsstandes	6
1.3 Forschungslücke und Ausweis der Fragestellungen	8
1.4 Aufbau der Diplomarbeit und methodische Vorgangsweise	12
1.5 Disziplinäre Anbindung	14
2 Emotion	16
2.1 Versuch einer Begriffsklärung	16
2.1.1 Emotion-Affekt-Gefühl	17
2.1.2 Verständnis von Emotion für die Arbeit	18
2.2 Emotion in der Psychoanalyse	20
2.2.1 Affekttheorien Freuds	21
2.2.2 Affekttheorien in der Nachfolge Freuds	22
2.3 Kategorisierungen von Emotionen	24
2.3.1 Einteilung in primäre und sekundäre Emotionen	24
2.3.1.1 Emotion und Gesichtsausdruck	25
2.3.2 Komponentenmodell	26
3 Spracherwerb	28
3.1 Präverbales Stadium	28
3.1.1 Interaktion und Anerkennung	30
3.2 Erstspracherwerb	31
3.2.1 Spracherwerb – Sprachentwicklung	32
3.2.2 Theorien des Spracherwerbs	33

3.2.2.1 Interaktionistische Theorie	34
3.3 <i>Lebensweltliche Mehrsprachigkeit</i>	35
3.3.1 Früher Zweitspracherwerb	36
3.3.1.1 Exkurs: Emotionen und Zweitspracherwerb in sprachwissenschaftlicher Forschung	37
3.3.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb	40
3.4 <i>Spracherwerb bei Sigmund Freud als Hinführung zum Forschungsgegenstand</i>	42
3.4.1 Exkurs: Primär- und Sekundärprozesse in psychoanalytischen Theorien	44
4 Darstellung des methodischen Vorgehens	47
4.1 <i>Literaturrecherche</i>	47
4.2 <i>Literaturanalyse</i>	51
5 Ergebnisse der Analysen zum Erstspracherwerb	54
5.1 <i>Spracherwerb und Emotionen in Texten von Anna Freud</i>	55
5.1.1 Gedanken Anna Freuds zum Spracherwerb	57
5.1.2 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb	64
5.1.3 Implizite Hinweise zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb	67
5.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb in den Schriften Anna Freuds	74
5.2 <i>Spracherwerb und Emotionen in Texten von René Spitz</i>	81
5.2.1 Gedanken René Spitz' zum Spracherwerb	83
5.2.2 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb	94
5.2.3 Implizite Hinweise zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb	96

5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb in den Schriften René Spitz´	102
6 Ergebnisse der Analyse zum Zweitspracherwerb	107
6.1 <i>Zweitspracherwerb und Emotionen im Werk von Grinberg und Grinberg</i>	109
6.1.1 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb	113
6.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb im Werk von Grinberg und Grinberg	118
6.2 <i>Zweitspracherwerb und Emotionen im Werk von Mehler, Argentieri, Canestri</i>	122
6.2.1 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb	127
6.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb im Werk von Mehler, Argentieri, Canestri	130
7 Diskussion der Ergebnisse	133
7.1 <i>Diskussion der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage</i>	133
7.2 <i>Diskussion der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage</i>	141
7.3 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse zu beiden Forschungsfragen</i>	143
8 Resümee und weiterführende Überlegungen	144
8.1 <i>Weiterführende Überlegungen für die Unterstützung von Kindern in der Situation der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten</i>	152
Literaturverzeichnis	158

Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit werden folgende zwei Faktoren berücksichtigt:

Erstens wird in der Diplomarbeit auf die geschlechtergerechte Ausformulierung beider Geschlechter verzichtet. Ich behalte mir vor, bei personenbezogenen Pluralformulierungen entweder die männliche *oder* die weibliche Form zu verwenden, die sich, bei passender Gegebenheit, jeweils auf beide Geschlechter bezieht.

Zweitens werden bei direkten Zitaten Änderungen in Bezug auf die neue Rechtschreibung vorgenommen, ohne darauf extra hinzuweisen.

Einleitung

Der Titel dieser Diplomarbeit, *Spracherwerb und Emotion*, verweist auf zwei Themenbereiche, denen gesellschaftspolitische Relevanz zugesprochen wird.

Die Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich des *Spracherwerbs* erhält vor allem im Bereich der frühen Zweisprachigkeit besondere Beachtung. Anlass dazu geben mangelhafte Schulerfolge, die unter anderem bei Kindern festgestellt werden, die erst in den Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert wurden. Ein enger Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Sprachkompetenz wird durch die Ergebnisse empirischer Studien wie PISA deutlich. Frühe sprachliche Förderung wird daher immer mehr als zentrale Aufgabe des Kindergartens angesehen und gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dieses Thema beschäftigt nicht nur Menschen aus dem Bildungsbereich, sondern es findet aktuell Eingang in politische Diskussionen und Entscheidungen. Nicht zuletzt wird die Priorität an dem Beschluss eines verpflichtenden Kindergartenjahres¹ deutlich, dem im Besonderen die Aufgabe zuteil wird, Kinder in ihrem Spracherwerb zu unterstützen.

Der zweite, im Titel angeführte Begriff *Emotion* erfährt im Zusammenhang mit Sprache und im Kontext von Neurowissenschaften zunehmende Beachtung. Fragen über die Bedeutung emotionaler Faktoren auf menschliche Entwicklung und menschliches Handeln beschäftigen zeitgenössische Neurowissenschaftler (u.a. LeDoux 1998; Damasio 2000, 2004, 2005; Spitzer 2006, 2008; Hüter 2011, 2012) ebenso wie der Einfluss von Emotionen auf das Lernverhalten von Kindern in Kindergarten und Schule.

Forschungen dieser Art finden nicht nur in medizinische Fachgebiete wie der eben beschriebenen Neurowissenschaften Eingang. In der Disziplin der Psychoanalyse hat die Beschäftigung mit dem Einfluss psychischer Prozesse auf Entwicklung, Denken und Handeln bereits seit Freuds Entdeckung des Unbewussten Tradition.

¹ In Österreich seit September 2010.

Gerhard Hey, ein zeitgenössischer psychoanalytischer Autor, bringt mit einem Beispiel den unbewussten Einfluss emotionaler Aspekte auf kognitive Leistungen zum Ausdruck, welches er in seiner Publikation über *Psychoanalyse des Lernens* (1978) anführt:

„Es ist ein bekanntes Phänomen, dass unsere intellektuelle Leistungsfähigkeit mitbeeinflusst wird von Gefühlslagen, in denen wir uns gerade befinden. Wir kennen den Zuwachs an geistiger Wachheit, Sensibilität und Differenzierungsvermögen, der aus dem Erlebnis einer erfüllten und befriedigenden Beziehung zu einem anderen Menschen hervorgehen kann. In Situationen, in denen wir uns geborgen fühlen, verfügen wir über genügend Einfälle und Gesprächsstoff. In Prüfungssituationen fällt uns nicht einmal ein, was wir vorher >wie im Schlaf< aufsagen konnten“ (Hey 1978, 16).

Anna Freud als eine der bedeutendsten Kinderanalytikerinnen bemühte sich, Erkenntnisse der Psychoanalyse auch pädagogisch handelnden Personen wie Kindergartenpädagoginnen, Horterzieherinnen und Lehrerinnen zu vermitteln. Ihr Anliegen, Theorien der Psychoanalyse mit pädagogischer Praxis zu verknüpfen, kommt unter anderem in ihrer Publikation *Psychoanalyse für Pädagogen* (1933) zum Ausdruck. In einem Vorwort zur deutschen Ausgabe *Die Schriften der Anna Freud* (1987) betont die Autorin die besondere Hinwendung in ihrer Arbeit sowohl zu den Bedürfnissen der Kinder als auch zu jenen der Pädagoginnen.

„Nach einer Unterbrechung von mehr als vierzig Jahren mag der Leserkreis nicht mehr derselbe sein wie in der Frühzeit der Psychoanalyse in Wien. Was sich trotzdem wenig geändert hat, sind die Nöte und Probleme der heranwachsenden nächsten Generation und das Bedürfnis ihrer Betreuer nach Anleitung zu einer dem Kind angemessenen Entwicklungs- und Erziehungshilfe einerseits und zu Verständnis, Beurteilung und Therapie für alle Abweichungen vom Normalen andererseits“ (Anna Freud 1987).

Wenngleich seither noch weitere zweiunddreißig Jahre vergangen sind, steckt Aktualität in diesen Sätzen. Auch gegenwärtig ist es Pädagoginnen ein Anliegen, Kinder, die sie in ihrer Entwicklung begleiten, zu verstehen und ihnen dadurch besser begegnen zu können. Feinfühlig auf andere Menschen reagieren zu können, braucht Wissen über psychische Prozesse und ihren Einfluss auf alltägliches Handeln.

Der Spracherwerb von Kindern ist als hochkomplexe Leistung anzusehen. Bis zum Schuleintritt haben Kinder in der Regel ihre Muttersprache so weit erworben, dass sie in der Lage sind, grammatikalisch fehlerfrei zu sprechen und über einen Wortschatz von mehreren tausend Worten zu verfügen (Grimm 2003). Von Kindern, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einen üblicherweise monolingualen,

deutschsprachigen Wiener Kindergarten eintreten, wird die zusätzliche Leistung des Erwerbs einer zweiten Sprache gefordert. Dies geschieht in einem Zeitraum, in dem der Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist.

Ob und welchen Einfluss emotionale Aspekte für die Prozesse des Erst- und frühen Zweitspracherwerbs einnehmen, ist Forschungsgegenstand eines aktuellen wissenschaftlichen Projektes, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit eingebettet ist.

1 Zentrales Forschungsinteresse

In diesem einleitenden Kapitel wird vorerst das aktuelle wissenschaftliche Projekt der Universität Wien „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ vorgestellt. Es war mir dankenswerterweise möglich, im Rahmen meines Studiums der Bildungswissenschaft darin studentische Mitarbeit zu leisten und meine Diplomarbeit in diesem großen Rahmen zu verfassen.

Nachfolgend wird überblicksmäßig der Forschungsstand zur Behandlung des Themas Spracherwerb und Emotion in psychoanalytischer Literatur dargestellt. Die darin recherchierte Forschungslücke führt zu meinen konkreten Fragestellungen für diese Arbeit. In einem weiteren Teil dieses Kapitels wird in kurzer Form die Gliederung der Diplomarbeit dargestellt und das forschungsmethodische Vorgehen angeführt. Den Abschluss bildet die Erläuterung der disziplinären Anbindung dieser Diplomarbeit an die Fachrichtung der Psychoanalytischen Pädagogik.

1.1 Bezug zu einem aktuellen wissenschaftlichen Projekt der Universität Wien

Das Projekt „*Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*“ startete 2010 in Zusammenarbeit der Institute für Bildungswissenschaft und Sprachwissenschaft unter der Leitung von Wilfried Datler und Rudolf de Cilla. Es schloss damit an die Gründung des „Wiener Forschungskindergartens“ an und wird unter Beteiligung der Stadt Wien und dem Verein Zeit!Raum durchgeführt.

Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, „die Möglichkeiten zur Förderung sprachlicher Entwicklung von Kindern vor dem Hintergrund lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten zu ermitteln“. Im Zentrum der Untersuchung steht „der Einfluss spezieller Fördermaßnahmen sowie emotionaler Komponenten auf den Erst- und Zweitspracherwerb“ (Forschungskindergarten der Stadt Wien 2011). Diese Zielsetzung erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Forscherinnen aus den Fachgebieten Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Psychologie.

Das Forschungsdesign basiert auf vier unterschiedlichen Strukturebenen. Diese betreffen das Sprachenprofil des Kindergartens, den Einfluss spezieller Sprachfördermaßnahmen sowie emotionaler Faktoren auf den kindlichen Spracherwerb als auch Weiterbildung der Kindergartenmitarbeiterinnen und Begleitung der Eltern.

Wesentlichen Bestandteil der Untersuchung bilden vier Einzelfallstudien von Kindern mit Türkisch als Erstsprache, die neu in den Kindergarten gekommen sind und zu diesem Zeitpunkt über eher geringe Deutschkenntnisse verfügen. Die Kinder besuchen zwei unterschiedliche Kindergärten der Stadt Wien, die beide ihren Standort im 15. Wiener Gemeindebezirk haben und von einer größeren Anzahl mehrsprachiger Kinder besucht werden.

Die Kindergärten unterscheiden sich in ihren Angeboten der Sprachförderung. In einem davon werden zusätzlich zu den didaktischen Angeboten für die sprachliche Entwicklung der Kinder noch eine Reihe „spezieller Sprachförderangebote“ gesetzt. Unter „spezielle Sprachförderangebote“ (Forschungskindergarten der Stadt Wien 2011) ist zu verstehen, dass alle Mitarbeiterinnen der Kindergartengruppe in Hinsicht auf den Umgang mit Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten geschult werden. Zusätzlich ist in diesem Kindergarten eine Sprachförderassistentin mit Türkisch als Erstsprache tätig, welche die Kinder in ihrem Erstspracherwerb unterstützt. Für die Eltern der Kinder gibt es Angebote, die zur Sensibilisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit beitragen sollen.

Die sprachlichen Fortschritte der vier Fokuskinder werden zu Beginn und am Ende des Jahres mittels der Erhebungsverfahren SISMIK und HAVAS 5 erfasst. Durch Beobachtung dieser Kinder mittels Young Child Observation sowie mittels Videoaufnahmen werden Einflüsse affektiver Faktoren genauer erforscht.

In den Rahmen dieses Projektes fügt sich auch meine Diplomarbeit ein, mit welcher der Frage nach der Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Erst- und Zweitspracherwerb in psychoanalytischer Literatur nachgegangen wird. Um eine Forschungslücke identifizieren zu können, wird vorerst die von mir recherchierte Literatur zu diesem Thema überblicksmäßig beschrieben.

1.2 Darstellung des Forschungsstandes

Mein besonderes Interesse gilt Literatur, die dem Fachgebiet der Psychoanalyse zuzuordnen ist und sich dem Thema Emotion und Spracherwerb widmet. Ich konnte bei meiner Recherche feststellen, dass dieses Thema nur wenig explizite Behandlung in psychoanalytischer Literatur erfährt. Die Suche nach aktuellen Werken, die im Titel bereits eine Hinwendung zu Emotion und Spracherwerb andeuten, brachte kaum Ergebnisse. Im Folgenden sollen nun einige Werke vorgestellt werden, in denen Sprache aus psychoanalytischer Perspektive behandelt wird.

Hervorzuheben ist das Werk von Hamburger *Entwicklung der Sprache* (1995), in dem der Autor eine umfassende, historisch chronologisch aufgebaute Darstellung über psychoanalytische Theorien der Entwicklung von Sprache bietet. Auf die Bedeutung emotionaler Prozesse geht Hamburger nicht explizit ein.

Einen weiteren Überblick bieten Rattner und Danzer in *Sprache und Psychoanalyse* (2009), allerdings ohne auf Sprachentwicklung im Besonderen einzugehen.

Doblhammer leistet mit seiner Dissertation *Das Sprechen der Sprache* (1998) ebenfalls einen wichtigen Beitrag für die Thematik. Doblhammer stellt darin, unter anderem, verschiedene psychoanalytische Theorien zur Sprachentwicklung vor. Sein Schwerpunkt liegt in der Auseinandersetzung mit Sprache bei Lacan.

Mit Kommunikation im Kindergarten beschäftigen sich Brodin und Hylander (2002). Sie stellen vereinfacht und praxisbezogen Daniel Sterns Entwicklungspsychologie für die Umsetzung in Krippe und Kindergarten dar.

An diesen Ausführungen ist zu erkennen, dass das Thema Spracherwerb ansatzweise in psychoanalytischer Literatur Beachtung findet. Die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Thema, der Bedeutung von Emotion für den Spracherwerb, erfolgt noch spärlicher und nur skizzenhaft.

In Zepfs *Gefühle, Sprache und Erleben* (1997) ist ein Werk zu sehen, das sich aus psychoanalytischer Perspektive mit Ergebnissen der Emotionsforschung, der Säuglingsforschung und psychoanalytischen Konzepten Freuds auseinandersetzt. Es ist als eines der wenigen Werke zu sehen, in denen explizit Sprache mit Emotionen aus psychoanalytischer Sicht in Beziehung gebracht wird.

Weiters sind die Publikationen von Dornes (1993, 2000, 2006) anzuführen, in denen Aspekte zu emotionaler Entwicklung zu finden sind. Dem Spracherwerb kommt darin nur geringe Bedeutung zu. Eher wird Aufschluss über die Bedeutung von Emotionen für andere Entwicklungsbereiche gewonnen.

Wie klassische psychoanalytische Autoren, die sich mit kindlicher Entwicklung beschäftigen, das Thema Spracherwerb und Emotion in ihren Werken behandeln, ist auf den ersten Blick nicht erkennbar.

Freud selbst thematisiert Sprache und Emotion in einigen seiner Werke explizit (u.a. *Zur Auffassung der Aphasien* 1891; *Traumdeutung* 1900; *Die Fehlleistungen* 1916; *Das Ich und das Es* 1923), geht jedoch nicht speziell auf den kindlichen Erwerb der Sprache ein.

Als oft zitierter Autor zum Thema Psychoanalyse und Sprache darf auch Jaques Lacan nicht unerwähnt bleiben (u.a. *Schriften I* 1973; *Schriften II* 1975; *Schriften III* 1994).

In aktuellen Publikationen zeitgenössischer Autoren (u.a. Mehler et al. 2010; Winter-Heider 2009; Doblhammer 1998; Hamburger 1995), die sich aus psychoanalytischer Perspektive mit dem Phänomen Spracherwerb beschäftigen, finden einige klassische psychoanalytische Autoren Erwähnung. In diesem Zusammenhang sind Verweise auf namhafte psychoanalytische Autoren zu finden, die sich in ihren Theorien im Speziellen kindlicher Entwicklung zuwenden. Darunter sind Melanie Klein, Sabina Spielrein, Margaret Mahler, René Spitz und Daniel Stern einzureihen.

Anna Freud bleibt bei diesen Autoren im Zusammenhang mit Spracherwerb unerwähnt. Sie findet im Kontext kindlichen Spracherwerbs, meiner Recherche nach, nur bei Diem-Wille (2003, 119, 141) Berücksichtigung.

Eine fokussierte Recherche in Werken von klassischen psychoanalytischen Autoren zum Thema Spracherwerb und Emotion lässt Werke von René Spitz entdecken, die bereits im Titel Hinweise auf die Thematik enthalten. Zu erwähnen sind beispielsweise die Werke *Nein und Ja* (1957) und *Vom Dialog* (1976), beziehungsweise *Vom Säugling zum Kleinkind* (1967).

Diese Werke von René Spitz als auch die Schriften Anna Freuds werden als Gegenstand meiner Forschung noch eingehend Beachtung in dieser Arbeit finden.

Noch spärlicher als die Auseinandersetzung mit Sprachentwicklung scheint die Behandlung der frühen Zweisprachigkeit in psychoanalytischer Literatur Eingang zu finden.

Mag sein, dass sich viele Aspekte der Beziehung zwischen Emotion und Spracherwerb auf den frühen Zweitspracherwerb übertragen lassen. Dafür spricht, dass das Kind in dieser Entwicklungsphase keine der beiden (oder auch mehrerer) Sprachen in vollem Ausmaß erworben hat. Zusätzlich müssen jedoch noch Faktoren mitbedacht werden, wie die der Fremdheit der Sprache, der Fremdheit der Kultur und Probleme, die aus dem Nichtverstehen resultieren. Diese Faktoren können weiters zu Gefühlen des Ausgeschlossenenseins, des Missverständnenseins oder des Minderwertigfühlers führen.

In klassischer psychoanalytischer Literatur wird, meiner Recherche nach, nicht auf frühen Zweitspracherwerb eingegangen. Die Behandlung dieses Themas findet man erst, wenn auch da noch äußerst spärlich und eher beiläufig, in aktuellerer Literatur. Verbunden mit Themen wie dem der Migration findet vereinzelt Zweitspracherwerb, noch knapper früher Zweitspracherwerb, Beachtung. Dies erfolgt beispielsweise in Werken von Grinberg und Grinberg (1990), Pedrina et. al (1999), Winter-Heider (2009) oder Mehler et. al (2010). Auf die Publikationen von Grinberg und Grinberg (1990) und Mehler et. al (2010) wird im Analyseteil der Diplomarbeit eingegangen, da diese Lektüre zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beitragen soll.

1.3 Forschungslücke und Ausweis der Fragestellungen

Anhand der Literaturrecherche zum Thema Spracherwerb und Emotion konnte festgestellt werden, dass in Literatur, die der Psychoanalyse zuzuordnen ist, bisher nur eine spärliche explizite Beschäftigung mit kindlichem Spracherwerb vorzufinden ist. Die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Thema, der Bedeutung von Emotion für den Spracherwerb, scheint in psychoanalytischer Literatur bloß skizzenhaft beziehungsweise nur ansatzweise erfolgt zu sein. Noch weniger Beachtung findet das Thema der frühen Zweisprachigkeit in Verbindung mit Emotionen. Daraus folgt, dass ich im Zuge meiner Recherche über die Beziehung von Spracherwerb und Emotionen keine explizite und ausführliche Behandlung dieses Themas in psychoanalytischer Literatur erkennen konnte.

Nach Batacchi et al. (1996, 9) ist es umso verwunderlicher, dass in der psychoanalytischen Literatur die Thematik von Emotionen und Sprache und ihrer Beziehung zueinander so wenig Beachtung findet, obwohl Sprache für die Psychoanalyse unabdingbar ist und emotionalen Aspekten besondere Beachtung geschenkt wird.

Zumal auch Freedmann und Grand (1977, zit. nach Batacchi et al. 1996, 9) hervorheben, dass sich

„psychoanalytische Autoren dem Zusammenhang zwischen ‚kommunikativen‘ und ‚emotionalen‘ Strukturen am intensivsten gewidmet und die Brückenfunktion der Sprache zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit herausgearbeitet“ haben.

Diese Aussagen veranlassen mich zu folgenden Annahmen, aus welcher sich im Weiteren zwei Forschungsfragen entwickeln lassen.

Es ist anzunehmen, dass klassische Autoren psychoanalytischer Entwicklungstheorien, die den Erwerb von Sprache als Teil kindlicher Entwicklung miteinschließen, in ihren Ausführungen Beziehungen zwischen Emotionen und Spracherwerb herstellen. Es ist weiters anzunehmen, dass psychoanalytisch orientierte Autoren nicht nur von einer Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Erwerb der Sprache sprechen, sondern differenziertere Aussagen über die emotionale Beteiligung treffen und begründen.

Diese Annahmen führen mich zu zwei Forschungsfragen, mit deren Beantwortung die Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb in psychoanalytischer Literatur untersucht werden soll. Die beiden Fragen unterscheiden sich einerseits durch den Forschungsgegenstand (klassische und aktuelle psychoanalytische Literatur) und andererseits hinsichtlich der spezifischen Formen des Spracherwerbs (Erst- und Zweitspracherwerb).

Um die Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit durchführen zu können, muss eine Auswahl der Autoren erfolgen. Ich beschränke mich für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage auf zwei Autoren, die der unmittelbaren Nachfolge Freuds einzuordnen sind.

Meine Auswahl fällt mit folgenden Begründungen auf *Anna Freud* und *René Spitz*: Beiden kommt in der Beobachtung und psychoanalytischen Auseinandersetzung mit kindlicher Entwicklung eine besondere Bedeutung zu.

Für die Bevorzugung *Anna Freuds* lassen sich folgende weitere Gründe anführen:

Erstens gelang es Anna Freud durch ihre eigene Tätigkeit im pädagogischen Feld², Erkenntnisse der Psychoanalyse mit Pädagogik zu verknüpfen und dadurch die Entwicklung von Kindern auch im Kontext pädagogischer Handlungen zu sehen. Dadurch erhalten ihre Schriften besondere Relevanz für die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik, in deren Anbindung diese Diplomarbeit entsteht.

Zweitens konnte ich im Zuge der Literaturrecherche feststellen, dass Anna Freud neben eher beiläufigen Aussagen zu Spracherwerb in Verbindung mit Theorien zu kindlicher Entwicklung in zwei Publikationen (*Anstaltskinder* 1944; *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* 1949) explizit auf Spracherwerb eingeht, diese Gedanken bislang aber nur wenig Beachtung im psychoanalytischen Kontext zum Thema Spracherwerb finden.

Für die Analyse ausgewählter Texte von *René Spitz* sprechen folgende Begründungen:

Erstens finden Werke von René Spitz in aktueller Literatur (u.a. Mehler et al. 2010; Winter-Heider 2009; Doblhammer 1998; Hamburger 1995) häufig Erwähnung, wenn Spracherwerb im psychoanalytischen Kontext behandelt wird, wodurch ihm eine gewisse Popularität zugesprochen werden kann.

Zweitens sieht Spitz (1976, 22) in der von ihm beschriebenen Theorie des „affektiven Dialogs“ zwischen Säugling und Mutter die Basis jeder Kommunikation. Weiters ist bei Spitz (1957; zit. nach Mehler et al. 2010, 136) die Annahme zu finden, dass ein Kind, noch bevor es zu sprechen beginnt, den Sinn der Worte sowie die Verbindungen zwischen ihnen und den Sachen in einem „unauflöslichen Netz von Emotionen und Wahrnehmungen“ erlernt. Diese Einblicke lassen auf differenzierte Erkenntnisse hoffen. Daher lautet die erste Fragestellung:

Welche Bedeutung wird in den Schriften Anna Freuds bzw. René Spitz´ dem Aspekt der Emotion für den Spracherwerb zugeschrieben?

Um den in der Einleitung dieser Diplomarbeit dargestellten Problemaufriss bearbeiten zu können, ist es notwendig auch dem Zweitspracherwerb Beachtung zu schenken. Es

² Damit nehme ich Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit als Volksschullehrerin und auf ihre Arbeit mit Kindern in den diversen Kinderbetreuungseinrichtungen (u.a. „Jackson Krippe“, „Hampstead Nurseries“) (A. Freud 1987; Coles 1995).

ist nicht zu erwarten, dass in den Schriften Anna Freuds und René Spitz' dazu explizite Aussagen getroffen werden. Möglicherweise können Gedanken dieser beiden Autoren zum Erstspracherwerb auch auf den frühen Zweitspracherwerb übertragen werden.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, die sich der spezifischen Form des Spracherwerbs, dem Erwerb einer zweiten (oder dritten) Sprache, zuwendet, wird aktuellere Literatur herangezogen. Dazu musste ebenfalls eine Auswahl aus der an sich schon spärlichen Literatur getroffen werden. Ich entschied mich aus folgenden Gründen für die Autoren *Grinberg, Grinberg* und *Mehler et al.*

Für das Werk *Psychoanalyse der Migration* (1990) des Ehepaares Rebeca und León Grinberg sprechen folgende Gründe:

Erstens widmen darin die Autoren ein ganzes Kapitel der besonderen Situation des Erwerbs einer neuen (zweiten oder dritten) Sprache.

Zweitens handelt es sich bei Grinberg, Grinberg um namhafte psychoanalytisch orientierte Autoren, die in Fachliteratur Erwähnung finden wenn das breit gefächerte Thema Migration angesprochen wird.

Für das Werk *Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse* (2010) von Mehler A., Argenti S., und Canestri, J. spricht erstens die Aktualität. Es ist als eines der neuesten Werke zu diesem Thema anzusehen. Zweitens erfährt darin das Thema Mehrsprachigkeit umfangreiche Behandlung aus psychoanalytischer Perspektive.

Daher lautet die zweite Forschungsfrage:

Welche Bedeutung wird in den aktuellen, ausgewählten Publikationen von Grinberg, Grinberg und Mehler et al. dem Aspekt der Emotion für den Zweitspracherwerb zugeschrieben?

Im folgenden Kapitel soll der Aufbau der Arbeit beschrieben werden, der gewählt wurde, um diese zwei Forschungsfragen beantworten zu können.

1.4 Aufbau der Diplomarbeit und methodische Vorgangsweise

Kapitel 1 beschreibt das zentrale Forschungsinteresse. Darin wird nachgezeichnet, wie ich durch Aufzeigen des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Spracherwerb und Emotion in psychoanalytischer Literatur eine Forschungslücke ausweisen konnte, die zu den forschungsleitenden Fragen führt.

Kapitel 2 ist dem Thema Emotion gewidmet. Darin wird auf die oft in der Literatur uneinheitliche Verwendung der Begriffe Emotion, Affekt, Gefühl eingegangen und ein Umgang mit diesen Begriffen für die weitere Diplomarbeit festgelegt. Ein gewichtiger Teil dieses Kapitels ist Affektkonzeptionen in der Psychoanalyse gewidmet.

Kapitel 3 ist dem zentralen Aspekt der Arbeit, dem Themenbereich *Spracherwerb*, gewidmet. Zu Beginn des Kapitels wird eine Begriffsunterscheidung zwischen Spracherwerb und Sprachentwicklung vorgenommen. Diese führt zu der Erklärung, weshalb in der weiteren Arbeit dem Begriff des Spracherwerbs der Vorzug gegeben wird. In einem weiteren Abschnitt werden Spracherwerbstheorien angerissen, wobei die für die Arbeit besonders relevante interaktionistische Spracherwerbstheorie von Bruner etwas ausführlicher behandelt wird. Es wird der Begriff der frühen Zweisprachigkeit erläutert und Theorien des Zweitspracherwerbs vorgestellt.

Danach erfolgt eine Einführung in Freuds Gedanken über die Entwicklung von Sprache, um den in mancher Hinsicht weiterführenden Gedanken Anna Freuds und der weiteren psychoanalytischen Autoren besseres Verständnis entgegenbringen zu können.

Kapitel 4 gibt Aufschluss über das forschungsmethodische Vorgehen und legt die Schritte der Literaturrecherche und Literaturanalyse dar.

Die Literaturrecherche erfolgt über folgende Signalwörter: Sprache, Spracherwerb, Sprachentwicklung, Sprachkompetenz, Dialog, Kommunikation.

Nach diesen Signalwörtern wird in Inhaltsverzeichnis und Sachregister gesucht.

Da die Vorgangsweise bei der Annäherung an die Beantwortung der beiden Forschungsfragen unterschiedlich verläuft, wird sie getrennt dargestellt:

Die erste Forschungsfrage wird in folgende Teilschritte zerlegt:

1. Kurze Beschreibung der Autoren und Einführung in deren theoretischen Zugang

2. Darstellung der Gedanken zum Spracherwerb
3. Ausweisung der Textstellen von expliziten Aussagen oder impliziten Hinweisen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb

Unter expliziten Hinweisen werden Aussagen verstanden, wenn:

- eindeutig Begriffe wie *Emotionen, Affekte, Gefühle*

oder

- Begriffe, die *im Sinne innerpsychischer Prozesse* als Emotionen gewertet werden können,

in Beziehung zum Spracherwerb gebracht werden.

Implizit werden Hinweise dann gedeutet, wenn:

1. Spracherwerb nicht wörtlich mit Emotionen in Verbindung gebracht wird, sondern nur angenommen werden kann, dass emotionale Prozesse zugrunde liegen,
oder
2. Emotionen nicht mit Spracherwerb, sondern mit kindlicher Entwicklung allgemein in Zusammenhang gesehen werden und daraus geschlossen werden kann, dass diese Hinweise auch für den Erwerb der Sprache von Bedeutung sind.

Die zweite Forschungsfrage ist der Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Zweitspracherwerb gewidmet.

Dafür werden die Texte von zwei ausgewählten Publikationen nach expliziten Aussagen zur Darstellung der emotionalen Bedeutung für den Zweitspracherwerb untersucht.

Die folgenden zwei Kapitel sind den Ergebnissen der beiden Forschungsfragen gewidmet und stellen den Kern der Diplomarbeit dar.

In *Kapitel 5* wird der Annäherung an die Beantwortung der ersten Forschungsfrage nachgegangen und die Ergebnisse der Textanalyse dargelegt.

Es wird in den bereits beschriebenen drei Teilschritten vorgegangen.

Am Ende jeder der beiden Textanalysen werden die Ergebnisse zusammengefasst und übersichtlich dargestellt.

In *Kapitel 6* wird der Annäherung an die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nachgegangen und die Ergebnisse der Textanalyse dargelegt.

Diese Textanalyse soll eine Ergänzung der ersten Forschungsfrage darstellen und wird daher in weniger Teilschritten bearbeitet. Es wird auf Beschreibung des Autors und auf die Darlegung impliziter Hinweise verzichtet.

Als Abschluss erfolgt ebenfalls eine übersichtlich dargestellte Zusammenfassung.

Kapitel 7 stellt den Ertrag der Arbeit in komprimierter Form dar. Im ersten Teil werden die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage diskutiert und im zweiten Teil jene der zweiten Forschungsfrage.

Kapitel 8 bietet ein abschließendes *Resümee*, das aus zwei Abschnitten besteht. Im ersten erfolgt ein Rückblick auf die einzelnen Kapitel, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitrugen. Im zweiten Abschnitt werden *weiterführende Überlegungen* bezüglich der Ergebnisse im Hinblick auf die Situation der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten angestellt. Darin wird versucht, die Ergebnisse der beiden Forschungsfragen zu verbinden und in Hinblick auf die spezielle Situation der frühen Mehrsprachigkeit zu diskutieren.

Der Ertrag, und somit auch die pädagogische Relevanz dieser Arbeit, liegt im Besonderen darin herauszufinden, welche Bedeutung den Ergebnissen der beiden Forschungsfragen im Hinblick auf die Unterstützung von Kindern in ihrem Zweitspracherwerb im Kindergarten zukommen könnte.

1.5 Disziplinäre Anbindung

Die disziplinäre Anbindung des Forschungsthemas bezieht sich auf die Psychoanalytische Pädagogik. Im Zentrum der Betrachtungen steht der Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern. Besonderes Interesse kommt dabei innerpsychischen Prozessen zu. Die Ergebnisse dieser Diplomarbeit zeigen auf, welche Bedeutung psychoanalytische Autoren emotionalen Prozessen für den Spracherwerb beimessen.

Damit findet ein kaum explizit beschriebenes Themengebiet der Psychoanalytischen Pädagogik Beachtung. Diese Arbeit kann daher als kleiner Anstoß betrachtet werden,

dieses Thema mehr in den Blickwinkel der psychoanalytisch-pädagogischen Auseinandersetzung zu rücken.

Mit der vorliegenden Arbeit wird Einblick gegeben, welche Bedeutung zwei Autoren, die beide für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik von großer Relevanz sind, Emotionen für den Spracherwerb beimessen. Weiters werden Gedanken aktueller psychoanalytischer Autoren zum Thema Zweitspracherwerb dargestellt.

Daraus können mögliche Folgerungen geschlossen werden, die sich auf die Situation der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern im Kindergarten beziehen. Es kann in weiterer Folge überlegt werden, wie diese Kinder unter Einbeziehung des emotionalen Aspekts aus psychoanalytischer Perspektive in ihrem Spracherwerb unterstützt werden könnten.

„Gedanken entstehen als erstes, (...) das Denken der Gedanken ist etwas zweites. Die Vorläufer der Gedanken aber sind die emotionalen Erfahrungen; Ihre unbekannte Gestalt und Eigenschaft gilt es zu entdecken.“
(Bion 1992, 13)

2 Emotion

Jeder Augenblick im Leben eines Menschen wird von positiven oder negativen Emotionen begleitet oder gesteuert. Für „alltagsweltliches Wissen“ steht nach Fiehler (1990, 1) außer Frage, dass es Emotionen gibt und dass Menschen Gefühle haben. Wohl kaum jemand würde daran zweifeln, dass wir Emotionen in uns tragen, die uns beherrschen, uns widerfahren und die wir mehr oder weniger verbergen können. Schwieriger wird es, wenn wir aufgefordert werden zu erklären, was Emotionen sind. Fehr & Russel (1984, zit. nach Holodynski & Friedlmeier 1999, 2) bringen dieses Phänomen mit folgendem Satz zum Ausdruck:

“Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition.”

2.1 Versuch einer Begriffsklärung

Kleinginna und Kleinginna (1981, zit. nach Merten 2003, 12) legen in einer Überblicksstudie allein aus der englischsprachigen wissenschaftlichen Emotionsforschung über neunzig gesammelte Definitionsvorschläge vor.

Bis zum heutigen Tag gibt es keine allgemein anerkannte Erklärung des Begriffes Emotion (Nissen 2003, 8; Otto, Euler, Mandl 2000, 11; Zepf 1996, 9).

Aus unterschiedlichen Gründen scheint es nicht möglich zu sein, eine einheitliche, allgemeingültige Definition zu finden. Folgt man Ulich und Meyring (2003) ist es zielführender, den Begriff im Kontext des Forschungsinteresses und dem zugrundeliegenden theoretischen Bezugsrahmen einzugrenzen und zu bestimmen.

„Definitionen geben an, welches Vorverständnis von den Untersuchungsgegenständen besteht, in welche Richtung gefragt und welche Sachverhalte mit welchen Fragen verknüpft werden sollen. Definitionen beantworten keine Fragen, sondern werfen Fragen auf, leiten Forschungsinteressen an und fordern zur Untersuchung bestimmter Sachverhalte auf. Emotionsdefinitionen machen also nur innerhalb bestimmter Fragestellungen einen Sinn“ (Ulich, Meyring 2003, 55).

Der Versuch, eine Definition zu formulieren, stellt noch vor ein weiteres Problem: Sobald man sich mit Literatur zu Emotionen beschäftigt, steckt man rasch in begrifflicher Verwirrung. Eine besonders große Herausforderung der Thematik stellt die Abgrenzung des Begriffes Emotion zu anderen verwandten Begriffen dar. Begriffe wie Emotion, Affekt, Gefühl werden in wissenschaftlichen Texten teils unter verschiedenen Bedeutungszuschreibungen, teils aber auch synonym verwendet.

2.1.1 Emotion-Affekt-Gefühl

Häufig beginnen Publikationen zum Thema Emotion (u.a. Kutter 1998; Euler, Mandl 1983; Merten 2003) mit einem Versuch der Abgrenzung diverser ähnlicher Begriffe.

Merten (2003, 10f) als einer der Autoren, die sich auf wissenschaftlicher Ebene mit den Begriffen auseinandersetzen, trifft folgende Unterscheidungen:

Der Begriff *Gefühl* ist Merten (2003, 10f) zufolge als komplexe Bezeichnung in mehrfacher Weise irreführend. Nach Merten beschreibt *Gefühl* nur einen Aspekt der Emotion, „namentlich den des Fühlens, also des Empfindens einer Emotion“ (ebd., 10). Andere, ebenfalls wichtige Komponenten der Emotion, wie emotionaler Ausdruck oder Handlungstendenzen, bleiben dabei unberücksichtigt. Der Begriff des Gefühls beschränkt sich somit dem Autor zufolge auf die Komponente des Empfindens.

In dieser Ausführung kommt bereits zum Ausdruck, dass der Begriff *Emotion* von Merten als übergeordnet gesehen wird und Gefühle oder Stimmungen einschließt.

Er gibt dem Begriff *Emotion* den Vorzug, weil er seiner Auffassung nach zur „umfassenden Beschreibung emotionaler Prozesse benützt werden kann“ (ebd., 12).

Der Begriff des *Affekts* hat nach Merten den „Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren“ (ebd., 11).

In Literatur, die psychoanalytischen Theorien zuzuschreiben ist, wird häufiger der Begriff *Affekt* gewählt, woraus aber noch nicht eine einheitliche Verwendung und

Bedeutungszuschreibung geschlossen werden kann. Kutter (1978, 1980, zit. nach Kapfhammer 1995, 9) kritisiert auch in psychoanalytischen Texten einen undifferenzierten Umgang mit verwandten Begriffen, die der Phänomenologie der Emotionalität zuzuordnen sind. Diese Kritik wird auch von Tyson, Tyson (2009, 141) geübt, wenn sie behaupten, dass die Begriffe *Affekt*, *Emotion*, *Gefühl* von verschiedenen Autoren „nicht selten synonym gebraucht werden“ (ebd.).

Zusätzliche begriffliche Verwirrung entsteht bei Übersetzungen wissenschaftlicher Texte zwischen englischer und deutscher Sprache. Während dem deutschen Begriff *Affekt*, wie bereits beschrieben, der Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren (Merten 2003, 11) anhaftet, wird der englische Begriff *affect* häufig als Übersetzung für *Emotion* und damit als übergreifende Bezeichnung emotionaler Prozesse verwendet (Otto, Euler, Mandl 2000, 13; zit. nach Üblinger 2009, 14). Demzufolge können sowohl der Begriff *Emotion* als auch der aus der englischen Literatur entnommene Begriff des Affekts als Überbegriffe angesehen werden, „da beide für eine umfassende Charakteristik emotionaler Prozesse benutzt werden können“ (Üblinger 2009, 14).

Die Frage nach den unterschiedlichen Bedeutungen all dieser ähnlichen Begriffe ist nach Schönplüg (2000, 19) insofern nutzlos, als jeder der Begriffe, je nach forschungsleitendem Interesse und zugrunde liegender Theorie, verschiedene Bedeutungen erhalten kann.

Um die Verwirrung einzuschränken, wird im nächsten Abschnitt versucht, einen nachvollziehbaren Umgang mit den verschiedenen Begriffen für diese Arbeit darzustellen.

2.1.2 Verständnis von Emotion für die Arbeit

Sowohl die Suche nach einer Definition als auch der Versuch einer Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen brachte kein allgemeingültiges, einheitliches Verständnis hervor. Somit bleibt sowohl Schönplüg (2000) als auch Ulich und Meyring (2003) zu folgen, indem theoretische Vorentscheidungen getroffen werden, um ein Verständnis von *Emotion* für die weitere Arbeit zu entwickeln.

Der erste Punkt einer Vorentscheidung ergibt sich aus dem psychoanalytisch pädagogischen Zugang, mit dem an das Diplomarbeitsthema herangegangen wird.

Innerhalb dieses psychoanalytischen Bezugsrahmens wird die weitere Entscheidung getroffen, *Emotion* als übergeordneten Begriff zu verwenden. Als solcher bezieht sich *Emotion* auf innerpsychische Prozesse und findet damit Übereinstimmung mit der Definition von Merten (2003, 12):

„Im Folgenden wird im Anschluss an Frijda (1996) dem Begriff ‚Emotion‘ der Vorzug gegeben. Gegenüber den Begriffen Gefühl (Betonung der Komponente der subjektiven Wahrnehmung), Affekt (Beiklang des Heftigen, Unkontrollierbaren) ... hat er den Vorteil, dass er zur umfassenden Beschreibung emotionaler Prozesse benutzt werden kann.“

Die Entscheidung, den Begriff *Emotion* als übergeordneten Begriff zu verwenden, lässt es zu, den im psychoanalytischen Kontext häufig verwendeten Begriff des *Affekts* miteinzubeziehen. Weiters werden damit die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen der jeweiligen Autoren, deren Texte zur Literaturanalyse herangezogen werden, vorerst inkludiert. Eine differenzierte Betrachtung des Begriffs und seiner impliziten Verwendung wird bei manchen Textanalysen notwendig sein. Zusammenfassend können zwei wichtige Aspekte der Verwendung des Begriffs *Emotion* für die weitere Arbeit hervorgehoben werden:

1. Der Begriff *Emotion* wird vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien verwendet.
2. Der Begriff *Emotion* wird als übergeordneter Begriff für innerpsychische Prozesse verwendet, der auch den in der Psychoanalyse häufig verwendeten Begriff des *Affekts* miteinschließt. Im ersten Schritt der Textanalyse wird er als Überbegriff gesehen und nicht auf differenzierte Bedeutungszuschreibung eingegangen. Dies erfolgt bei Bedarf, wenn es für das Verständnis der Textanalyse notwendig ist.

2.2 Emotion in der Psychoanalyse

Nach Zepf (1997, 10) besitzen Emotionen sowohl in der Therapie als auch in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie einen zentralen Stellenwert.

Obwohl die Beschäftigung mit Emotionen seit den Anfängen Freuds psychoanalytischer Theorie eine lange, wenn auch wechselhafte Tradition aufweist, wird die psychoanalytische Affekttheorie als unbefriedigend empfunden (vgl. Dornes 1993, Tyson, Tyson 2001, Kapfhammer 1995). So ist beispielsweise bei Dornes (1993, 139) zu lesen,

„dass es die psychoanalytische Affekttheorie nicht gibt, sondern nur ein recht heterogenes Sammelsurium von interessanten Theoriestücken, die in verschiedenen Richtungen ausgebaut wurden und die viele Fragen zurücklassen.“

Obwohl nicht von einer stringenten Affekttheorie die Rede sein kann, hat die Beschäftigung mit Emotionen in der Psychoanalyse hohen Stellenwert. Freuds Interesse galt in besonderer Weise unbewussten Prozessen, die zwischen Wahrnehmung, Emotion und Verhalten ablaufen. Wenn es auch keine geschlossene Theorie zu Emotionen gibt, so wurden zahlreiche Hypothesen zu einzelnen Emotionen entwickelt, wie beispielsweise von Freud über Trauer (1917) oder Schuldgefühl (1923, beide zit. nach Kapfhammer 1995, 17).

Kapfhammer (ebd. 12) sieht im Erkennen und Interpretieren der „unauflösbaren Verschränkung von geistigem Schaffen und motivationaler Triebnatur des Menschen“ einen Hauptverdienst Freuds. Diese Grundhaltung prägt alle Affekttheorien, die Freud während seines wissenschaftlichen Schaffens entwickelt hat.

Freuds Affektkonzeptionen bilden in weiterer Folge die Basis für jegliche Beschäftigung mit Affekten im psychoanalytischen Kontext. Im anschließenden Abschnitt wird daher ein kurzer Einblick in Freuds Affekttheorien, die mit verschiedenen Denkentwicklungen Freuds in Zusammenhang stehen, gegeben.

2.2.1 Affekttheorien Freuds

Nach Kapfhammer (1995, 12) ist für alle Affektkonzeptionen Freuds charakteristisch, dass sie in direktem Zusammenhang zur Triebtheorie stehen.

Im anfänglichen Denken Freuds (1893) erscheinen Affekte noch als rein somatische Erregung. Sie resultieren aus einem gestörten Funktionszustand des Organismus und können beispielsweise durch Hunger, Durst oder sexuelle Impulse entstehen. Dabei entsprechen die Affekte je nach triebgenetischem Anstieg oder Abfall einem Lustbeziehungsweise Unlustgefühl (Kapfhammer 1995, 12).

In dieser ersten Phase affekttheoretischer Entwürfe erkennt Freud die Auslösung einer affektiven Reaktion in äußeren, traumatischen Ereignissen, die aus verschiedenen Gründen, wie beispielsweise einer gedanklichen Verknüpfung mit einer unerträglichen Vorstellung, nicht zum Ausdruck gebracht werden können. Die Blockierung der Affektabfuhr führt zu Symptomen und ist in weiterer Folge verantwortlich für psychische Erkrankungen (Dornes 1993, 133; Tyson, Tyson 1999, 144). Die Stärke des Affekts ist nach diesem „Affekt-Trauma-Modell“ abhängig von der Verdrängung. Je größer diese ist, desto heftiger der Affekt (Tyson, Tyson 1999, 144).

Dieses Modell herrscht bis 1897 vor und verändert sich erst im Verlauf der zweiten Phase der Freudschen Theorieentwicklung, der Entwicklung des topografischen Modells und der Triebtheorie. Ab da verlieren für Freud die Affekte ihren Stellenwert als primäre Krankheitsursache und Triebe treten an ihre Stelle. Affekte sieht Freud nun als Ausdrucksform von Triebenergie (Dornes 1993, 133).

Mit dem topografischen Modell erklärt Freud³, wie eine affektive Regung wie Angst oder Ärger vorübergehend bewusst, dann aber, wenn der Zustand dem Bewusstsein zu unangenehm wird, in den vorbewussten und letztlich in den unbewussten Bereich verdrängt werden (Kutter 1998, 99).

³ Im topografischen Modell unterscheidet Freud drei Bereiche (in der Reihenfolge der Bedeutung):

1. den unbewussten Bereich (Ubw),
2. den vorbewussten Bereich (Vbw),
3. den bewussten Bereich. (Bw).

In Freuds dritter Phase der Theoriebildung, die er ab 1923 verfolgt, führt er das Strukturmodell⁴ ein und modifiziert den Affektstatus neu. Er sieht ab diesem Zeitpunkt Angst nicht mehr als Folge, sondern als Ursache von Verdrängung. Diesem Verständnis nach wird der Angstaffekt an die Ichentwicklung gebunden, denn er tritt nun nicht automatisch, sondern als Folge einer Denkleistung auf (Dornes 1993, 134). Freud stützt seine Theorie auf zwei relevante Pfeiler: Erstens auf den traumatisierenden Einfluss von Affekten auf die Entwicklung des Ichs und zweitens auf die Signalfunktion von Affekten. Die Reifung des Ichs bringt eine größere Fähigkeit mit sich, die Signalwirkung von Affekten besser wahrzunehmen. Somit erfüllen Affekte eine adaptive, organisierende und motivationale Funktion (Tyson, Tyson 1999, 146).

Fonagy et al. (2002, 93) erkennen in Freuds Theorien implizit, „dass die Affekte Einfluss darauf nehmen, wie wir die Welt interpretieren und ihr Bedeutung verleihen“, obwohl Freud selbst in dieser Form keine Forschungen betrieb.

Freuds enge Verknüpfung von Trieb- und Affekttheorie zeigt ein Dilemma, dem sich auch noch Psychoanalytiker in der Nachfolge Freuds gegenübersehen. Dies zeichnet sich nach Kapfhammer (1995, 17) nicht nur bei triebtheoretisch orientierten Psychoanalytikern ab, sondern auch bei jenen, die der Ich-Psychologie oder Objektbeziehungstheorie zuzuordnen sind.

2.2.2 Affekttheorien in der Nachfolge Freuds

Dornes (1993, 136) bezeichnet die Nach-Freudsche psychoanalytische Theoriebildung der Affekte als vierte Phase. Diese stützt sich nach Dornes vor allem auf die Theorie der Signalangst, die von den Ichpsychologen und Objektbeziehungstheoretikern ausgebaut wird. Ihr wesentlicher Beitrag liegt darin, dass in der Signalangsttheorie Affekte als intrapsychische Signale gesehen werden.

Kutter (2001, 33) betont in der Affekttheorie der Ich-Psychologen eine Beeinflussung der Entwicklung der Affekte durch Wahrnehmen, Denken und Urteilen. Sobald

⁴ Im Strukturmodell beschreibt Freud den psychischen Apparat nicht mehr nach den Bewusstseinsqualitäten (unbewusst, vorbewusst, bewusst), sondern teilt ihn in dynamische Organisationskerne ein, die er Ich, Es und Über-Ich nennt (Hamburger 1995, 48).

bestimmte Affekte bedrohlich erlebt werden, entwickelt der Mensch Abwehrmechanismen, die zwar mit kognitiven Prozessen verknüpft sind, aber dennoch unbewusst bleiben.

Den Ich-psychologischen Theorien zu einem psychoanalytischen Affektverständnis ist inhärent, vorerst von einer „kognitiv undifferenzierten Affektmatrix bei Geburt auszugehen, aus der sich durch sukzessive Desomatisierung, Differenzierung und Verbalisierung in Lernvorgängen bedeutsame Inhaltsaspekte“ erst herauskristallisieren (Kapfhammer 1995, 28).

In der psychoanalytischen Objektbeziehungstheorie stehen die frühen Mutter-Kind-Interaktionen im Mittelpunkt und die damit in Zusammenhang stehenden intrapsychischen Prozesse einer Ausdifferenzierung von Selbst- und Objektbildern (Kapfhammer 1995, 24). Nach Dornes wird in der Objektbeziehungstheorie eine Anbahnung von Austausch und Interaktion zwischen Subjekt und Objekt betont und die Ausprägung der Affekte als eine Funktion der Objektbeziehung gesehen (Dornes 1993, 138).

Sowohl Mahler als auch Spitz leisten mit ihren ersten empirischen Untersuchungen bedeutsame Beiträge zur kindlichen Affekttheorieentwicklung. Spitz entwickelte das Konzept der Reziprozität zwischen Mutter und Kind und stellt damit Affekte in den Mittelpunkt seines Interesses. Er hebt die Bedeutung des affektiven Dialogs als fundamentalen Kommunikationsprozess hervor, der „beide Interaktionspartner beeinflusst und die Basis entstehender Objektbeziehungen darstellt“ (Spitz 1962, 1963, zit. nach Tyson, Tyson 1999, 153). Durch die gegenseitige Beeinflussung zwischen Mutter und Kind entstehen aus einem angeborenen affektiven Grundmuster komplexe Gefühlszustände, die die Strukturierung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses unterstützen. Es entsteht eine Integration von Objektbeziehungen, die „den Weg zu einer semantischen und sprachlichen Kommunikation“ vorbereiten (Spitz 1959, 1965, zit. nach Kapfhammer 1995, 24).

2.3 Kategorisierungen von Emotionen

Um sich dem vielfältigen Problem einer systematischen Beschäftigung mit Emotionen zu nähern, werden zahlreiche Einteilungsversuche vorgenommen. Zwei Möglichkeiten der Kategorisierung werden im Folgenden in einem kurzen Abriss vorgestellt.

2.3.1 Einteilung in primäre und sekundäre Emotionen

Petermann und Wiedebusch unterscheiden in ihrem Buch *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2003) in der Entwicklung von Emotionen primäre und sekundäre Emotionen, die auch als Basisemotionen und selbstbezogene und soziale Emotionen bezeichnet werden (ebd., 33).

Die Autoren treffen folgende Zuordnung:

Unter primäre Emotionen fallen Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung, Interesse. Diese werden den Autoren zufolge ab dem dritten Lebensmonat ausgebildet.

Sekundäre Emotionen hingegen werden erst ab Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt und beschreiben Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie (ebd., 33).

Tomkins, dessen entwickelte Affekttheorie zunehmend als „grundlegende Referenzbasis für eine eigenständige Affektpsychologie“ in modernen psychoanalytischen Theorieansätzen ausgegeben wird, stellt ein System vor, das an früheren Freudschen Gedankengängen ansetzt, aber im Wesentlichen darüber hinausführt (Kapfhammer⁵ 1995, 26).

Tomkins (1962, 1963, 1980, 1981, zit. nach Kapfhammer 1995, 26) unterscheidet für die frühkindliche Entwicklung neun klar abgegrenzte Basisemotionen: Überraschung/Erstaunen, Interesse/Aufregung, Vergnügen/Freude, Distress/Angst, Verachtung/Abscheu, Ärger/Wut, Furcht/Schrecken, Scham/Erniedrigung, Ekel.

Diese Affektausdrücke sind als „Indikatoren und Produzenten von subjektiven Empfindungen“ zu verstehen (Dornes 1993, 114). Affektausdrücke sind als Signale für andere Personen zu erkennen. Das bloße Gefühl des Ärgers vertreibt noch keinen Interaktionspartner und das Gefühl der Freude bindet ihn nicht, außer die Gefühle

⁵ Kapfhammer bezieht sich damit auf Autoren wie Basch (1976, 1983), Demos und Kaplan (1987) und Lichtenberg (1983, 1989).

kommen für den Partner zu einem sichtbaren Ausdruck. „Die Gefühlskomponente ist ein *intrapsychisches* Signal und die Ausdruckskomponente ein *interpersonelle*“ und beide sind sinnvoll aufeinander bezogen (Dornes 1993, 114).

2.3.1.1 Emotion und Gesichtsausdruck

Primäre Emotionen gehören zur biologischen Grundausstattung des Menschen. Sie spiegeln sich auf körperlicher Ebene wieder und lassen sich, Tomkins Untersuchungen zufolge, auf der Grundlage des Gesichtsausdruckes identifizieren. Damit greift Tomkins Darwins evolutionstheoretische Argumentation auf. Die von Tomkins beschriebenen neun⁶ Kategorien der Basisemotionen lassen sich primär am Gesicht und an der Haut erkennen (Tomkins 1962, 1963, zit. nach Tyson, Tyson 1990, 142).

Fonagy verweist auf mehrere neuere Untersuchungen zur Erforschung mimischer Gefühlsausdrücke, die ebenfalls auf der Grundlage Darwins (1872) Erkenntnisse basieren (Ekman 1992, Ekman 1972, Izard 1977, 1978, alle zit. nach Fonagy 2002, 162f). Diese Untersuchungen zeigen, dass es eine Reihe von angeborenen Basisemotionen gibt, die in allen Kulturen durch die gleiche Gesichtsmuskelaktivität ausgedrückt und wiedererkannt werden.

Bereits bei jungen Säuglingen werden fast alle Muskelbewegungen festgestellt, die Erwachsene bei der Äußerung der Basisemotionen benützen (Ekman, Oster 1979; Oster 1978 zit. nach Fonagy 2002, 163). Bereits bei kleinen Babys konnten die Gesichtsausdrücke des Interesses, der Freude, des Ekels, des Kammers und der Überraschung identifiziert werden (Izard 1978, zit. nach Fonagy 2002, 163). Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass die Gesichtsmuskelaktivität, durch die zumindest einige der Basisemotionen zum Ausdruck kommen, bei Erwachsenen „spezifische und unterschiedliche physiologische Erregungsmuster erzeugt, die für das jeweilige Gefühl charakteristisch sind“ (Ekman et al. 1983, zit. nach Fonagy ebd.).

Aber auch die Fähigkeit zur Decodierung scheint bereits im Säuglingsalter gegeben zu sein.

⁶ Die Anzahl der Basisemotionen/Primäraffekte variiert je nach Autoren. In der Regel werden 6-10 (10 bei Izard und Malatesta 1979, zit. nach Holodyski 1999, 32) genannt.

Bei Fonagy sind es 6: „Freude, Ärger, Furcht, Kummer, Ekel und Überraschung“ (2002, 163).

Neuesten Untersuchungen zufolge ist anzunehmen, dass bereits Neugeborene einem sich bewegenden Objekt in ihrem Gesichtsfeld mit den Augen folgen können. Bis auf eine Distanz von 20 cm können sie maximale Sehschärfe entwickeln, was von Eltern intuitiv ausgenutzt wird, wenn sie mit dem Säugling Blickkontakt aufnehmen wollen. Mit drei Monaten ist es dem Säugling möglich, die Mutter von Fremden visuell zu unterscheiden, und bereits ab drei bis fünf Monaten können verschiedenen Untersuchungen zufolge affektive Gesichtsausdrücke wie Freude, Überraschung, Traurigkeit unterschieden werden (Dornes 1993,39f).

Ein weiterer Versuch, Emotionen zu kategorisieren zeigt sich in der Einteilung in Komponenten.

2.3.2 Komponentenmodell

Komponentenmodelle beziehen sich auf die unterschiedlichen Teilprozesse, aus denen sich Emotionen zusammensetzen. Emotionen werden darin nicht nur über das Erleben definiert, sondern z. B. auch über kognitive oder emotionale Prozesse (Merten 2003, 15). Tyson, Tyson (1990, 9) fassen zusammen, dass sich aus den vielfältigen Untersuchungen dazu nicht viel mehr als die Einsicht herauskristallisiert, dass Emotionen aus unterschiedlichen Komponenten bestehen. Die Anzahl der Komponenten variiert ebenso wie die der Basisemotionen je nach Verständnis des Forschers. So beschreibt Scherer (1990, zit. nach Merten 2003) fünf Komponenten, während Krause (1997, 62f, zit. nach Üblinger 2009) sechs verschiedene anführt.

„Während Zahl und Art der Komponenten von Autor zu Autor variieren, fehlt die Komponente des motorischen Ausdrucks in keinem dieser Definitionsversuche“ (Scherer 1990; zit. nach Merten 2003, 16).

Scherer (1990; zit. nach Merten 2003, 15) unterscheidet folgende Komponenten:

- Kognitive Komponente
- Neurophysiologische Komponente
- Motivationale Komponente
- Ausdruckskomponente
- Gefühlskomponente

Die kognitive Komponente dient der Bewertung eines Reizes und ist Teil des Informationsverarbeitungssystems. Von der Reizbewertung hängt in weiterer Folge ab, zu welchen neurophysiologischen und motivationalen Veränderungen es kommt, mit welchen letztlich bestimmte Gefühle und Ausdrucksmuster einhergehen können (Scherer 1990, zit. nach Merten 2003, 16).

Komponentenmodelle dieser Art charakterisieren emotionale Prozesse durch enge „Koordination der Subsysteme zum Zweck der Gesamtmobilisierung des Organismus“ (Merten 2003, 16). Emotionen definieren sich demnach nicht nur über das Gefühl, sondern auch darüber, dass sie Handlungen initiieren und steuern (ebd.).

Neben dem Themengebiet Emotion nimmt der Bereich des Spracherwerbs einen weiteren zentralen Stellenwert für die Bearbeitung der Forschungsfrage ein. Im folgenden Kapitel, das diesem Themenbereich gewidmet ist, erfolgt nach einer Begriffsklärung eine Auseinandersetzung mit Spracherwerbstheorien, wobei der interaktionistischen Annahme besondere Bedeutung beigemessen wird. Ein Abschnitt wird dem Erwerb von Zweitsprachen – eine Konsequenz aus der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit – gewidmet. Den Abschluss der theoretischen Ausführungen bilden Freuds Gedanken zu Spracherwerb. Damit erfolgt eine Hinführung zum Forschungsgegenstand, welcher in Literatur der Psychoanalyse angesiedelt ist.

„Der Spracherwerbsprozess verläuft
aus psychoanalytischer Sicht keineswegs isoliert;
Sprache, Motorik, affektive und sensorische Entwicklung
sind eng miteinander und mit der Ausdifferenzierung des
Ich und der Objektbeziehungen verzahnt.“
(Hamburger 1995, 135)

3 Spracherwerb

3.1 Präverbales Stadium

Noch lange, bevor ein Kind in der Lage ist zu sprechen, kommuniziert es mit seinen Bezugspersonen auf emotionaler Basis. Der Affektausdruck, der sich in Mimik und Stimme widerspiegelt, ist dabei von zentraler Bedeutung. Nach neueren Erkenntnissen ist der Säugling sowohl in der Lage, seine Befindlichkeit zu signalisieren als auch die Stimmung der Bezugsperson zu interpretieren. Fonagy et al. (2002) bezeichnen dies als „frühestes kommunikatives System“ und nennen es „System der Affekte“ (vgl. auch Beebe, Jaffe und Lachmann 1992; Bowlby 1969; Brazelton, Kolowski und Main 1974; Hobson 1993; Sander 1970; Stern 1977, 1985; Trevarthen 1979; Tronick und Cohn 1989; alle zit. nach Fonagy et al. 2002, 163).

Dieses Verständnis des Zusammenhangs von Affekten und Objektbeziehungen basiert nach Tyson, Tyson (1999, 153) auf den Theorien und empirischen Untersuchungen von Spitz (1962, 1963). Wie im Kapitel 2.2.2 *Affektkonzeptionen in der Nachfolge Freuds* angeführt, macht bereits Spitz auf die Bedeutung des affektiven Dialogs zwischen Mutter und Säugling aufmerksam. In diesem sieht er einen grundlegenden wechselseitigen und bedeutungsreichen Kommunikationsprozess, der Einfluss auf beide Interaktionspartner ausübt und die Basis entstehender Objektbeziehungen darstellt (Spitz 1962, 1963 zit. nach Tyson, Tyson 1999, 153).

Nach Fonagy et al. (2002, 162) sprechen aktuelle Forschungen dem Säugling bereits komplexe und differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten zu. Durch verschiedene Methoden konnte in den letzten 30 Jahren viel über den Säugling herausgefunden werden, was die Sicht auf seine Fähigkeiten gravierend verändert.

Grimm (2003, 27f) bezieht sich auf Untersuchungen von Mehler (1988), der mit seinem Team nachweisen konnte, dass Säuglinge auf die mütterliche Stimme gegenüber anderen Stimmen durch Hinwenden reagieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigten weiters, dass bereits vier Tage alte Säuglinge die Muttersprache von Fremdsprachen unterscheiden können. Mehler und sein Team führen diese Fähigkeit auf Differenzierung der prosodischen Merkmale zurück (Grimm 2003, 27f). Damit wird deutlich, dass Spracherwerb schon lange vor der Produktion des ersten Wortes einsetzt. Lange bevor ein Kind in der Lage ist, selbst Worte zu gebrauchen, sammelt es Erfahrungen, die notwendige Grundlagen des Spracherwerbs darstellen.

Hamburger, (1995, 105) ein zeitgenössischer Autor psychoanalytischer Literatur, sieht „sprachliches Verhalten nur als Spitze des Eisberges“ und verdeutlicht seine Annahme durch folgendes Beispiel:

„Wenn ein Kind zum ersten Mal *Mama* sagt, so hat es im Gurren und Lächeln, im Erwidern und Suchen von Blicken, im Strampeln und Schreien das Konzept <Mama> schon in tausend Facetten konstruiert und benannt und beginnt gerade damit, die Zusammenhänge dieser tausend <Mama>-Bilder staunend zu begreifen. *Mama*, das Wort bestätigt nur als sprachliche Klammer diesen ursprünglichen Erfahrungsprozess“ (Hamburger 1995, 105).

Nicht zufällig beschreibt Hamburger das Auftreten des Wortes *Mama*. Die ersten Worte, die Kinder produzieren, sind immer affektiv besetzt. Diese Beobachtung lässt sich kulturunabhängig feststellen (Grimm 2003, 37, Mehler et al. 2010, 135). Dass *Mama* eines der häufigsten ersten Worte ist, scheint in Anbetracht dessen, dass es sich dabei meist um die affektiv wichtigste Bezugsperson handelt, nicht verwunderlich.

Obwohl dem Säugling nach neuesten Erkenntnissen umfangreiche Kompetenzen zugesprochen werden, gibt Dornes (1997, 57) zu bedenken, dass dennoch nicht vergessen werden darf, dass das menschliche Neugeborene alleine nicht lebensfähig wäre und dass es nur in dem Sinne als kompetent zu sehen ist, dass es „auf der Basis einer funktionierenden Beziehung zu primären Bezugspersonen Fähigkeiten hat und entfaltet, von denen wir früher noch nichts ahnten“ (Dornes 1997, 57).

Tronick und seine Mitarbeiter (zit. nach Bruner 1987, 20) entdeckten ein gegenseitiges Verhältnis von mimischen Gesichtsausdrücken, das sich deutlich in der Interaktion zeigt. So konnte beispielsweise festgestellt werden, dass das Kind seltener lächelt und häufiger seinen Kopf wendet, wenn das Gesicht der Mutter beim Spiel kühl und

unbeweglich bleibt, als wenn es Emotionen durch Mimik zeigt. Wie Bruner an anderer Stelle betont, ist zwischenmenschliche Reaktion seitens der Bezugsperson für ein lernendes Kind der wirksamste Verstärker (ebd. 20).

Im Folgenden wird noch speziell auf den Aspekt der Anerkennung eingegangen.

3.1.1 Interaktion und Anerkennung

Der Mensch ist nach Dornes (2006, 54f) wahrscheinlich das einzige Lebewesen, das nicht nur die Befriedigung seiner Bedürfnisse anstrebt, sondern auch deren Anerkennung. Dieses Verlangen zeichnet sich in der Interaktion ab. Schon wenn Mutter und Säugling miteinander kommunizieren, indem sie einander anlächeln oder zärtliche Laute von sich geben, so befinden sie sich in einem Austausch, der für den Säugling weit mehr als Spiel bedeutet. Dornes sieht darin das Bedürfnis des Säuglings nach Anerkennung seiner Gefühlszustände. Der Säugling braucht ein Gegenüber, das ihm seine emotionale Beteiligung bestätigt und zeigt, dass es in Ordnung ist, wie er sein Bedürfnis und Gefühl zum Ausdruck bringt. Dieses Bedürfnis nach Anerkennung ist durch Untersuchungen von Hoffmann (1993, zit. nach Dornes 2006, 55) auch in anderen Bereichen wie beispielsweise beim Essen oder Füttern zu beobachten.

Trevarthen (1979, zit. nach Dornes 2006, 57) bezeichnet diese Formen des Dialogs als primäre Intersubjektivität. Im nächsten Entwicklungsschritt, den Trevarthen sekundäre Intersubjektivität nennt, zeichnet sich ein Bedürfnis nach „Teilung von emotionalen und kognitiven Zuständen in *Bezug auf die Welt*“ ab (ebd., 57[Hervorh. im Original]). Mit ca. neun Monaten begnügt sich das Kind nicht mehr mit der Anerkennung eigener Bedürfnisse, sondern beginnt auch „über etwas Drittes“ (ebd. Hervorh. im Original) zu kommunizieren. Mutter und Kind richten beide zum gleichen Zeitpunkt ihre Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand. Trevarthen und Hubley (1978, zit. nach Stern 1985, 184f) beschreiben diese Aktivität als „ein absichtlich angestrebtes Mitteilen von Erfahrungen über Ereignisse und Dinge“ (Stern 1985, 184).

Da sich der Säugling in diesem Entwicklungsstadium noch nicht verbal mitteilen kann, müssen die subjektiven Erfahrungen auf anderen Ebenen kommuniziert werden. Stern

(ebd., 184f) nennt dafür drei innere Zustände, die für interpersonales Geschehen von Bedeutung sind, ohne Sprachvermögen vorauszusetzen:

1. die gemeinsame Ausrichtung
2. die intentionale Gemeinsamkeit
3. die Gemeinsamkeit affektiver Zustände (Stern 1985, 185)

Für Zollinger (1995) liegt in diesem gemeinsamen Fokus, den sie als Triangulierung bezeichnet, der eigentliche Ursprung der Sprache. Wenn das Kind beginnt, seine Erfahrungen der Dinge mit der Mutter zu teilen, indem es den Blick zu ihr richtet, als wollte es fragen: „Siehst du, was ich tue; und was hältst du davon?“, bildet es mit dem Blick ein Dreieck zwischen sich, der Mutter und dem Gegenstand. Von da an werden nach Zollinger sprachliche Äußerungen der Erwachsenen zu Wörtern, die sich *auf etwas* beziehen (Zollinger 1995, 21, Bruner 1987, 55ff und 75).

Wörter, die sich *auf etwas* beziehen, erhalten Bedeutungscharakter und stellen die Verbindung zwischen einem Objekt und dem Sprachsymbol dar.

Nach dieser Einführung in das präverbale Stadium folgt nun eine Auseinandersetzung mit dem Erwerb der Sprache. Es wird sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb behandelt, um eine theoretische Grundlage zur Bearbeitung der beiden Forschungsfragen zu geben.

3.2 Erstspracherwerb

Bis zum heutigen Tage ist nach Günther, Günther (2004), die Spracherwerbsforschung nicht in der Lage, die sprachliche Entwicklung von Kindern exakt zu erklären. Je nach wissenschaftlicher Position stehen bestimmte Theorien im Blickpunkt der Vermutungen. Theorien sind den Autoren zufolge eine „Draufsicht“ (ebd., 88) auf die Phänomene des Alltags. Forscher einer bestimmten Wissenschaftsdisziplin wie Medizin, Neuropsychologie, Kognitionspsychologie oder Psychoanalytik treffen Aussagen über das Erwerben einer Sprache und deren Gebrauch. Theorien sind im Sinne des Philosophen Popper (1985 zit. nach Günther, Günther ebd.) „ein Netz, das Menschen auswerfen um die Wirklichkeit zu erfassen“. Er macht darauf aufmerksam,

dass „Theorien niemals eindeutig sein können und wir somit immer nur an und mit Hypothesen arbeiten“ (Günther, Günther 2004, 88).

Bevor auf einige Spracherwerbstheorien Bezug genommen wird, möchte ich eine begriffliche Klärung vornehmen, die sich auf Unterschiede zwischen *Spracherwerb* und *Sprachentwicklung* bezieht.

3.2.1 Spracherwerb – Sprachentwicklung

Günther, Günther (2004, 89) treffen diesbezüglich folgende Unterscheidung: Der Begriff *Sprachentwicklung* impliziert den Autoren zufolge einen zeitlichen Rahmen, in dem sich die Entwicklung der Sprache vollzieht. Gleichzeitig kommt damit aber auch die „biologistisch und genetisch orientierte Auffassung“ über die Entwicklung menschlicher Sprache zur Geltung (ebd.).

Der ebenfalls häufig verwendete Begriff des *Spracherwerbs* verdeutlicht nach Günther, Günther (2004, 89) stärker die aktive Komponente des Geschehens und betont ein dynamisches und konstruierendes Hineinwachsen in die Welt der Sprache durch den Umgang mit sprechenden Menschen. Der Begriff impliziert ein „unbewusstes, nicht beabsichtigtes, beiläufiges Aneignen der Sprache“ (ebd.).

Diesen Erklärungen folgend halte ich den Begriff des Spracherwerbs für treffender, da er dem Kind einen aktiven Part zugesteht und die notwendige wechselseitige Dynamik im Spracherwerb besser inkludiert.

Zum heutigen Zeitpunkt werden vier große Theorien⁷ des Spracherwerbs unterschieden. Sie werden im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt. Etwas näher eingegangen wird auf die interaktionistische Spracherwerbstheorie.

⁷ 1. Behaviorismus: lerntheoretischer Ansatz (Skinner)

2. Nativismus: angeborenes Sprachsystem (Chomsky)

3. Kognitivismus: Sprachentwicklung als Teil der kognitiven Entwicklung (Piaget)

4. Interaktionismus: Spracherwerb über dynamische Wechselbeziehung (Bruner) (Günther, Günther 2004, 89ff).

3.2.2 Theorien des Spracherwerbs

In den bereits angekündigten Theorien über Spracherwerb spiegelt sich die ewige Frage der Natur-Kultur-Dichotomie nach: *erlernt oder angeboren* wider.

Die vier Modelle, die in Fachbüchern (u.a. Günther, Günther 2004; Grimm 2003) unterschieden werden, beschreiben unterschiedliche Auffassungen.

Die älteste dieser Theorien, die behavioristische Lerntheorie, versucht Spracherwerb, wie alle anderen Verhaltensweisen des Kindes auch, als Reaktion zu erklären. In diesem imitationsorientierten Ansatz macht der Behaviorist Skinner (1957, zit. nach Günther, Günther 2004, 89) deutlich, dass Kinder die Sprache der Erwachsenen nachahmen und nur dann lernen, wenn sie belohnt werden und die Sprache zum Erfolg führt.

Im Gegensatz dazu entwickelte Chomsky mit dem Nativismus die Theorie, dass das Kind die Struktur der Sprache durch angeborene Fähigkeiten erwirbt. Dieser Theorie zufolge ist es Kindern nicht nur möglich universelle Grammatik zu erkennen, sondern sie besitzen auch von Anfang an sprachliche Kompetenz, die nur mehr minimale Zweier-Kommunikation erfordert (Bruner 1987, 25f).

Die Entwicklungspsychologen rund um Piaget vertreten die Auffassung, dass die Sprachentwicklung als ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung zu betrachten ist. Dieser Theorie zufolge ist sprachliche Entwicklung aufs Engste mit kognitiver Entwicklung verknüpft. Die Kognitivisten betonen die Wechselseitigkeit von Sprache und Denken. Der Fokus liegt auf Sinneserfahrungen, Wahrnehmung und kognitiven Leistungen (Günther, Günther 2004, 91).

Die neueste dieser vier Theorien geht auf Bruner (1987) zurück. Bruner spricht darin dem Kind einen aktiven Part zu und rückt Interaktion und Beziehung als spracherwerbsunterstützende Momente in den Mittelpunkt.

Daher ist diese Theorie für den Fokus, der sich in dieser Arbeit auf Spracherwerb und Emotionen richtet, besonders interessant.

3.2.2.1 Interaktionistische Theorie

Bruner versucht mit der Theorie des Interaktionismus die beiden ersten beschriebenen Theorien, Behaviorismus und Nativismus, zu verbinden. Bruner geht davon aus, dass Kinder, noch bevor sie Sprache erwerben können, ein funktionierendes Wissen über ihre Welt besitzen. Dadurch erhalten sie einen aktiven Part im Spracherwerb (Bruner 1987, 27).

Wesentlich an Bruners Theorie ist, dass er einerseits von angeborenen Fähigkeiten ausgeht, die für ein Erlernen der Grammatik notwendig sind, andererseits aber auch die Unterstützung der Bezugsperson durch Kommunikation als notwendig erachtet. In seiner Theorie erhalten Emotionen im Spracherwerb auf mehreren Ebenen Bedeutung.

Bruner sieht den wichtigsten Antrieb eines Kindes, Sprache zu erwerben, in der Interaktion selbst. Positive emotionale Reaktionen seitens der Bezugsperson sind für das Kind der wichtigste Verstärker (Bruner 1987, 20). Den Grund, warum Kinder lernen, Sprache zu gebrauchen, sieht Bruner in ihrem Wunsch, Ziele zu erreichen, und dem starken Wunsch, mit den Personen verbunden zu bleiben, von welchen sie abhängig sind. In der emotionalen Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson liegt seiner Ansicht nach die Dynamik, die den Lernprozess des Spracherwerbs in Gang hält (Bruner 1987, 88).

Bruner (1987) stellt einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur her. Einerseits kann Kultur nur über Sprache vermittelt werden und andererseits wird der Spracherwerb durch Kultur beeinflusst. Bruner (ebd.) betont den Zusammenhang zwischen Spracherwerb und dessen Kontinuität unter Abhängigkeit vom Erwerb der Kultur:

„Die Kultur besteht aus symbolischen Verfahren, Begriffen und Unterscheidungen, die nur durch die Sprache möglich werden. Sie wird dem Kind durch den Spracherwerb selber übermittelt. Entsprechend lässt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen“ (Bruner 1987, 116).

Der enge Zusammenhang zwischen Kultur und Sprache gewinnt noch stärker an Bedeutung, wenn bedacht wird, dass die meisten Kulturen der Welt von Mehrsprachigkeit geprägt sind. Die Einsprachigkeit eines Volkes ist, global gesehen, ein eher ungewöhnliches Phänomen, was Tracy, eine Autorin der Sprachwissenschaft,

zu der Schlussfolgerung bringt, „die Annahme, der Erstspracherwerb in der Kindheit erfolge normalerweise in einer monolingualen Umgebung, ist also eine Fiktion“ (Tracy 1996, 73 zit. nach Koch 2007, 21).

Daraus folgend wird im nächsten Abschnitt die besondere Situation der Mehrsprachigkeit und des Erwerbs einer zweiten Sprache im frühen Kindesalter thematisiert.

3.3 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Keine Sprache der Welt ist so schwer, dass sie von Kindern nicht erlernt werden könnte. Kinder erlernen ohne Probleme die Sprachen, in deren Umgebung sie hineingeboren werden.

Jedes Kind kann ohne Frage perfekt die Aussprache eines jeden Lautes erlernen, der in der jeweiligen Sprache vorgegeben ist. Ab der Geburt wird Säuglingen die Kompetenz zugeschrieben, Phoneme unterscheiden zu können und in den ersten Lebensmonaten die Fähigkeit zu besitzen, das ganze Spektrum phonetischer und phonologischer Sprachfunktionen zu artikulieren. Allerdings ist diese Anlage nur auf eine sehr kurze frühkindliche Lebenszeit beschränkt und geht für die Phoneme verloren, die nicht in der Umgebungssprache gebraucht werden (Mehler et al. 2010, 231). Diese Tatsache wird oft als Befürwortung einer multilingualen Erziehung genannt. Mehler et al. (ebd.) sind der Ansicht, dass man Kinder nicht um die Gelegenheit bringen sollte, „relativ früh mehrere Sprachen zu hören und zu lernen, wenn man nicht ihr sprachliches Potenzial irreversibel verarmen lassen will“.

Diese Form der kindlichen Mehrsprachigkeit ergibt sich in Familien, in denen von vornherein nicht nur *eine* Sprache gesprochen wird, weil beispielsweise die Eltern verschiedener Herkunft sind.

Wenn Kinder erst außerhalb der Familie, etwa in der Bildungseinrichtung Kindergarten, mit einer zweiten oder dritten Sprache konfrontiert werden, verläuft die Aneignung dieser hinzukommenden Sprache jedoch anders. Diese Art des Spracherwerbs wird unter anderem als früher Zweitspracherwerb bezeichnet, welcher im nächsten Abschnitt Beachtung findet.

3.3.1 Früher Zweitspracherwerb

In fachspezifischer Literatur werden neben der Bezeichnung früher Zweitspracherwerb (Ahrenholz 2007) auch die Begriffe kindlicher Zweitspracherwerb (Koch 2007) oder sukzessiver Zweitspracherwerb (Jeuk 2003) verwendet.

Der frühe Zweitspracherwerb unterscheidet sich wesentlich vom Erlernen einer Fremdsprache. In diesem Zusammenhang werden häufig die beiden Begriffe *erwerben* und *lernen* gegenübergestellt. Eine Fremdsprache wird zumeist im Unterricht durch systematisierte Angebote und Übungen gelernt, und liegt in der Regel außerhalb des lebensweltlichen Verwendungsbereiches. Im Gegensatz dazu wird von Erwerb gesprochen, wenn eine Zweitsprache im Rahmen einer natürlichen Sozialisation sukzessive erworben und verwendet wird (Günther, Günther 2004, 142).

Günther, Günther (2004, 142) beschreiben weiters zwei verschiedene Erwerbstypen einer zweiten Sprache. Sie unterscheiden *ungesteuerten* und *gesteuerten* Zweitspracherwerb.

Von *ungesteuert* sprechen die Autoren, wenn sich der Erwerb „naturwüchsig, in der alltäglichen Kommunikation und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern“, vollzieht (ebd.). Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb orientiert sich das Kind am kommunikativen Erfolg und „nicht an der formalen Richtigkeit seiner sprachlichen Äußerungen“ (ebd.). Der Erwerb der Zweitsprache, wie z. B. Deutsch, wird von den Kindern unabhängig von ihrer Erstsprache als zweites sprachliches Medium der Kommunikation täglich benützt. In der Regel wird diese Zweitsprache in einer sozialen Umgebung erworben, in der diese Sprache tatsächlich gesprochen wird (ebd.).

Gesteuerten Zweitspracherwerb finden wir in vorschulischen (Kindergarten) und schulischen (Grundschule) Einrichtungen vor. Hier handelt es sich um einen „von außen gesteuerten und an das Kind herangetragenen Zweitspracherwerbsvorgang“ (Günther, Günther 2004, 146).

Nach diesen Definitionen kann davon ausgegangen werden, dass in Kindergarten und Schule sowohl ungesteuerter als auch gesteuerter Zweitspracherwerb zum Tragen kommen. Einerseits wird die neue Sprache in ihrer Anwendung erlebt und dient der Kommunikation, andererseits wird in didaktisch strukturierten Situationen versucht, Kinder im Erwerb der neuen Sprache zu unterstützen.

Nach Jeuk⁸ (2003, 9) ist der frühe Zweitspracherwerb noch kaum erforscht. Die meisten Erkenntnisse aus Untersuchungen zum Erwerb zweier Sprachen bei Kindern, stammen nach Jeuk aus bilingualen Familien und werden bislang auf den sukzessiven Zweitspracherwerb übertragen.

Die Voraussetzungen bilingual aufwachsender Kinder unterscheiden sich gravierend von denen der Kinder, die im Kindergarten zum ersten Mal Kontakt mit einer neuen Sprache haben. Günther, Günther (2004, 152f) konstatieren, dass Kinder, die im Kindergartenalter eine zweite Sprache erwerben, dies auf der Basis einer noch nicht sicher beherrschten Erstsprache tun. Als Familien- und Kultursprache ist die Erstsprache jedoch bereits Teil der kindlichen Identität geworden. Den Autoren folgend, kann eine Verdrängung, Ablehnung oder Leugnung der Erstsprache zu Störungen beim Selbstwertgefühl führen und den Weg zu einem positiven Selbstkonzept beeinträchtigen. Die Autoren erkennen jedoch im positiven Selbstkonzept einen „unabdingbaren Bestandteil für das Interesse und die Neugier“ am Erwerb einer Zweitsprache, „sowie für Dinge und Menschen seiner Umwelt, d.h. für die bevorstehenden Lernprozesse im Rahmen der weiteren kindlichen Entwicklung“ (Günther, Günther 2004, 153).

Der folgende Abschnitt bietet einen Exkurs zur Behandlung des Themas in sprachwissenschaftlicher Forschung. Es sollen damit Einblicke in Studien gegeben werden, die sich mit emotionalen Aspekten in Verbindung mit Mehrsprachigkeit befassen.

3.3.1.1 Exkurs: Emotionen und Zweitspracherwerb in sprachwissenschaftlicher Forschung

Aufgrund der Aktualität des Themas lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten ist bereits eine fast unüberschaubare Menge an Literatur aus verschiedenen Disziplinen vorzufinden. Die Palette reicht von wissenschaftlichen Texten wie zum Beispiel Studien bis hin zu diverser Ratgeberliteratur und didaktischer Literatur für

⁸ Obwohl seither weitere neun Jahre vergangen sind, hat sich an dem Forschungsstand noch nichts Wesentliches verändert. Es scheint, als würde sich erst in den letzten zwei Jahren der Fokus mehrerer Forschungsprojekte, unter anderem das Projekt „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ der Uni Wien, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entsteht, auf die Frühe Mehrsprachigkeit richten.

Kindergartenpädagogik. Aktuelle Studien stammen größtenteils aus Deutschland (z.B.: Jeuk 2003 oder Ahrenholz 2007) und zu einem geringeren Anteil auch aus Österreich (z.B.: Brizic 2007 oder Leitner & Pinter 2010). Nach einer groben Durchsicht zahlreicher Publikationen konnte festgestellt werden, dass sich die meisten davon mit linguistischen Parametern befassen. Emotionale Aspekte finden sich nicht im Titel wieder und fließen nur ansatzweise in die Ausführungen über frühen Zweitspracherwerb ein.

Hervorzuheben ist eine Publikation von Fthenakis et al. (1985) über die bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Das Buch gibt einen sehr guten und ausführlichen Überblick über Bilingualismus und Faktoren, die damit in engem Zusammenhang stehen. Die Autoren beschäftigen sich eingehend mit der Relevanz der Muttersprache, dem Zusammenhang zwischen Lebensalter und Zweitspracherwerb, ethnischer Identität und Rahmenbedingungen der Sprachentwicklung unter dem Schwerpunkt Minoritäten.

Die Autoren beziehen sich darin zum Großteil auf Forschungen aus den klassischen Einwanderungsländern USA und Kanada. Europäische Forschungsergebnisse präsentieren die Autoren aus Schweden mit der bekannten UNESCO-Untersuchung von Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976). Ohne genauer auf Studien oder Ergebnisse einzugehen, erscheint für das Thema dieser Arbeit relevant, dass in diesen Publikationen auf eine außerordentlich hohe Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb einer Zweitsprache hingewiesen wird.

In dem Kapitel *Affektive und sonstige Relevanz der Muttersprache* stellen die Autoren fest, dass vor allem Befunde vorliegen,

„wonach die Muttersprachenförderung bei Minoritäten sich positiv auf das Selbstbild auswirkte“ (Fthenakis et al. 1985, 102).

So beschreibt beispielsweise Skoczylas (1972, zit. nach Fthenakis et al. 1985, 102), dass sich mexikanisch-amerikanische Kinder nach zwei Jahren bilingualen Unterricht schöner finden im Vergleich zu entsprechenden Kindern im monolingualen Unterricht. In zwei Schulen Torontos, in denen lediglich eine halbe Stunde täglich der Muttersprache und Kultur gewidmet war, konnte eine wesentliche Änderung in der Selbstachtung chinesischer Kinder festgestellt werden (Bhatnagar & Hamalian, 1981, zit. nach Fthenakis et al. 1985 ebd.). Auch Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976, zit.

nach Fthenakis et al. 1985 ebd.) bescheinigen den finnischen Kindern in muttersprachlichen Klassen ein überaus hohes Ausmaß an Selbstvertrauen. Beiden Quellen sind nach Fthenakis et al. zu entnehmen, dass bei Muttersprachenförderung Identitätskrisen ausbleiben. Die Autoren Fthenakis et al. verweisen auch im Verhaltensbereich auf Ergebnisse, die positiven Selbstbildveränderungen entsprechen. Sie zitieren Voith & Rosier (1978) die berichten, dass indianische Kinder im bilingualen Programm ein wesentlich aktiveres und selbstbehauptenderes Bild zeigen, das ganz im Gegensatz zu der oft beobachteten Passivität, Verschlossenheit und Lustlosigkeit von Navajo-Kindern steht.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass bereits 1985 Forschungsergebnisse vorlagen, die den hohen Stellenwert der Erstsprache im Zweitspracherwerb betonten und Emotionen dabei große Bedeutung verliehen.

Ähnliche Hinweise in neueren Untersuchungen sind bei Jeuk (2003) zu finden. Er verweist unter anderem auf Hepsöyler & Liebe-Harkort (1991), die bei der Analyse von Interviews mit 60 türkischen Erst- und Zweitklässlern bei der Mehrheit der Kinder eine „unbalancierte“ Sprachentwicklung feststellen. Altersgemäßen Kompetenzen im Türkischen stehen geringere Fähigkeiten in der deutschen Sprache gegenüber. Die Kernaussagen der Ergebnisse sind folgende:

„Alle untersuchten türkischen Kinder beherrschen ihre Familiensprache weitgehend souverän und ungebrochen. In der deutschen Sprache sind sie dagegen unbeholfen, tastend, resignativ. Die meisten Kinder zeigen emotionale Erleichterung, wenn sie Türkisch verwenden dürfen, dagegen äußert sich Schüchternheit und Verängstigung, wenn sie deutsch sprechen sollen. (...) Die schlechten Leistungen in der deutschen Sprache der türkischen Migrantenkinder sind nicht mit der mangelnden Beherrschung der Erstsprache zu begründen. Vielmehr sind die Ursachen zum einen in der soziokulturellen Situation und dem Migrantenstatus der Familien, zum anderen in der Missachtung der erstsprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch das Schulsystem zu suchen“ (Hepsöyler & Liebe-Harkort 1991, 172f zit. nach Jeuk 2003, 60-61).

In diesen Beispielen kommt eine erste Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich unterschiedlicher emotionaler Aspekte für das Sprechen einer Erst- beziehungsweise einer Zweitsprache zum Vorschein. Es wird deutlich hervorgehoben, dass sowohl die Weiterverwendung der Erstsprache als auch die Bedeutung ihrer Wertschätzung durch die anderssprachige Lebenswelt positive Auswirkungen auf die Sprachlerner zeigt.

Über den Prozess des Zweitspracherwerbs werden zurzeit drei unterschiedliche Hypothesen diskutiert. Diese werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

3.3.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb

Die drei meist erwähnten und diskutierten Hypothesen gehen von unterschiedlichen Annahmen aus, wie eine zweite Sprache erworben wird, und in welchem Verhältnis sie zur Erstsprache steht.

Identitäts-Hypothese:

In der Literatur wird diese Hypothese auch als „L1 = L2-Hypothese“ (Günther, Günther 2004, 146) bezeichnet. Vertreter dieser Annahme gehen davon aus, dass kein grundsprachlicher Transfer von der Erstsprache auf eine zweite Sprache stattfindet. Vielmehr wird angenommen, dass auch der Zweitspracherwerb nach „universalen kognitiven Prinzipien“ (ebd.) abläuft. Es wird davon ausgegangen, dass der Erwerb einer zweiten Sprache nach den gleichen sprachlichen Strukturen wie beim Erwerb der ersten Sprache verläuft.

„In beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene Potenziale und kognitive Prozesse, die bewirken, dass die Regeln und Elemente der Zweitsprache in der gleichen Abfolge erworben werden wie die der Erstsprache“ (Günther, Günther 2004, 146).

Die Grundlage dieser Annahme beruht auf Chomskys These eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Nach dieser Hypothese hängen die sprachlichen Fähigkeiten der Zweitsprache von den Fähigkeiten der Erstsprache *vom Beginn* des Zweitspracherwerbs ab⁹ (Günther, Günther 2004, 146).

Transfer-Hypothese:

Diese Hypothese wird auch als Kontrastiv- oder Kontrastivitätshypothese bezeichnet. In dieser Annahme werden die beiden Sprachsysteme vergleichend gegenübergestellt. Es wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache des Kindes den Erwerb der Zweitsprache

⁹ In einer Reihe von Untersuchungen wird in verschiedenen Staaten beobachtet, dass Kinder, die im Aufnahmeland eingeschult werden, mehr sprachliche Schwierigkeiten im Gebrauch der zweiten Sprache zeigen als Kinder, die zu einem späteren Zeitpunkt erst migrieren und nur noch wenige Jahre im Aufnahmeland die Schule besuchen (vgl. Knapp 1997, zit. nach Günther, Günther 2004, 146; und vgl. Fthenakis et.al 1985)

in der Weise beeinflusst, dass identische Strukturen der beiden Sprachen leicht zu erlernen sind. Unterschiedliche Strukturen hingegen, würden zu Fehlern und erheblichen Lernschwierigkeiten führen (Günther, Günther 2004, 147).

Interlanguage-Hypothese:

In diesem Ansatz wird von einem individuellen Sprachsystem einer Zwischensprache ausgegangen. Das Kind bildet ein spezifisches Sprachsystem, das Merkmale der Erstsprache und Merkmale der Zweitsprache sowie eigenständige Züge, die unabhängig dieser beiden Sprachen erscheinen, aufweist. Das Kind durchläuft im Erwerb der Zweitsprache, dieser Annahme folgend, verschiedene Entwicklungsstufen, wobei jede davon als eigene Sprache mit innerer Systematik betrachtet wird. So bewegt sich das Kind von einer Zwischenstufe zur nächst höheren Stufe, wobei Abweichungen von der Zielsprache toleriert werden. Der Zweitspracherwerb stellt nach dieser Hypothese einen Prozess „aufeinander folgender Lernphasen dar, in dem eine Interimssprache das jeweils erreichte Niveau repräsentiert“ (Günther, Günther 2004, 148). Beispielsweise können sich Elemente der Zwischenstufen in Übergeneralisierungen äußern.

In keiner dieser Hypothesen wird der Zweitspracherwerb in völliger Unabhängigkeit vom Erstspracherwerb betrachtet. Besonders im Kindergartenalter muss davon ausgegangen werden, dass Kinder ihren Erstspracherwerb noch nicht gänzlich abgeschlossen haben. Erst- und Zweitsprache befinden sich noch in Entwicklungsstufen, wenn auch zumeist auf unterschiedlichem Niveau. Dennoch müssen beide Erwerbsphasen in den Blick genommen und in Beziehung zueinander betrachtet werden.

Dieser Annahme folgend und im Hinblick auf die psychoanalytische Perspektive, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wird im nächsten Abschnitt noch einmal auf den Erstspracherwerb eingegangen. Das Thema des Spracherwerbs wird darin aus klassischer psychoanalytischer Perspektive, nämlich aus der Sicht Sigmund Freuds, beleuchtet.

Freud zählt zwar nicht zu den Psychoanalytikern, die sich im Speziellen kindlicher Entwicklung, also auch nicht dezidiert kindlichem Spracherwerb widmen. Dennoch erachte ich einen kurzen Einblick in seine Ausführungen über Sprache als Grundlage für

die Sicht auf Spracherwerb aus psychoanalytischer Perspektive und somit für das Verständnis der im Anschluss folgenden Analyse als erforderlich.

3.4 Spracherwerb bei Sigmund Freud als Hinführung zum Forschungsgegenstand

Zum Erwerb von Sprache können aus Freuds frühem Werk über Aphasien interessante Annahmen beziehungsweise Theorien abgeleitet werden, die Freud in seinem späteren Werk *Das Ich und das Es* (1923) weiterentwickelt ausführt.

In dieser Theorie stellt Freud eine Trennung zwischen Wort- und Objektvorstellung¹⁰ her. Die beiden Komplexe sind seiner Ansicht nach in unterschiedlichen kortikalen Zentren angesiedelt und erst deren Zusammenwirken ermöglichen Sprechen und Sprachverstehen. Sowohl Wort- als auch Objektvorstellung sind als komplexe Wahrnehmungsleistung zu betrachten.

Vorstellungen über ein Objekt werden nach Freud aus visuellen, akustischen, taktilen und kinästhetischen Wahrnehmungen gebildet, da das Kennenlernen eines Objektes ein multisensorisches Ereignis darstellt. Aber auch der Wortvorstellung teilt Freud sowohl akustische als auch visuelle und kinästhetische Empfindungen zu, die sich auf die eigenen Körperempfindungen beim Aussprechen des Wortes beziehen beziehungsweise auf das Betrachten des Mundbildes beim Sprechpartner. Besondere Bedeutung kommt dabei den Klangbildern zu. Gemeinsam bilden Klangbild, Wortvorstellung und Objektvorstellung einen Assoziationskomplex, der Sprache erst möglich macht (Freud 1975[1923] zit. nach Winter-Heider 2009, 54f; vgl. auch Mehler et al. 2010, 92; Hamburger 1995, 40f).

Die Ansicht Freuds über eine zentrale Rolle der akustischen Repräsentanz enthält Annahmen über die Entwicklung des Sprachvermögens. Beim Spracherwerb wird nach Freud (zit. nach Hamburger 1995, 41) ein Wortklangbild mit einer Sprechbewegung assoziiert und zunächst als propriozeptives Sprachbewegungsbild gespeichert. Das Kind versucht mit dem Erlernen des Nachsprechens die Klangbilder seines eigenen Sprechens den gehörten Klangbildern immer ähnlicher zu machen. Hamburger (ebd.) sieht daher in

¹⁰ Anstelle von Objektvorstellung verwendet Freud auch die Begriffe *Sachvorstellung* oder *Dingvorstellung* (Mehler et al. 2010, 93).

den Klangbildern den eigentlichen „Kern des Wortvorstellungskomplexes“ (Hamburger ebd.).

Hamburger (1995, 34) bezeichnet es als Besonderheit von Freud, zu einem Thema nicht nur *eine* Theorie aufzustellen, sondern mehrere Theorien zu ein und demselben Gegenstand.

So begegnen wir bei Freud auch Aussagen über Sprache, die einem Wandel unterliegen und stark mit den verschiedenen Phasen seiner Theoriebildung in Zusammenhang stehen. Doblhammer (1998) unterscheidet zwei grobgezeichnete Linien im Freudschen Sprachdenken und bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Arbeit von Bittner 1969. Die erste Linie findet sich Doblhammer folgend in Frühwerken Freuds wieder und sieht Sprache in enger Beziehung zu Vorgängen im Es¹¹. Freud erkennt darin Sprache als primärprozesshaften¹² Vorgang, der sich beispielsweise in Fehlleistungen oder Träumen äußert. Interessant ist, dass Freud auch die Kindersprache und die Sprachschöpfungen von Kindern in Zusammenhang mit der von ihm auch als archaisch bezeichneten Traumsprache bringt.

In Spätwerken ist die zweite Linie anzutreffen, die Sprache als sekundärprozesshaften¹³ Vorgang sieht und als Funktion des Ichs einordnet, mit der Impulse aus dem Unbewussten in adäquater Weise nach außen gebracht werden. Somit erhält Sprache eine Funktion des Affektüberwindens (Doblhammer 1998,106ff).

In dem Werk *Das Ich und das Es* (1923) verbindet Freud Wort- und Sachvorstellung mit Unbewusstem (Ubw), Vorbewusstem (Vbw) und Bewusstem (Bw). Worte sind in diesem Modell eine Verbindung zwischen objekthaftem Material aus dem Ubw und den Wortvorstellungen, die durch die Außenwelt gegeben werden. Unbewusstes Material wird insofern dem Bewusstsein zugänglich gemacht, als es durch ein geordnetes System, das Sprachsystem, übersetzt wird. Somit enthält ein bewusst gesprochenes

¹¹ Nach Dornes (1993, 178) ist die Theorie vom Primär- und Sekundärprozess nie systematisch in die 1923 entstandene Strukturtheorie integriert worden. Die Zuordnung dieser beiden Prozesse zu Ich und Es ist daher nach Dornes weniger eindeutig als die zu Ubw und Bw.

¹² Primär- und Sekundärprozess sind Begriffe die sich auf den psychischen Apparat beziehen. Der Primärprozess entspricht eher dem Unlogischen, Bildhaften und gehorcht dem Lustprinzip (Dornes 1993, 178f).

¹³ Der Sekundärprozess ist eher logisch, d.h. am Realitätsprinzip orientiert, und bei Dornes auch eher sprachlich angesiedelt (Dornes 1993, 179). Auf die beiden Begriffe wird im nachfolgenden Abschnitt näher eingegangen.

Wort eine unbewusste Sachvorstellung plus dazugehörige Wortvorstellung aus dem Sprachsystem (Freud 1992 [1923], 260ff).

Doblhammer (1995, 108) erkennt darin Sprache als kompromisshaftes Ordnungs- und Äußerungssystem von Unbewusstem. Somit wird Sprache in weiterer Folge zu einem wichtigen Bestandteil der Ich-Bildung. Nach Doblhammer findet dieses Modell der Sprache auch von späteren Psychoanalytikern, besonders von jenen, die der Ich-Psychologie angehören, Beachtung. Interessant ist Bittners Kritik, die von Doblhammer nachgezeichnet wird und aufwirft,

„dass sich dieser ich-psychologische Ansatz nur bedingt für die Erklärung des kindlichen Spracherwerbs eignet, denn das (im Vorbewussten gespeicherte) System der Wortvorstellungen muss schon als vorhanden angenommen werden. Wie es zur Bildung der Wortvorstellung kommt, wird hier überhaupt nicht thematisiert. Und schließlich ist in diesem Modell Sprache eigentlich nichts anderes als ein reiner (sekundärprozesshafter) Affektüberwinder, und dies widerspricht der Art und Weise, wie ein Säugling mit Sprache, mit Lauten umgeht: sich äußern, sprechen, lallen usw. ist ein höchst affektiver Vorgang“ (Doblhammer 1995, 108f).

Dieser kurze Abriss einiger Gedanken Freuds zum Spracherwerb soll als Hinführung zum eigentlichen Forschungsgegenstand betrachtet werden und dazu beitragen, die für die Textanalyse verwendete psychoanalytische Literatur in der Nachfolge Freuds verstehen zu können.

Da bereits S. Freud die Begriffe Primär- und Sekundärprozess mit Sprache in Verbindung bringt, ist es notwendig diese beiden wichtigen Begriffe psychoanalytischer Theorien und Betrachtungsweisen zu erklären. Daher wird im folgenden Abschnitt etwas näher darauf eingegangen. Eine ausführliche Auseinandersetzung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

3.4.1 Exkurs: Primär- und Sekundärprozesse in psychoanalytischen Theorien

Manche Autoren (z.B.: Jones 1953, 458; zit. nach Dornes 1993, 177) psychoanalytischer Literatur sehen Freuds wichtigsten Beitrag zur Psychologie in der Beschreibung dieser beiden Funktionsweisen des psychischen Apparates. Dornes (1993, 178f) fasst Freuds Darstellungen zusammen, die folgenden Einblick geben:

Die Bezeichnungen Primär- und Sekundärprozesse weisen auf die aufeinanderfolgende Entwicklung dieser beiden Prozesse hin. Nach Dornes (ebd.) können beide Prozesse

hinsichtlich zweier verschiedener Merkmale unterschieden werden: einerseits durch die Qualität der verwendeten Triebenergie und andererseits durch die verschiedenen Arten der Symbolbildung. Bezüglich Triebenergie äußert sich der Unterschied in der Verwendung. So handelt es sich beim Primärprozess um freibewegliche Triebenergie und beim Sekundärprozess um gebundene. Die freibewegliche Energie hat eine unmittelbare Entladung zur Folge. Ein weiteres Kennzeichen der leichten Beweglichkeit äußert sich darin, dass Besetzungen verschoben werden können, wenn ursprüngliche Befriedigungsmöglichkeiten blockiert sind. Der Primärprozess steht damit in enger Verbindung mit dem Unbewussten. Im Gegensatz dazu zeichnet den Sekundärprozess eine Hemmung der unmittelbaren Triebabfuhr aus. Seine Besetzungen sind fester an die Objektrepräsentanzen gebunden und weniger leicht verschiebbar (Dornes 1993, 178).

Die beiden Prozesse unterscheiden sich weiters in ihren Denkformen. Dem primärprozesshaften Denken fehlt die Logik des reifen Denkens Erwachsener, mit dem das sekundärhafte Denken gleichgesetzt werden kann. Das Primärprozessdenken ist gekennzeichnet dadurch, dass es bildhaft und ohne Grammatik und Syntax stattfindet. Es ist widersprüchlich, akzeptiert kein Nein oder Einschränkungen und kann kein Gefühl für Zeit entwickeln (ebd.).

Damit gehen Verdichtungen und Verschiebungen einher. Unter Verdichtung wird die Darstellung von verschiedenen Vorstellungen in einem Bild verstanden beziehungsweise der Zusammenziehung der Besetzung der verschiedenen Bilder auf eines. Unter Verschiebung wird die Darstellung eines Teiles durch das Ganze verstanden oder die Ersetzung einer Vorstellung durch eine andere, welche mit dieser assoziiert wird.

Somit ist der Primärprozess eher unlogisch, bildhaft und untersteht dem Lustprinzip, während der Sekundärprozess der Logik und dem Realitätsprinzip gehorcht und sprachlich orientiert ist (ebd., 178f).

Die nächsten Kapitel sind der Beantwortung der beiden Forschungsfragen gewidmet, von denen sich die erste mit der Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb in psychoanalytischer Literatur namhafter ausgewählter Autoren beschäftigt. Die zweite, im Anschluss gestellte Frage, geht der Bedeutung von Emotionen für die spezielle Situation des Zweitspracherwerbs nach.

Als Methode wurde vor dem Hintergrund der Ausführungen der ersten drei Kapitel eine Literaturanalyse auf Basis einer Literaturrecherche gewählt. Im Folgenden wird Einblick in die Vorgehensweise gegeben.

4 Darstellung des methodischen Vorgehens

Im ersten Teil des Kapitels wird die Vorgehensweise der Literaturrecherche nachgezeichnet und im darauffolgenden Teil die Schritte der Analyse, die zur Beantwortung folgender Forschungsfragen führen sollen:

1. *Welche Bedeutung wird in den Schriften Anna Freuds bzw. René Spitz' dem Aspekt der Emotion für den Spracherwerb zugeschrieben?*
2. *Welche Bedeutung wird in den aktuellen, ausgewählten Publikationen von Grinberg, Grinberg und Mehler et al., dem Aspekt der Emotion für den Zweitspracherwerb zugeschrieben?*

4.1 Literaturrecherche

Die Bearbeitung dieser beiden Forschungsfragen erforderte unterschiedliche Vorgangsweisen in der Recherche. Daher wird eine Teilung in zwei Abschnitte vorgenommen:

Darstellung der Recherche zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage:

Um den Rahmen einer Diplomarbeit nicht zu überschreiten, musste eine Beschränkung der Anzahl und somit der Autoren getroffen werden.

Die Begründung für die Auswahl dieser beiden Autoren wurde in der Einleitung unter Punkt 1.3 bereits angeführt und soll hier noch einmal übersichtlich in einigen Punkten zusammengefasst werden.

Beide Autoren zählen zu namhaften psychoanalytischen Autoren, die sich in ihren Werken mit kindlicher Entwicklung beschäftigen. Zusätzlich können bei beiden Autoren noch Argumente genannt werden, weshalb mir die Auseinandersetzung mit ihren Texten für diese Arbeit besonders relevant schien.

Anna Freud kommt für die Beantwortung der Fragestellung im Rahmen dieser Diplomarbeit aus folgenden Gründen besondere Bedeutung zu:

1. Es wird diese Arbeit im Kontext der Disziplin Psychoanalytischer Pädagogik verfasst, worin Anna Freud durch ihr Anliegen, Erkenntnisse der Psychoanalyse mit Pädagogik zu verknüpfen, eine besondere Stellung einnimmt.
2. Es konnte im Zuge der Literaturrecherche festgestellt werden, dass Anna Freud neben eher beiläufigen Aussagen zu Spracherwerb in Verbindung mit Theorien zu kindlicher Entwicklung in zwei Publikationen (*Anstaltskinder* 1944; *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* 1949) explizit auf Spracherwerb eingeht, diese Gedanken bislang aber nur wenig explizite Beachtung in psychoanalytischen Kontexten zum Thema Spracherwerb finden.

René Spitz kommt für die Beantwortung der Fragestellung im Rahmen dieser Diplomarbeit aus folgenden Gründen besondere Bedeutung zu:

1. René Spitz kann eine gewisse Popularität zugesprochen werden, da Werke von ihm in aktueller Literatur (u.a. Mehler et al. 2010; Winter-Heider 2009; Doblhammer 1998; Hamburger 1995) häufig Erwähnung finden, wenn Spracherwerb in psychoanalytischem Kontext behandelt wird.
2. Spitz (1976, 22) sieht in der von ihm beschriebenen Theorie des „affektiven Dialogs“ zwischen Säugling und Mutter die Basis jeder Kommunikation, was mir für das Thema *Spracherwerb und Emotionen* von erheblicher Bedeutung erscheint.

Der erste Schritt der Recherche nach Werken Anna Freuds und René Spitz' erfolgte, wie bereits in den Punkten davor ersichtlich wird, über Sekundärliteratur um herauszufinden, ob der Autor im Zusammenhang mit Sprachentwicklung bereits Erwähnung findet.

Der nächste Schritt bezog sich darauf, Publikationen der genannten Autoren zu recherchieren und nach Textstellen über *Sprache*, *Spracherwerb*, *Sprachentwicklung* oder nach verwandten Begriffen wie *Kommunikation*, *Dialog* zu durchforsten. Um auch implizite Hinweise eruieren zu können, musste die Suche die Begriffe *Emotionen* und *Affekte* in Verbindung mit *Entwicklung* mit einschließen. Im ersten Schritt suchte ich nach diesbezüglichen Hinweisen im Titel, um danach Hinweisen aus dem Inhaltsverzeichnis als auch Stichworten aus dem Sachregister zu folgen.

Bei den Werken Anna Freuds lässt keines vom Titel her den Schluss zu, dass der Inhalt etwas über den Erwerb von Sprache aussagen wird. Es mussten daher Inhaltsverzeichnisse und Sachregister herangezogen werden. In zwei Publikationen (*Anstaltskinder* 1944; *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* 1949) bezieht sich A. Freud explizit auf Spracherwerb und stellt eine Beziehung zu emotionalen Aspekten her. Fünf weiteren Werken konnten Aussagen entnommen werden, in denen die Autorin Spracherwerb am Rande in Zusammenhang mit anderen Themen erwähnt.

Bei Werken von René Spitz enthalten zwei davon im Titel mögliche Hinweise auf die Beachtung des kindlichen Spracherwerbs (*Nein und Ja* 1957; *Vom Dialog* 1976) und eines deutet auf die Behandlung der Entwicklung des Kleinkindes hin, wobei nicht auszuschließen ist, dass auch Sprachentwicklung angesprochen werden könnte (*Vom Säugling zum Kleinkind* 1967). Die weitere Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse und Sachregister zeigte, dass Spitz kaum die Begriffe *Sprache*, *Spracherwerb*, *Sprachentwicklung* verwendet, sondern eher *Dialog* und *Kommunikation* in Verbindung mit Anfängen der Sprache bringt.

Darstellung der Recherche zur Beantwortung der 2. Forschungsfrage:

Die Suche nach Literatur, die der psychoanalytischen Fachrichtung zuzuordnen ist und zum Thema Zweitspracherwerb oder Mehrsprachigkeit publiziert wurde, ergab ein sehr spärliches Ergebnis. Nach Durchsicht einiger Werke (Grinberg, Grinberg 1990, Pedrina et. al 1999 Winter-Heider 2009 oder Mehler et al. 2010) entschied ich mich aus folgenden Gründen für die Werke *Psychoanalyse der Migration* (1990) des Ehepaares Rebeca und Leòn Grinberg und *Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse* (2010) von Mehler A., Argentieri S., und Canestri, J.:

Grinberg, Grinberg (1990):

1. Die Autoren widmen der besonderen Situation des Zweitspracherwerbs ein ganzes Kapitel.
2. Es handelt es sich bei Grinberg, Grinberg um namhafte psychoanalytisch orientierte Autoren, die das breitgefächerte Thema Migration aus verschiedenen Aspekten behandeln.

Mehler A., Argentieri S., und Canestri, J. (2010):

1. Es handelt sich bei diesem Werk um eines der aktuellsten und
2. es kann als eines der umfangreichsten gesehen werden, in dem der Aspekt der Sprache aus psychoanalytischer Perspektive betrachtet wird.

Eine Liste der recherchierten Bücher, in denen effektiv Hinweise auf Sprachentwicklung beziehungsweise explizite oder implizite Hinweise auf die Bedeutung von Emotionen für die Sprachentwicklung gefunden wurden, wird im Folgenden aufgelistet:

Liste der verwendeten Publikationen:

- Bergmann, Th.; Freud, A. (1972): Kranke Kinder. Ein psychoanalytischer Beitrag zu ihrem Verständnis. Fischer: Frankfurt am Main
- Burlingham, D.; Freud A. (1944): Anstaltskinder. In: Die Schriften der Anna Freud. Band III 1939 – 1945 Anstaltskinder. Berichte aus den Kriegskinderheimen >>Hampstead Nurseries<< 1939-1945. Fischer: Frankfurt am Main. Ungek. Ausgabe (1987), 879-1007
- Freud, A. (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig/Zürich/Wien
- Freud, A. (1930): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. I 1922-1936 Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 79-141
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main (2009) 20. Aufl.
- Freud, A. (1949): Kindergarten-erziehung: Nutzen und Gefahren. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. V 1945-1956 Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1516-1530
- Freud, A. (1962): Maßstäbe zur Bewertung der pathologischen Kinderentwicklung. Teil I. In: Schriften der Anna Freud. Bd. VI 1956-1965. Forschungsergebnisse aus der Hampstead Child-Therapy Clinic und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1649-1675
- Freud, A. (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Huber/Klett: Stuttgart
- Freud A. (1973): Entwicklungs-Psychopathologie aus psychoanalytischer Sicht. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. X 1971-1980. Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 2679-2697
- Grinberg L.; Grinberg R. (1990): Psychoanalyse der Migration des Exils. Klett-Cotta: Stuttgart 2010 2. Aufl.
- Mehler, J.A., Argentieri, S., Canestri, J. (2010): Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Spitz R. (1957): Nein und Ja. Die Ursprünge menschlicher Kommunikation. Klett-Cotta: Stuttgart 3.Aufl. (1978)
- Spitz R. (1967): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Ernst Klett: Stuttgart
- Spitz R. (1976): Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. dtv/Klett-Cotta: Stuttgart

4.2 Literaturanalyse

Dieser Abschnitt ist der näheren Erläuterung des methodischen Vorgehens der Analyse gewidmet. Um die Schritte besser darstellen zu können, wird auch hier eine durch die Forschungsfragen bedingte Teilung vorgenommen:

In Kapitel 5, welches der Beantwortung der ersten Forschungsfrage dient, wird in drei Schritten vorgegangen.

In einem ersten Schritt werden grundsätzliche Gedanken des Autors zum Spracherwerb dargestellt. Im Versuch, Gedanken nachzuzeichnen, zusammenzufassen und auszuweisen, werden direkte Zitate angeführt, aber auch Textstellen paraphrasiert. Mitunter ist es notwendig, die Beziehung zu psychoanalytischen Theorien, die dem Gedanken zugrunde liegen, herzustellen.

Erst in einem weiteren Schritt wird der Frage nach der Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb nachgegangen. Diese Frage wird unterteilt in explizite und implizite Hinweise.

Die Textanalyse zur Beantwortung der ersten Fragestellung teilt sich daher in folgende drei Schritte:

1. Kurze Beschreibung des Autors und seines theoretischen Zugangs
2. Darstellung der Gedanken zum Spracherwerb
3. Darstellung der
 - A) expliziten Aussagen sowie
 - B) impliziten Hinweise zur Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb

Unter expliziten Hinweisen werden Aussagen verstanden, die eindeutig auf eine *Beziehung zwischen Emotionen und Spracherwerb* hinweisen.

Unter *Spracherwerb* werden Textstellen verstanden, die sich eindeutig auf den kindlichen Erwerb von Sprache beziehen und Begriffe wie Sprache, *Spracherwerb*, *Sprachentwicklung*, *Dialog* oder *Kommunikation* enthalten.

Unter *Emotionen* werden Begriffe eingeordnet, die sich auf emotionale Prozesse beziehen und diese mit Begriffen beschreiben, die eindeutig diesen Phänomenen zuzuordnen sind. Darunter sind Begriffe (bzw. auch deren abgewandelte Formen) wie *Emotion*, *Affekt*, *Gefühl*, *Empfindung*, *Freude*, *Hass* u.s.w. einzuordnen.

Implizit werden Hinweise dann gedeutet, wenn

1. Emotionen nicht wörtlich, im Sinne der Beschreibung expliziter Aussagen, sondern Spracherwerbsprozesse angeführt werden, denen entnommen werden kann, dass emotionale Prozesse zugrunde liegen.
2. Spracherwerb oder Sprachentwicklung nicht explizit angesprochen wird, sondern allgemeine Bereiche kindlicher Entwicklung, woraus geschlossen werden kann, dass diese Hinweise auch für den Erwerb der Sprache von Bedeutung sind.

Kapitel 5.1 ist somit der Analyse der Werke Anna Freuds gewidmet und Kapitel 5.2 der Analyse der Werke René Spitz'. Die Ergebnisse werden im Anschluss an die jeweiligen Kapitel zusammengefasst dargestellt.

Die methodische Vorgangsweise, die der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dient, unterscheidet sich durch einen wesentlichen Punkt von der methodischen Bearbeitung der ersten forschungsleitenden Frage. Da es sich hierbei um die Analyse einzelner zeitgenössischer Werke handelt und nicht wie im ersten Teil um die Analyse von Theorien zu Spracherwerb klassischer Kinderpsychoanalytiker, wird in diesem Teil auf die allgemeine Darstellung der Gedanken zum Spracherwerb verzichtet. Die Darstellung erfolgt in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wird ein kurzer Einblick in die Grundzüge des Werkes beziehungsweise des Textes gegeben und Aussagen über den Zweitspracherwerb zusammengefasst. In einem zweiten Schritt werden die recherchierten, expliziten Aussagen bezüglich der Bedeutung von Emotionen für den Zweitspracherwerb herausgehoben und dargestellt.

Auf implizite Hinweise wird in diesem Teil der Analyse verzichtet. Für die vorliegende Arbeit ist es von Bedeutung, explizite Aussagen der Autoren bezüglich der Fragestellung aufzufinden und darzulegen.

Damit wird deutlich, dass der Schwerpunkt der Arbeit in der Textanalyse der klassischen Psychoanalytiker liegt und die Analyse der Literatur zum Zweitspracherwerb eine Ergänzung darstellt.

Da der Begriff *Emotion* ein zentrales Element der nachfolgenden Literaturanalyse darstellt, erscheint es mir wichtig, an dieser Stelle noch einmal (siehe Kapitel 2.1.2) die für diese Arbeit herausgearbeitete Verwendung des Begriffs darzustellen:

Sowohl Schönplüg (2000) als auch Ulich und Meyring (2003) folgend, wurde eine theoretische Vorentscheidung getroffen, um ein Verständnis von *Emotion* für die weitere Arbeit zu entwickeln.

Der erste Punkt einer Vorentscheidung ergibt sich aus dem psychoanalytisch pädagogischen Zugang, mit dem an das Diplomarbeitsthema herangegangen wird.

Im Rahmen dieser psychoanalytischen Bezugnahme wurde die weitere Entscheidung getroffen, *Emotion* als übergeordneten Begriff zu verwenden. Er umfasst damit emotionale Prozesse und lässt es zu, den im psychoanalytischen Kontext häufig verwendeten Begriff des *Affekts* miteinzubeziehen. Weiters werden damit die unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen der jeweiligen Autoren, deren Texte zur Literaturanalyse herangezogen werden, vorerst inkludiert. Eine differenzierte Betrachtung des Begriffs und seiner impliziten Verwendung wird bei manchen Textanalysen notwendig sein.

Zusammenfassend können zwei wichtige Aspekte der Verwendung des Begriffs *Emotion* für diese Arbeit hervorgehoben werden:

1. Der Begriff *Emotion* wird vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien verwendet.
2. Der Begriff *Emotion* wird als übergeordneter Begriff für innerpsychische Prozesse verwendet.

Vor dem Hintergrund dieser Annahme folgt nun die Darstellung der Ergebnisse der Literaturanalyse zu den forschungsleitenden Fragen nach der Darstellung des Aspekts der Emotion für den Erstspracherwerb als auch den Zweitspracherwerb in Literatur, die dem Fachgebiet der Psychoanalyse zuzuordnen ist.

5 Ergebnisse der Analysen zum Erstspracherwerb

In diesem Teil werden die Ergebnisse zum ersten Spracherwerb dargestellt. In den Schriften Anna Freuds und René Spitz¹ wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese Autoren, die als klassische Psychoanalytiker gelten, emotionalen Prozessen für den Spracherwerb beimessen.

Dieses Kapitel ist in zwei große Abschnitte gegliedert, wovon jeweils ein Abschnitt einem der Autoren gewidmet ist. Die Annäherung an die Beantwortung der Fragestellung erfolgt in den bereits beschriebenen drei Teilschritten:

Im ersten Teil folgt eine Hinführung zu Person und dem theoretischen Zugang. Im zweiten Teil werden allgemeine Gedanken und Theoriebezüge zur Sprachentwicklung dargestellt. Erst im dritten Teil werden explizite und implizite Hinweise auf die Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb ausgewiesen und analysiert. Im Anschluss erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Kapitel 5.1 ist den Ergebnissen der Textanalyse der Schriften Anna Freuds gewidmet und Kapitel 5.2 jenen der Schriften René Spitz¹.

„Das Kind geht ja noch weiter als der Erwachsene darin,
dass es nur den geliebten Personen auch glaubt
und nur dort etwas leistet,
wo diese Leistung jemandem zuliebe vollführt wird.“
(A. Freud 1927, 51)

5.1 Spracherwerb und Emotionen in Texten von Anna Freud

Anna Freud¹⁴ kommt durch ihren Status als Tochter des Begründers der Psychoanalyse eine besondere Rolle in der Nachfolge Sigmund Freuds zu.

Sie kommt im gleichen Jahr zur Welt, in dem S. Freuds und Breuers gemeinsames Werk *Studien zur Hysterie* (1895) erscheint, dem der Beginn der Psychoanalyse zugeschrieben wird (Peters 1984, 21). Peters, Professor für Psychiatrie und Neurologie, schreibt die erste Biographie¹⁵ über A. Freud. 1979, drei Jahre vor ihrem Tod, wird diese publiziert und fünf Jahre später, überarbeitet, neu aufgelegt.

Für Peters (1984, 18) stellt sie bereits zu Lebenszeit „in Person und Lebensalter die Geschichte der Psychoanalyse dar“. A. Freud ergreift den Beruf einer Lehrerin und vertieft sich nach der eigenen Analyse durch ihren Vater ebenfalls in die Theorie der Psychoanalyse. Limentani¹⁶ erkennt in ihrer engen Verbindung mit S. Freud ihre Funktion als „Hauptsachwalterin der Theorie und Technik des Begründers der Psychoanalyse“ (Limentani 1993, 26). Für A. Freud steht jedoch sehr bald die Analyse von Kindern im Zentrum des Interesses. Nach Peters (1984, 18) zählen zu ihren bekanntesten Werken *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (1936) und ihr Erstlingswerk *Einführung in die Technik der Kinderanalyse* (1927). Darin kommen die Schwerpunkte ihrer psychoanalytischen Arbeit bereits zum Ausdruck. Diese liegen einerseits in der therapeutischen Arbeit mit Kindern und andererseits in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Ich.

¹⁴ Um Verwechslungen mit Sigmund Freud auszuschließen kann nicht auf die Vornamen verzichtet werden. Um dennoch gute Lesbarkeit zu gewährleisten, werden die Vornamen Anna und Sigmund mit den jeweiligen Anfangsbuchstaben abgekürzt.

¹⁵ A. Freud selbst leistet nach Peters (1984, 20) keinen Beitrag zu diesem Buch, weshalb sich die Ausführungen im Wesentlichen auf A. Freuds Leben in Verbindung mit ihrem Wirken beschränken.

¹⁶ Limentani befasst sich in dem Werk *Zwischen Freud und Klein* (1993) mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den theoretischen Ansätzen der beiden Frauen.

In ihrem Werk über die Abwehrmechanismen erläutert A. Freud welche Mittel das kindliche Ich anwendet, um sich Angstentwicklung, Triebabwehr und Neurosenbildung zu ersparen (A. Freud 1936, 82). Durch die Betonung der Ichfunktionen bewegt sich A. Freud in dieser Arbeit weg von den traditionellen Grundlagen der Psychoanalyse wie der Triebtheorie und schafft damit die Basis der späteren Ich-Psychologie.

Im Folgenden werden Werke A. Freuds untersucht, in denen die Autorin auf kindlichen Spracherwerb Bezug nimmt. Von den Büchern, die recherchiert wurden, lässt keines vom Titel her den Schluss zu, dass der Inhalt etwas über den Erwerb von Sprache aussagen wird. Es mussten daher Inhaltsverzeichnisse und Sachregister herangezogen werden. In zwei Publikationen (*Anstaltskinder* 1944; *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* 1949) bezieht sich A. Freud explizit auf Spracherwerb und stellt eine Beziehung zu emotionalen Aspekten her. Fünf weiteren Werken konnten Aussagen entnommen werden, in denen die Autorin Spracherwerb am Rande, in Zusammenhang mit anderen Themen erwähnt.

Besondere Bedeutung kommt in dieser Untersuchung dem Aspekt der Emotion für den Spracherwerb bei.

Nach der Einführung in A. Freuds grundsätzliche Gedanken zum Spracherwerb werden daher zuerst Aussagen dargestellt, in denen Anna Freud explizit emotionale Prozesse mit Spracherwerb in Verbindung bringt. Die recherchierten Hinweise implizit angedeuteter Beziehungen zwischen Spracherwerb und dem Aspekt der Emotion werden in einem dritten Teil angeführt. In einer Zusammenfassung werden zentrale Aspekte hervorgehoben und gebündelt dargestellt.

5.1.1 Gedanken Anna Freuds zum Spracherwerb

In den zehn Bänden *Die Schriften der Anna Freud* (1987) beziehungsweise in Werken, die an anderer Stelle einzeln publiziert wurden, konnte eine einzige Kapitelüberschrift festgestellt werden, in der das Thema *Spracherwerb* explizit zum Ausdruck kommt. Überschriften, die implizit andeuten, dass Spracherwerb thematisiert werden könnte, sind in den recherchierten Werken ebenso spärlich enthalten. A. Freud äußert sich zwar an verschiedenen Stellen zu kindlichem Spracherwerb, aber eher beiläufig im Zusammenhang mit anderen Themen. Auf diese wird in diesem Teil der Analyse Bezug genommen.

Es werden Aussagen A. Freuds herangezogen, in denen Gedanken über Spracherwerb häufig eine eher beiläufige Rolle in Erklärungen psychoanalytischer Theorien einnehmen. Um die ausgewählten Zitate in dem theoriegeleiteten Kontext A. Freuds zu verstehen, werden fallweise erläuternde Zitate miteinbezogen. Im Folgenden werden Textstellen dargelegt, in denen A. Freud Spracherwerb im Zusammenhang mit Ausführungen zu kindlicher Entwicklung, sekundären Denkprozessen, Trieb- und Ichentwicklung und Formen von Regression nennt.

Es werden dazu Aussagen aus folgenden Werken herangezogen:

Das Ich und die Abwehrmechanismen (1936), *Maßstäbe zur Bewertung der pathologischen Kinderentwicklung* (1962), *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (1968), *Vortrag über Entwicklungs-Psychopathologie aus psychoanalytischer Sicht* (1973), *Kinderanalyse als Untersuchung der psychischen Entwicklung: Normal und abnorm* (1979).

A. Freuds Verständnis von kindlicher Entwicklung lässt sich an dem von ihr erarbeiteten Konzept der Entwicklungslinien nachzeichnen, auf die sie in verschiedenen Werken (u.a. 1962, 1968, 1973, 1979) eingeht.

Obwohl A. Freud keine explizite Entwicklungslinie für den Spracherwerb beschreibt, lassen sich einige Grundprinzipien ihrer Sicht auf kindliche Entwicklung auch auf die Entwicklung von Sprache übertragen.

Als Basis für dieses Konzept stützt sich A. Freud (1973, 2684) auf Erkenntnisse der Säuglingsbeobachtungen von Spitz und Mahler. Sie erachtet sowohl Spitz' Theorien

über die Beziehung zwischen Säugling und Mutter als auch Mahlers Unterteilung in die „symbiotische, die autistische und die Ablösungs- und Individuationsphase“ als beachtenswert und nutzbar für ihr eigenes Verständnis von der weiteren Entwicklung des Kindes von der „Unreife zur Reife“ (ebd.).

Mit dem von A. Freud entwickelten Konzept der Entwicklungslinien verfolgt die Psychoanalytikerin, wie Ich und Es zu einer gemeinsamen Wirkung zusammentreffen. Im Zentrum der Beobachtung stehen die Beherrschung der Innenwelt und die Anpassung an die Außenwelt sowie wachsende Triebbeherrschung und Rationalität (A. Freud 1968, 66). Fortschritte in der Entwicklung erkennt A. Freud als Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen den auf der „Trieb-, Ich- und Über-Ich- Seite vorgefallenen Wachstumsvorgängen und ihrer Umformung durch die Außenwelteinflüsse, d.h. eine Mischwirkung von Reifung, Strukturalisierung und Anpassung“ (ebd.).

„Diese Linien repräsentieren gleichsam Leitern, die zu jeder einzelnen der erwarteten Leistungen der kindlichen Persönlichkeit führen, wobei jede einzelne Sprosse das Ergebnis einer Interaktion zwischen Es, Ich und Umgebung darstellt und der Weg im Verlauf einer normalen progressiven Entwicklung stetig nach oben führt, im Falle der Regression hingegen nach unten“ (A. Freud 1973, 2684).

Dieser innere Kampf der Instanzen in Wechselwirkung mit der Umwelt ist nach A. Freud von wesentlicher Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Er kann sich als Motor oder Hemmung für die Weiterentwicklung äußern.

Im Zusammenhang mit Vorschlägen für weitere Konzepte für Entwicklungslinien stellt A. Freud in ihren *Psychoanalytischen Beiträgen zur normalen Kinderentwicklung* (1987) in der Publikation *Kinderanalyse als Untersuchung der psychischen Entwicklung: Normal und abnorm* (1979) fest:

„Das Funktionieren der *Sekundärprozesse* beispielsweise wird sehr langsam erreicht und ist mit der Sprachentwicklung verknüpft, unterliegt jedoch vielen, bisher noch nicht aufgezeichneten Stillständen und Rückfällen, die immer dann eintreten, wenn der Drang nach unmittelbarer Triebbefriedigung die direkte Aktion der Primärvorgänge wiederherstellt“ (A. Freud 1979, 2751 [Hervorh. im Original]).

A. Freud bringt damit zum Ausdruck, dass sowohl Sekundärprozesse als auch die Entwicklung der Sprache Stillständen und Rückfällen unterliegen. Der Hinweis, dass Aufzeichnungen darüber noch fehlen, könnte als Aufforderung gesehen werden,

Konzepte von Entwicklungslinien zu erstellen. A. Freud spricht deutlich an, welche Ursache sie diesem regressiven Erscheinen zuschreibt. Sie verweist auf den Kampf zwischen Trieb- und Ichentwicklung, der zustande kommt, wenn der Drang nach Triebbefriedigung überhandnimmt. Dadurch fällt das Kind in frühere Entwicklungsstufen, die Primärvorgängen wieder näher kommen.

A. Freud (1968, 157) beschreibt eine spätere Umwandlung des ursprünglichen Lustprinzips zum Realitätsprinzip, welche beide dem psychischen Apparat innewohnen und „jedes zu seiner Zeit, die seelischen Vorgänge beherrschen“ (ebd.). Das Lustprinzip regiert in der frühen Kindheit ohne inneren Widerspruch und beherrscht auch nach dieser Zeit die seelischen Leistungen, die eng mit dem Es zusammenhängen. Diese Rückfälle in Primärprozesse zeigen mitunter Auswirkungen auf die Entwicklung von Ichfunktionen (A. Freud 1968, 157).

In den Schriften A. Freuds fällt auf, dass die Psychoanalytikerin in ihren Ausführungen wesentlich häufiger von Trieben spricht als von Affekten. Vermutlich liegt es daran, dass A. Freud, in Anlehnung an S. Freud, Theorien zu Trieben und Affekten verknüpft. Diese Annahme lässt sich durch folgendes Zitat, das einem Text aus A. Freuds Werk *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (1936) zum Thema Affektabwehr entnommen ist, stützen:

„Die Gründe die sich für die Triebabwehr erkennen lassen, gelten ohne Abänderung auch für die Vorgänge bei der Affektabwehr. Wo immer sich das Ich aus einem der angegebenen Motive gegen Triebregungen verteidigt, muss es auch Affekte abwehren, von denen der Triebvorgang begleitet ist. Dabei kommt es nicht darauf an, was es für Affekte sind; der Affekt kann lustvoll sein, peinlich oder für das Ich bedrohend“ (A. Freud 1936, 66).

Weiters erklärt A. Freud ihre Annahme einer Verknüpfung von Trieb- und Affektvorgängen hiermit:

„Das Ich steht nicht nur im Kampf mit den Triebabkömmlingen, die auf seinem Boden den Zutritt zum Bewusstsein und zur Befriedigung finden möchten. Es entfaltet dieselbe aktive und energische Gegenwehr auch gegen die Affekte, die an diese Triebimpulse gebunden sind. Bei einer Zurückweisung der Triebansprüche ist es immer seine nächste Aufgabe, sich mit diesen Affekten auseinanderzusetzen. Liebe, Sehnsucht, Eifersucht, Kränkung, Schmerz und Trauer als Begleiter der sexuellen Wünsche, Hass, Zorn und Wut als Begleiter der aggressiven müssen sich, wenn der Triebanspruch, dem sie zugehören, abgewehrt wird, vom Ich Bewältigungsversuche aller Art, d.h. Verwandlungen gefallen lassen“ (A. Freud 1936, 40).

Damit kommt nicht nur das enge Band zwischen Affekten und Trieben zum Ausdruck. A. Freud konstatiert hier, dass einer Auseinandersetzung mit Affekten immer eine Zurückweisung von Triebansprüchen vorangeht. Sie trifft weiters eine klare Zuordnung zu Sexualtrieb und Aggressionstrieb. Zusätzlich lässt sich in dieser Textstelle erkennen, dass das Ich in unbewusster Weise „Bewältigungsversuche“ (A. Freud 1936, 40) anstellt, worin eine Andeutung auf Abwehrmechanismen enthalten sein könnte.

Neben der Regression als Auswirkung durch zu starken Drang nach Triebbefriedigung bringt die Psychoanalytikerin A. Freud Sprachentwicklung auch noch mit einer anderen Form der rückschrittlichen Entwicklung in Zusammenhang, nämlich der „normalen“ Regression (1968, 94ff).

Über „normale Regression in der Ichentwicklung“ (1968, 79) schreibt A. Freud in der Publikation *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (1968). Darin kommt zum Ausdruck, dass jede kindliche Entwicklung, so auch die Sprachentwicklung, Regressionen unterliegen können:

„Beim näheren Hinsehen ist es leicht, sich zu überzeugen, dass kein einziges Gebiet des kindlichen Lebens der gelegentlichen Regression entgeht, weder die Ichfunktionen wie Motilitätsbeherrschung, Realitätsprüfung, synthetische Funktion und Sprache; noch die Beherrschung der Schließmuskeln; die sekundären Denkvorgänge und die Angstabwehr; (...) etc.“ (A. Freud 1968, 97f).

A. Freud führt weiter aus:

„Solche regressiven Vorkommnisse sind sogar normaler als ihr Gegenteil“ (ebd., 98).

A. Freud bringt damit Rückfälle in der Entwicklung nicht zwangsläufig mit pathologischen Ursachen in Verbindung.

„Normale Kinderentwicklungen, wie wir sie zu kennen glauben, gehen nicht sprunghaft vor sich, sondern Schritt für Schritt, vorwärts und wieder rückwärts, mit progressiven und regressiven Vorgängen in ständiger Abwechslung“ (A. Freud 1968, 98).

Daraus wird ersichtlich, dass die Autorin sowohl Vorwärts- als auch Rückwärtsschritte als Merkmale kindlicher Entwicklung anerkennt.

Aus dem folgenden Beispiel kommt eine weitere mögliche Ursache für Rückschritte zum Ausdruck. A. Freud beschreibt darin einen spielerischen Umgang mit Sprache als möglichen Auslöser:

„Wir haben kein Recht zu erwarten, dass ein Kind, das die Sprache der Erwachsenen gelernt hat, nicht gelegentlich zum Unsinnreden und zum kindlichen Spiel mit Lauten und Worten zurückkehren wird.“ (A. Freud 1968, 98).

In einigen Textstellen, die im Folgenden zitiert werden, stellt A. Freud Zusammenhänge von Sprachentwicklung und der Entwicklung sekundärer Denkprozesse her.

In der Publikation *Maßstäbe zur Bewertung der pathologischen Kinderentwicklung* (1962) beschreibt A. Freud das Konzept der Entwicklungslinien und weist darin sowohl sekundäre Denkvorgänge, als auch Sprache als Ichfunktionen aus, ohne näher darauf einzugehen. So als würde sie dieses Wissen als selbstverständlich voraussetzen, zählt sie jene Bereiche in Klammer auf, die sie Ichfunktionen zuordnet.

„Ichfunktionen (Gedächtnis, Realitätsprüfung, synthetische Funktion, Beherrschung der Motilität, Sprache, sekundäre Denkvorgänge)“ (A. Freud 1962, 1655).

Wie eng A. Freud Spracherwerb mit sekundären Denkvorgängen verknüpft, thematisiert die Psychoanalytikerin an einigen Stellen in dem Werk *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (A. Freud 1968), was im Folgenden exemplarisch zum Ausdruck gebracht wird:

„Das infantile Ich hat die Aufgabe, sich in der äußeren und inneren Wahrnehmungswelt zurechtzufinden, und bemeistert beide normalerweise mit Hilfe der sekundären Denkvorgänge, die auf der Sprachentwicklung beruhen“ (ebd., 40).

Hier wird nicht nur die Funktion deutlich, die A. Freud sowohl Sprache als auch Denkprozessen zuordnet, sondern die Autorin stellt hier die Behauptung auf, dass sekundäre Denkprozesse erst möglich sind, wenn sich Sprache entwickelt hat. Nach A. Freud (ebd.) „beruhen“ diese auf der Sprachentwicklung. Weiters geht die Autorin davon aus, dass es dem Kind erst mit Hilfe dieser beiden Ichfunktionen gelingt, seine Umwelt nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu beurteilen und sich somit „in der äußeren und inneren Wahrnehmungswelt zurechtzufinden“ (A. Freud 1968, 40).

A. Freud führt weiter aus, welche Rolle die Unterstützung in eine Umsetzung in Wortvorstellungen für die weitere Entwicklung einnimmt:

„Wo dieser Fortschritt sich verspätet oder ganz oder teilweise ausbleibt, kann die Analyse der Entwicklung zu Hilfe kommen. Was in solchen Fällen technisch eine Rolle spielt, ist weniger eine Deutung der unbewussten Strebungen im eigentlichen Sinn des Terminus und mehr die Umsetzung in Wortvorstellungen als erster Schritt auf dem Weg zum

Bewusstsein, zur Ichzugehörigkeit und zur Bewältigung im Sekundärvorgang“ (A. Freud 1968, 40).

Hier unterscheidet A. Freud die Kinderanalyse deutlich von der Analyse Erwachsener. Für sie steht bei entwicklungsverzögerten Kindern nicht die Deutung unbewusster Inhalte im Vordergrund, sondern primär eine Unterstützung zur „Umsetzung in Wortvorstellungen“ (ebd.). Erst durch sie kann das Kind Bewusstsein erlangen und sein Ich entwickeln. Im Gegenzug würde das bedeuten, dass A. Freud zufolge Kinder Bewusstsein und Ich erst mit dem Erwerb der Sprache erlangen.

In einer weiteren Textstelle bringt A. Freud die Bedeutung, die sie dem Erwerb von Sprache zuerkennt, noch deutlicher zum Ausdruck:

„Erst die Erwerbung der *Sprache* macht das Kind zu einem Mitglied der menschlichen Gemeinschaft und die mit der Sprachfähigkeit verbundenen Sekundärvorgänge wie *logisches, vernünftiges Denken* befördern das Verständnis für den Zusammenhang zwischen *Ursache und Wirkung*, ohne den jede Anpassung an die Umweltansprüche nur als blinde Unterwerfung vor sich gehen kann“ (A. Freud 1968, 158 [Hervorh. im Original]).

A. Freud sieht hier Sprache nicht nur als typisch menschliche Fähigkeit an, sondern auch als Merkmal menschlicher Gemeinschaft. Ebenso stellt sie den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und sekundären Denkprozessen her. Hier macht die Autorin deutlich, dass sie unter sekundären Denkprozessen „logisches, vernünftiges Denken“ (ebd.) versteht. In dieser Textstelle kommt zum Ausdruck, wie wichtig diese Funktionen für die Entwicklung des Ichs sind. A. Freud betont, dass nur mit Hilfe der Fähigkeit des rationalen Denkens, das, wie bereits angemerkt, ohne Sprachfähigkeit nicht möglich wäre, eine kritische Anpassung an die Umweltansprüche gelingen kann. Diese Fähigkeiten sind A. Freud zufolge Voraussetzungen für die Teilhabe an menschlicher Gemeinschaft. Sie schreibt der Entwicklung der Ichfunktionen eine besondere Bedeutung für die Sozialisierung zu. In umgekehrter Weise drückt es A. Freud mit folgenden Worten aus:

„Wir erwarten nicht, dass Kleinkinder sich sozial benehmen, ehe sie erinnern, sprechen, denken und vernünftig überlegen können“ (A. Freud 1968, 159).

A. Freud erkennt in der Entwicklung der Ichfunktionen eine wichtige Rolle der Sozialisierung.

„Der Fortschritt eines Kindes vom Lustprinzip zum Realitätsprinzip (und damit zur Ermöglichung der Sozialisierung) kann nicht zustande kommen, ehe verschiedene Ichfunktionen gewisse Entwicklungsstufen erreicht haben. Erst wenn Erinnerungsspuren im seelischen Apparat niedergelegt sind, also ein Gedächtnis besteht, können die Handlungen des Kindes auf Grund von Erfahrungen und Voraussicht, also realitätsgerecht vor sich gehen“ (A. Freud 1968, 158).

Sozialisierung ist demnach, A. Freud zufolge, vom Fortschritt des Kindes vom Lust- zum Realitätsprinzip abhängig. Dieser wiederum beruht auf der Entwicklung der Ichfunktionen. Von diesen hebt A. Freud in dieser Textstelle das Gedächtnis heraus, das durch „Erinnerungsspuren im seelischen Apparat“ entsteht und die Voraussetzung für Realitätsprüfung darstellt. In diesem Zusammenhang spricht die Autorin Spracherwerb zwar nicht explizit an, er kann aber als weitere notwendige Voraussetzung angesehen werden, wie bereits anderen ausgewiesenen Textstellen (1968,40; 158) zu entnehmen ist.

In *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (1936) bringt A. Freud zum Ausdruck, dass der Kampf zwischen Triebentwicklung und Ichentwicklung nur durch „Intellektualisierung“, also dem Erwerb und Gebrauch von Sprache zugunsten der Ichentwicklung ausfallen kann:

„Diese Intellektualisierung des Trieblebens, der Versuch der Triebvorgänge dadurch habhaft zu werden, dass man sie mit Vorstellungen verknüpft, mit denen sich im Bewusstsein hantieren lässt, gehört zu den allgemeinsten, frühesten und notwendigsten Erwerbungen des menschlichen Ichs“ (ebd., 159).

A. Freud erkennt hier in der Bewusstmachung der Triebvorgänge eine Möglichkeit, diese unter Kontrolle zu bringen. Sie mit Vorstellungen zu verknüpfen, setzt nicht nur Sprache und sekundäre Denkprozesse voraus, sondern holt sie durch Bewusstmachung aus dem Es ins Ich.

Zum Abschluss der allgemeinen Gedanken A. Freuds zu kindlichem Spracherwerb soll noch eine Textstelle, die bereits bisherige Ausführungen einschließt und auch auf einen neuen Aspekt hinweist, hervorgehoben werden. A. Freud bezieht sich dabei auf Gedanken von Anny Katan:

„Wir verdanken Anny Katan (1961) wichtige Einsichten in die Rolle der Verbalisierung für die Entwicklung des Kleinkindes. Sie führt aus, dass ein direkter zeitlicher Zusammenhang zwischen der Über-Ich-Bildung und dem Fortschritt vom Primärvorgang zum Sekundärvorgang besteht; dass Sprachentwicklung gebunden ist; dass die Verbalisierung der äußeren Wahrnehmungen denen der inneren Wahrnehmungen vorausgeht; dass die

letzten ihrerseits einen befördernden Einfluss auf die Entwicklung von Realitätsprüfung und Triebbeherrschung ausüben“ (A. Freud 1968, 40).

Katan (ebd.) bringt zu dem komplexen Zusammenspiel von Spracherwerb und Fortschritt von Primär- zu Sekundärvorgang noch die Bildung des Über-Ichs zur Sprache. Erst durch die Fähigkeit, innere und äußere Prozesse wahrzunehmen und in Worte zu fassen, werden dem Kind eigenständige Realitätsprüfung und Beherrschung seiner Triebe möglich. Besondere Bedeutung erhält die Verbalisierung innerer Wahrnehmungen, die sich meinem Verständnis nach als Emotionen interpretieren lassen. Die Fähigkeit, Emotionen sprachlich auszudrücken, findet erst auf einer späteren Entwicklungsstufe statt, welcher die Fähigkeit der Versprachlichung äußerer Wahrnehmungen vorausgeht. Emotionen verbalisieren zu können, trägt diesen Ausführungen nach maßgeblich zur Ichentwicklung und einer Ausbildung des Über-Ichs bei.

Die bisherigen Aussagen A. Freuds zu Spracherwerb sind größtenteils Werken entnommen, die an ein psychoanalytisches Publikum gerichtet sind. Spracherwerb nimmt darin jeweils eine Randposition ein. Er findet Erwähnung im Zusammenhang mit theoretischen Erklärungen innerpsychischer Prozesse. Auf einen Verlauf des Spracherwerbs oder begünstigende Faktoren geht A. Freud in diesen Werken nicht ein.

Im Folgenden werden nun Textstellen aus Publikationen analysiert, in denen nicht nur Spracherwerb Beachtung findet, sondern auch der Aspekt der Emotion für den Spracherwerb erwähnt wird. Es werden explizite Aussagen dargelegt, in denen A. Freud Aspekte der Emotion für den Spracherwerb nennt.

5.1.2 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb

Es konnten in den Schriften Anna Freuds nur zwei explizite Aussagen über die Beziehung zwischen Spracherwerb und emotionalen Prozessen recherchiert werden.

Diese sind Publikationen entnommen, in denen sich A. Freud ausdrücklich dem Thema Spracherwerb widmet. In beiden befasst sie sich mit der Altersgruppe der frühen

Kindheit¹⁷. Weiters haben beide Schriften gemeinsam, dass sie sich an pädagogisches und „nicht-analytisches“ Publikum¹⁸ richten. Es handelt sich um ein Kapitel aus der Publikation *Anstaltskinder* (Burlingham¹⁹, A. Freud 1944) und den Artikel *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren*, der 1949 in der Zeitschrift *Child Study* erstmals veröffentlicht wurde.

In der Publikation *Anstaltskinder*, die erstmals 1944 in englischer Originalfassung erschien und im Band III *Die Schriften der Anna Freud* (1987) Eingang findet, beschäftigen sich die Autorinnen unter anderem mit Vergleichen zwischen der Frühentwicklung von Anstalts- und Familienkindern (Burlingham, A. Freud 1944, 885ff). Sie ziehen ihre Erkenntnisse über Anstaltskinder aus der Arbeit in dem von ihnen gegründeten Londoner Kriegskinderheim „Hampstead Nurseries“, das A. Freud von 1940–1945 leitet.

Gleich zu Beginn des Kapitels (ebd., 885f) verweisen die Autorinnen auf festgestellte Unterschiede in der Sprachentwicklung bei den von ihnen betreuten Anstaltskindern gegenüber häuslich erzogenen Kindern. Auffallend ist dabei, dass sich diese Unterschiede erst im zweiten Lebensjahr zeigen. Davor lassen sich keine einheitlichen Abweichungen an Qualität oder Quantität der Lautäußerungen von Anstaltskindern gegenüber der Vergleichsgruppe ausmachen. A. Freud und Burlingham stellen in ihren Ausführungen fest, dass ab dem Beginn der Wortproduktion die weitere Sprachentwicklung vieler ihrer Anstaltskinder stockt beziehungsweise langsamer voranschreitet (Burlingham, A. Freud 1944, 885ff).

Die Autorinnen führen die Verlangsamung der Sprachentwicklung im zweiten Lebensjahr vor allem auf zwei Ursachen zurück, die sie im weiteren Text (ebd., 886 ff) anführen und auf die ich an späterer Stelle noch eingehen möchte.

¹⁷ In ihrer Arbeit als Kinderanalytikerin befasst sich A. Freud zumeist mit Kindern ab dem Schulalter, also der Latenzzeit. Mit früher Kindheit setzt sie sich in ihren Vorträgen oder Kongressberichten für Pädagoginnen auseinander (z.B.: *Die Schriften der Anna Freud Bd. V*) beziehungsweise in ihrer eigenen Arbeit mit jungen Kindern in Heimen (z.B.: in *Anstaltskinder*).

¹⁸ In manchen Bänden der *Schriften der Anna Freud* erfolgt die Gliederung nach dem angesprochenen Publikum. So wenden sich die Artikel von Bd. V Teil II an ein nicht-analytisches Publikum, worunter bestimmte Berufsgruppen oder Laien verstanden werden (Anlage zu A. Freud 1987 Bd. V, VIII).

¹⁹ A. Freud verfasste gemeinsam mit Dorothy Burlingham die Beschreibungen der Arbeiten aus den Hampstead Nurseries. Das Werk stellt den dritten Band der Schriften A. Freuds dar. Ich betrachte daher auch A. Freud als Hauptautorin, nenne aber aus Gründen der Korrektheit, wenn über das Werk *Anstaltskinder* gesprochen wird, jeweils beide Autorinnen.

Hier soll eine Textstelle ausgewiesen werden, in denen die Autorinnen explizit auf die Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb Bezug nehmen.

„Von den ersten Lebensmonaten an besteht zwischen Kind und Mutter ein enger Gefühlskontakt. Der Säugling spürt die Affekte und Stimmungen und antwortet instinktiv mit der entsprechenden Änderung seiner eigenen Gefühlslage, er verfolgt später den Gesichtsausdruck der Mutter und reproduziert ihn in seinen eigenen Zügen. In derselben Weise reagiert er auf Worte und Laute der Mutter mit den ersten eigenen Bemühungen zum sprachlichen Ausdruck. Wo die Mutter oder die enge Gefühlsverbindung mit einer sie ersetzenden Pflegeperson fehlen, entfällt einer der bedeutsamsten Antriebe zum Erlernen des Sprechens“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886).

Burlingham und A. Freud verweisen hier auf die affektive Kommunikation²⁰, die Kind und Mutter miteinander führen. Sie beschreiben die Fähigkeit des Säuglings, Affekte und Stimmungen der Mutter aufzunehmen und zu beantworten. Darin, und in der Fähigkeit der Nachahmung liegt den Autorinnen zufolge die Basis für die Entwicklung der Sprache. Den Antrieb, Sprache zu erlernen, sehen die Autorinnen in der engen Gefühlsverbindung zur Mutter. Die Liebe und die Verbundenheit zu ihr sind diesem Zitat nach als der Motor der Sprachentwicklung zu erkennen.

Das zweite Zitat ist dem Artikel *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren*, der 1949 in der Zeitschrift *Child Study* veröffentlicht wurde, entnommen. Darin kommt ebenfalls an einer Textstelle explizit zum Ausdruck, wie unumgänglich für Anna Freud emotionale Beziehung für den Prozess des Spracherwerbs scheint.

„Andererseits versagten die Kindergärten bei Errungenschaften, die normalerweise mit einer emotionalen, persönlichen Beziehung verknüpft sind, wie das Sprechenlernen und die Reinlichkeitsgewöhnung. Das Kind erwirbt die Anfänge der Sprache in Nachahmung der Mutter und als ein Mittel des intimen Kontakts mit ihr“ (A. Freud 1949, 1527).

In diesem Auszug an ein nicht-analytisches Publikum über Kindergartenerziehung spricht A. Freud unmissverständlich die Notwendigkeit der emotionalen Beziehung für den Erwerb der Sprache an. Wo dieser fehlt, fehlt es an Bereitschaft zur Nachahmung und fehlt es an Motivation, Sprache als Mittel einzusetzen, um die Beziehung zur Mutter aufrechtzuerhalten. A. Freud bringt den emotionalen Aspekt eindeutig mit Beziehung in Zusammenhang.

²⁰ Die Beschreibung erinnert an Spitz' Theorie des affektiven Dialogs.

In beiden Zitaten bezieht sich Anna Freud auf den Beginn des Spracherwerbs. Sie hebt damit in den Anfängen der Sprachentwicklung die „emotionale Beziehung“ (A. Freud 1949, 1527) zur Mutter hervor, die sie in einem „engen Gefühlskontakt“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886) zwischen Mutter und Kind sieht.

Welche Bedeutung Anna Freud dem engen Gefühlskontakt zwischen Mutter und Kind im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung einräumt, kommt in einigen impliziten Hinweisen zum Ausdruck, auf die im Folgenden eingegangen wird. Bei der Darlegung der impliziten Hinweise werden auch, um diese Textstellen nicht völlig aus dem Zusammenhang zu reißen, fallweise ergänzende Zitate angeführt, die sowohl die Situation als auch den theoretischen Hintergrund erläutern.

5.1.3 Implizite Hinweise zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb

Im Zuge der Recherche fielen wesentlich mehr Hinweise auf, in denen Anna Freud emotionale Prozesse nur andeutungsweise mit dem Erwerb von Sprache in Verbindung bringt oder die Bedeutung von Emotionen für kindliche Entwicklung allgemein Beachtung finden. Diese Hinweise werden in diesem Abschnitt dargestellt.

a) Implizite Hinweise, in denen Spracherwerb andeutungsweise mit dem Aspekt der Emotion in Verbindung gebracht wird:

Darunter lässt sich ein Fallbeispiel einordnen, das A. Freud und Bergmann in ihrem Werk *Kranke Kinder* (1972) beschreiben. Sie nehmen darin Bezug auf ein Kind, das bereits sprechen konnte, aber im Laufe des Krankenhausaufenthaltes Sprache nur mehr rudimentär gebraucht.

„So war es zum Beispiel bei der vierjährigen KATIE (Hervorhebung im Original), die wegen Klumpfüßen im Gipsverband lag. Während der Zeit der Immobilisierung fiel auf, dass sie, obwohl sie sehr intelligent war und Spielzeuge, die der Erziehung dienten, mit viel Geschick benutzte, auf die, die sie haben wollte, nur mit dem Finger zeigte, nicht jedoch um sie bitten wollte. Ihr Wortschatz wurde immer weniger und bestand schließlich nur noch aus einigen Worten wie >Mami<, >Papa<, >Hundchen< und >Wiedersehen<. Gleichzeitig mit der Entfernung des Gipsverbandes war sie plötzlich wieder fähig, sich wie früher in kurzen Sätzen selbständig auszudrücken“ (Bergmann, A. Freud 1972, 42f).

Die Autorinnen beobachten in mehreren Fällen sprachliche Regression im Zusammenhang mit erzwungener Bewegungslosigkeit. Es stellt sich die Frage, ob sich die Interpretation nur auf den sichtbaren Zusammenhang der Bewegungseinschränkung und sprachlichen Regression beschränken kann, oder ob es sich dabei um Regression aus Gründen der emotionalen Befindlichkeit des Kindes handelt. Die Autorinnen belassen es jedenfalls auf dem sichtbaren Zusammenhang und nehmen die emotionale Befindlichkeit nicht in ihre Erklärungen auf.

Implizite Aspekte der Emotion in Bezug auf Spracherwerb werden auch in *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (A. Freud 1968) angedeutet. Die Textstelle bezieht sich auf verschiedenste Gründe für Regressionen, die A. Freud u.a. in Krankheiten, traumatischen Erlebnissen, Trennungsschmerz und Angst sieht (1968, 101).

„Die klinische Beobachtung bestätigt, dass bei der Ichregression die zuletzt gemachten Erwerbungen als erste verlorengehen“ (A. Freud 1968, 102).

„Siehe z.B. den Verlust an Sprechfähigkeit, das Nässen und Beschmutzen der von ihren Müttern getrennten Kleinkindern“ (A. Freud 1968, 102 [FN]).

An dieser Stelle weist die Autorin auf die Möglichkeit hin, dass Kinder durch schmerzliche Erfahrungen in eine Ichregression fallen können, die unter anderem auch den Verlust der Sprachfähigkeit zur Folge haben kann. In diesem Fall sieht A. Freud die Trennung der Kleinkinder von ihren Müttern als Ursache einer Ichregression. Es ist anzunehmen, dass die Autorin davon ausgeht, dass mit der Trennung schmerzliche Gefühle, wie etwa des Sich-verlassen-Fühlens einhergehen und in einer Regression zum Ausdruck kommen.

An dieser Stelle soll noch einmal Bezug genommen werden auf die Publikation *Anstaltskinder* (1944), in der die Autorinnen auf festgestellte Unterschiede in der Sprachentwicklung bei den von ihnen betreuten Anstaltskindern gegenüber häuslich erzogenen Kindern hinweisen und diese in folgender Textstelle zum Ausdruck bringen:

„Obwohl die meisten unserer Kinder als Einjährige den normalen Wortschatz von zwei Wörtern erreichen, verlangsamt sich ihre Sprachentwicklung von diesem Zeitpunkt an in auffälliger Weise; ihre Babysprache setzt sich nicht in der gewöhnlichen Weise in ein Sprechenlernen fort. Tests unserer Zweijährigen ergeben bei Kindern, deren Intelligenzentwicklung in anderen Hinsichten durchschnittlich oder überdurchschnittlich ist, Retardationen in der Sprachfunktion bis zu sechs Monaten“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886).

Die Autorinnen führen die Verlangsamung der Sprachentwicklung im zweiten Lebensjahr vor allem auf zwei Ursachen zurück, die sie im weiteren Text (ebd., 886 ff) anführen:

Erstens gehen sie davon aus, dass das Kleinkind in der Familie das einzige nicht-sprechende Mitglied einer Gemeinschaft ist, in der Sprache das Hauptmittel der Verständigung darstellt. Im Gegensatz dazu befinden sich in der Kleinkinderabteilung viele Gleichaltrige, die ebenfalls die Sprache noch nicht beherrschen und somit Sprache keine unmittelbaren praktischen Vorteile bringt. A. Freud und Burlingham sehen darin einen geringeren Anreiz, Sprache zu gebrauchen, und erkennen eine herabgesetzte Möglichkeit des Sprechens durch fehlende Vorbilder.

Zweitens messen die Autorinnen der engen Objektbeziehung zwischen Mutter und Kind eine entscheidende Bedeutung für den Spracherwerb zu (ebd., 886.).

„So wichtig die Nachahmung älterer Geschwister für die Bereicherung des Wortschatzes sein kann, so entwickeln die Anfänge der Sprache sich doch nicht in der Geschwisterbeziehung oder der Gruppengemeinschaft, sondern in der ersten engen Objektbeziehung zwischen Kind und Mutter“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886).

Mit der „engen Objektbeziehung“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886) sprechen die Autorinnen implizit die emotionale Bindung zur Mutter an, die sie in weiterer Folge als „engen Gefühlskontakt“ (ebd., 886) bezeichnen. Sie thematisieren aber auch an dieser Stelle die Bedeutung der Nachahmung, im Besonderen die Nachahmung anderer Kinder. Darin wird nicht zwischen Geschwistern und Kindern einer Kindergruppe unterschieden.

Im weiteren Text sprechen die Autorinnen noch deutlicher die Rolle älterer Kinder gegenüber der Sprachentwicklung jüngerer Kinder an. Sie weisen darauf hin, dass bei

„Zwei-, Drei- oder Vierjährigen, (...) die Beziehung zur Gruppe an Stelle der Mutterbeziehung tritt und Sprachentwicklung und Mutterbindung ihren engen Zusammenhalt verloren haben“ (Burlingham, A. Freud 1944, 889).

Daraus geht hervor, dass bei älteren Kindern, die sich bereits im Stadium der expressiven Sprache befinden, die Bedeutungen des sprachlichen Vorbildes und des sprachlichen Anreizes zunehmen gegenüber der engen Bindung zur Mutter. Dies würde bedeuten, dass der enge Zusammenhalt zwischen Mutterbindung und Sprachentwicklung mit zunehmendem Alter des Kindes an Wichtigkeit verliert, wobei

die Autorinnen an dieser Stelle nicht näher auf den Begriff „Mutterbindung“ eingehen und somit unklar bleibt, was darunter verstanden wird. Aus den Textstellen (Burlingham, A. Freud 1944, 886, 889) geht lediglich hervor, dass sowohl Mutterbindung als auch Beziehungen zu Kindern – zu bestimmten Zeitpunkten mehr oder weniger stark – positive Auswirkung auf den Spracherwerb haben.

Unklar bleibt an dieser Stelle, ob Burlingham und A. Freud die Sprachentwicklungsverzögerung ihrer Anstaltskinder im zweiten Lebensjahr bereits auf zu wenig Objektbeziehung im ersten Lebensjahr zurückführen, auch wenn die Entwicklung in diesem Zeitraum noch altersgemäß erscheint.

Die Autorinnen sprechen sowohl einer engen Bindung an die Mutter als auch dem Kontakt zu Kindern hohe Bedeutung für den Spracherwerb zu. In diesen Schriften, die an pädagogisches und „nicht-analytisches“ Publikum gerichtet sind, gehen die Autorinnen jedoch in ihren Ausführungen nicht in die Tiefe. In der nächsten Textstelle bezieht sich A. Freud auf Kinder, die in der Anstalt untergebracht waren und keine Fortschritte in der Sprachentwicklung oder im Prozess des Sauberwerdens zeigten. Erst eine krankheitsbedingte Isolierung verschaffte ihnen die Möglichkeit, zu einer erwachsenen Person Beziehung und damit auch Bindung aufzubauen, worin A. Freud eine Voraussetzung für den Spracherwerb erkennt.

„um diesen Stillstand zu überwinden, bedurfte es dann etwa einer zufälligen Infektion, die sie in Isolierung mit einem einzelnen Erwachsenen brachte und ihnen so die Möglichkeit gab, eine persönliche Bindung aufzubauen“ (A. Freud 1949, 1527f).

Hier spricht A. Freud die Schwierigkeit an, in einer großen Kindergruppe eine für den Spracherwerb notwendige Bindung zu einer der meist viel zu wenigen Bezugspersonen aufzubauen. Die Person, zu der Beziehung aufgebaut wird, ist in diesem Fall nicht die Mutter. Dennoch scheint es möglich zu sein, dass das Kind durch den engen Kontakt eine Beziehung herstellt und dadurch Fortschritte in der Entwicklung zeigt. Die Form der Bindung, die hier von A. Freud angesprochen wird, setzt eine emotionale Verbundenheit voraus und impliziert somit emotional besetzte Aspekte.

Die Autorinnen dokumentieren mit weiteren Berichten, dass Kinder oft durch Aufenthalte zu Hause Entwicklungssprünge in ihrem Spracherwerb aufweisen.

Andererseits beschreiben die Autorinnen Zeichen von Regression als Ausdruck des Verlustes mütterlicher Nähe.

„Kinder, die zu Feiertagen oder während der kurzen Urlaube ihrer Mütter nach Hause genommen werden, machen oft in ein oder zwei Wochen Fortschritte in ihrer Sprache, die im Kinderheim Monate gebraucht hätten. Andererseits gibt es zahlreiche Beispiele von häuslich aufgezogenen Kindern, die während einer Abwesenheit der Mutter ihre neu erworbene Sprachfähigkeit wieder verlieren“ (Burlingham, A. Freud 1944, 887f).

Die Autorinnen gehen in diesem Text nicht näher auf innerpsychische Prozesse als Ursachen ein. Sie beschränken sich darauf, die nach außen hin veränderten und dadurch sichtbaren Ichfunktionen in Zusammenhang mit emotionalen Ereignissen zu beobachten.

In dem Artikel *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* (1949) bezieht sich A. Freud ebenfalls auf größere Kindergruppen. In diesem Zusammenhang äußert die Autorin, dass zwar der Kindergarten ein Ort sein könnte, an dem Kinder ausreichend Sprachvorbild geboten bekommen, dennoch sieht A. Freud in ihm keinen Ort, an dem Verzögerungen des Spracherwerbs aufgeholt werden können. Dieser Umstand besteht vor allem dann, wenn sich das Kind unter Druck gesetzt fühlt.

„Ein Kindergarten ist nicht der Ort, um Verzögerungen der Sprachentwicklung zu korrigieren, selbst wenn das Kind in eine Gemeinschaft gut sprechender Kameraden kommt. Die schwache Sprachleistung eines Kindes wird sich unter dem zusätzlichen Druck nur verschlechtern, nicht verbessern“ (A. Freud 1949, 1529).

Damit bringt A. Freud einen neuen Aspekt der Emotion in Bezug zum Erwerb von Sprache zum Ausdruck. Sie stellt damit fest, dass es Kindern nicht möglich ist, unter Druck Leistungen, in diesem Fall geforderte Sprachleistungen, zu erbringen. In diesem konkreten Fall bleibt unklar, worauf A. Freud den zusätzlichen Druck bezieht. Er soll an dieser Stelle auch nur insofern beachtet werden, als damit aufgezeigt wird, dass Druck, der zu unangenehmen Gefühlen führt, sich nicht förderlich auf Spracherwerb auswirkt.

In der Publikation *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung* (1968) greift A. Freud Aspekte der Unterstützung einer raschen Entwicklung auf:

„Was der Mutter am besten gefällt und von ihr am lebhaftesten begrüßt wird, entwickelt sich am schnellsten; wo sie gleichgültig bleibt, oder mit ihrer Zustimmung zurückhält, verlangsamt sich der Entwicklungsvorgang. (...) Wo eine Mutter, aufgrund ihrer eigenen Persönlichkeitsstruktur, die Stimme und nicht den körperlichen Kontakt als erste Brücke

zwischen sich und dem Kind verwendet, entsteht Frühreife in der Sprachentwicklung“ (A. Freud 1968, 87).

A. Freud betont die Wirkung positiver Zuwendung seitens der Mutter. In dem „lebhaftesten“ (ebd.) Begrüßen dessen, was der Mutter „am besten gefällt“ (ebd.), beschreibt die Autorin emotionale Beteiligung. Etwas lebhaftest zu begrüßen wird von der Umwelt erst als solches wahrgenommen, wenn ein Gefühl der Freude erkennbar ist. Dem gegenüber stellt A. Freud Zurückhaltung. Zurückhaltung bedeutet, seine Gefühle nicht offen zu zeigen, sie nicht darzulegen. Das Kind erfährt nach A. Freud aber nur in der offen gezeigten Zustimmung die nötige Zuwendung, um sich rasch entwickeln zu können. Die Entwicklung würde sich dieser Textstelle zufolge sogar verlangsamen bei zu wenig zustimmender Zuwendung. Im gleichen Zusammenhang spricht A. Freud die Persönlichkeitsstruktur der Mutter an. Eigene Stärken und Vorlieben der Mutter haben Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes. Dieser Textauszug lässt annehmen, dass die besondere Hinwendung auf einen Teil der kindlichen Entwicklung diesen besonders unterstützt. An einer weiteren Stelle expliziert A. Freud weiter:

„Wenn sie selbst ihre Aufmerksamkeit, ihr Interesse und ihre Libido in Richtungen lenken, in denen das Kind zurückgeblieben ist, dann folgen ihnen das Interesse und die Libido des Kindes und fördern den Fortschritt in dieser bisher vernachlässigten Beziehung. Statt dessen machen die Eltern ihren Einfluss gewöhnlich in der umgekehrten Richtung geltend: Wo der kindliche Verstand sich früh entwickelt, sind sie geneigt, alles zu tun, um ihm weitere Nahrung zu geben; wo die Sprachentwicklung voraneilt, sprechen sie umso mehr mit dem Kind“ (A. Freud 1968, 210).

Damit spricht A. Freud noch deutlicher die Bedeutung der Hinwendung seitens der Mutter zu kindlichen Entwicklungsschritten an. Es reicht aber, der Autorin folgend, nicht nur eine neutrale Hinwendung, sondern sie muss libidinös besetzt sein. Libido erklärt A. Freud an anderer Stelle, in einem Text über *Die Entwicklung des Trieb-Gefühlslebens* (1947, 1446) mit „Energie“, die „hinter den Sexualtrieben der Kindheit und der Erwachsenenheit“ steckt.

A. Freud fordert demnach eine Zuwendung zu kindlichen Entwicklungsschritten, die von Energie durchdrungen ist. An anderer Stelle (Kapitel 5.1.1) wurde bereits auf die Verknüpfung A. Freuds von Trieben und Affekten hingewiesen. In jener dort dargestellten Textstelle ordnet A. Freud explizit dem Sexualtrieb und Aggressionstrieb Gefühle zu. Darin erkennt sie: „Liebe, Sehnsucht, Eifersucht, Kränkung, Schmerz und

Trauer als Begleiter der sexuellen Wünsche, Hass, Zorn und Wut als Begleiter der aggressiven“ (A. Freud 1936, 40).

„Interesse und Libido in Richtungen lenken, in denen das Kind zurückgeblieben ist“ (A. Freud 1968, 210), würde, diese Gedanken weiterverfolgend, bedeuten, den langsamer voranschreitenden Entwicklungsbereichen des Kindes all seine Liebe und Energie zu schenken. Dadurch weckt die Mutter „das Interesse und die Libido des Kindes“ (ebd.), wodurch der „Fortschritt in dieser bisher vernachlässigten Beziehung“ (ebd.) gefördert wird.

A. Freud bezieht sich hier nicht nur auf Entwicklung allgemein, sondern in beiden Textstellen konkret auf die Entwicklung der Sprache. In den folgenden Textauszügen werden emotionale Prozesse zwar deutlicher angesprochen, aber nicht so dezidiert mit Spracherwerb in Verbindung gebracht.

Weitere Hinweise werden noch folgender Unterteilung zugeordnet:

b) Implizite Hinweise, in denen der Aspekt der Emotion mit kindlicher Entwicklung in Beziehung gebracht wird und daraus geschlossen werden kann, dass diese Hinweise auch für den Erwerb der Sprache von Bedeutung sind.

Dazu schreibt A. Freud aus dem Kontext der Kinderanalyse in *Einführung in die Technik der Kinderanalyse* (1927) an mehreren Stellen, welche Bedeutung sie der Beziehung zum Kind beimisst. Zu dieser Thematik werden exemplarisch zwei Sätze angeführt:

„Aber die zärtliche Bindung, die positive Übertragung, wie der analytische Terminus es nennt, ist die Vorbereitung für alle spätere Arbeit“ (A. Freud 1927, 50).

„Der Erziehungserfolg steht und fällt aber jederzeit – nicht nur in der Kinderanalyse – mit der Gefühlsbindung des Zöglings an den Erziehenden“ (ebd., 51).

Obwohl sich diese Sätze auf die Situation der Kinderanalyse beziehen, kann nach dem Befassen mit Texten A. Freuds daraus geschlossen werden, dass es ihrem Verständnis entspricht, diese Annahme jeglicher kindlicher Entwicklung entgegenzubringen. A. Freud bindet hier den Erziehungserfolg an die Gefühlsbindung des Kindes zu Erwachsenen. Wenn A. Freud von Erziehungserfolg spricht, kann auch von guter Entwicklung, die damit dem Kind ermöglicht wird, ausgegangen werden.

Damit schließt sich der Kreis zu dem Zitat am Beginn des Kapitels 5.1. In diesem betont A. Freud, dass das Kind „nur dort etwas leistet, wo diese Leistung jemanden zuliebe vollführt wird“ (A. Freud 1927, 51). Wenn Sprache als Leistung betrachtet wird – und der Erwerb und Gebrauch von Sprache setzt Leistung voraus –, dann gilt auch für Sprachleistung, dass sie vom Kind nur über Liebe, also Beziehung erbracht wird.

Um die bedeutendsten Ergebnisse der Analyse A. Freuds Werke in Hinblick auf die Forschungsfrage hervorzuheben, werden sie im Folgenden zusammengefasst.

5.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb in den Schriften Anna Freuds

A. Freud äußert sich nur in zwei Kapiteln ihrer Schriften konkret zum Thema Spracherwerb bei Kindern. Diesen Texten konnten Aussagen entnommen werden, in denen die Autorin Gedanken über die sprachliche Entwicklung von Kindern darlegt und an zwei Stellen explizit emotionalen Aspekten dafür Bedeutung beimisst. In den weiteren Texten fließen, meiner Recherche nach, Gedanken über Spracherwerb eher nebenbei ein. Diese kommen beispielsweise zum Ausdruck, wenn A. Freud über die Entwicklung des Denkens, Trieb- und Ichentwicklung oder Formen von Regression spricht. Diesen Textstellen konnten auch Aussagen entnommen werden, in denen A. Freud implizit emotionale Aspekte mit Erstspracherwerb beziehungsweise mit allgemeiner kindlicher Entwicklung in Verbindung bringt.

Um die Ergebnisse der Textanalyse deutlicher darzustellen, werden im Folgenden zentrale Aspekte herausgehoben und die Ergebnisse danach zusammengefasst.

Aus den *allgemeinen Gedanken A. Freuds über Spracherwerb* können folgende zentrale Themen herausgehoben werden:

- Theorie der Entwicklungslinien und Spracherwerb
- Regression und Spracherwerb
- Sekundärer Denkprozess und Spracherwerb
- Voraussetzungen für ungestörten Spracherwerb

Zu der *Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb* können die Ergebnisse folgenden Bereichen zugeordnet werden:

- Enge Gefühlsverbindung
- Leistung aus Liebe
- Verminderung der Sprachleistung durch Druck
- Förderung durch Interesse, Aufmerksamkeit und Libido

Die prägnantesten Ergebnisse der Textanalyse werden nun in kurzer Form diesen zentralen Aspekten, die aus den Texten A. Freuds herauszulesen sind, zugeordnet.

Allgemeine Gedanken A. Freuds über Spracherwerb:

- Theorie der Entwicklungslinien und Spracherwerb:

An dem Konzept der Entwicklungslinien zeigt die Autorin ihr Verständnis von kindlicher Entwicklung. Damit versucht sie, die Fakten der normalen Entwicklung zu begreifen. Basis dieses Konzepts bilden Erkenntnisse der Säuglingsbeobachtungen von Spitz und Mahler (A. Freud 1973, 2684).

Mit dem Konzept der Entwicklungslinien verfolgt A. Freud, wie Ich und Es zu einer gemeinsamen Wirkung zusammentreffen. Im Zentrum ihrer Beobachtung stehen die Beherrschung der Innenwelt und die Anpassung an die Außenwelt sowie wachsende Triebbeherrschung und Rationalität (A. Freud 1968, 66). Fortschritte in der Entwicklung erkennt A. Freud im Ergebnis der „Interaktion zwischen Es, Ich und Umgebung“ (A. Freud 1973, 2684).

Dieser innere Kampf der Instanzen, in Wechselwirkung mit der Umwelt, ist nach A. Freud von wesentlicher Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Er kann sich als Motor oder Hemmung für die Weiterentwicklung äußern.

Obwohl A. Freud keine eigene Entwicklungslinie für Spracherwerb beschreibt, können ihre beschriebenen Grundannahmen auch für diesen übernommen werden. Dies lässt sich einerseits aus ihrer Aufforderung schließen, weitere Linien für Entwicklungsbereiche zu erstellen (A. Freud 1979, 2750f), und andererseits aus ihrer Annahme, dass jede Entwicklung auf dem Kampf zwischen den Instanzen und dem Einfluss der Umwelt beruht. Wachsende Beherrschung der Triebe und einer damit einhergehenden Entwicklung aus dem Lustprinzip zum Realitätsprinzip bilden A. Freud zufolge die Grundlage für jede weitere Entwicklung.

- Regression und Spracherwerb

In den ausgewählten Textstellen unterscheidet A. Freud zwei Arten von Regression in der kindlichen Entwicklung, worin auch der Erwerb der Sprache in diesem Zusammenhang explizit Erwähnung findet (u.a. A. Freud 1968, 97f; 102; A. Freud 1944, 886).

Erstens spricht die Psychoanalytikerin von Regressionen, die u.a. durch Krankheiten, traumatische Erlebnisse, Angst oder durch Trennungsschmerz hervorgerufen werden können (1968, 101). Dazu führt die Autorin einige Beispiele an. In diesen berichtet sie von Kindern, die durch Trennung von der Mutter verlangsamte oder stagnierende Sprachentwicklung aufweisen oder ihre bereits erworbene Sprachfähigkeit wieder verlieren. Umgekehrt beobachtet A. Freud auch bei Kindern im Kinderheim, die ein bis zwei Wochen bei ihren Müttern verbringen konnten, Fortschritte in der Sprache (u.a. Burlingham, A. Freud 1944, 886; 887f;). Um einen Stillstand oder eine Rückentwicklung zu überwinden, hilft es, der Beobachtung A. Freuds zufolge, sogar, wenn Kinder durch Krankheit in Isolierung mit einem Erwachsenen kommen und dort Gelegenheit haben, „eine persönliche Bindung aufzubauen“ (A. Freud 1949, 1528). Diese Art von regressiven Erscheinungen bringt die Psychoanalytikerin mit dem Drang nach unmittelbarer Triebbefriedigung in Zusammenhang. In diesen Zustand fällt das Kind zurück, wenn die Stabilität von außen nicht gegeben ist. Der Rückfall in eine frühere Entwicklungsstufe kommt Primärvorgängen wieder näher (A. Freud 1979, 2751).

Die zweite Art von Regression bezeichnet A. Freud als „normale“ Regression (1968,98). Diese ist ihrer Annahme zufolge sogar „normaler als ihr Gegenteil“ (ebd.). Damit verbindet die Autorin Rückfälle in der Entwicklung nicht zwangsläufig mit pathologischen Ursachen. Sie erkennt diese in vielen Fällen als Merkmale normaler Entwicklung, die sich schrittweise vorwärts, aber auch wieder rückwärts bewegt (ebd.). A. Freud beobachtet Regressionen auch als Ausdruck spielerischer Elemente, die das Kind dazu veranlassen, wieder zum „Unsinnreden und zum kindlichen Spiel mit Lauten und Worten“ zurückzukehren (ebd.).

- Sekundärer Denkprozess und Spracherwerb

A. Freud postuliert an einigen Stellen einen engen Zusammenhang zwischen Spracherwerb und sekundären Denkvorgängen. Beides sind ihrer Auffassung nach wichtige Ichfunktionen und helfen dem Kind, sich in äußerer und innerer Welt zurechtzufinden. Logisches und vernünftiges Denken beruht nach A. Freud auf der Sprachentwicklung (A. Freud 1968, 40). Erst die Entwicklung der Wortvorstellung ermöglicht dem Kind den Schritt „zum Bewusstsein, zur Ichzugehörigkeit und zur Bewältigung im Sekundärvorgang“ (ebd.).

Weiters stellt A. Freud einen zeitlichen Zusammenhang zwischen der „Über-Ich-Bildung und dem Fortschritt vom Primärvorgang zum Sekundärvorgang“ her, der, A. Freud zufolge, an die „Sprachentwicklung gebunden ist“ (ebd.).

- Voraussetzungen für ungestörten Spracherwerb

Aus den Texten konnten explizit zwei Voraussetzungen für ungestörte Sprachentwicklung herausgelesen werden. Diese sieht A. Freud darin, dass das Kind:

1. eine Motivation braucht um Sprache zu *gebrauchen* und sprachliche Vorbilder zur Nachahmung benötigt, und
2. eine enge Beziehung zu einer stabilen Bezugsperson haben muss (Burlingham, A. Freud 1944, 886).

Motivation um Sprache zu gebrauchen, sieht A. Freud vorerst in der „engen Objektbeziehung zwischen Kind und Mutter“ (ebd.). In weiterer Folge nimmt diese jedoch an Bedeutung ab und wird von der Beziehung zu Gleichaltrigen abgelöst (ebd., 889). A. Freud spricht damit die Wichtigkeit von Peers an, die ihrer Ansicht nach ab dem Alter von zwei, drei oder vier Jahren eine zentrale Rolle einnehmen für die sprachliche Weiterentwicklung. Unter Kindern entsteht, A. Freud folgend, ein höherer Anreiz Sprache zu gebrauchen, und ein erhöhter Anreiz zur Nachahmung (Burlingham, A. Freud 1944, 886ff).

Zur Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb:

Explizite Aussagen zu Emotionen und deren Bedeutung für den Spracherwerb trifft A. Freud in den Publikationen *Anstaltskinder* (1944) und *Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren* (1949). Beide Schriften sind für ein nicht-analytisches Publikum verfasst.

Sie unterscheiden sich in der Qualität der Ausführungen von anderen Schriften, die für einen psychoanalytisch geschulten Personenkreis gedacht sind. In den oben erwähnten beiden Publikationen werden Auswirkungen innerpsychischer Prozesse zur Sprache gebracht, ohne bei Erklärungen in die Tiefe zu gehen.

Beide expliziten Zitate sind unter den Aspekt *enge Gefühlsverbindung* einzuordnen und beziehen sich auf eine sehr frühe Phase des Spracherwerbs.

In den übrigen Textstellen bringt A. Freud Verknüpfungen von emotionalen Aspekten mit Sprachentwicklung nur implizit zum Ausdruck.

Im Folgenden werden die vier zentralen Aspekte der emotionalen Beeinflussung des Spracherwerbs dargestellt, die aus den Ergebnissen der Textanalyse herausgearbeitet werden konnten:

- Enge Gefühlsverbindung

Besonders in den Anfängen des Spracherwerbs sieht A. Freud einen wichtigen Antrieb, Sprache zu erlernen im engen Gefühlskontakt zur Mutter. Indem der Säugling Affekte und Stimmungen der Mutter spürt und instinktiv beantwortet, entsteht die Basis des Spracherwerbs. Diese nonverbale Kommunikation führt den Säugling dazu, später den Gesichtsausdruck der Mutter zu reproduzieren und ihre Worte und Laute mit eigenen sprachlichen Bemühungen zu beantworten. Wörtlich betont A. Freud, dass dort, wo dem Kind die enge Gefühlsverbindung zur Mutter oder einer anderen Person fehlt, „einer der bedeutendsten Antriebe zum Erlernen des Sprechens“ entfällt (Burlingham, A. Freud 1944, 886).

Zudem verknüpft die Autorin explizit den Akt des Sprechenlernens mit einer „emotionalen, persönlichen Beziehung“ (A. Freud 1949, 1527). Daran wird ersichtlich, dass A. Freud die für sie als wichtig erachteten emotionalen Aspekte für den Erwerb der Sprache zu einem großen Anteil in der Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson sieht.

Diese Annahme wird durch den nächsten zentralen Aspekt insofern unterstützt, als A. Freud feststellt, dass besonders Kinder Bezugspersonen brauchen, um ihnen zuliebe Leistung erbringen zu können.

- Leistung aus Liebe

A. Freud betont explizit, dass das Kind „nur dort etwas leistet, wo diese Leistung jemandem zuliebe vollführt wird“ (A. Freud 1927, 51). Auch wenn die Autorin damit nicht ausdrücklich vom Erwerb der Sprache ausgeht, kann diese Annahme durchaus übertragen werden. Sprache zu erwerben und Sprache zu gebrauchen, sind eindeutig Akte, die Leistung erfordern, und können somit ebenfalls nur dann gelingen, wenn sie das Kind jemandem zuliebe ausführt. Sie spricht von notwendiger „zärtlicher Bindung“ (A. Freud 1927, 50) und „Gefühlsbindung des Zöglings an den Erziehenden“, wenn Erziehung und Entwicklung voranschreiten sollen (A. Freud 1927, 51).

- Verminderung der Sprachleistung durch Druck

Auch wenn nur eine Aussage aufgefunden werden konnte, die zu dieser Annahme führt, kommt darin deutlich A. Freuds These zum Ausdruck. Darin beschreibt sie, dass sich schwache Sprachleistungen eines Kindes durch Druck nicht verbessern können, sondern nur verschlechtern. Konkret geht sie dabei von sprachentwicklungsverzögerten Kindern aus, deren Schwäche, ihrer Ansicht nach, durch den zusätzlichen Druck, den ihnen ein Kindergartenbesuch verschaffen könnte, nicht korrigiert werden kann (A. Freud 1949, 1529). Wobei offen bleibt, was die Autorin unter zusätzlichem Druck in diesem Falle sieht. Möglicherweise bezieht sie ihn auf den Mangel an Möglichkeiten einer „engen Gefühlsbindung“ zu einer Bezugsperson.

Der letzte herausgearbeitete zentrale Aspekt, mit dem A. Freud auf eine Verbindung zwischen emotionalen Aspekten und Spracherwerb verweist, bezieht sich auf begünstigende Faktoren, die Kinder im Spracherwerb fördern können.

- Förderung durch Interesse, Aufmerksamkeit und Libido

In zwei Textstellen (A. Freud 1968, 87; 210) bringt A. Freud zum Ausdruck, dass die Entwicklung des Kindes in starker Abhängigkeit zur Zustimmung oder Gleichgültigkeit der Bezugsperson steht. Dort, wo diese ihre Aufmerksamkeit, ihr Interesse und ihre Libido hinlenkt, dorthin folgt auch Interesse und Libido des Kindes, wodurch ein Fortschreiten in der Entwicklung gefördert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass A. Freud emotionale Aspekte, die Einfluss auf den Erwerb der Sprache haben, mit der Beziehung zu einer Bezugsperson

in Verbindung bringt. In der gefühlsbetonten, positiven Interaktion liegt ihren Ausführungen zufolge der Motor für die Entwicklung der Sprache. Liebe und enge Gefühlsbindung sind A. Freud folgend die Basis für sprachliche Leistung des Kindes.

Der nächste Autor, der in den Blick des Interesses gerät, ist René Spitz. In verschiedenen Textstellen A. Freuds konnten Verweise zu diesem ebenfalls als einen der bedeutendsten Kinderpsychoanalytiker zu bezeichnenden Autor gefunden werden. Die Verbundenheit der beiden spiegelt sich in einem Geleitwort von A. Freud (1959, 8) für das Werk *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen* von Spitz wider.

Sie beschließt ihre einführenden Worte mit den Sätzen:

„Wir hören nicht selten Klagen über den Mangel an ausführlichen, systematischen Darstellungen der Probleme der normalen Entwicklung von analytischer Seite. Dr. Spitz' wertvolle Studie füllt in dieser Beziehung eine seit langem bestehende Lücke.“

„Ich bin überzeugt,
dass nicht die bewussten Handlungen der Mutter
das größte Maß an Erleichterung für die Handlungen
des Kindes bieten, sondern vielmehr ihre unbewusste Haltung.“
(Spitz 1967, 141)

5.2 Spracherwerb und Emotionen in Texten von René Spitz

René Spitz, geboren in Wien und 1933 in die USA emigriert, erlangt seinen Bekanntheitsgrad im Wesentlichen mit Untersuchungen zu Hospitalismuserscheinungen.

Tyson, Tyson (1990, 89) beschreiben Spitz in ihrem *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie* als einen der „Pioniere(n) der Säuglings- und Kleinkindbeobachtung“ (Anm. M.M.). Den Autoren zufolge, sind Spitz‘ Forschungsbefunde maßgeblich für das Verständnis früher Objektbeziehungen und geben Einblick, wie Interaktionen unter anderem „das Entstehen und Funktionieren psychischer Strukturen, beeinflussen“ (ebd.).

In dem Werk von Hamburger, *Entwicklung der Sprache* (1995) erfährt Spitz besondere Beachtung. Hamburger verweist nicht nur auf die von Spitz begründete psychoanalytische Säuglingsbeobachtung, sondern hebt auch seine – nach Hamburger – viel zu wenig geschätzten Untersuchungen über Sprachentwicklung hervor.

Hamburger folgend werden diese Theorien von Spitz „trotz ihrer minutiösen Empirie und ihrer theoretischen Geschlossenheit“ (Hamburger 1995, 64) in der Literatur zur Sprachentwicklung nicht zitiert. Er stellt weiter fest, dass Spitz in der psycholinguistischen Überblicksliteratur nur als Beobachter des Hospitalismus-Syndroms erwähnt oder ganz übersehen wird. Selbst Autoren, die speziell auf Psychoanalyse Bezug nehmen, verweisen nicht auf die Befunde von René Spitz beziehungsweise höchstens am Rande.

Hamburger stellt einige Überlegungen zu dieser Rezeptionslücke an und kommt zu dem Ergebnis, dass möglicherweise eine „gewisse Isolierung der Ich-Psychologie“ dazu geführt haben könnte. Somit finden weder in der empirischen Sprachentwicklungsforschung, der Spitz wohl zu psychoanalytisch war, noch in der neuen Rezeptionswelle der Psychoanalyse seit den sechziger Jahren, der er wohl zu akademisch war, Untersuchungen von Spitz über die Entwicklung der Sprache Eingang

(Hamburger 1995, 64f), obwohl, so Hamburger (ebd., 65), „schon ein erster Blick in die Spitzschen Untersuchungen zeigt, dass sie geradezu eine Fundgrube für die Sprachentwicklungspsychologie darstellen.“

In der Zwischenzeit wird Spitz bereits mehrfach in Literatur, die dem Fachgebiet der Psychoanalyse zuzuordnen ist, im Zusammenhang mit Spracherwerb erwähnt. Neben Hamburger (1995) beziehen sich auch u.a. Doblhammer (1998) und Winter-Heider (2009) in diesem Kontext auf Spitz.

Für die Textanalyse wurden drei Werke herangezogen. Zwei davon lassen bereits vom Titel her darauf schließen, dass Spracherwerb thematisiert wird. Es sind dies die Werke: *Nein und Ja. Die Ursprünge menschlicher Kommunikation* (1957) und *Vom Dialog. Studien über den Ursprung menschlicher Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung* (1976).

Ein weiteres Werk, *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (1967), lässt erst durch einen Blick ins Inhaltsverzeichnis eine Beschäftigung mit diesem Thema erwarten. Dabei fällt auf, dass weder im Inhaltsverzeichnis noch im Sachregister auf Schlagwörter wie „Spracherwerb“ oder „Sprachentwicklung“ Bezug genommen werden kann, sondern Schlagwörter wie „Dialog und Kommunikation“ herangezogen werden müssen. Daher wurde zur Analyse der mittlere Teil (Teil II *Die Konstituierung des Objekts der Libido* 53-213) des dreigeteilten Buches herangezogen, in dem sich Spitz im Besonderen mit dem Zusammenspiel von Affekten, Wahrnehmung und Kommunikation beschäftigt.

Wie bei der Textanalyse von den Werken A. Freuds wird auch bei Spitz in Teilschritten vorgegangen. Bevor explizite und in weiterer Folge implizite Hinweise auf Aspekte der Emotion für den Spracherwerb dargelegt werden, kommen allgemeine Gedanken Spitz' über den Erwerb von Sprache zum Ausdruck, die aus seinen Werken herausgearbeitet werden konnten.

5.2.1 Gedanken René Spitz' zum Spracherwerb

Spitz übt in seiner Einführung zu *Nein und Ja* (1957) Kritik an der Tatsache, dass psychoanalytisch orientierte Autoren noch kaum Schriften über Kommunikation veröffentlicht haben, obwohl sich die Psychoanalyse des „Werkzeuges der – gesprochenen oder sonstigen – Mitteilungen bedient“ (ebd.). Spitz erklärt in einer Fußnote, was er unter Kommunikation versteht:

„Mit ‚Kommunikation‘ soll jede erkennbare, bewusste oder unbewusste, gerichtete oder nicht-gerichtete Verhaltensänderung bezeichnet werden, mittels derer ein Mensch (oder mehrere Menschen) die Wahrnehmung, Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen anderer absichtlich oder unabsichtlich beeinflusst“ (Spitz 1957, 12 [FN]).

Mit dieser Definition macht Spitz deutlich, dass er unter dem Begriff Kommunikation weit mehr versteht als den gesprochenen Dialog. Er bezieht nicht nur nonverbale Kommunikation mit ein, sondern spricht explizit unbewusste Verhaltensänderungen an. So können kleine, unbewusste Gesten oder Änderungen des Gesichtsausdruckes vom Gegenüber ebenfalls unbewusst wahrgenommen werden und Gefühle hervorrufen, durch die wiederum Denken und Handeln beeinflusst werden.

Spitz postuliert drei Organisatoren der Psyche, denen er erhebliche Bedeutung für Kommunikation und Entwicklung der Sprache zuschreibt. Organisatoren kennzeichnen im Verständnis von Spitz ein Zusammentreffen und Integrieren bestimmter Reifungs- und Entwicklungsprozesse. Dadurch werden Entwicklungsschritte ermöglicht, die eine Verhaltensänderung mit sich bringen. Spitz nennt dafür jeweils einen „Indikator“ (Spitz 1957, 121), unter dem er eine kennzeichnende Verhaltensweise versteht:

Als Indikatoren der ersten beiden Organisatoren beschreibt der Autor das erste Lächeln des Kindes und das Auftreten der Achtmonatsangst (ebd.). Den dritten Organisator möchte ich hier etwas genauer ausführen. Ihn erkennt Spitz in seinen früheren Schriften im Erwerb der Sprache „im Sinne der Erwachsenensprache“ (ebd., 122). Diese Annahme präzisiert Spitz in *Nein und Ja* (1957) und vertritt nun die Meinung,

„dass die Erwerbung der semantischen ‚Nein‘-Geste, welche anzeigt, dass das Kind die Urteilsfähigkeit erworben und begonnen hat, sich selbst wahrzunehmen, ein spezifischeres und genaueres Zeichen dafür ist, dass das Kind das Stadium des dritten Organistors erreicht hat“ (Spitz 1957, 122).

Spitz legt in die Erwerbung der Nein-Geste besondere Bedeutung. Er sieht in der Fähigkeit, etwas abzulehnen, die vorausgehende Fähigkeit des Abwägens im Sinne von: „will ich etwas oder will ich es nicht.“ Dem zugrunde liegt die Fähigkeit, sich selbst wahrzunehmen und seinen Willen kundzutun.

Spitz erläutert in der Publikation *Ja und Nein* (1957), wie seiner Forschung nach die negativen cephalogyrischen²¹ Bewegungen, die er bei an Hospitalismus-Syndrom leidenden Kindern feststellt, mit der Geste des Nein in Verbindung stehen beziehungsweise, worin sie sich unterscheiden. Für das Thema der Diplomarbeit ist es nicht notwendig genauer darauf einzugehen, es sollen der Vollständigkeit halber nur die wesentlichen Erkenntnisse der Spitzschen Untersuchung dazu dargelegt werden.

Spitz erkennt in den negativen cephalogyrischen Kopfbewegungen eine regressive Verhaltensweise, die auf das Suchverhalten in der undifferenzierten Phase zurückgreift (Spitz 1957, 38). Unter Suchverhalten werden angeborene Verhaltensweisen verstanden, die ein gesunder Säugling sofort nach der Geburt zeigt, wenn die mütterliche Brust oder ein anderer Reiz sein Gesicht in Mundnähe berührt. Bei der Berührung durch die mütterliche Brustwarze beobachtet Spitz (ebd., 24) rasche Horizontalbewegungen des Kopfes des Säuglings bei halbgeöffneten Mund, bis dieser die Brustwarze findet, sie umschließt und der Säugling zu saugen beginnt. Spitz sieht demnach in den negativen cephalogyrischen Kopfbewegungen, die auftreten, wenn sich der hospitalisierte Säugling in seiner Apathie durch Kontakt von außen gestört fühlt, eine regressive Form der Spannungsminderung. Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Kopfbewegungen verläuft das „Nein“-Kopfschütteln nach dem Realitätsprinzip (ebd., 38).

„Denn mit dem ‚Nein‘-Kopfschütteln wird die semantische Sinngebung erworben. Ich und Es haben sich aus der undifferenzierten Phase herausentwickelt. Ferner ist schon eine Anzahl von Ich-Funktionen entstanden, die nun innerhalb des Ichs funktionieren (Spitz 1957, 38).

²¹ So bezeichnet Spitz eine Verhaltensweise, die bei Kindern auftritt, die längerer Zeit „nicht genügend affektive Zufuhr erhalten hatten“ (Spitz 1957, 17). Diese Verhaltensweise tritt auf, sobald sich eine Person diesen Kindern nähert und äußert sich in einem Hin-und Herwenden des Kopfes, das einem Kopfschütteln, das „nein“ bedeutet, gleichkommt (ebd.).

Durch die bereits entwickelten Ich-Funktionen ist es dem Kind ab dem fünfzehnten Lebensmonat möglich, die Nein-Geste als semantisches Signal zum Zweck der Mitteilung einer Weigerung an eine andere Person zu verwenden (Spitz 1957, 35).

In dem Kopfschütteln des Kindes steckt nicht nur eine semantische Einheit im Sinne von: „Ich will das nicht.“ Das Kind weiß um die *Bedeutung* und daraus resultierenden Folge dieser Geste Bescheid und kann sie einsetzen um kundzutun, was in ihm vorgeht. Mit der Fähigkeit des Kindes, seine Gesten und Laute mit einer Bedeutung auszustatten, entwickelt sich auch eine der Ich-Funktionen (ebd., 38). Insofern stellt die semantische Verneinung durch Kopfschütteln einen Fortschritt dar und nicht wie bei den negativen cephalogyrischen Kopfbewegungen eine Regression (ebd., 39).

Erworben wird die Verneinung nach Spitz in der Identifikation mit der Geste der Erwachsenen (ebd.). Diese Identifizierung sowie auch spätere Identifikationserscheinungen spielen Spitz zufolge für die Lernprozesse des Kindes eine wichtige Rolle. Spitz erkennt darin auch eine Bedeutung für die Entwicklung der Objektbeziehung.

„Nachahmung und Identifikation mit den Gesten sind äußerst wichtige Beiträge des Kindes zur Bildung von Objektbeziehungen“ (Spitz 1957, 41).

Demnach stehen Objektbeziehung und Lernprozess in unmittelbarem Zusammenhang. Die Brücke scheint in Identifikation und Nachahmung zu liegen.

Der Psychoanalytiker erweitert den Aspekt der Imitation auf einen wechselseitigen Aspekt zwischen Kind und Erwachsenem. Das elterliche Nachahmen von Gesten oder Worten des Kleinkindes leistet der Annahme Spitz' folgend einen wesentlichen Beitrag zur Objektbeziehung und allmählichen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit (ebd., 40f).

Den Ausführungen von Spitz ist zu entnehmen, dass mit der zunehmenden Mobilität durch die aufrechte Fortbewegung das Kind ebenso zunehmend mit Verboten, die durch „nein“ unterstrichen werden, konfrontiert wird. Durch diese ständigen ähnlichen Erfahrungen werden Gedächtnisspuren niedergelegt. Die Gedächtnisspuren der Verbote erhalten nach Spitz ebenso wie die Gesten und Worte, mit welchen sie ausgesprochen werden, eine bestimmte affektive Besetzung.

„Diese spezifische Gedächtnisspur des verbotenden ‚Nein‘ sichert in Geste und Wort die Dauer“ (Spitz 1957, 43).

Ein „Nein“ löst unweigerlich affektive Besetzung aus. Diese Gefühlstönung der Verweigerung, diese Versagung, führt zu einer affektiven Besetzung, die in Form von „Erinnerungsspuren im Gehirn“ (ebd., 51) niedergelegt werden. Das Kind lässt sich jedoch nicht mehr so leicht in eine passive Rolle zurückdrängen, sondern versucht, die Hindernisse, die sich ihm in den Weg stellen, zu überwinden. (ebd., 43). Allerdings kommt noch der dynamische Faktor hinzu. Die „affektive Belastung der Versagungserfahrung erzeugt eine aggressive Besetzung aus dem Es, mit dem die Gedächtnisspur des Verbots nun belegt wird“ (ebd.). Durch diese Kräfte angetrieben, bedient sich das Kind eines Abwehrmechanismus, um die Lage zu meistern (ebd.).

In diesem Zusammenhang bezieht sich Spitz auf A. Freuds Erklärungsmodell des Abwehrmechanismus der „Identifizierung mit dem Angreifer“ (A. Freud 1936; zit. nach Spitz 1957, 44). A. Freud erkennt in diesem Mechanismus eine Vorstufe des Über-Ichs. Dies zeigt sich deutlich, wenn das Kind das „Nein“ auch gegen sich selbst richtet (A. Freud 1936; zit. nach Spitz ebd., 45).

Spitz beobachtet an Kindern in der Phase des Einsetzens der Identifikation,

„dass ein unbedingter Drang besteht, sich, koste es, was es wolle, mit dem Liebesobjekt zu identifizieren. Der Identifikationsdrang ist so stark, spielt in den Objektbeziehungen so sehr die Hauptrolle, dass das Kind sich ohne Unterschied mit jeglichem Verhalten identifiziert, das es sich vom Liebesobjekt aneignen kann“ (Spitz 1957, 45).

Spitz erläutert weiter:

„Das Kind, das sich rein um der Identifikation willen mit jeglichem Aspekt des Liebesobjektes identifiziert, wird sich auch mit dem identifizieren, was ihm Unlust bereitet“ (Spitz 1957, 45f).

So kommt es dazu, dass das Kind sich selbst etwas versagt, indem es sich mit Worten oder Gesten selbst „nein, nein“ deutet oder vorspricht. Spitz erkennt darin in Anlehnung an A. Freud, dass das Kind die Rolle der Mutter übernimmt (ebd.).

Die Publikation *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (1967) baut auf Untersuchungen auf, die auf „direkter Beobachtung“ beruhen (ebd., 36) und in zwei Anstalten durchgeführt wurden,

die Spitz als „Säuglingsheim“ und „Findelhaus“ (ebd., 45) bezeichnet. Das Werk ist in drei Abschnitte unterteilt, wovon der mittlere der „Konstituierung des Objekts der Libido“ gewidmet ist. Spitz befasst sich darin in mehreren Unterkapiteln unter anderem auch mit dem Themenbereich Kommunikation. Er nimmt Beziehungen zwischen „Affekte, Wahrnehmungen und Kommunikation“ (ebd., 156) in den Blick. Dieser Abschnitt der Diplomarbeit soll jedoch noch nicht Aussagen, die Beziehungen zwischen Affekten und Sprachentwicklung betonen, beinhalten. Vielmehr geht es an dieser Stelle darum aufzuzeigen, welches Verständnis Spitz von Sprachentwicklung allgemein in seinen Schriften darstellt.

In dem Kapitel *Die Rolle der Mutter-Kind-Beziehungen in der Entwicklung des Kleinkindes* (140-164), beschreibt Spitz die Besonderheiten der Elemente der Kommunikation zwischen Mutter und Kind:

„Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind unterscheidet sich grundsätzlich zwischen Erwachsenen, und zwar in mehreren Punkten. Der wichtigste Unterschied besteht darin, dass die in der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren erwachsenen Partnern benützten Mittel im Allgemeinen zu ein und derselben Kategorie, nämlich der Wort- und Gestensymbole gehören. Im Fall von Mutter und Kind ist das anders; hier besteht eine auffallende Ungleichheit in den Kommunikationsmitteln. Denn während die Mitteilungen des Säuglings, wenigstens in den ersten Lebensmonaten, ausschließlich Zeichen sind, sind die von dem erwachsenen Partner des Kindes ausgehenden Mitteilungen willentlich gesteuerte Signale und werden von dem Kind als solche wahrgenommen“ (Spitz 1967, 151).

Spitz unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen *Zeichen* und *Signalen*. Unter Zeichen versteht er, „einen Sinneseindruck, der empirisch mit dem Erleben eines Gegenstandes oder einer Situation verknüpft wird“ (ebd., 150). Schwieriger zu verstehen wird es, wenn Spitz weiter ausführt, dass das Zeichen „an die Stelle der Wahrnehmung eines Objektes oder der Situation selbst“ (ebd.) treten kann. Um das eben Konstatierte verständlicher zu machen, führt Spitz Beispiele aus der Medizin an. So zeigen etwa die roten Flecken mit einem weißen Zentrum auf der Wangenschleimhaut die Krankheit Masern an (ebd.).

Spitz versucht damit zu erklären, dass die Zeichen, die der Säugling aussendet, erstens nicht willentlich gesteuert sind und zweitens innere Prozesse, etwa wie Befindlichkeit, zum Ausdruck bringen.

Demgegenüber stehen die Signale der Erwachsenen. Spitz zufolge stehen Signale und Zeichen in einer „hierarchischen Beziehung“ (ebd., 150) zueinander. Im Zeichen

erkennt Spitz den übergeordneten Gattungsbegriff, unter den das Signal eingeordnet wird. Signal beschreibt dieser Erläuterung nach eine spezifische Form des Zeichens. Spitz gibt dazu folgende Definition:

„Der Begriff Signal bezeichnet deshalb eine durch Übereinkunft anerkannte Verbindung zwischen einem Zeichen und einer Erfahrung, gleichgültig, ob diese Verbindung zufällig, willkürlich oder objektiv vorhanden ist“ (Spitz 1967, 150f).

Meinem Verständnis nach liegt der wesentliche Unterschied zwischen Signal und Zeichen darin, dass Signale bewusst gesetzt werden. Sie beruhen auf einer „anerkannten Verbindung zwischen einem Zeichen und einer Erfahrung“ (Spitz 1967, 151).

Sie werden bewusst gesetzt. Dahinter steckt eine Intention. Dem Bewusstsein kann die vorangegangene Entstehung des Signals, die in Verbindung mit Erfahrung steht, verborgen bleiben. Spitz erläutert auch hier mit praktischen Beispielen und verweist auf Verkehrszeichen (ebd.). Verkehrszeichen verfolgen ein Ziel. Ihre Aufgabe besteht darin, Signale auszusenden, die etwas bewirken sollen.

Spitz führt noch ein drittes Element der Kommunikation an, das er als Symbol bezeichnet und folgendermaßen beschreibt:

„Ein Symbol ist ein Zeichen, das für einen Gegenstand, eine Handlung, eine Situation, eine Idee steht; es hat eine Bedeutung, die über seine formalen Aspekte hinausgeht“ (Spitz 1967, 151).

Mit einem Symbol beschreibt Spitz eine höhere Form von Zeichen. Symbole werden verwendet, wenn wir Wörter verwenden. Wörtern kommt ein Symbol für einen bestimmten Gegenstand, eine Handlung oder eine Situation zu. Sie können sowohl Konkretes als auch Abstraktes symbolisieren. Wörtern wird ein Bedeutungsgehalt zugeschrieben, der encodiert werden muss.

Kommunikation setzt Wahrnehmung voraus. Wir können mit anderen Menschen nur dann in Kontakt treten, wenn sie in unserem Wahrnehmungsbereich liegen. Welche Bedeutung Spitz der Wahrnehmung beimisst, wird in dem Zitat von Freud ersichtlich, das Spitz an den Anfang des Kapitels *Die Wiege der Wahrnehmung* (1967, 71) stellt:

„Die Wahrnehmung spielt für das Ich die Rolle, welche im Es dem Trieb zufällt“ (Freud 1923, Bd. 13, 253; zit. nach Spitz ebd.).

Freud erläutert dazu in dem Werk *Das Ich und das Es* (1992[1923]), dass das Ich „Vernunft und Besonnenheit“ präsentiert und im Gegensatz dazu das Es die „Leidenschaft“ (ebd., 265). Alle Wahrnehmungen, die von außen herankommen im Sinne von Sinneswahrnehmungen, sind von vornherein bewusst (ebd., 260). Die Beziehung der äußeren Wahrnehmung zum Ich ist nach Freud ganz offenkundig. Die innere Wahrnehmung, die Freud an dieser Stelle „Empfindung und Gefühle“ (ebd.) nennt, fordert eine gesonderte Untersuchung.

Über die Wahrnehmung des Neugeborenen postuliert Spitz:

„Natürlich wissen wir heute noch nicht, ob das Neugeborene irgendetwas wahrnimmt. Was es wahrnimmt – *falls* es wirklich etwas wahrnimmt – muss abgeleitet werden“ (Spitz 1967, 73).

Spitz leitet seine Annahmen über die Wahrnehmung des Säuglings von Berichten jugendlicher oder erwachsener Patienten ab. Er bezieht sich auf Dokumentationen von Sendens (1932) und kommt zu folgender Erkenntnis, dass Wahrnehmung anscheinend als „eine Ganzheit“ beginnt und die verschiedenen Wahrnehmungsarten erst im Laufe der Entwicklung „voneinander getrennt werden“ (Spitz 1967, 74). Bei diesem Prozess spielt seiner Ansicht nach auch „die Reifung eine Rolle“ (ebd.). Weiters geht Spitz von der Annahme aus, dass die Wahrnehmung erworben, ja sogar erlernt werden muss:

„Die Wahrnehmung im Sinn der Wahrnehmung Erwachsener ist nicht von Anfang an vorhanden; sie muss erworben, sie muss erlernt werden“ (Spitz 1967, 74).

Damit spricht Spitz dem Neugeborenen nur undifferenzierte Wahrnehmung zu, die ihn in eine passive Rolle drängt. Das Neugeborene ist nach Spitz in höchstem Maße von der Initiative der Bezugsperson abhängig, die es „nicht als eine von ihm selbst gesonderte Einheit“ (ebd., 33) wahrnimmt.

„...dass der Säugling von Geburt an in Wirklichkeit nur auf Empfindungen innerhalb seines eigenen Körpers reagiert (das heißt auf propriozeptive coenästhetische Empfindungen), dass er vor dem Eindringen äußerer Reize durch die Reizschranke geschützt ist“ (Spitz 1967, 79).

Spitz beschreibt weiter, dass der Mund und die Mundhöhle als „eine Zone der Wahrnehmung, die von Geburt an sehr spezifisch funktioniert“, zu sehen ist (Spitz 1967, 79).

Spitz spricht vom Mund als der „Urhöhle“ und behauptet, dass

„die Mundhöhle mit ihrer Ausrüstung, der Zunge, den Lippen, den Wangen und dem Nasenrachenraum die erste Oberfläche im Leben ist, die zur taktilen Wahrnehmung und Erforschung benützt wird“ (Spitz 1967, 82).

Der Übergang von der nach Spitz vorerst hauptsächlich auf den Tastsinn beschränkten Sinneswahrnehmung zur Fernwahrnehmung wird im Spitzschen Verständnis maßgeblich von der Objektbeziehung zur Mutter beeinflusst, wie aus folgender Textstelle entnommen werden kann:

„Offenbar ist ein Übergang von der Tastwahrnehmung zur Fernwahrnehmung, von der taktilen zur optischen Wahrnehmung von überragender Bedeutung für die Entwicklung des Säuglings. Dieser Übergang wird durch die Objektbeziehungen vermittelt. Wir haben schon erwähnt, wie das Kind *während des Stillens* das Gesicht der Mutter mit dem Blick fixiert. Wenn das Kind also an der Brust trinkt, *fühlt* es die Brustwarze im Mund, während es zur gleichen Zeit das Gesicht der Mutter *sieht*. Hier vermischt sich Tastwahrnehmung mit Fernwahrnehmung“ (1967, 83 [Hervorh. im Original]).

Weshalb sich Spitz so eingehend mit Wahrnehmung im Zusammenhang mit Spracherwerb beschäftigt, erklärt der Psychoanalytiker im folgenden Zitat:

„Wir wollen nebenbei bemerken, dass der Spracherwerb, der im Lauf des ersten Lebensjahres beginnt, ein komplizierter Vorgang ist. Sowohl Wahrnehmung als auch Energieabfuhr sind daran beteiligt“ (Spitz 1967, 114).

Den Aspekt der Wahrnehmung in Bezug auf Sprachentwicklung erläutert Spitz weiter, indem er differenziert ausführt, welche Wahrnehmungsprozesse durch die Mutter beim Säugling angeregt werden. So betont Spitz beispielsweise den Prozess der optischen Wahrnehmung, der während des Stillens durch den Blick ins Gesicht der Mutter in Bewegung gebracht wird. Wenn die Augen des Kindes jeder Bewegung der Mutter folgen, dann beginnt das Kind, unterstützt durch den „fortwährenden affektiven Austausch“ (Spitz 1967, 114), aus der Fülle von „bedeutungslosen Dingen“ auszuwählen und einem Element, in diesem Fall dem Gesicht der Mutter, als „Zeichen-Gestalt“ Bedeutung zu verleihen (ebd.). Weiters erfährt das Kind durch die Brust der Mutter und ihre Finger taktile Reize, die ihm Gelegenheit geben, Wahrnehmung und Orientierung zu lernen. Indem der Säugling durch die Oberflächenberührung die Tiefensensibilität und das Gleichgewicht am Körper der Mutter erlebt, lernt er wahrzunehmen. Nach Spitz braucht man kaum hinzuzufügen,

dass es *ihre* Stimme ist, die dem Kind die lebenswichtigen akustischen Reize bietet, die für die Sprachentwicklung unerlässlich sind“ (Spitz 1967, 114).

Der zweite Aspekt, dem Spitz neben der Wahrnehmung Beteiligung am Spracherwerb zuspricht, ist die Energieabfuhr:

„Die stimmlichen Äußerungen des Säuglings, die zunächst nur zur Spannungsabfuhr dienen, werden einem fortschreitenden Wandel unterworfen, bis sie zu einem Spiel werden, in dem das Kind Laute, die es selbst hervorgebracht hat, wiederholt und nachahmt“ (Spitz 1967, 115).

Spitz vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass darin eine der ersten Betätigungen liegt, in denen das Kind seine Allmacht erlebt (ebd.). Das Kind hört seinen eigenen stimmlichen Äußerungen zu und schafft sein eigenes Echo. Was zuerst der reinen Spannungsabfuhr dient, wird bewusst eingesetzt und zu einer ersten akustischen Wahrnehmung. Dies ist nach Spitz ein erforderlicher Schritt zur Nachahmung der mütterlichen Laute:

„Sechs Monate später wird es diese Erfahrung anwenden, wenn es Laute nachahmt, die es von seiner Mutter gehört hat“ (Spitz 1967, 115).

In dieser zumeist wechselseitigen Nachahmung, stecken bereits semantische Signale, wie Spitz an folgender Stelle betont:

„Die Wiederholung der zuerst vom Kind selbst und später von der Mutter ausgehenden Laute übernimmt Schritt für Schritt, für den Beobachter kaum merklich, die Rolle semantischer Signale“ (Spitz 1967, 116).

Die Laute, die das Kind von sich gibt, erhalten nach der Ausführung von Spitz immer mehr an Bedeutungsinhalt. Sie werden zu Zeichen und Signalen, ebenso wie das Kind die Laute der Mutter mit Zuschreibungen dieser Art versieht.

In dem Buch *Vom Dialog. Studien über den Ursprung menschlicher Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung* (1976) weist Spitz den frühen Objektbeziehungen, die Spitz als Dialog bezeichnet, sogar mehr als semantische Elemente zu:

„Der Teil der frühen Objektbeziehungen, den ich Dialog genannt habe und den man als Vorläufer des Gesprächs betrachten könnte, enthält bereits Elemente aller späteren Dialoge: Aussage und Erwiderung, Erörterung, Streitgespräch, Zustimmung, Synthese“ (Spitz 1976, 22).

Spitz spricht hier nicht von einem verbalen Dialog, wie er an anderer Stelle (Spitz 1976, 14) verdeutlicht. Er bezeichnet damit das gegenseitige Tun und Reagieren zwischen Mutter und Kind, das von Gefühlen begleitet ist. Dennoch erkennt er in diesem wechselseitigen aufeinander Reagieren Elemente, die einem gesprochenen Dialog gleichkommen. In diesen Elementen, die diesem nonverbalen Dialog innerhalb der Mutter-Kind-Dyade innewohnen, steckt nach Spitz die Basis für die Ich-Entwicklung. Spitz stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Die Synthese, die im Laufe der Dialog-Vorläufer eingegangenen Kompromisse, sind für die Ich-Bildung von größter Bedeutung; sie bedeuten die Aufspaltungen der Triebe in Teile, mit denen man fertig werden kann, was unter anderem zur Neutralisierung führt. Daher ist der Dialog der Beitrag der Umwelt zur Entstehung, Entwicklung und schließlich Festigung von Ich, Selbst, Charakter und Persönlichkeit“ (Spitz 1976, 22).

Jeder Dialog erfordert ein *aufeinander Einstellen*. Dialog bedeutet immer auf den anderen achten, sich selbst zurücknehmen. Einer agiert, der andere schenkt diesem Agieren Beachtung und reagiert darauf. Spitz sieht in diesem frühen nonverbalen Dialog, eine Möglichkeit für den Säugling, seine Triebe hintenanzustellen, wodurch die Entwicklung des Ichs voranschreiten kann. Für Spitz stellt dies ein spezifisches Merkmal des Menschen dar, dessen Beginn im Dialog liegt:

„Ich betrachte also den Dialog als die Quelle, den Beginn der artspezifischen Anpassung. Das bedeutet beim Menschen unter anderem die Zähmung der Triebe und die Entwicklung von Ich- Abwehrmechanismen“ (Spitz 1976, 22f).

Den Menschen machen demnach Spitz zufolge die Fähigkeiten aus, seine Triebe aufzuschieben und Ich-Abwehrmechanismen zu entwickeln, worauf ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen möchte. Für das Thema des Spracherwerbs erscheint mir jedoch der folgende Textauszug von Bedeutung:

„In Wirklichkeit handelt es sich um einen *Vorläufer* des Dialogs, eine archaische Form des Gesprächs. Beim Menschen führt er schließlich zum Erwerb des verbalen Austausches der Sprache“ (Spitz, 1976, 65 [Hervorheb. im Original]).

Darin ist deutlich zu erkennen, welche Beziehung Spitz zwischen dem verbalen Dialog und dem, was Spitz hier als „Vorläufer“ bezeichnet, sieht. Neben der unterstützenden Funktion des nonverbalen Dialogs für die Ich-Entwicklung des Säuglings liegt in diesem die Basis der Sprachentwicklung. Aus dem Dialog der Affekte entwickelt sich ein Dialog aus Lauten bis hin zum Dialog der Wörter, die weiter wachsen bis zu Sätzen.

Erst durch grammatikalische Strukturen können nach Spitz Aussagen getroffen werden, die sich über Raum und Zeit erstrecken:

„Durch die Grammatik treten räumliche und zeitliche Bezüge in der Sprache ein; solange diese noch fehlen, ist die Kommunikation nur skizzenhaft“ (Spitz 1976, 80).

Damit deutet Spitz an, dass Kommunikation auch stattfindet, wenn das Kind erst einzelne Worte gebraucht und in diese syntaktische Bedeutungen hineinlegt, es aber noch nicht zu differenzierten Aussagen kommen kann. Diese entstehen erst mit dem Gebrauch grammatikalisch angeordneter Satzkonstruktionen.

„Nach dem achtzehnten Lebensmonat entwickelt das Kind, von seiner Sammlung globaler Wörter ausgehend, seine eigene Grammatik und Syntax und beginnt in seine Sprache grammatikalisch-syntaktische Kategorien einzuführen. Das erweitert die Kommunikation ganz enorm, der Dialog unterscheidet deutlich Menschen von Zuständen und Gefühlen, die Menschen voneinander und die Menschen von den Dingen. Ferner fügt das Kind seinem Wortschatz auch Wörter für Personen, Dinge und Zustände hinzu, Wörter, die es oft selber schöpft“ (Spitz 1976, 80).

Spitz betont in dieser Textstelle einerseits die enorme Erweiterung der Kommunikation durch die Verwendung von grammatikalischen Regeln und Ausformulierung der Gedanken durch Sätze, andererseits aber auch die Fähigkeit des Kindes, den Wortschatz zu erweitern. In diesem Entwicklungsstadium ersetzt das Kind auch fehlende Worte durch selbsterfundene Begriffe. Wachsender Wortschatz und grammatikalische Strukturen befähigen das Kind sich immer differenzierter auszudrücken.

Nach diesem Einblick in die Gedanken des Psychoanalytikers Spitz zum Spracherwerb werden im nächsten Abschnitt Aussagen ausgewiesen, in denen dieser explizit Beziehungen zwischen Spracherwerb und emotionalen Prozessen anspricht.

Es wurde ebenso wie bei der Analyse der Texte A. Freuds vorgegangen und nach Hinweisen in Inhalts- und Sachregister nach den Begriffen *Sprache*, *Spracherwerb*, *Sprachentwicklung* oder den verwandten Begriffen *Kommunikation* und *Dialog* gesucht. Obwohl, wie bereits in den bisherigen Darstellungen zu erkennen war, Spitz der Beziehung zwischen Affekten und Spracherwerb besondere Aufmerksamkeit schenkt, konnten nur sehr wenig explizite Aussagen, d.h. Aussagen, die wörtlich einen der oben genannten Begriffe (bzw. deren Abwandlung) in Zusammenhang mit einem der Begriffe Emotion oder Affekt bzw. differenziertere Begriffe wie Neid oder Freude enthalten, festgestellt werden.

5.2.2 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb

In zwei der drei ausgewählten Publikationen konnten jeweils zwei Aussagen aufgefunden werden. Diese vier Textstellen beziehen sich auf den bereits mehrfach angesprochenen von Spitz beschriebenen *affektiven Dialog* zwischen Mutter und Säugling.

In dem Werk *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (1967) führt Spitz den Begriff des „*affektiven Klimas*“ ein (Spitz 1947 b; zit. nach Spitz 1967, 157 [Hervorh. im Original]). Er bezeichnet damit eine „Gesamtheit der Kräfte, die die Entwicklung des Säuglings beeinflussen“ (ebd.). Das affektive Klima wird von der Mutter geschaffen und bildet die Voraussetzung für den daraus folgenden affektiven Dialog. Spitz beschreibt dies mit folgenden Sätzen:

„Affektive Signale, die aus der Gemütsverfassung der Mutter entstehen, scheinen für den Säugling eine Form der Kommunikation zu werden. Dieser Austausch zwischen Mutter und Kind findet ständig statt, ohne dass die Mutter notwendigerweise etwas davon merkt (Spitz 1967, 156).

Spitz spricht damit die unbewusste Haltung der Mutter an. In ihrer Gemütsverfassung liegt nach Spitz die Grundlage des affektiven Klimas. Dieses ermöglicht dem Säugling die Gefühle der Mutter wahrzunehmen und zu beantworten. Spitz betont hier explizit einen Zusammenhang zwischen affektiven Signalen der Mutter und einer Form der Kommunikation. Nach Spitz sendet die Mutter affektive Signale aus, ohne sie „notwendigerweise“ (ebd.) selbst zu bemerken. Sie schafft mit ihren Gefühlen die Basis eines Dialogs, der vorerst ohne Sprache auskommt und nur über *Spüren* und *Ausdrücken* von emotionalen Befindlichkeiten geführt wird. Spitz beschreibt weiter:

„Im Säuglingsalter spielen die Affekte für die Kommunikation die gleiche Rolle wie der Sekundärvorgang beim Erwachsenen. Bewusst oder unbewusst nimmt jeder der beiden Partner in dem Paar Mutter und Kind die Affekte des anderen wahr und reagiert seinerseits mit Affekten, so dass ein fortwährender gegenseitiger Affektaustausch stattfindet“ (Spitz 1967, 157).

Spitz unterstreicht in dieser Textpassage die Bedeutung der affektiven Kommunikation, indem er den Affekten den gleichen Stellenwert einräumt, den in der Erwachsenenkommunikation Sekundärprozesse einnehmen. An dieser Stelle führt Spitz

nicht näher aus, was er unter Sekundärprozessen versteht. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich sein Verständnis davon an der Freudschen Auffassung anlehnt (siehe Kapitel 3.4.1). Dieses beschreibt mentale Funktionen, wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Urteile, Nachdenken und Handlungen. Ohne diese Funktionen wäre ein verbaler Dialog unter Erwachsenen nicht möglich. Demnach würde Spitz' Aussage bedeuten, dass der Dialog zwischen Mutter und Säugling *nur* auf Basis der Affekte beruhen kann sowie verbaler Dialog Sekundärprozesse als Grundlage braucht.

In dem Werk *Vom Dialog. Studien über den Ursprung menschlicher Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung* (1976) führt Spitz seine Theorie des affektiven Dialogs weiter aus:

„Dieser Dialog ist natürlich nicht verbal. Es ist ein Dialog des Tuns und Reagierens, der in der Form eines Kreisprozesses innerhalb der Dyade vor sich geht, als fortgesetzter, wechselseitig stimulierender Rückkoppelungsstromkreis. Um den Puristen unter meinen Lesern entgegenzukommen, bin ich bereit, diese Interaktion einen *Vorläufer* des Dialogs, eine archaische Form des Gesprächs zu nennen. Denn ich gebe zu, dass es fast einer Simplifizierung gleichkäme, schon von >>Aktion und Reaktion<< zu sprechen. Es kommt ja noch das Emotionale hinzu“ (Spitz, 1976, 14).

Spitz verweist hier dezidiert auf den emotionalen Aspekt dieser Form der Kommunikation. Er verwehrt sich, den Dialog zwischen Mutter und Säugling auf „Aktion und Reaktion“ (ebd.) zu beschränken. Spitz verwendet hier sogar den Begriff des „Gesprächs“ (ebd.). Der Autor unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Dialog und Gespräch, wobei er dem Letzteren noch den Beigeschmack der emotionalen Beteiligung anheftet.

Im Folgenden expliziert Spitz den emotionalen Prozess innerhalb des Dialogs noch genauer:

„In die Aktion können und werden meist Gefühle investiert sein; das gleiche gilt natürlich auch für die Reaktion. Die Aktion kann mit einem Minimum von Emotionen einhergehen; die Reaktion kann rein emotional sein, und umgekehrt“ (Spitz, 1976, 14).

Dieser Ausführung zufolge ist der gesamte Prozess des Dialogs zwischen Mutter und Säugling von Gefühlen durchdrungen. Sowohl im Signal als auch in der Antwort stecken Gefühle. Die Intensität kann unterschiedlich sein. Fest steht, dieser Aussage folgend, dass die ausgesendeten Aktionen und Reaktionen affektive sind.

Die expliziten Hinweise beschränken sich auf die Beschreibung des affektiven Dialogs, der Spitz zufolge einer Vorstufe des verbalen Dialogs entspricht. Einige Aussagen dazu trifft Spitz eher andeutungsweise, die im folgenden Teil noch dargestellt und erläutert werden.

Im nächsten Abschnitt werden Textstellen ausgewiesen, in denen emotionale Prozesse mit kindlicher Entwicklung und nur implizit mit Spracherwerb in Verbindung gebracht werden.

5.2.3 Implizite Hinweise zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb

Spitz gibt meiner Recherche nach in seinen Werken eine Fülle von impliziten Hinweisen über die Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb. Seine Theorien über Sprachentwicklung bauen auf emotionalen Prozessen auf. Wenn Spitz den affektiven Dialog als Basis jeder verbalen Entwicklung anerkennt, wird Sprache ohne emotionale Beteiligung nicht möglich. Dennoch ist es schwierig, implizite Hinweise nach der für die Diplomarbeit festgelegten Vorgangsweise herauszuheben. Spitz verwendet andere Begrifflichkeiten. Er spricht kaum von Spracherwerb oder Sprachentwicklung, wodurch eine Einordnung in die Unterteilung der impliziten Hinweise schwierig wird. Spitz legt, wie bereits dargestellt, hohe Bedeutung in den emotionalen Austausch zwischen Mutter und Kind. Dazu sollen noch einige grundsätzliche Klärungen vorgenommen werden.

In dem Werk *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (1967) liegt der thematische Schwerpunkt in der Beschreibung des emotionalen Austausches zwischen Müttern und ihren Kleinkindern. Spitz, der seine Erkenntnisse aus direkter Beobachtung zieht, betrachtet die kindliche Entwicklung unter Einbeziehung mütterlicher Zuwendung. Im mittleren Teil des Buches, der für die Textanalyse herangezogen wurde, geht Spitz im Speziellen auf die Entstehung von Objektbeziehungen ein. Er gibt diesem Teil des Buches die Überschrift: *Teil II Die Konstituierung des Objekts der Libido*.

Im ersten Teil, unter *Definitionen und Methode*, erläutert Spitz, was er unter dem „Objekt der Libido“ versteht. Er beruft sich, wie auch an anderen Stellen, auf Freud.

Hier verweist Spitz auf Freuds Untersuchung der *Triebe und Tribschicksale* (1915 b, zit. nach Spitz 1967, 34), in der „Freud das Objekt der Libido folgendermaßen definiert“ (Spitz ebd.):

„Das Objekt des Triebes ist dasjenige, von welchem oder durch welches der Trieb sein Ziel erreichen kann. Es ist das Variabelste am Triebe, nicht ursprünglich mit ihm verknüpft, sondern ihm nur infolge seiner Eignung zur Ermöglichung seiner Befriedigung zugeordnet. Es ist nicht notwendig ein fremder Gegenstand, sondern ebensowohl ein Teil des eigenen Körpers. Es kann im Laufe der Lebensschicksale des Triebes beliebig oft gewechselt werden; dieser Verschiebung des Triebes fallen die bedeutsamsten Rollen zu. Es kann der Fall vorkommen, dass dasselbe Objekt gleichzeitig mehreren Trieben zur Befriedigung dient...“ (Freud 1915b; zit. nach Spitz 1967, 34).

Spitz erläutert die Worte Freuds, indem er hervorhebt, dass gemäß dieser Definition das Objekt der Libido häufig wechselt, ja sogar zwangsläufig wechseln muss. Diese Veränderungen sind nach Spitz in der fortschreitenden Reifung und Differenzierung der Triebe sowie dem dynamischen Wechselspiel zwischen den Trieben begründet. Spitz unterscheidet den Objektbegriff psychoanalytischer Sichtweisen von dem Objektbegriff der akademischen Psychologie. In dieser wird Objekt als etwas Konstantes, als „Ding“ gesehen (Spitz 1967, 34). Spitz hingegen verwendet den Begriff „Objekt der Libido“ in einer anderen Art:

„Stattdessen wird das Objekt der Libido durch die Struktur der Triebe und Partialtriebe sowie durch die Tribschicksale charakterisiert, die auf es gerichtet sind, und kann auch so beschrieben werden“ (Spitz 1967, 35).

Hiermit macht Spitz noch auf eine weitere Abgrenzung des Begriffes aufmerksam. Zum einen spielen für den psychoanalytisch verwendeten Begriff die „raumzeitlichen Koordinaten“ (ebd.) nur eine untergeordnete Rolle, und zum anderen liegt der Antrieb in dem Objekt, auf das die Triebe gerichtet werden.

Im Anhang des Buches gibt Spitz weitere Erklärungen zu dem Begriff, die ihn noch verständlicher machen. Dabei liegt ein elementarer Aspekt im Vorausgehen der Bildung eines „Dauerobjektes“ (ebd., 359). Das bedeutet, das „Bild der Mutter muss im Geist des Kindes fortbestehen, wenn sie nicht da ist“ (ebd.). Das Kind wird mit zunehmender Reife fähiger, immer länger abwesende Objekte mit libidinöser Besetzung zu versehen (A. Freud 1952, 44; zit. nach Spitz 1967, 359). Die Relevanz dieser Erkenntnis liegt für das Thema dieser Arbeit darin, wie das Objekt der Libido konstituiert werden kann. Die Fähigkeit, Abbildungen im Gedächtnis zu erstellen, begründet Spitz auf der Fähigkeit

„Versagung zu ertragen, Befriedigung zu antizipieren“ (Spitz 1967, 359). Erst die Fähigkeit zum Triebaufschub macht ein Abtasten der Umwelt möglich. Hat das Kleinkind gelernt zu warten, die „*vorübergehende Versagung zu ertragen*“ (ebd., 357 [Hervorh. im Original]), wird es nicht mehr durch den Druck seiner Bedürfnisse gestört. Spitz beschreibt weiter: Sobald das Kleinkind die Konstanz des Objekts der Libido erlangt hat,

„...kann es sich unbehindert geistigen Operationen und dem Denken hingeben. Es ist nun in der Lage, Dinge (Dauerobjekte) nicht nur mit den Händen zu bearbeiten, sondern auch im Geist“ (Spitz 1967, 359).

So wie Spitz hier über die Bedeutung der libidinösen Objektbeziehung spricht, sind seine Werke durchgängig durchtränkt mit Hinweisen auf emotionale Aspekte. Mit fast jeder bisher dargestellten Annahme von Spitz wird deutlich, dass an jedem kindlichen Entwicklungsschritt emotionale Aspekte beteiligt sind.

Einige Aussagen konnten dargelegt werden, in denen Spitz explizit emotionalen Prozessen eine Bedeutung für den Spracherwerb beimisst (siehe Kapitel 5.2.2).

a) Implizite Hinweise, in denen Spracherwerb nur andeutungsweise mit dem Aspekt der Emotion in Verbindung gebracht wird:

Die Schwierigkeit, Aussagen diesem Unterpunkt zuzuordnen, liegt darin, dass Spitz nicht von Spracherwerb oder Sprachentwicklung spricht. Er verwendet Begriffe wie „Anfänge der Kommunikation“ oder „Dialog“ oder bezieht sich auf spezielle Phasen, die für den Erwerb der Sprache relevant sind. In den bisherigen Ausführungen konnte jedoch schon ausreichend dargestellt werden, dass Spitz in seinen Werken besonders der emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensjahren große Bedeutung beimisst. Es konnten keine Hinweise gefunden werden, die dezidiert Spracherwerb beschreiben, auch so benennen, und diesem implizit emotionale Bedeutung zuschreiben.

Anders verhält es sich mit dem nachfolgenden Punkt, in dem dargelegt wird, welche Bedeutung Spitz Emotionen allgemein für kindliche Entwicklung beimisst. Hier konnten Aussagen gefunden werden, die auch Relevanz für die Entwicklung von Sprache aufweisen.

b) Implizite Hinweise, in denen der Aspekt der Emotion mit kindlicher Entwicklung in Beziehung gebracht wird und daraus geschlossen werden kann, dass diese Hinweise auch für den Erwerb der Sprache von Bedeutung sind.

Den Anfang bildet ein Zitat, in dem ersichtlich wird, welche Bedeutung Spitz Affekten für jegliches menschliches Wahrnehmen, Denken, Handeln, Sein zuspricht. Er kritisiert in diesem Zusammenhang akademisch geschulte Psychologen, indem er ihnen vorwirft, „das ganze Problem der Affektivität“ zu vermeiden, indem sie von „Motivation“ (Spitz 1967, 157) sprechen.

„Die Psychoanalytische Theorie hat dagegen von Anfang an darauf bestanden, dass alle psychischen Funktionen, seien es Empfindungen, Wahrnehmungen, Denken oder Handeln, Verschiebungen von libidinösen Besetzungen zur Voraussetzung haben, die sowohl vom Einzelnen als auch von der Umwelt als Affekte und affektive Prozesse wahrgenommen werden. Mit anderen Worten, affektive Kundgebungen sind Anzeichen für Verschiebungen der Besetzung; diese liefern die Motivation zur Aktivierung der oben erwähnten psychischen Funktionen“ (ebd.).

Spitz spricht hier von psychischen Funktionen, denen er nicht nur Empfindungen und Wahrnehmungen zuordnet, sondern auch Denken und Handeln. Darin zeigt sich deutlich, dass auch Denken und Handeln in Spitz' Verständnis nicht allein von kognitiven Faktoren bestimmt ist. Er erkennt, angelehnt an Freuds zweite Phase der Theorieentwicklung²², Affekte als Ausdrucksform von Triebenergie (siehe Kapitel 2.2.1), die den Menschen in allem was er fühlt, denkt und tut beeinflussen.

In dieser Textstelle spricht Spitz eine Verbindung von affektiven Prozessen und der „Verschiebung libidinöser Besetzung“ an, die in diesem Kontext nicht näher erläutert wird. Es ist anzunehmen, dass sich Spitz auch hier an Freuds Verständnis anlehnt. Zu Beginn dieses Abschnittes wurde ein Zitat von Freud (1915b; zit. nach Spitz 1967, 34) dargestellt, auf das sich Spitz im Zusammenhang mit der Erklärung des „Objekts der Libido“ (Spitz ebd.) beruft. Darin kommt zum Ausdruck, dass Spitz menschliche Entwicklung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Verschiebung von Trieben sieht. Aufschub von Bedürfnissen wird dieser Sichtweises zufolge, erst durch libidinöse Besetzung der Objekte, die der Bedürfnisbefriedigung dienen, möglich. In libidinösen

²² Entwicklung des topografischen Modells und der Triebtheorie (Dornes 1993, 133).

Besetzungen, die in Affekten und affektiven Prozessen zum Ausdruck kommen, erkennt Spitz, diesen Ausführungen folgend, den Motor der Weiterentwicklung.

Noch deutlicher beschreibt Spitz die Rolle der Affekte für die Entwicklung im folgenden Textauszug:

„Wie wir im weiteren zeigen werden, bahnt der Affekt der Entwicklung den Weg; das gilt für die Entwicklung der Wahrnehmung ebenso wie für die Entwicklung aller anderen Funktionen“ (Spitz 1967, 102).

Spitz spricht hier von einem Anbahnen der Entwicklung durch die Affekte. Affekte beeinflussen demnach sowohl Wahrnehmung als auch die Entwicklung „aller anderen Funktionen“ (ebd.) Spitz geht nicht näher auf die „anderen Funktionen“ ein, beschreibt jedoch im folgenden Auszug genauer, welche Bedeutung er dem Einfluss von Affekten auf die Wahrnehmung beimisst:

„Jeder Psychoanalytiker wird bestätigen, dass die Wahrnehmung ständig von der vorherrschenden Affektlage des Betroffenen beeinflusst wird. Das braucht nicht bis zur tatsächlichen Wunscherfüllung zu gehen. Der Affekt färbt die Wahrnehmung, er macht Wahrnehmung wichtig oder unwichtig, er verleiht verschiedenen Sinneseindrücken ihre Valenz; in einer Skotomisation (Laforge, 1930) z.B.: schließt er einige Sinneseindrücke aus, während er andere hervorhebt. Schließlich entscheiden Affekte auch über die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Erkenntnis“ (Spitz 1967, 102f).

Spitz hebt die affektive Beeinflussung der Sinneseindrücke hervor. Er beschreibt die Färbung der Wahrnehmung in Bezug auf Wichtigkeit. Dabei unterscheidet Spitz nicht zwischen positiven oder negativen Affekten. Er lässt an dieser Stelle offen, welche Bedeutung die Qualität und Intensität der Affekte im Beeinflussen der Wahrnehmung einnehmen. Der Autor beschreibt nicht näher, welche emotionalen Prozesse zu einer Minderung der Wahrnehmung führen. Der von Spitz in diesem Kontext verwendete Begriff der Skotomisation²³ weist auf die Möglichkeit einer Verschleierung oder Ausblendung hin, die in weiterer Folge auch Auswirkungen auf den „Erkenntnisgewinn“ (ebd.) haben. Damit wird nicht nur festgelegt wie der Mensch seine Umwelt wahrnimmt, sondern bestimmt, was er wahrnimmt und letztlich was er in sich aufnimmt und lernt. Spricht Spitz auch nicht explizit die Auswirkung negativer oder

²³ Spitz verwendet diesen Begriff in Anlehnung an Laforge (1930; zit. nach Spitz 1967, 103). Laforge erkennt darin die Beeinflussung von Wahrnehmungsleistungen durch Symptome der Hysterie (Freud 1910).

unangenehmer Emotionen für die Wahrnehmung an, kann dennoch ein gewisser Umkehrschluss vermutet werden, der sich aus der Beschreibung des affektiven Klimas in der Mutter-Kind-Beziehung ergibt:

„Es sind die Gefühle der Mutter ihrem Kind gegenüber, die dieses Klima schaffen. Die Liebe und Zärtlichkeit, die sie für das Kind empfindet, machen es zu einem Objekt unaufhörlichen Interesses; aus dieser nimmermüden Anteilnahme heraus bietet sich ihm eine ganze Welt von lebenswichtigen Erfahrungen. Diese Erfahrungen werden dadurch so wichtig für das Kind, dass sie durch die Affekte der Mutter bereichert und gefärbt und mit ihnen verwoben sind, und auf diese Affekte reagiert das Kind ebenfalls affektiv“ (Spitz 1967, 116f).

In dem spezifischen Gefühl Liebe, das von Zärtlichkeit begleitet wird, erkennt Spitz die Grundlage für das Kind, die Welt zu erfahren. Hier spricht der Psychoanalytiker dezidiert die positiven Affekte, die die Mutter dem Kind entgegenbringt, an. Diese sieht er in Verbindung damit, wie sich dem Kind die Welt darbietet. Spitz spricht von einer Verwobenheit der mütterlichen Affekte und den Erfahrungen des Kindes. Erst die positiven Affekte der Mutter machen die Erfahrungen des Kindes zu wertvollen Erfahrungen im Sinne von Weiterentwicklung. Gleichzeitig haben die von Liebe durchtränkten Zuwendungen der Mutter Auswirkung auf die eigene affektive Stimmung des Kindes. Darin sieht Spitz den Beginn einer Wechselbeziehung, die sowohl von der Mutter als auch vom Kind ausgehen kann:

„Nur eine Wechselbeziehung kann für die Entwicklung des Säuglings den Erlebnisfaktor liefern, da dieses aus einem fortwährenden zirkulären Austausch besteht, in dem die Affekte die Hauptrolle spielen. Wenn der Säugling ein Bedürfnis spürt, ruft dieses in ihm einen Affekt hervor, der zu Verhaltensänderungen führt, die nun ihrerseits eine affektive Reaktion und die damit verbundene Haltung bei der Mutter hervorrufen; sie verhält sich, ‚als verstehe sie‘, welches besondere Bedürfnis des Säuglings dessen affektive Kundgebung verursacht hat“ (Spitz 1962, 1963 a, b, c; zit. nach Spitz 1967, 113).

Der bereits mehrmals beschriebene affektive Dialog zwischen Mutter und Kind, den Spitz in einem Wechselspiel von Aktion und Reaktion emotionaler Prozesse sieht (Spitz, 1976, 14), hat diesem Text zufolge seinen Ursprung nicht zwingend in dem seitens der Mutter hergestellten affektiven Klima, sondern kann auch im affektiven Verhalten des Säuglings liegen. In weiterer Folge hängt der Dialog von der Feinfühligkeit der Mutter ab. Ihre Haltung des „Verstehens“ hält den Dialog in Gang.

Zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse erfolgt nun ebenso wie bei der Textanalyse A. Freuds eine Zusammenfassung, in der zentrale Aspekte hervorgehoben werden.

5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Spracherwerb in den Schriften René Spitz'

René Spitz befasst sich in seinen Texten mit sehr jungen Kindern und somit den Anfängen des Spracherwerbs. Seine Ausführungen spiegeln das Interesse an der Säuglings- und Kleinkindbeobachtung und an den Auswirkungen früher Objektbeziehungen wider. Obwohl seine Darstellungen nicht über den Beginn des Spracherwerbs hinausgehen, konnten den Texten Aussagen entnommen werden, die einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leisten können.

Ebenso wie bei den Texten A. Freuds werden auch hier zentrale Aspekte herausgearbeitet, die zu einer übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse beitragen sollen. An diesen Aspekten ist bereits ersichtlich, dass Spitz eine andere Wortwahl in seinen Werken verwendet als A. Freud. Es werden kaum Begriffe wie „Spracherwerb“ oder „Sprachentwicklung“ verwendet.

Demgemäß verlagern sich die Schwerpunkte der *allgemeinen Gedanken René Spitz' über Spracherwerb* auf folgende zentrale Aspekte:

- Kommunikation
- Wahrnehmung und Spracherwerb
- Nachahmung und Identifikation
- Dialog

Zu der *Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb* werden vier weitere zentrale Aspekte herausgehoben:

- Affektives Klima
- Affektiver Dialog
- Objekt der Libido
- Einfluss von Affekten auf jegliche Entwicklung

Die wichtigsten Ergebnisse der Textanalyse werden nun in kurzer Form diesen zentralen Aspekten, die aus den Texten René Spitz herauszulesen sind, zugeordnet.

Allgemeine Gedanken René Spitz' über Spracherwerb:

- Kommunikation

Spitz spricht nicht vom Beginn des Spracherwerbs, sondern verwendet eher den Terminus „Ursprung menschlicher Kommunikation“ (Spitz 1957). Der Autor fasst den Begriff der „Kommunikation“ sehr weit und definiert ihn als „jede erkennbare, bewusste oder unbewusste, gerichtete oder nicht-gerichtete Verhaltensänderung“, durch die ein Mensch „die Wahrnehmung, Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen anderer absichtlich oder unabsichtlich beeinflusst“ (Spitz 1957, 12). Diese Definition lässt erkennen, dass Spitz den Bogen weit über den gesprochenen Dialog hinaus spannt. Er spricht nicht nur von Verhaltensänderung, die in einer kleinen Geste oder einer kaum merkbaren mimischen Veränderung liegen könnte, sondern bezieht auch unbewusste Haltungen mit ein. Diesen gesendeten Signalen spricht Spitz in der Folge nicht nur Informationscharakter zu, sondern einen Einfluss auf die Wahrnehmung und die Gefühle des Gegenübers. Dieser Einfluss wirkt nach Spitz weiter auf Gedanken und Handlungen des Menschen.

Abgesehen von diesen grundsätzlichen Gedanken über Kommunikation unterscheidet Spitz die Kommunikation zwischen Mutter und Säugling von jener zwischen Erwachsenen. Der Unterschied liegt in den dafür verwendeten Mitteln. Bei Erwachsenen bestehen diese zu einem großen Teil aus Wort- und Gestensymbolen, die von beiden Gesprächspartnern verwendet werden. Zwischen Säugling und Mutter besteht diesbezüglich eine Ungleichheit. Spitz unterscheidet in diesem Zusammenhang Zeichen, die vom Säugling aus gesendet werden und willentlich gesteuerte Signale, die nur der Erwachsene aussenden kann (Spitz 1967, 151). Damit ist der Säugling verstärkt auf Ebenen der Kommunikation angewiesen, die sich auf Stimmungen und Emotionen beziehen.

Spitz betont die enorme Erweiterung der Kommunikation durch die Verwendung von grammatikalischen Strukturen und Ausformulierung der Gedanken durch Sätze. Erst

dann kann das Kind Aussagen treffen, die sich über Raum und Zeit erstrecken (Spitz 1976, 80).

- Wahrnehmung und Spracherwerb

Neben dem affektiven Austausch, der nach Spitz von Beginn an zwischen Mutter und Kind stattfindet, spricht Spitz dem Säugling nur undifferenzierte Wahrnehmung zu (u.a. Spitz 1967, 73; 74). Wenn Spitz von Wahrnehmung spricht, so will er diese im Sinne von Wahrnehmung Erwachsener verstanden wissen (ebd., 74). Diese Art von Sinneseindruck ist nicht von Anfang an gegeben und muss vom Kleinkind erst allmählich erworben oder, Spitz folgend, sogar erlernt werden (ebd.).

Spitz postuliert, dass der Säugling von Geburt an nur auf Empfindungen innerhalb seines Körpers reagiert und ihn eine Reizschranke vor der Einwirkung äußerer Reize schützt (Spitz 1967, 79). Eine Zone der Wahrnehmung, die von Geburt an spezifisch funktioniert, ist nach Spitz die Mundhöhle, die vom Autor auch als „Urhöhle“ bezeichnet wird (ebd.). Die dort stattfindenden taktilen Empfindungen beginnen sich über die Objektbeziehung mit Fernwahrnehmungen zu vermischen. Während des Stillens *fühlt* das Kind die Brustwarze im Mund und *sieht* gleichzeitig das Gesicht der Mutter, das es mit seinem Blick fixiert (Spitz 1967, 83). In diesem Blickkontakt erkennt Spitz bereits Anfänge der Sprachentwicklung.

Unterstützt durch den „fortwährenden affektiven Austausch“ beginnt das Kind aus einer Fülle „bedeutungsloser Dinge“ auszuwählen und bestimmten Elementen, in diesem Fall dem Gesicht der Mutter, Bedeutung zu verleihen (Spitz 1967, 114). Ebenfalls Bedeutung für den Spracherwerb erhält nach Spitz die Stimme der Mutter, die dem Kind unerlässliche akustische Reize bietet (ebd.).

- Nachahmung und Identifikation

Die vorerst zur Spannungsabfuhr eingesetzten stimmlichen Äußerungen des Säuglings dienen Spitz gemäß, zunächst der reinen Spannungsabfuhr. Erst allmählich entwickelt sich daraus ein Spiel, in dem das Kind die eigenen Laute wiederholt und nachahmt (Spitz 1967, 115). Darin erkennt Spitz einen erforderlichen Schritt zur Nachahmung der mütterlichen Laute (ebd.). Die wechselseitige Nachahmung zwischen Mutter und Kind

enthält bereits semantische Signale, die nach und nach mit zunehmendem Bedeutungsgehalt versehen werden (ebd., 116).

Darin sieht Spitz bereits Elemente eines Dialogs.

Mit dem Beispiel des Erwerbs der Nein-Geste erläutert Spitz die Bedeutung der Identifikation. Spitz sieht in der Identifikation mit den Gesten der Erwachsenen einen erheblichen Anteil im Erwerb der Verneinung (ebd., 39). Spitz erkennt in der Identifizierung sowie auch in späteren Identifikationserscheinungen eine wichtige Rolle für die Lernprozesse des Kindes.

Sowohl Nachahmung als auch Identifikation mit den Gesten sind Spitz zufolge, äußerst wichtige Beiträge des Kindes zur Bildung von Objektbeziehungen (Spitz 1957, 41). Einen weiteren Beitrag zur Bildung der Objektbeziehung sieht Spitz in der elterlichen Nachahmung von Gesten und Lauten des Kleinkindes (ebd., 40).

Spitz verweist auf A. Freuds Theorie der Abwehrmechanismen (1936) und betont die Bedeutung der „Identifikation mit dem Angreifer“ als Vorstufe des Über-Ichs, wenn das Kind das erworbene „Nein“ gegen sich selbst richtet (Spitz 1957, 44).

- Dialog

Spitz dehnt den Begriff des Dialogs ähnlich aus wie den der Kommunikation. Er versteht unter Dialog weit mehr als verbalen wechselseitigen Austausch. Er bezeichnet damit das von Gefühlen begleitete gegenseitige Tun und Reagieren zwischen Mutter und Kind (Spitz 1976, 14). Diese Form des Dialogs enthält nach Spitz bereits Elemente späterer gesprochener Dialoge: „Aussage und Erwiderung, Erörterung, Streitgespräch, Zustimmung, Synthese“ (Spitz 1976, 22).

Die Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb:

- Affektives Klima

Mit dem Begriff des affektiven Klimas bezeichnet Spitz Kräfte, die die Entwicklung des Kindes beeinflussen (Spitz 1967, 156). Diese Kräfte entstehen durch ein von der Mutter geschaffenes Klima und bilden die Voraussetzung für den daraus folgenden affektiven Dialog (ebd.). Spitz spricht damit die unbewusste Haltung der Mutter an, die dem Kind viel mehr Unterstützung für die Entwicklung bietet, als die von der Mutter bewusst gesetzten Handlungen (Spitz 1967, 114).

- Affektiver Dialog

Für den Psychoanalytiker handelt es sich dabei um einen *Vorläufer* des Gesprächs. In ihm liegt seiner Annahme zufolge die Basis für den „Erwerb des verbalen Austausches der Sprache“ (Spitz 1976, 65). Den wesentlichsten Aspekt dieser Aktion und Reaktion nimmt die emotionale Beteiligung ein. Sowohl Aktion als auch Reaktion werden von Gefühlen unterschiedlicher Intensität begleitet (Spitz 1967, 14). Spitz vergleicht die Rolle der Affekte für die präverbale Kommunikation mit der Rolle des Sekundärprozesses für die Kommunikation von Erwachsenen (Spitz 1967, 157).

- Objekt der Libido

Für den Erwerb der Sprache liegt ein wesentlicher Entwicklungsschritt des Kindes darin, Objekte libidinös zu besetzen, auch wenn sie nicht anwesend sind. Die Fähigkeit, im Gedächtnis Abbildungen zu erstellen, entwickelt sich Spitz zufolge auf der Fähigkeit, Versagungen auszuhalten. Durch die damit erlangte Fähigkeit zum Triebaufschub wird das Kind nicht mehr durch den Druck seiner Bedürfnisse gestört und wird frei für weitere Entwicklungsschritte (Spitz 1967, 359).

- Einfluss von Affekten auf jegliche Entwicklung

Den Erläuterungen Spitz folgend, bahnen Affekte der Entwicklung den Weg. Dies gilt sowohl für die Entwicklung der Wahrnehmung als auch für die Entwicklung aller anderen Funktionen (Spitz 1967, 102). Spitz führt weiters aus, dass Affekte die Wahrnehmung soweit beeinflussen, dass Sinneseindrücke hervorgehoben oder ausgeschlossen werden können und in der Folge Auswirkungen auf den Erkenntnisgewinn haben (Spitz 1967, 102f).

Die positiven Gefühle, die die Mutter ihrem Kind entgegenbringt, machen das Kind offen für lebenswichtige Erfahrungen (Spitz 1967, 116f).

6 Ergebnisse der Analyse zum Zweitspracherwerb

Dieser Teil der Arbeit ist der speziellen Form des Spracherwerbs, nämlich der des Erwerbs einer zweiten, fremden Sprache gewidmet. Wie im Kapitel 3.3.1 ausgeführt, wird dann von Zweitspracherwerb gesprochen, wenn eine zweite (bzw. dritte oder mehr Sprachen) im Rahmen einer natürlichen Sozialisation sukzessive erworben und verwendet wird (Günther, Günther 2004, 142). Darin unterscheidet sich der Zweitspracherwerb vom Lernen einer Fremdsprache. Diese Form des Erwerbs einer neuen Sprache liegt im Zentrum meines Interesses.

Für die Analyse wurden zwei Werke herangezogen, in denen Zweitspracherwerb aus psychoanalytischer Perspektive thematisiert wird. In beiden Werken wird nur am Rande auf *frühen* Zweitspracherwerb Bezug genommen. Aus Mangel an expliziter psychoanalytischer Literatur zu dieser ganz besonderen Form des Zweitspracherwerbs wird dennoch auf diese Werke zurückgegriffen. Sie sollen grundsätzlich darüber Aufschluss geben, welche Faktoren beim Erwerb einer fremden Sprache vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien zum Tragen kommen könnten.

Die Autoren dieser Werke unterscheiden sich in zumindest drei wesentlichen Punkten von denen, die für die Analysen des ersten Teils herangezogen wurden. Bei den folgenden Autoren handelt es sich erstens um zeitgenössische Psychoanalytiker und zweitens um Autoren, die nicht alleine für das Werk verantwortlich sind, sondern zumindest einen oder mehrere Mitautoren aufweisen. Als dritter Punkt ist noch anzuführen, dass die folgenden Autoren im Gegensatz zu A. Freud und Spitz nicht als klassische Kinderanalytiker einzuordnen sind.

Es unterscheidet sich daher auch die Vorgehensweise in der Analyse.

Diese beschränkt sich auf zwei Schritte. In einem ersten wird ein kurzer Einblick in die Grundzüge des Werkes beziehungsweise des Textes gegeben und Aussagen über den Zweitspracherwerb zusammengefasst. In beiden Texten werden auch auf allgemeine Aspekte des Spracherwerbs, die sowohl für Erst- als auch Zweitspracherwerb gelten, eingegangen. Zudem werden in beiden Texten explizite Annahmen bezüglich des vorsprachlichen Stadiums und des Erwerbs der ersten Worte dargestellt. Die vorliegende Analyse dieser Texte wird sich jedoch auf Aussagen bezüglich des Erwerbs

weiterer Sprachen beschränken und Aussagen über Erstspracherwerb nur dann miteinbeziehen, wenn sie für das Thema der vorliegenden Diplomarbeit hinsichtlich der Bedeutung der Emotionen interessant erscheinen.

In einem zweiten Schritt werden die recherchierten, expliziten Aussagen bezüglich der Bedeutung von Emotionen für den Zweitspracherwerb herausgehoben und dargestellt.

Der erste Text, der zur Analyse herangezogen wird, ist dem Werk *Psychoanalyse der Migration und des Exils* (1990) entnommen. Das Ehepaar Leòn und Rebecca Grinberg widmet darin ein Kapitel dem Thema *Migration und Sprache*. Dieses ist Gegenstand der Analyse.

Die Textstellen der zweiten Analyse sind dem Buch *Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse*. (2010) von Mehler et al. entnommen. Die Auswahl fiel auf dieses Werk, da es eines der aktuellsten Werke zu diesem Thema ist. Meiner Recherche nach kommt ihm insofern ein hoher Stellenwert zu, da es bislang eines der umfangreichsten Werke über Psychoanalyse und Fremdspracherwerb darstellt. Allerdings konnte diese hohe Erwartungshaltung nicht entsprechend erfüllt werden.

„Jede Migration, ihr Warum und ihr Wie
hinterlässt ihre Spuren in die Geschichte jeder
Familie und jedes Individuums“ (Grinberg, Grinberg 1990, XII).

6.1 Zweitspracherwerb und Emotionen im Werk von Grinberg und Grinberg

Beide Autoren, Rebecca und Leòn Grinberg, sind in psychoanalytisch orientierten Berufsfeldern tätig. Sie greifen auf eigene Migrationserfahrungen zurück und auf viele Jahre Beschäftigung mit Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen emigrierten. In der vorliegenden Publikation untersuchen die Autoren, welche psychischen Folgen Migration und Exil für die Betroffenen und ihre Mitmenschen haben. Die Untersuchungen basieren auf ihren klinischen Erfahrungen durch die eigene therapeutische Arbeit mit Migranten.

Im Kapitel *Migration und Sprache* (Grinberg, Grinberg 1990, 113-129) behandeln die Autoren neben „allgemeinen Betrachtungen über das Wesen der Sprache“ (ebd., 113) im Weiteren den Einfluss der Sprache auf die Entwicklung des Menschen, sowohl von frühester Kindheit an als auch in Bezug auf sein Identitätsgefühl und seine „kommunikativen Bezüge zu seinen Mitmenschen“ (ebd.).

Die Autoren beschreiben in diesem Text Sprache als ein „fortwährendes, einheitliches Produkt aus Zeichen und Bedeutungen“, dem sie „reale Funktionen in der menschlichen Rede“ (ebd.) zuschreiben. Grinberg, Grinberg konstatieren weiter:

„Die Merkmale der Sprache enthalten eine bestimmte *Weltanschauung*, die die Art und Weise, wie wir die Realität wahrnehmen, bestimmt. Die Sprache ‚erzeugt‘ das Bild, das wir uns von der Realität machen, und zwingt es uns gleichzeitig auf“ (Grinberg, Grinberg 1990, 113 [Hervorhebung im Origin.]).

Die beiden Autoren stellen damit eine Verbindung zwischen Sprache und Umwelt, genauer gesagt, Sprache und Kultur her. Indem sie die Merkmale der Sprache mit einer bestimmten „Weltanschauung“ (ebd.) verbinden, kann Folgendes daraus geschlossen werden: Unsere Umwelt ist durchtränkt von kulturellen Einflüssen und kann nur in diesem Kontext gesehen werden. Über Sprache werden uns kulturelle Traditionen und Einstellungen vermittelt. Die Autoren sprechen noch drastischer und verwenden in dem Zusammenhang die Begriffe „erzeugen“ und „aufzwingen“ (ebd.). Wie wir unsere Umwelt wahrnehmen und werten, hängt den Autoren zufolge in hohem Ausmaß von

kulturellen Einflüssen ab, die von Geburt an auf uns wirken. Wir sind geprägt durch die Umgebung, in der wir aufwachsen, und orientieren uns an gesellschaftlichen Normen. Was wir für richtig oder falsch halten, ist letztlich das Ergebnis kulturell geprägter Normvorstellungen. Diese werden uns zu einem großen Teil über Sprache vermittelt. Sprache erfüllt aber noch viel tiefgehendere Funktionen. Ihr kommt auch noch die Funktion zu, alles rund um uns mit Bedeutungsgehalt zu erfüllen. Diesen gilt es neu zu erfassen, wenn Menschen in neuer Umgebung mit neuer Kultur und fremder Sprache konfrontiert werden. Selbst wenn jemand in ein Land immigriert, in dem seine Sprache gesprochen wird, kann diese, nach Grinberg und Grinberg (1990, 114), niemals die gleiche sein. Die neue Umgebung wird zu einer neuen Realität, der durch Worte Bedeutungen zugeschrieben werden, die erst nach und nach zur Wahrnehmung der Realität beitragen. Grinberg, Grinberg drücken ihre Annahme folgendermaßen aus:

„In der neuen Umwelt, in der er angekommen ist, soll er mit viel Mühe eine neue Sprache lernen, die ihm hilft, die spezifische ihn umgebende Realität wahrzunehmen und mit den Wesen zu kommunizieren, die Bestandteile dieser Realität sind“ (Grinberg, Grinberg 1990, 113).

Die Autoren bezeichnen die Bedingungen, unter denen menschliche Kommunikation stattfindet, an sich schon als „interessant“ und halten Kommunikation, die zwischen zwei Menschen stattfindet, die nicht die gleiche Sprache sprechen, für „umso interessanter“ (ebd., 114). In dem Begriff „interessant“ steckt möglicherweise die Annahme einer zugrundeliegenden Komplexität oder sogar Kompliziertheit.

Einen Abschnitt dieses Kapitels widmen die Autoren Einblicke in die Erforschung menschlicher Kommunikation (ebd., 116–119). Sie referieren ein Modell des Psychoanalytikers Liberman (1971), der sich seinerseits wieder auf Autoren wie u.a. Morris, Chomsky, Prieto und Jakobson (ebd., 116) bezieht. Die einzelnen Konzepte werden von Grinberg und Grinberg in sehr knapper zusammengefasster Form dargelegt und sollen in dieser Arbeit nur zu jenem Teil Erwähnung finden, der für das Thema relevant erscheint:

Libermans (1971) Interesse gilt der menschlichen Kommunikation und den Beziehungen zwischen den Personen, die eine Botschaft senden, und den Personen, die sie empfangen.

Morris (1962), einer der Autoren, auf die sich Liberman stützt, postuliert die Semiotik der Wissenschaft als eine, die sich mit der Theorie der Zeichen beschäftigt. Er unterscheidet Semantik, Syntax und Pragmatik, wobei er den einzelnen Bereichen folgende Aufgaben zukommen lässt:

„Die individuelle Art und Weise, wie jeder einem Gesprächspartner Informationen vermittelt, bildet die Syntax; der Boden der besagten Information ist die Semantik, und das Verhalten, das diese Information begleitet, ist die Pragmatik“ (Grinberg, Grinberg 1990, 117).

Diese Annahme könnte so zu verstehen sein, dass die Anwendung grammatikalischer Strukturen (Syntax) der Sprache erst Individualität gibt. In der Bedeutung der einzelnen Wörter oder Wortfolgen (Pragmatik) liegt die Basis jeder Kommunikation. Dafür ist es notwendig, dass Gesprächspartner die Wörter encodieren können. Um die Botschaften der Wörter zumindest ähnlich deuten zu können, braucht es „ein Erfahrungsfeld ... das beiden Dialogpartnern gemeinsam ist“ (Grinberg, Grinberg 1990, 117). Die Art und Weise, wie Sprache gebraucht wird, sagt etwas über das Verhältnis des Sprechers zum Angesprochenen aus. Grinberg, Grinberg nennen es „Verhalten“ (ebd.) und sehen darin den pragmatischen Aspekt der Sprache.

Häufig wird in Literatur, die dem Thema Mehrsprachigkeit gewidmet ist, von einer besonderen Bedeutung der Muttersprache gesprochen. Auch bei Grinberg, Grinberg ist diesbezüglich ein Absatz zu finden. Sie verweisen auf Greenson (1950; zit. nach Grinberg, Grinberg 1990, 121), der Sprache eine besondere Bedeutung für die Beziehung zur Mutter beimisst. Er weist darauf hin,

„dass das Sprechen ein Mittel ist, die Beziehung zur Mutter zu behaupten, aber auch, sich von ihr zu trennen“ (Grinberg, Grinberg 1990, 121).

Damit sprechen die Autoren zwei wichtige Funktionen des verbalen Ausdrucks an. Da sie diese nicht näher erläutern, können sie nur interpretiert werden. Meinem Verständnis nach, werten die Autoren Sprache als Mittel, mit der Mutter eng verbunden zu bleiben²⁴. Mit zunehmender räumlicher Entfernung des Kindes von der Mutter nimmt diese Möglichkeit der Verbindung an Bedeutung zu. Die Trennung, die von Grinberg,

²⁴ Dieser Gedanke erinnert an Bruners (1987, 88) Annahme, dass der Grund, warum Kinder sprechen lernen, in dem starken Wunsch liegt, mit den Personen verbunden zu bleiben, von welchen sie abhängig sind.

Grinberg (ebd.) angesprochen wird, könnte sich auf einen rein beobachtbaren Aspekt beziehen, den Spracherwerb ermöglicht. Dieser liegt darin, dass das Kind nicht mehr so eng mit der Mutter verbunden sein muss, da die Möglichkeit der Sprache Entfernung zulässt. Die Trennung könnte aber auch eine Annahme von Verschmolzenheit zwischen Mutter und Kind inkludieren, die durch den Sprachgebrauch des Kindes unterbrochen wird²⁵. Die ganzheitlich gefühlte Verbundenheit existiert dann nicht mehr, stattdessen entwickelt sich das Kind hin zu einem eigenständigen und immer selbständiger werdenden Subjekt.

Im nächsten Satz, der von den Autoren dem vorigen Zitat übergangslos angeschlossen wird, sprechen Grinberg, Grinberg die Besonderheit der *Muttersprache* an:

„Worte können wie Milch wirken, (...). Die Beziehung des Kindes zur mütterlichen Brust beeinflusst entscheidend seine spätere Beziehung zur Muttersprache“ (Grinberg, Grinberg 1990, 121).

Grinberg und Grinberg geben an anderer Stelle eine etwas ausführlichere Erklärung zu dieser Annahme, indem sie, Anzieu (1967) zitierend, von einer „Lauthülle“ sprechen, die das Kind ab dem Beginn seines Lebens einer Haut ähnlich umhüllt und zusammenhält (Grinberg, Grinberg 1990, 119).

„Die Stimme der Mutter, die der Säugling schon in den ersten Wochen wiedererkennt, ist wie Milch, die durch die Ohren eindringt. Nicht ohne Grund nimmt das Wiegenlied in der Folklore der meisten Kulturen eine so wichtige Stelle ein“ (Grinberg, Grinberg 1990, 119).

Obwohl die Autoren nicht explizit eine emotionale Beteiligung ansprechen, kann sie angenommen werden, da die Autoren dem Wiegenlied eine hohe Bedeutung beimessen. Das Hören oder Singen eines Liedes, das die Mutter in der Kindheit vorgesungen hat, löst den Autoren zufolge Jahre später noch Gefühle aus. Diese können positiv oder negativ gefärbt sein, aber in jedem Fall tauchen Gefühle auf. In dem Vergleich zwischen mütterlicher Stimme und der Milch, die das Kind nährt, steckt der Hinweis

²⁵ Ein Gedanke, der an Sterns Empfinden eines „verbalen Selbst“ (1985, 231 ff) erinnert. Auch Stern erkennt eine Zweischnidigkeit im Erwerb der Sprache. Er weist mit dem Eintritt in ein verbales Sein auf den gleichzeitigen Verlust des totalen ganzheitlichen Erlebens aller Sinne. „Das Kind findet Eingang in eine größere Kulturgemeinschaft, aber mit dem Risiko, die Kraft und Ganzheit des ursprünglichen Erlebens einzubüßen“ (Stern 1985, 251).

auf etwas, das als Teil der Mutter gesehen werden kann, welcher schon sehr früh vom Kind in sich aufgenommen wird.

Grinberg und Grinberg führen einige Beispiele kindlicher Mehrsprachigkeit an, beziehen sich dabei immer jedoch auf bilingual aufwachsende Kinder. So wird z. B. Freud angeführt, der mit Deutsch und Jiddisch (ebd., 121f) aufwuchs, oder Canetti, der seine Kindheit zwischen Bulgarien, England, Österreich und der Schweiz verbrachte und dessen Eltern, die selbst mehrere Sprachen konnten, mit ihm die erste Zeit Ladinisch sprachen (ebd., 122f).

Im folgenden Abschnitt werden nun Aussagen der Autoren Grinberg und Grinberg dargestellt, die explizit die emotionalen Aspekte im Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache betonen.

Dazu wurden jene Aussagen herangezogen, die sich mit dem Erwerb einer fremden Sprache beschäftigen und gleichzeitig Emotionen in Form von Gefühlen oder Empfindungen dezidiert ansprechen.

6.1.1 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb

In dem Kapitel *Migration und Sprache* beschreiben die Autoren in einigen Aussagen aufkommende Emotionen, die mit der Verwendung einer anderen Sprache als der ersterworbenen in Zusammenhang stehen. Sie sprechen primäre Gefühle ebenso wie sekundäre Gefühle, die auch als soziale Gefühle (Wiedebusch 2003, 33) bezeichnet werden, an. Die Autoren sprechen konkret von den Gefühlen Scham und Hass, die sie beobachten konnten, sowie davon, sich ausgeschlossen zu fühlen oder von dem unangenehmen Gefühl, auf eine frühere Entwicklungsstufe zurückgeworfen zu sein. Es werden aber nicht nur negative Gefühle beschrieben, sondern auch das Gefühl der Bereicherung findet Ausdruck.

In der folgenden Aussage wird ein Gefühl beschrieben, das in engem Zusammenhang mit Identität steht:

„Manche Immigranten fühlen sich beim Gebrauch der neuen Sprache, als wären sie verkleidet und als hätten sie die Sprache verloren, die für sie die authentische ist“ (Grinberg, Grinberg 1990, 127).

Grinberg und Grinberg sprechen von „manchen“ (ebd.) Menschen, die sich unwohl fühlen beim Sprechen einer anderen Sprache. Es scheint also nicht allen Menschen so zu gehen. Wovon es abhängt, dass sich die einen „verkleidet“ (ebd.) vorkommen, während es für andere kein Problem darstellt, eine scheinbar andere Rolle anzunehmen, wird von den Autoren nicht erklärt. Diesbezüglich können nur Vermutungen angestellt werden, für die im Freudschen Instanzenmodell Erklärungen liegen könnten. Eine starke Ausprägung des Über-Ichs wäre vielleicht in diesem Zusammenhang ein Ansatz, den es sich lohnen würde, weiterzuverfolgen.

In einem weiteren Beispiel des Unwohlseins beim Sprechen einer neuen Sprache, geben die Autoren einen Hinweis auf eine mögliche Erklärung:

„Manchmal tauchen Schamgefühle beim Gebrauch von Redewendungen auf: Diese werden als Eindringen in die ‚geheime Sprache‘ der Einheimischen erlebt. In den Augen des Immigranten behält die Sprache der Einheimischen immer etwas Geheimnisvolles“ (Grinberg, Grinberg 1990, 126).

An dieser Stelle kommt man nicht umhin sich zu fragen, was eine Sprache für den, der sie erlernen möchte, so geheimnisvoll macht. Weshalb können bestimmte Redewendungen mit Scham verbunden bleiben?

Die Autoren erläutern im Sinne Wittgensteins, dass ein Sprechender nicht nur etwas sagt, sondern auch etwas meint. Das, was sich damit an die Worte heftet, gibt ihnen erst Sinn (ebd.).

Damit sprechen die Autoren den Bedeutungsgehalt der Wörter an, den zu erfassen nicht so einfach ist. Somit kommt es vor, dass Menschen in einer neuen Sprache zwar die Worte verwenden, sich aber deren genauen Bedeutung nicht sicher sind.

Grinberg und Grinberg gehen sogar so weit zu vermuten, dass manche der Sprecher einer neuen Sprache nicht meinen, was sie sagen, und andere nicht sagen, was sie meinen, da der genaue Bedeutungsaspekt noch verborgen bleibt (Grinberg, Grinberg 1990, 127).

Auch mit diesem Gefühl scheinen Menschen unterschiedlich umzugehen. Für manche entsteht der Eindruck des „Geheimnisvollen“, wie es Grinberg und Grinberg (ebd., 126)

ausdrücken, und lässt für sie das Gefühl der Scham entstehen, wenn Redewendungen verwendet werden, deren genauer Bedeutungsinhalt nicht zur Gänze erfasst wird.

Eine Verkehrung ins Positive tritt den Autoren zufolge dann ein, wenn der Mensch die neue Sprache soweit erworben hat, dass sie ihm vertraut genug ist, sich nicht mehr „verkleidet“ (ebd., 127) zu fühlen und keine Scham beim Sprechen dieser Sprache zeigt. Die Autoren sprechen im Folgenden von Bereicherung.

„Ist dieser Zustand jedoch überwunden, spürt der Immigrant, dass er die neue Sprache in sich behalten kann, ohne dass diese seine Muttersprache verdrängt. Er spürt, dass in ihm Raum für verschiedene Dinge entsteht, die ihn bereichern und mit denen er auch andere bereichern kann“ (Grinberg, Grinberg 1990, 127).

In dieser Aussage wird noch auf einen weiteren Aspekt hingewiesen, auf den des Stellenwerts der Erstsprache. Die Autoren ziehen damit die Möglichkeit in Betracht, dass bei manchen Menschen das Gefühl aufkommen könnte, die neue Sprache würde die eigene, die Muttersprache, verdrängen. Die Autoren gehen nicht näher darauf ein, ob dieses Gefühl den Erwerb einer neuen Sprache eventuell behindern oder sogar hemmen könnte. Sie stellen vielmehr fest, dass, wenn diese Gefühle überwunden sind, die Kompetenz, eine zusätzliche Sprache zu sprechen, bereichernd erlebt wird.

Die nächsten beiden Zitate beschreiben die Thematik der unfreiwilligen Regression. Sich in einer neuen Sprache nicht so ausdrücken zu können, wie man es gewöhnt ist, wirft einen unweigerlich auf Kommunikationsmittel einer früheren Entwicklungsstufe zurück. Der in eine neue Sprache hineinwachsende Mensch ist in der alltäglichen Kommunikation fallweise auch auf das kindliche Stadium der Sprachschöpfung angewiesen:

„Es ist, als fühle er sich zur Regression in die Sprachschöpfung genötigt“ (Grinberg, Grinberg 1990, 126).

Weiters stellen sich die Autoren die Frage wie erwachsene Menschen mit Regressionen dieser Art zurechtkommen:

„Wir fragen uns in welchem Ausmaß der erwachsene Immigrant fähig ist, sich wie ein Kind zu verhalten, das sprechen lernt, das heißt die Sprache in dem Maße zu ‚erfinden‘, wie er sich ausdrückt, und die Sprache in dem Maße ‚wiederzuentdecken‘, wie er sie in seiner Umgebung sprechen hört“ (Grinberg, Grinberg 1990, 125).

Obwohl die Autoren dezidiert von erwachsenen Menschen sprechen, drängt sich für mich die Frage auf, ob sich diese Problematik nicht gleichermaßen für Kinder stellt. Kinder, die in ihrer Erstsprache bereits über einen Wortschatz und grammatikalische Strukturen verfügen, die ihnen ungehinderte Kommunikation ermöglichen, sind ebenso in einer Sprache, die ihnen noch nicht vertraut ist, auf Stufen früherer Entwicklung zurückgeworfen. Sie müssen sich in das Stadium nonverbaler Kommunikation begeben und ebenso wie die Autoren an dieser Stelle beschreiben, Sprache zu „erfinden“ und „wiederzuentdecken“ (ebd.).

Grinberg und Grinberg sehen im kindlichen Zweitspracherwerb einen möglichen Vorteil gegenüber dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter:

„Jüngere Migrantenkinder scheinen leichter mit dem Problem der Einverleibung der neuen Sprache fertig zu werden, nicht nur wegen ihrer größeren Bereitschaft zu Nachahmung und Identifikation, sondern auch, weil sie in der Schule oder auf der Straße nicht als ‚die anderen gelten‘ wollen (Grinberg, Grinberg 2010, 125).

Die Autoren führen hier zwei Gründe an, weshalb Kinder gegenüber Erwachsenen im Vorteil zu sein scheinen. Erstens sprechen sie die Bereitschaft zur Nachahmung und Identifikation an. Die Autoren gehen davon aus, dass es Kindern aufgrund ihrer Entwicklungsphase leichter fällt sich zu identifizieren und das auserwählte Objekt nachzuahmen. Zweitens postulieren die Autoren, dass Kinder einen ausgeprägteren Wunsch verspüren, einer Gemeinschaft anzugehören.

Drei weitere Zitate, die nachfolgend angeführt und erläutert werden, finden ihren Ursprung in der Annahme des „Wissensdranges in der ersten Lebensphase“ (Grinberg, Grinberg 2010, 125). Dieser bleibt nach Grinberg und Grinberg unbefriedigt, weil das Kind intellektuell noch nicht fähig ist, diesen Wissensdrang zu stillen. Das Kind macht jedoch den Eltern den Vorwurf, die Worte oder das, was sie sagen, nicht verstehen zu können. Es gibt den Eltern die Schuld an diesem Ausschluss (ebd.). Grinberg und Grinberg beschreiben weiter, dass das Kind zudem mit diesen Vorwürfen eine „außerordentliche Anzahl von Affekten“ (ebd.) verbindet. Wenn diese sehr heftig auftreten, könnte dies bei dem Erwerb einer fremden Sprache zu Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Menschen führen, die diese fremde Sprache sprechen. Die Autoren beschreiben folgende Situation:

„Der Immigrant könnte dann so sprechen, dass man ihn nicht versteht, und gleichzeitig mit der Wut reagieren, die er ursprünglich spürte, als er die damals an ihn gerichteten Worte nicht verstehen konnte. Er wird weder in der Lage sein, die Fragen, die er stellen möchte, in artikuliert Sprache zu verwandeln noch fähig sein, eine Antwort, die man für ihn in Worte fasst, zu verstehen (Grinberg, Grinberg 2010, 115).

Weiters konstatieren die Autoren:

„Angesichts der neuen, unverständlichen Sprache kann der Immigrant die gleiche Art von Ausschluss empfinden wie das Kind, wenn seine Eltern die unverständliche und als ‚geheim‘ erlebte Sprache sprechen. In diesem Sinne könnten die (...) beschriebenen Erfahrungen denen der Neuankömmlinge entsprechen, die angesichts der fremden Sprache mit Eifersucht, Hass und dem verzweifelten Wunsch reagieren, sie zu erwerben, um endlich an dieser zunächst verschlossenen Welt teilzunehmen“ (Grinberg, Grinberg 2010, 125).

Im folgenden Absatz bringen die Autoren ihre Annahme, mit der sie sich auf Melanie Klein (1932) beziehen, noch einmal auf den Punkt:

„Der Hass, den man Menschen entgegenbringen kann, die eine andere Sprache sprechen, und die Schwierigkeiten, die man beim Erlernen einer fremden Sprache erfährt, scheinen sich von der Intensität dieser ersten Enttäuschung abzuleiten“ (Grinberg, Grinberg 2010, 115f).

Abschließend soll noch auf einen weiteren Aspekt, der in der Kommunikation zwischen zwei Menschen zum Tragen kommt, die verschiedene Sprachen sprechen, hingewiesen werden. Die Autoren beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Schwierigkeiten, die jeder Kommunikation innewohnen und im Hinblick auf sprachliche Differenzen noch besondere Beachtung erhalten sollten:

„Wir sprechen nicht über den isolierten Kommunikationsakt, der sich in einem bestimmten Moment entwickeln kann, sondern vom gesamten Kommunikationsprozess (mit seinen unvermeidlichen Verwechslungen und Verdrehungen, die nicht immer der Unvollkommenheit in der Handhabung der neuen Sprache zuzuschreiben sind, sondern auch dem emotionalen Zustand derjenigen, die kommunizieren), der sich langsam in der Kontaktaufnahme zwischen beiden Parteien entwickelt“ (Grinberg, Grinberg 1990, 115).

Die Autoren sprechen in dieser Textstelle Unzulänglichkeiten im Gebrauch einer neuen Sprache an, die sie nicht nur auf unzureichendes Können zurückführen, sondern auch auf den emotionalen Zustand der kommunizierenden Person. Grinberg und Grinberg führen an dieser Stelle nicht weiter aus, welcher emotionale Zustand welche Auswirkungen haben könnte. Es ist anzunehmen, dass Menschen, die sich angenommen und geschätzt fühlen, einen emotionalen Zustand einnehmen, der ihnen entspanntes Agieren und Sprechen ermöglicht. Unter Gefühlen wie Angst, Unsicherheit oder dem Gefühl der Minderwertigkeit könnte es häufiger zu Verwechslungen und Verdrehungen

in der Sprache kommen. Auch wenn die Autoren an dieser Stelle keine konkreten Gefühle ansprechen, so erscheint mir dies als logische Weiterverfolgung ihrer Gedanken, zumal die Autoren die Abhängigkeit der Qualität des gesamten Kommunikationsprozess von der Beteiligung beider Kommunikationspartner in Abhängigkeit stellen. Das Gelingen einer Kommunikation entwickelt sich „langsam in der Kontaktaufnahme zwischen beiden Parteien“ (Grinberg, Grinberg 1990, 115).

6.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb im Werk von Grinberg und Grinberg

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass sich Grinberg und Grinberg in dem Kapitel *Migration und Sprache* (1990, 113-129) in einigen Textstellen explizit Aspekten des Zweitspracherwerbs widmen. Neben allgemeinen Betrachtungen, die über Sprache angestellt werden, stehen Gefühle, die mit dem Sprechen einer ungewohnten, neuen, noch nicht gut beherrschten Sprache einhergehen, im Zentrum. Dabei werden differenzierte Gefühle wie Hass, Scham oder Wut konkret benannt und mit dem Erwerb einer neuen Sprache in Beziehung gebracht.

Um die Ergebnisse zu bündeln und deutlicher hervorzuheben, werden sie auch hier in zentrale Themen, die die Autoren behandeln, zusammengefasst.

In den ersten beiden Themen wird noch allgemein auf Spracherwerb Bezug genommen. Diese anzuführen erhält insofern Berechtigung, als ihnen für den Zweitspracherwerb noch eine weitere Bedeutung zukommt.

- Realität durch Sprache
- Mutter und Sprache (Muttersprache)

In den fünf weiteren zentralen Aspekten, in die sich die Ergebnisse zusammenfassen lassen, werden von den Autoren explizit Emotionen mit Zweitspracherwerb in Beziehung gebracht.

- Fremde Sprache und negative Gefühle
- Fremde Sprache und positive Gefühle
- Sprachliche Regression
- Vorteile von Kindern
- Emotionaler Zustand und Kommunikationsprozess

Mit dem ersten zentralen Aspekt machen die Autoren auf eine wichtige Funktion von Sprache aufmerksam, die im Zweitspracherwerb ganz besondere Bedeutung erhält:

- Realität durch Sprache

Den Autoren zufolge bestimmt Sprache die „Art und Weise, wie wir die Realität wahrnehmen“ und „erzeugt“ das Bild, das wir uns von der Realität machen“ (Grinberg, Grinberg 1990, 113). Die Autoren verwenden in diesem Zusammenhang weiters den Begriff „Weltanschauung“. Diese erlangen wir, den Autoren folgend, über Sprache. Somit muss mit dem Erwerb einer neuen Sprache auch die Weltanschauung, die damit in Verbindung steht, begriffen und bestenfalls verinnerlicht werden. Damit weisen die Autoren auf kulturelle Unterschiede hin, die unser Denken beeinflussen und sogar prägen.

Die Autoren gehen sogar so weit in ihrer Annahme, dass selbst in einem neuen Land, in dem die eigene Sprache gesprochen wird, diese niemals die gleiche sein kann (ebd., 114). Der Bedeutungsgehalt der Wörter muss überprüft und verstanden werden und trägt nach und nach zur Wahrnehmung der Realität bei.

- Mutter und Sprache (Muttersprache)

Die Autoren verweisen auf Greenson (1950; zit. nach Grinberg und Grinberg 1990, 121), der einerseits im Sprechen ein Mittel sieht, die Beziehung zur Mutter zu behaupten, und andererseits ein Mittel, sich von ihr zu trennen.

Über Muttersprache lässt sich aus dem Text der Psychoanalytiker zusammenfassen, dass die Stimme der Mutter von Anfang an für das Kind vertraut ist und Vertrauen schafft. Die Autoren versuchen in verschiedenen Metaphern eine emotionale Bedeutung zu beschreiben, ohne explizit Emotionen anzusprechen. Jedoch allein das Lesen dieser Vergleiche löst im Leser ein Gefühl aus. So beschreiben Grinberg und Grinberg das Bild vom Kind, das von der Muttersprache wie mit einer Haut umhüllt und zusammengehalten wird (Grinberg, Grinberg 1990, 119). In einer anderen Metapher vergleichen die Autoren die Stimme der Mutter mit Milch, die durch die Ohren dringt (ebd.). Letztlich verweisen sie auf die Beziehung zur mütterlichen Brust, die entscheidend die spätere Beziehung zur Muttersprache beeinflusst, da das Kind die Stimme der Mutter ähnlich wie Milch in sich einsaugt (ebd., 121).

- Fremde Sprache und negative Gefühle

Unter diesen Aspekt können Aussagen zusammengefasst werden, in denen die Autoren konkrete Gefühle aussprechen.

Die Autoren beschreiben, dass sich manche Menschen beim Sprechen einer neuen Sprache wie „verkleidet“ fühlen und so, als hätten sie ihre Sprache verloren (Grinberg, Grinberg 1990, 127). Weiters kann es den Autoren zufolge zu „Schamgefühlen“ kommen, die aus der Angst entstehen können nicht den richtigen Bedeutungsgehalt der Wörter oder Redewendungen zu treffen (ebd., 126). Gefühle wie Wut und Hass, die bei manchen Menschen in den Anfängen des Zweitspracherwerbs aufkommen können, führen die Autoren auf die „Annahme des ersten Wissensdranges in der ersten Lebensphase“ (ebd., 125) zurück.

Neben dem Gefühl des Ausgeschlossenenseins (ebd., 125) betonen die Autoren auch angenehme Gefühle, die durch den Erwerb einer neuen Sprache entstehen können.

- Fremde Sprache und positive Gefühle

Beispielsweise kann gespürt werden, dass die neue Sprache inneren Raum zur Verfügung hat, ohne die Muttersprache zu verdrängen, und kann dadurch als Bereicherung erlebt werden (ebd., 127).

- Sprachliche Regression

Grinberg und Grinberg beschreiben in zwei Passagen, wie sich Menschen fühlen, wenn sie auf Grund der Sprachbarrieren auf Kommunikationsmittel früherer Entwicklungsstufen zurückgeworfen werden. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von dem Gefühl, „zur Regression in die Sprachschöpfung genötigt“ zu sein (ebd., 126). Es wird auch die Frage gestellt, inwiefern der erwachsene Mensch in der Lage ist, „sich wie ein Kind zu verhalten, das sprechen lernt“ (ebd., 125).

- Vorteile von Kindern

Die Autoren erkennen im frühen Zweitspracherwerb mögliche Vorteile gegenüber dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Erstens sprechen sie Kindern eine höhere Bereitschaft zur Nachahmung und Identifikation zu, und zweitens gehen sie davon aus,

dass Kinder einen stärkeren Wunsch als Erwachsene verspüren, *dazuzugehören*. Kinder wollen nicht als „die anderen gelten wollen“ (ebd., 125).

- Emotionaler Zustand und Kommunikationsprozess

Unter diesem Aspekt betonen die Autoren, dass Verwechslungen und Verdrehungen in einer neuen Sprache nicht nur auf Unvollkommenheit zurückzuführen sind, sondern auch auf den emotionalen Zustand, der sich zwischen den Kommunikationspartnern entwickelt (Grinberg, Grinberg 1990, 115).

Der folgende und letzte Teil der Textanalyse bezieht sich auf das umfassende Werk von Mehler, Argentieri und Canestri mit dem Titel *Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprache in der Psychoanalyse* (2010).

„Wir bemerken also,
wie dramatisch es sein kann, die Namen der Dinge zu ändern,
und wie sich in unserer Innenwelt mit der Änderung eines Wortes
sozusagen auch das benannte Ding ändert.
Denn beim Erlernen einer neuen Sprache ändert sich
auf überwältigende Weise oder kaum merklich unser Verhältnis zur Welt“
(Mehler et al. 2010, 193).

6.2 Zweitspracherwerb und Emotionen im Werk von Mehler, Argentieri, Canestri

Die Publikation *Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprache in der Psychoanalyse* (2010) wurde bereits 1990 in italienischer Sprache publiziert, seither mehrfach ergänzt und 2010 in deutscher Übersetzung erstveröffentlicht. Es gilt im deutschen Sprachraum somit als aktuelles Werk psychoanalytischer Literatur. Zwei der Autorinnen sind von ihrer Profession her Medizinerinnen und Lehranalytikerinnen. Canestri, der männliche Mitautor, ist als Psychiater und Lehranalytiker tätig. Das Buch ist in zwölf Kapitel eingeteilt, in denen das Thema neben einer psychoanalytischen Perspektive auch aus linguistischer und neurowissenschaftlicher Sichtweise beleuchtet wird. Es wird nicht ausgewiesen, wer von den Autoren welche Kapitel verfasst hat.

Das Werk umfasst 477 Seiten und wird nur auszugsweise für die vorliegende Textanalyse verwendet. Folgende Kapitel, die für die Themenstellung dieser Arbeit relevant erscheinen, wurden herangezogen: Kapitel 3 *Die psychoanalytische Literatur zum Problem der Sprachen* (2010; 107-134); Kapitel 4 *Identität und Geschlechtsidentität durch Sprachen* (2010, 135-175); Kapitel 6 *Verdrängung und Gedächtnis* (187-229) und Kapitel 7 *Kinder und Sprachen* (2010, 229-245). Aus diesen Kapiteln werden Aussagen dargelegt, die die spezielle Situation des Sprechens einer fremden Sprache in Verbindung mit emotionalen Prozessen beschreiben. Vorerst wird ein kurzer Einblick in die einzelnen Kapitel gegeben und die für die Fragestellung der Arbeit relevanten Auszüge exzerpiert.

Im Kapitel 3 *Die psychoanalytische Literatur zum Problem der Sprachen* (2010; 107-134) beschäftigen sich die Autoren mit psychoanalytischen Beiträgen zu Mehrsprachigkeit. Unter anderem widmen die Autoren dem Psychoanalytiker Stengel einige Seiten, der 1939 einen Aufsatz unter dem Titel *On Learning a New Language* publiziert. Ihrer Ansicht nach ist Stengel einer der ersten psychoanalytischen Autoren, der sich mit dem „Problem der Sprachen“ (Mehler et al. 2010, 110) befasst. Die

Autoren sprechen von „Problem“ im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und psychoanalytisch-therapeutischem Setting. Einen gewichtigen Teil in diesem Kapitel, wie auch im gesamten Werk, nimmt die Situation der Psychoanalyse ein, die durch den Gebrauch einer fremden Sprache des Analysanden unter Umständen erschwert werden kann. Stengels Ausführungen beziehen sich unter anderem auf Unterschiede zwischen kindlichem Spracherwerb und dem Spracherwerb im Erwachsenenalter sowie auf Widerstände, die beim Erlernen einer Sprache auftreten können. Dazu trifft er Aussagen, die die Bedeutung emotionaler Prozesse im Zweitspracherwerb betonen. Diese werden im Abschnitt 6.2.1, in dem explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb Platz finden, dargelegt.

Der erste Teil des Kapitels 4 *Identität und Geschlechtsidentität durch Sprachen* (2010, 135-175) ist dem Thema *Mutter und Muttersprache* (135-153) gewidmet.

Die Autoren verweisen auf eine bekannte Arbeit Greensons aus dem Jahr 1954. Greenson (ebd.) berichtet darin von einem Patienten, der häufig in einem „Zustand zufriedenen Wohlbefindens“ (Greenson 1954 zit. nach Mehler et al. 2010, 135), den Laut „mm...“ (ebd.) vor sich hinmurmelte. Er assoziierte dieses Gefühl der Zufriedenheit mit Momenten seiner Kindheit, in denen er das Gefühl hatte, von seiner Mutter geliebt zu werden. Daraus resultierend formuliert Greenson die Hypothese, dass der Laut „mm...“, den viele Erwachsene in Situationen der Behaglichkeit vor sich hin summen, die Verbundenheit mit der Mutter symbolisiert und die Phantasie in sich birgt, eine Brustwarze der Mutter im Mund zu halten. Greenson stellt fest, dass dies in der Tat der einzige Laut ist, der mit geschlossenem Mund hervorgebracht werden kann. Weiters konstatiert Greenson, dass in vielen Sprachen das Wort für Mutter den Laut „m“ enthält: „meter, mater, mère, Mutter, madre, mamma, ama, umm, em etc.“ (ebd.).

Damit ist Greensons Arbeit jenen zuzurechnen, die in der Primärbeziehung zur Mutter in einem Stadium, in dem die dem Denken angemessenen Sprachfunktionen noch nicht ausgebildet sind, die enge Verbindung betonen zwischen den Ursprüngen der Sprache und den ersten sinnlichen und affektiven Erfahrungen. Dieser Umstand führt nach Mehler et al. dazu, dass selbst jene Autoren, die die Auffassung vertreten, es handle sich bei Sprache um rein strukturbezogene Kompetenzen, d.h. um eine Funktion des Ichs zur Symbolisierung und Abstraktion, nicht umhin können zu bemerken, dass sich Sprache schon lange vor der Organisation einer Struktur anbahnt und in die „ersten Zentren des

Seelenlebens sowie in die sensorischen und körperlichen Wurzeln des Ichs einschreibt“ (Mehler et al. 2010, 137).

Diese Ausführungen verweisen auf eine starke emotionale Besetzung der Muttersprache, die den Autoren zufolge nicht zwingend ausschließlich angenehmer Natur sein muss. Es können, so wie Greenson beschreibt, angenehme Gefühle assoziiert werden, ebenso können aber auch unangenehme Erinnerungen mit der Sprache, die als Erstes erworben wurde, einhergehen. So beschreiben die Autoren die Schicksale von fünf Frauen, die aus unterschiedlichen Ländern als Erwachsene nach Italien gekommen waren und erst dann die Sprache des Landes lernten. Alle fünf litten an „unaufgelösten Ambivalenzbeziehungen“ (Mehler et al. 2010, 138) zu ihren Müttern. Die enge Verbindung der Erstsprache mit der Beziehung zur Mutter macht sich auf verschiedene Arten bemerkbar, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Wesentlich für die Fragestellung der Arbeit erscheint mir hervorzuheben, dass die Sprache, die als Erstes erworben wird, nicht zwingend ein Leben lang ein angenehmes Gefühl erzeugt. Unter Umständen eröffnen der Erwerb und die Verwendung einer weiteren Sprache neue Möglichkeiten der weiteren persönlichen Entwicklung. Mehler et al. erkennen ähnliche Entwicklungen bei den fünf von den Autoren beschriebenen Frauen:

„Bei diesen Patienten haben wir den Eindruck, dass sie mit der Ersetzung der Sprache der Kindheit durch eine neue Sprache, die ihnen als Vehikel eines neuen Denkens und neuer Affekte diene und durch die sie einen von archaischen Konflikten unbelasteten kulturellen und emotionalen Kontext übernahmen, nicht ihrem Widerstand und ihrer Abwehr einen Dienst erwiesen, sondern sich auch neue Wege eröffneten, die ihnen – wenn auch um den Preis tiefer und schmerzhafter Spaltungen – gültige und strukturierende Introjektionen zur Herausbildung einer neuen Identität als erwachsenen Frau gestatteten“ (Mehler et al. 2010, 140).

Die Autoren bemerken im Gebrauch einer neuen Sprache die Möglichkeit und Chance auf ein neues Denken und neue Affekte. Die neue Sprache wird mit anderen Gefühlen verbunden als die, die als Kind erworben wurde. Belastende Faktoren, die mit der Kindheit und gleichzeitig der Sprache in Beziehung stehen, können dadurch abgewehrt werden und zu einer neuen Identität führen. Mehler et al. treffen in diesem Zusammenhang eine Aussage, in der sie explizit emotionale Aspekte im Gebrauch der Erst- als auch Zweitsprache ansprechen. Diese wird im nächsten Abschnitt 6.2.1 dargelegt und erläutert.

Im Kapitel *Verdrängung und Gedächtnis* unterstützen die Autoren die im vorigen Zitat (Mehler et al. 2010, 140) dargelegten Gedanken mit einem Verweis auf Ferenczi (1911):

„Es ist das Verdienst Ferenczis, erkannt zu haben, dass Spaltungen und Verdrängungen, die zwischen Muttersprache und Fremdsprache auftreten, nicht notwendig als Phänomene betrachtet werden müssen, die etwas ausschließen oder verstümmeln. Mit den Worten einer neuen Sprache können sie auch alternative Gedanken eröffnen, die weniger tief wurzeln und weniger enge Bindungen an Primärerlebnisse besitzen. Und das kann immerhin ein vernünftiger Preis zur Erhaltung des psychischen Gleichgewichts sein“ (Mehler et al. 2010, 191).

Damit spielen die Autoren auf Ferenczis Überlegungen zum Thema Gedächtnis und Verdrängung an, die er in seiner Abhandlung über die obszönen Wörter (1911; zit. nach Mehler et al. 2010, 190) darlegt. Nach Mehler et al. vertritt Ferenczi darin die Auffassung, „dass bestimmte hochgradig mit Bedeutungen und Affekten besetzte Wörter“ diejenigen, die sie hören oder aussprechen, zu einer fast „halluzinatorischen Vergegenwärtigung ihrer ursprünglichen Bilder zwingen“ (Mehler et al. 2010, 190f). Als Beispiele werden obszöne Wörter, wie sie für Geschlechtsteile oder sexuelle Betätigung in der Kindheit erlernt wurden, angeführt (ebd.). Nach Mehler et al. (ebd., 191) haben multilinguale Menschen den Vorteil, über Wörter aus mehreren Sprachen zu verfügen und somit die Möglichkeit ihre Abwehr und ihre Widerstände zu verändern und auf die jeweilige Situation abzustimmen.

In diesem Zusammenhang findet abermals Stengel (1939) Erwähnung. Er vertritt nach Mehler et al. (2010, 191f) die Annahme, dass Wörter von visuellen Bildern begleitet werden. Ihm zufolge werden diese Bilder „nach dem Erlernen einer neuen Sprache und im Kontext neuer Erfahrungen unvermeidlich modifiziert und verändert“ (ebd., 192). Das bedeutet, dass Wörter gleicher Bedeutung bei ein und derselben Person in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bilder hervorrufen können. Stengel unterscheidet die Qualität der Bilder zwischen denen, die in Verbindung mit einer Sprache aus der Kindheit auftreten, und jenen, die mit Sprachen verbunden werden, die im Erwachsenenalter erlernt werden. Mehler et al. erläutern:

„Nach Stengel sind die an die Kindheit gebundenen Bilder statischer als diejenigen von Wörtern aus einer neuen Sprache, vor allem wenn diese in einem jeweils fremden Land erlernt werden. Letztere sind lebhafter und aktiver. Sie können das Erbe der archaischen mentalen Bilder verändern, weil die Idee, die mit den neuen Wörtern verbunden sind, sich auf konkrete Dinge und aktuelle Erfahrungen beziehen“ (Mehler et al. 2010, 192).

Diese Prozesse sind nach Stengel im Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen, dass

„die libidinöse Beziehung zu einem Objekt, das mit einem fremdsprachigen Wort bezeichnet wird, etwas anderes ist als die zu demselben Objekt, das mit einem Wort aus unserer von Geburt an erlernten Sprache benannt wird. Auf jeden Fall ist es bemerkenswert, dass die vorübergehende Veränderung der libidinösen Beziehung zu einem Objekt zusammenfällt mit einer Veränderung der Vorstellungen, und es gibt Grund zu der Annahme, dass diese Koinzidenz keine zufällige ist“ (Stengel 1939, 474; zit. nach Mehler et al. 2010, 192).

Mehler et al. führen weiter aus, dass sie bei Kindern weniger starre Schemen von Objektbeziehungen erkennen, die sich solchen Veränderungen entgegenstellen können. Darin liegt ihrer Ansicht nach ein möglicher Grund, der für ein leichteres Erlernen einer fremden Sprache in frühen Lebensjahren spricht (ebd.).

Wurde bisher erläutert wie sich mit der Änderung der Worte für Objekte auch unsere Innenwelt und unser Verhältnis zur Welt verändert, zeigen die Autoren in einem Beispiel auf, was es für Menschen bedeuten kann, wenn der eigene Name durch eine andere Aussprache nicht mehr wie gewohnt klingt. Mehler et al. beziehen sich damit auf eine Textstelle der Autorin Eva Hoffman. Eva Hoffman, in Polen geboren, emigrierte in ihrer Jugend in die Vereinigten Staaten und beschreibt in ihrem Buch *Lost in Translation. A New Life in a New Language* (1989) ihren ersten Schultag in den USA, an dem ihr eigener Name und der ihrer Schwester sofort angliedert und entstellt wurden:

„Die neuen Namen, die wir selber noch nicht aussprechen können, gehören nicht zu uns. Sie sind wie Ausweiskarten, seelenlose Schildchen, die Objekte benennen, die zufällig meine Schwester und ich sind. Wir gehen zu unseren Plätzen, durch ein Klassenzimmer voller unbekannter Gesichter, mit Namen, die uns auch selbst zu Fremden machen (Hoffman 1989, 155; zit. nach Mehler et al. 2010, 194).

Auch wenn hier nicht explizit Emotionen angesprochen werden, kommen doch deutlich die Gefühle der Schwestern zum Ausdruck. Es scheint ein Teil ihrer selbst verloren gegangen zu sein. Die eigenen Namen, die nicht vertraut, sondern fremd klingen, machen die Schwestern für sich „selbst zu Fremden“ (ebd.).

Das letzte Kapitel, das für die Analyse ausgewählt wurde, ist das Kapitel 7 *Kinder und Sprachen* (Mehler et al. 2010, 229-245). Darin beziehen die Autoren in ihre Ausführungen psycholinguistische Erkenntnisse mit ein. Für die Beantwortung der Fragestellung konnten in diesem Kapitel nur wenige Aussagen beziehungsweise Hinweise aufgefunden werden. Diese werden im folgenden Abschnitt dargelegt.

6.2.1 Explizite Aussagen zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb

In drei der für die Analyse herangezogenen Kapitel konnten Aussagen aufgefunden werden, die explizit emotionale Aspekte für den Erwerb einer fremden Sprache zum Inhalt haben. Die ersten Zitate, die an dieser Stelle erläutert werden, sind dem Kapitel 3 *Die psychoanalytische Literatur zum Problem der Sprachen* (Mehler et al. 2010; 107-134) entnommen. Darin nehmen die Autoren Bezug auf Stengel (1939), der, wie bereits im vorigen Abschnitt dargelegt, auf Unterschiede zwischen dem Zweitspracherwerb von Kindern und dem von Erwachsenen hinweist sowie auf Widerstände, die beim Erlernen einer fremden Sprache auftreten können.

„Eine weitere interessante Beobachtung Stengels betrifft die Rolle des Über-Ichs, das bei Erwachsenen eine Kontrollfunktion hinsichtlich der Genauigkeit der Benennung von Objekten und der korrekten Beziehung von Worten und Dingen erfüllt. Kinder sind dagegen spontaner und sorgen sich weniger um eventuelle Fehler. Folglich sind sie auch freier und kreativer. Zudem lernen sie schneller. Stengel stimmt mit Fenichel (1945) darin überein, dass das Über-Ich insofern eine entscheidende Rolle spielt, als es den Erwerb einer neuen Sprache zulässt oder hemmt“ (Mehler et al. 2010, 112).

In dieser Textstelle wird auf die Rolle des Über-Ichs hingewiesen. Die Autoren beziehen sich auf Stengels Beobachtungen von Erwachsenen. Bei diesen stellt er mitunter gehemmtes Verhalten im Erlernen einer fremden Sprache fest, das sich in Unsicherheiten äußert Worte richtig auszusprechen und in der richtigen Bedeutung zu verwenden. Kindern schreibt Stengel einen unbekümmerteren Umgang mit der fremden Sprache zu. Bei Kindern scheint nach Stengel das Gefühl der Sorge, etwas falsch zu machen, auszubleiben. Aus der Textstelle geht nicht eindeutig hervor, ob Stengel diese Annahme direkten Beobachtungen von Kindern entnimmt. Zudem werden keine Angaben bezüglich des Alters getroffen.

Die Autoren erläutern ergänzend mit Stengels Annahmen:

„Diese Überlegungen führen Stengel zu einem besseren Verständnis der Widerstände, die bei Erwachsenen häufig beim Erlernen einer Fremdsprache auftreten. Auf der einen Seite ist da der Verzicht auf die universale narzisstische Illusion, die eigene Sprache sei die beste sowie die einzige, in der es möglich ist, die Komplexität des Lebens auszudrücken und über die Wahrheit nachzudenken. Auf der anderen Seite stehen die Gefühle der Scham, der Schuld und die Angst, sich lächerlich zu machen, sowie die narzisstische Verletzung, die mit der notwendigen Regression zu Primärprozessen zusammenhängt, welche das Verstehen- und Sprechenlernen einer Fremdsprache erfordern. Dieser Widerstandszusammenhang ist ganz offensichtlich im Kindesalter weniger stark ausgeprägt“ (Mehler et al. 2010, 112).

Stengel führt hier zwei mögliche Faktoren an, die das Erlernen einer neuen Sprache erschweren könnten. Zum einen beschreibt er das verbindende Gefühl zur eigenen, vertrauten Sprache. Er betont die „universale narzisstische Illusion“ (ebd.), die die eigene Sprache als Beste erscheinen lässt. Durch die Schwächen in der neuen Sprache entsteht der Eindruck, für vieles nicht mehr die adäquaten Worte zu haben, die in der eigenen Sprache viel treffender verwendet werden können. Gleichzeitig werden die sprachlichen Unzulänglichkeiten mit Gefühlen der Scham und der Angst sich lächerlich zu machen in Verbindung gebracht. Eine neue Sprache zu lernen bedeutet auch, sich wieder auf eine frühere Entwicklungsstufe zu begeben. Stengel spricht von der „notwendigen Regression zu Primärprozessen“ (ebd.).

Auch im Kapitel *Verdrängung und Gedächtnis* verweisen Mehler et al. auf einen möglichen Vorteil für Kinder gegenüber Erwachsenen beim Erlernen einer neuen Sprache. Sie betonen die „Wächter- und Kritikfunktion des Über-Ichs in Bezug auf die Aussprache sowie auf die exakte Entsprechung eines Objekts und seines Namens beim Erlernen einer neuen Sprache“ (Mehler et al. 2010, 193). Dadurch kann, den Autoren gemäß, der Erwerb einer neuen Sprache erheblich erschwert und verlangsamt werden. Kindern sprechen die Autoren weniger Belastung durch ein zu starkes Über-Ich zu. Allerdings treffen die Autoren auch an dieser Stelle keine differenzierten Angaben bezüglich des Alters von Kindern. Es ist aus den vorliegenden Textpassagen nicht ersichtlich, auf welches Kindheitsalter Bezug genommen wird. Einziger Anhaltspunkt ist die Verbindung zur Entwicklung des Über-Ichs. Daraus kann gleichzeitig geschlossen werden, dass auch bei Kindern, sobald die Bildung dieser Instanz einsetzt, alle beschriebenen Emotionen, die ein zu starkes Über-Ich auslösen, zum Tragen kommen, die Stengel den Erwachsenen Lernern vorbehält.

Über Hemmungen, die mit Regressionen in den Primärprozess einhergehen, schreiben die Autoren im Kapitel *Kinder und Sprachen* (Mehler et al. 2010, 229-245). In den ausgewählten Passagen wird speziell die Aussprache in den Blick genommen. Auch hier wird von erwachsenen Personen ausgegangen.

„So steht etwa die Hypothese vom definitiven Erlöschen des phonetischen Potentials im Widerspruch zu der Tatsache, dass jeder von uns im Spiel, in der Sprache der Liebe, in der Art, in der wir uns unseren Kindern oder wohl auch unseren geliebten Haustieren zuwenden, eine sehr viel größere und unterschiedliche Bandbreite an Lauten hervorbringen kann als in der (oder den) Alltagssprachen“ (Mehler et al. 2010, 234f).

Mehler et al. nehmen in dieser Textstelle Bezug auf die Annahme, dass jedes Kind, „das in einem wie auch immer gearteten sprachlichen Kontext aufwächst, perfekt die Aussprache eines jeden Lautes“ (Mehler et al. 2010, 231) erlernen kann, der in der jeweiligen Sprache verwendet wird. Allerdings scheint dieses reiche Spektrum von Unterscheidungs- und Aussprachemöglichkeiten auf eine sehr kurze frühkindliche Lebenszeit begrenzt. Nach Ablauf dieser Zeit wird es nach Mehler et al. unmöglich, ein neues phonetisch-phonologisches System akzentfrei zu erwerben (ebd.). Dieser Hypothese stellen die Autoren gegenüber, dass in Situationen einer libidinösen Zuwendung zu einem geliebten Objekt die Produktion von Lauten möglich wird, die unter anderen Bedingungen nicht gelingt. Die Öffnung dem geliebten Objekt gegenüber lässt Regression zu, ohne dafür Scham zu entwickeln. Im folgenden Absatz beschreiben die Autoren differenzierter:

„So kann es etwa vorkommen, dass ein und derselbe Mensch, der große Schwierigkeiten – oder gar eine unüberwindbare Hemmung – hat, den Rhotazismus des Französischen, die Dentalkonsonanten des Englischen oder die Gutturallaute des Arabischen korrekt wiederzugeben, eben diese Laute spontan und übergücklich hervorbringt, wenn er ein Neugeborenes herzt oder mit seinem Lieblingstier spielt“ (Mehler et al. 2010, 234f).

Damit wird die Bedeutung emotionaler Befindlichkeit deutlich. Die Autoren betonen die *Unfähigkeit* der richtigen Aussprache, sobald Kontrollfunktionen des Über-Ichs wirken und die *Fähigkeit* richtiger Aussprache in entspannter Situation.

Im Kapitel 4 *Identität und Geschlechtsidentität durch Sprachen* (Mehler et al. 2010, 135-175) ist ein Teil dem Thema *Mutter und Muttersprache* (Mehler et al. 135-153) gewidmet, aus dem bereits referiert wurde. Hier soll noch die Aussage ausgewiesen werden, in der die Autoren explizit auf eine Möglichkeit der emotionalen Distanzierung von der Muttersprache hinweisen, wenn diese mit unangenehmen Erfahrungen assoziiert wird.

„Bekanntlich konzentriert sich die einschlägige Literatur in Fällen wie diesen nur auf den Aspekt der Abwehr und des Widerstandes bei der Verwendung der Zweitsprache. Die erlaubt zweifellos eine emotionale Distanzierung von den Worten der Erstsprache, welche die ganze Last der emotionalen, sensorischen und perzeptiven Ereignisse in Verbindung mit körperlichen Erlebnissen in der Primärbeziehung tragen“ (Mehler et al. 2010, 140).

6.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bedeutung des Aspekts der Emotion für den Zweitspracherwerb im Werk von Mehler, Argentero, Canestri

Vorerst muss festgestellt werden, dass der Titel des Werkes vielversprechender klingt, als aus dem Werk für die Analyse und im Weiteren zur Beantwortung der Forschungsfrage letztendlich herausgearbeitet werden konnte. Das Werk bietet einen allgemeinen Einblick in bisherige psychoanalytische Beiträge zu Spracherwerb. Es fließen neben psychoanalytischen Sichtweisen auch linguistische sowie neurowissenschaftliche Perspektiven mit ein. Auf Spracherwerb bei Kindern wird eher oberflächlich eingegangen. Es wird unter anderem Bezug genommen auf neuere Untersuchung zum Thema Wahrnehmung des Säuglings. Der Schwerpunkt des Werkes liegt jedoch auf dem psychoanalytischen therapeutischen Setting. Die Rolle der Mehrsprachigkeit wird hauptsächlich in diesem Kontext bearbeitet.

Aus den drei ausgewählten Kapiteln können folgende zentrale Aspekte zusammenfassend hervorgehoben werden, die zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beitragen:

- Wörter und visuelle Bilder

Den folgenden zentralen Aspekten konnten auch explizite Aussagen über die Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb zugeordnet werden:

- Mutter und Sprache (Muttersprache)
- Kontrollfunktion des Über-Ichs
- Widerstand
- Vorteile von Kindern

Die Ergebnisse werden nun zusammengefasst diesen übergeordneten Aspekten zugeordnet:

- Wörter und visuelle Bilder

Mit diesem Aspekt beziehen sich die Autoren auf Ausführungen von Stengel (1939), der die Annahme vertritt, dass Wörter von visuellen Bildern begleitet werden. Diese Bilder werden mit dem Erwerb einer neuen Sprache im Kontext neuer Erfahrungen modifiziert und dem Kontext entsprechend verändert (Mehler et al. 2010, 192).

Aussagen zur Bedeutung von Emotionen für den Zweitspracherwerb werden den nachstehenden Punkten zugeordnet:

- Mutter und Sprache (Muttersprache)

Die Autoren betonen emotionale Aspekte, die sie mit Muttersprache in Verbindung bringen. Sie verweisen auf eine bekannte Arbeit von Greenson (1954), in der ein enger Zusammenhang zwischen den Ursprüngen der Sprache und den ersten sinnlichen und affektiven Erfahrungen hergestellt wird (Mehler et al. 2010, 135f).

Den Autoren zufolge, muss jedoch die emotionale Besetzung der Muttersprache nicht zwingend positiv sein. Es können sowohl angenehme Gefühle mit der ersten Sprache assoziiert werden, ebenso können aber auch unangenehme Gefühle mit dem Gebrauch der Muttersprache einhergehen. So können etwa Spaltungen und Verdrängungen, die zwischen Muttersprache und Zweitsprache auftreten, nicht notwendigerweise negativ gesehen werden im Sinne von „ausschließen oder verstümmeln“ (Mehler et al. 2010, 192). So können sie den Autoren zufolge durchaus ein Mittel zur Erhaltung des psychischen Gleichgewichts sein.

- Kontrollfunktion des Über-Ichs

Auch für diesen Aspekt werden Ausführungen Stengels herangezogen, in denen er dem Über-Ich eine entscheidende Rolle zuspricht hinsichtlich der Frage, ob der Erwerb einer neuen Sprache zugelassen oder gehemmt wird. Das Über-Ich verfügt seiner Annahme folgend weiters über eine Kontrollfunktion, die die Aussprache und korrekte Benennung von Worten einer neuen Sprache beeinflusst (Mehler et al. 2010, 112).

In entspannten Situationen, wo die Kontrollfunktion des Über-Ichs wegfällt, sind nach Mehler et al. selbst erwachsene Menschen oft in der Lage, die für sie ungewöhnlichen Laute auszusprechen, obwohl sie sich sonst nicht dazu in der Lage fühlen (ebd., 234f).

- Widerstand

Mögliche Widerstände im Erwerben einer neuen Sprache erkennen die Autoren, ebenfalls mit Verweis auf Stengel, in zwei Faktoren. Einerseits wird die „universale narzistische Illusion“ beschrieben, die die eigene Sprache als die beste erscheinen lässt. Andererseits wird durch die sprachlichen Unzulänglichkeiten Widerstand

hervorgerufen, indem die Angst entsteht, sich lächerlich zu machen (Mehler et al. 2010, 112).

- Vorteile von Kindern

Nach Mehler et al. scheinen Kinder mit dem Erwerb einer neuen Sprache freier und kreativer umzugehen. Ihren Annahmen zufolge sind Kinder spontaner und sorgen sich weniger um Fehler. Einen weiteren Vorteil wollen die Autoren im schnelleren Erwerb einer neuen Sprache erkennen, indem sie davon ausgehen, dass Kinder generell schneller lernen (Mehler et al. 2010, 112).

7 Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel ist in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt ist der Annäherung der Beantwortung der ersten Forschungsfrage gewidmet. Die Ergebnisse der Analyse der Texte von Anna Freud und René Spitz werden einander gegenübergestellt und mit weiteren theoretischen Bezugnahmen diskutiert, die im ersten Teil der Diplomarbeit vorgestellt wurden. Der zweite Abschnitt ist den Analysen der Texte von Grinberg, Grinberg und Mehler et al. gewidmet. Diese werden ebenso einander gegenübergestellt und diskutiert. Im dritten Abschnitt werden die Erkenntnisse der beiden Forschungsfragen zusammengefasst.

Auf mögliche Schlussfolgerungen, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Unterstützung von Kindern in ihrem Zweitspracherwerb im Kindergarten ergeben könnten, wird im letzten Teil dieser Arbeit, im Resümee, hingewiesen.

7.1 Diskussion der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Spracherwerb in den Schriften Anna Freuds und René Spitz` vor dem Hintergrund ihrer Theorien.

Bisher wurden die Textanalysen der Werke dieser beiden Autoren isoliert betrachtet und dargestellt. Im Folgenden werden nun Teile davon miteinander verglichen und mit anderen Theorien in Beziehung gebracht. Es werden nicht alle Ergebnisse noch einmal dargestellt, sondern nur mehr wesentliche Punkte herausgegriffen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass beide Autoren zu gleicher Zeit²⁶ lebten und den Theorien der Ich-Psychologie²⁷ zuzuordnen sind.

Sie wirkten in unterschiedlichen Bereichen und sind nicht als Konkurrenten zu sehen, was in ihren gegenseitigen Verweisen aufeinander deutlich wird. So stützt sich A. Freud (u.a. 1973, 2684) in ihrem Konzept der Entwicklungslinien unter anderem explizit auf

²⁶ Anna Freud lebte von 1895–1982 und René Spitz von 1887-1974.

²⁷ Die genauere Erläuterung des Begriffs folgt im Verlauf dieses Abschnittes.

Spitz' Erkenntnisse der Säuglingsforschung. Auch wenn A. Freud in der Publikation *Anstaltskinder* (1944) nicht dezidiert auf Spitz verweist, so ist seine Theorie des affektiven Dialogs deutlich erkennbar. Burlingham und A. Freud beschreiben darin die Fähigkeit des Säuglings, Affekte und Stimmungen der Mutter aufzunehmen und zu beantworten.

Spitz wiederum bezieht sich auf A. Freuds Theorie der Abwehrmechanismen. Im „Nein“ des Kindes gegen sich selbst erkennt Spitz (1957, 44) A. Freuds Annahme der „Identifikation mit dem Angreifer“ (A. Freud 1936).

Es kann ein wesentlicher Unterschied in der *Entwicklung* ihrer Theorien festgehalten werden. Während A. Freud ihre Erkenntnisse zu einem großen Teil aus der Arbeit als Kinderpsychoanalytikerin zieht, entwickelt Spitz' seine Annahmen vorwiegend aus empirischen Untersuchungen.

Aus den Textanalysen der Werke beider Autoren wurde ersichtlich, dass in ihren Annahmen emotionale Prozesse eine wesentliche Bedeutung für den Spracherwerb darstellen. Die emotionalen Prozesse werden dabei immer mit Beziehung zu einer anderen Person in Verbindung gebracht. Zumeist wird die Beziehung zwischen Mutter und Kind angesprochen.

Spitz widmet sich in seinen Werken im Speziellen den Anfängen der Sprachentwicklung. Darin erhält seiner Auffassung zufolge die Schaffung eines affektiven Klimas durch die Mutter besondere Bedeutung (Spitz 1967). In diesem Klima können nach Spitz Kräfte entstehen, welche die Entwicklung des Kindes vorantreiben. Das affektive Klima, das die Mutter durch ihre positive Grundhaltung dem Kind gegenüber schafft, bietet dem Kind nach Spitz (ebd.) mehr Unterstützung in der Entwicklung als die von ihr bewusst gesetzten Handlungen.

Damit zeigt Spitz Einigkeit mit dem zu Beginn der Diplomarbeit vorgestellten zeitgenössischen Psychoanalytiker Gerhard Hey (1978), der in seiner Publikation über Psychoanalyse des Lernens den Einfluss emotionaler Aspekte auf kognitive Leistungen zum Ausdruck bringt.

A. Freud spricht nicht in dieser Art von Schaffung eines angenehmen, positiven Klimas als Voraussetzung für Lernprozesse. Sie stützt sich diesbezüglich auf libidinöse Beziehung und geht davon aus, dass das Kind nur dort Leistung erbringt, wo „es diese

Leistung jemanden zuliebe vollführt“ (A. Freud 1927, 51). Etwas jemanden „zuliebe“ zu tun setzt nicht nur Beziehung voraus, sondern auch das Gefühl der Liebe.

Für beide Autoren ist der Austausch von Emotionen die Basis jeder weiteren verbalen Kommunikation. Spitz (1976, 1967) spricht von „affektivem Dialog“, A. Freud (1944) von der „engen Gefühlsverbindung“, die ein gegenseitiges Spüren und in Folge ein Beantworten der Affekte und Stimmungen ermöglicht.

Im Kapitel 3.2.2 wurden Theorien des Spracherwerbs dargestellt. Besondere Bedeutung wurde dabei der interaktionistischen Spracherwerbstheorie nach Bruner (1987) beigemessen. Seine Sichtweise, dass Kinder den wichtigsten Antrieb Sprache zu erwerben in der Interaktion selbst finden, kann durch theoretische Annahmen von A. Freud und Spitz bestätigt werden.

A. Freud spricht explizit davon, dass dort, wo die enge Gefühlsverbindung zur Mutter oder einer anderen Bezugsperson fehlt, „einer der bedeutendsten Antriebe zum Erlernen des Sprechens entfällt“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886). Diese Annahme deckt sich mit den Ausführungen Bruners (1987, 20), dass positive emotionale Reaktionen seitens der Bezugsperson für das Kind eine wichtige Verstärkerposition aufweisen. Bruner (ebd., 88) sieht in der emotionalen Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson die Dynamik, die den Lernprozess des Spracherwerbs in Gang hält – eine Annahme, die Spitz in seiner Theorie des affektiven Dialogs noch viel differenzierter ausführt.

In der Einleitung der Diplomarbeit wurde eine Annahme formuliert, die sich im ersten Teil auf die erste Forschungsfrage bezieht. Die Formulierung lautet: *Es ist anzunehmen, dass klassische Autoren psychoanalytischer Entwicklungstheorien, die den Erwerb von Sprache als Teil kindlicher Entwicklung miteinschließen, in ihren Ausführungen Beziehungen zwischen Emotionen und Spracherwerb herstellen.*

Der zweite Teil der Annahme ist für beide Forschungsfragen von Relevanz: *Es ist weiters anzunehmen, dass psychoanalytisch orientierte Autoren, nicht nur von einer Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Erwerb der Sprache sprechen, sondern differenziertere Aussagen über die emotionale Beteiligung treffen und mit ihren Theoriebezügen begründen.*

Der erste Teil dieser Annahme konnte bestätigt werden. Beide Autoren, die der klassischen Psychoanalyse zuzuordnen sind und sich mit psychoanalytischen Entwicklungstheorien befassen, beziehen den Spracherwerb als Teil der kindlichen

Entwicklung in ihre Ausführungen mit ein, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Beide Autoren erkennen eindeutige, sogar notwendige Beziehungen zwischen Emotionen und Spracherwerb.

Der zweite Teil der Annahme ist etwas schwieriger zu bestätigen. Betrachten wir vorerst die Annahme der differenzierten Aussagen über emotionale Beteiligung. Bisher konnte herausgehoben werden, dass beide Autoren die notwendigen emotionalen Prozesse mit positiven Gefühlen zu einer Bezugsperson in Verbindung bringen. Es wird von A. Freud die „enge Gefühlsverbindung“ (Burlingham, A. Freud 1944), „die zärtliche Bindung, die positive Übertragung“ (A. Freud 1927, 59) und von Spitz (1967) das „affektive Klima“ hervorgehoben. Es gehen keine Aussagen über den Verweis auf notwendige Beziehungserfahrung hinaus. Spitz` empirische Untersuchungen sind darauf angelegt aufzuzeigen, welche Auswirkung das Fehlen von positiven Objektbeziehungen auf die kindliche Entwicklung hat.

Spitz bleibt in den für die Analyse herangezogenen Textstellen bei dem Begriff Affekt. Er verwendet ihn als übergeordneten Begriff und differenziert nicht näher. Er führt ihn auch nicht näher aus, wenn er beschreibt, dass „die Wahrnehmung von der vorherrschenden Affektlage des Betroffenen beeinflusst wird“, und dass der Affekt die Wahrnehmung färbt (Spitz 1967, 102). Diese Ansicht findet bei zeitgenössischen Neurowissenschaftlern (u.a. LeDoux 1998; Damasio 2000, 2004, 2005; Spitzer 2006, 2008; Hüter 2011, 2012) Bestätigung. LeDoux (2001, 14f) geht in einem seiner Bücher sogar noch einen Schritt weiter, indem er die Annahme vertritt, dass „Emotionen als Hirnfunktionen betrachtet“ (ebd.) werden und über die Zuschreibung psychischer Zustände hinausgehen sollten. Er geht von einer Repräsentanz der Emotionen im Gehirn aus, wodurch eine Beeinflussung des gesamten Handelns und Denkens gegeben ist. Der zeitgenössische Psychoanalytiker Krause (1993, zit. nach Kutter 2001,13) erkennt in Emotionen die Beeinflussung der Steuerungs- und Motivationssysteme und schreibt ihnen somit einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu.

Wenn Emotionen in Verbindung mit zwischenmenschlichen Beziehungen beschrieben werden, bedarf es nicht zwangsläufig einer Differenzierung. Wesentlicher Punkt erscheint mir bei Spitz die Hervorhebung der Bedeutung der affektiven Objektbeziehung für die Entwicklung der Sprache. Zur Diskussion sollte gestellt

werden, ob nicht Spitz` Ausführungen, die sich auf die Anfänge des Spracherwerbs beziehen, auch auf spätere Zeitpunkte der kindlichen Entwicklung zu übertragen sind. Ist es nicht immer notwendig als Erziehender, ein affektives Klima zu schaffen, in dem das Kind in wachem und offenem Zustand wahrnehmen, denken und handeln kann? Diese Eigenschaften müssten als Voraussetzungen für jede Phase des Spracherwerbs angesehen werden.

A. Freud spricht seltener von Affekten als Spitz. In ihren Theorien bleiben Affekte noch stark mit Trieben verbunden. Es ist daher nicht immer auf den ersten Blick eine eindeutige Beschreibung eines emotionalen Prozesses zu erkennen. A. Freud (1936, 66) sieht Triebvorgänge von Affekten begleitet. Diese können ihrer Aussage zufolge lustvoll oder peinlich sein oder eine Bedrohung für das Ich darstellen. Wann immer sich das Ich gegen Triebregungen zur Wehr setzt, muss es im nächsten Schritt auch Affekte abwehren.

Spitz erklärt den Ursprung von Affekten und affektiven Prozessen. Diesen erkennt er in der Verschiebung von libidinösen Besetzungen, die in Folge von sich selbst als auch der Umwelt als Affekte wahrgenommen werden (A. Freud 1936, 157).

A. Freuds Theorien basieren auf der Annahme eines strukturtheoretischen Ansatzes. In der Darstellung des Konzeptes der Entwicklungslinien erkennt die Psychoanalytikerin Fortschritte in der Entwicklung im Ergebnis der „Interaktion zwischen Es, Ich und Umgebung“ (A. Freud 1973, 2684). In der Wechselwirkung mit der Umwelt und dem inneren Kampf der Instanzen, zu denen, mit dem Eintritt in sekundärprozesshaftes Denken, auch noch das Über-Ich²⁸ hinzukommt, liegt entweder ein Antrieb oder eine Hemmung der weiteren Entwicklung.

Somit liegt bei Spitz und A. Freud insofern eine unterschiedliche Ausgangsbasis vor, als sie sich zwar auf sehr ähnliche Theorien beziehen, diese aber mit jeweils anderen Schwerpunkten besetzen.

Dennoch konnte auch in den Texten A. Freuds eine notwendige Bedeutung emotionaler Prozesse, die über Beziehung erfahrbar werden, festgestellt werden. Wenn, so wie S.

²⁸ Mit dieser zeitlichen Angabe bezieht sich A. Freud auf Anny Katan (1961, zit. nach A. Freud 1968, 40).

Freud bereits erkannte, jede menschliche Handlung und Begegnung mit einem anderen Menschen von unbewussten Emotionen begleitet ist, dann gibt es auch keine Beziehung zwischen zwei Menschen, in denen Emotionen nicht eine Rolle spielen.

Den Prozess des Spracherwerbs verknüpft A. Freud explizit mit einer „emotionalen, persönlichen Beziehung“ (A. Freud 1949, 1527). Daran wird ersichtlich, dass A. Freud die für sie als wichtig erachteten emotionalen Aspekte für den Erwerb der Sprache zu einem großen Anteil in der Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson sieht.

Für den Spracherwerb spricht A. Freud explizit zwei Voraussetzungen an. Eine davon liegt in der engen Gefühlsbindung zu einer stabilen Bezugsperson. Eine weitere Voraussetzung erkennt A. Freud darin, dass das Kind sprachliche Vorbilder zur Nachahmung hat und eine Motivation, Sprache zu gebrauchen (Burlingham, A. Freud 1944, 886). An der zuletzt formulierten Annahme knüpft auch Bruner (1987, 20) an, wenn er formuliert, dass der wichtigste Antrieb, Sprache zu gebrauchen, in der Interaktion selbst liegt. Bruner erkennt den Grund, warum Kinder Sprache gebrauchen, darin, dass Kinder Ziele erreichen und mit den Bezugspersonen in Kontakt bleiben wollen.

A. Freud erkennt jedoch eine Abnahme der Notwendigkeit der „engen Objektbeziehung zwischen Mutter und Kind“ (A. Freud 1944, 886) mit zunehmendem Alter. Diese tritt zugunsten der Bedeutung von der Beziehung zu Gleichaltrigen in den Hintergrund. Damit spricht die Psychoanalytikerin ein Thema an, das bis heute nur sehr wenig erforscht ist. Welche Auswirkung Peers auf den weiteren Erwerb der Sprache haben, ist besonders in aktuellen Diskussionen und Forschungsprojekten, die sich mit Sprachenvielfalt im Kindergarten auseinandersetzen, Thema.

Bezüglich des zweiten Teils der Annahme, kann nun festgehalten werden, dass die Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Erwerb der Sprache bei beiden Autoren in der Qualität der Objektbeziehung liegt. Aussagen über die Bedeutung emotionaler Prozesse für den Spracherwerb beruhen auf theoretischen Konstrukten, auf die beide Autoren in den ausgewählten Textstellen mehr oder weniger Bezug nehmen. A. Freud verzichtet in den Publikationen für nicht-analytisches Publikum zum Teil darauf. Die Verbindung zu Theoriebezügen erläutert sie eher in ihren Vorträgen für Publikum mit psychoanalytischem Verständnis. In den Textanalysen wurden, soweit sie von den

Autoren dargelegt wurden, die Bezugnahmen zu theoretischen Konzepten hergestellt. Im Folgenden werden die wesentlichsten Aspekte zuerst punktuell angeführt und dann ausführlicher beschrieben:

Bezugnahmen der Autoren zu wichtigen Themen:

- Beide Autoren beziehen sich in unmittelbarer Nachfolge S. Freuds auf dessen Theorien.
- Als Ich-Psychologen basieren ihre Theorien auf der Annahme des Strukturmodells (Es, Ich, Über-Ich).
- A. Freud stützt sich auf theoretische Erklärungen durch: Konzept der Abwehrmechanismen, Konzept der Entwicklungslinien, Mahlers Konzept der symbiotischen/autistischen Ablösungsphase, Spitz' Konzept des affektiven Dialogs.
- Spitz stützt seine Annahmen auf S. Freuds Theorien und eigene empirische Untersuchungen; objektbeziehungstheoretische Konzepte, Konzept des affektiven Dialogs, Konzept der drei Organisatoren der Psyche, A. Freuds Abwehrmechanismen.

Beide Psychoanalytiker sind der unmittelbaren Nachfolge S. Freuds zuzuordnen und stützen sich demnach auf Theorien der Ich-Psychologie, die von S. Freud bereits eingeleitet wurde. Nach Kutter (2001, 33) gilt A. Freud als klassische Ich-Psychologin. Sie lenkt das Interesse der Psychoanalyse von der triebhaften Ursache der Affekte auf deren Verarbeitung. Für A. Freud wird wesentlich, wie das Ich Affekte, die für sie aus den Trieben resultieren, verarbeitet. Die Entwicklung der Affekte wird durch Wahrnehmen, Denken und Urteilen wesentlich beeinflusst. Werden Affekte als bedrohlich erlebt, setzen nach A. Freud Abwehrmechanismen ein. Die kognitiven und affektiven Prozesse, die damit in Verbindung stehen, verlaufen unbewusst (Kutter 2001, 33).

A. Freud erkennt Entwicklung im Ergebnis der Interaktion zwischen Es, Ich, im Weiteren auch Über-Ich und Umwelt (A. Freud 1973, 2684). Neben dem inneren Kampf schreibt sie auch der Umwelt in Form von Beziehungen besondere Bedeutung zu. A. Freud bringt die Bedeutung emotionaler Prozesse für den Spracherwerb mit der Objektbeziehung in Verbindung. Ebenso wie Spitz erkennt sie im affektiven Dialog

zwischen Mutter und Kind die Basis für weitere sprachliche Entwicklung. Der Libido kommt bei A. Freud große Bedeutung zu. Sie bringt dies im Zusammenhang mit „zärtlicher Bindung“ oder „positiver Übertragung“ (A. Freud 1927, 50) zum Ausdruck. Entwicklungsbereiche des Kindes werden, A. Freud folgend, durch libidinöse Beachtung seitens der Mutter gestärkt. (A. Freud 1986, 210). Im Zusammenhang mit Sprachentwicklung und emotionalen Prozessen spricht die Psychoanalytikerin mehrmals von Regression als Abwehrmechanismus. Sie führt Rückschritte in der Entwicklung fallweise auf mangelnde Beziehung und emotionale Zuwendung zurück.

Bei Spitz steht die Objektbeziehung im Vordergrund. Meiner Ansicht nach befindet sich Spitz in seiner Denkweise schon sehr nahe dem objektbeziehungstheoretischen Ansatz. Dieser zeichnet sich nach Kutter (2001, 34) dadurch aus, dass im Zentrum die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt steht. Äußerlich beobachtbare Beziehungen werden diesem Ansatz zufolge internalisiert und als mentale Prozesse festgelegt.

Spitz spricht in seinen Ausführungen diesbezüglich mehrmals von „Gedächtnisspuren“ (u.a.1957, 43). Kutter (2001, 35) beschreibt weiter, dass zu diesen internalisierten Objektbeziehungstheorien Muster affektiver Dispositionen gehören. In diesen bilden Repräsentanzen des Selbst sowie des Objekts einschließlich der dazugehörigen Affekte eine Einheit. Sie bilden das Ergebnis früher Erfahrungen der Kindheit.

Dornes (1993, 138) beschreibt in der Objektbeziehungstheorie eine Anbahnung von Austausch und Interaktion zwischen Subjekt und Objekt und betont die Ausprägung der Affekte als eine Funktion der Objektbeziehung.

Spitz stützt seine Erkenntnisse auf die Basis seiner empirischen Untersuchungen, welche die Notwendigkeit emotionaler Zuwendung für die Entwicklung des Kindes betonen. Die von ihm entwickelten Theorien des affektiven Klimas und des affektiven Dialogs werden heute mit hoher Aktualität behandelt und referiert. Fonagy et al. (2002, 163) bezeichnen dies als „frühestes kommunikatives System“ und nennen es „System der Affekte“. Sie zählen eine Reihe von Autoren auf, die sich ebenfalls auf diese Theorie berufen, die auf Spitz zurückzuführen ist (vgl. auch Beebe, Jaffe und Lachmann 1992; Bowlby 1969; Brazelton, Kolowski und Main 1974; Hobson 1993; Sander 1970; Stern 1977, 1985; Trevarthen 1979; Tronick und Cohn 1989; alle zit. nach Fonagy et al. 2002, 163).

Beide Autoren erkennen in dem Konzept der Nachahmung und Identifikation einen wichtigen Faktor des Spracherwerbs, der letztendlich nur über Beziehung erfolgen kann.

7.2 Diskussion der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage

Mit der zweiten Forschungsfrage wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung in den aktuellen, ausgewählten Publikationen von Grinberg, Grinberg und Mehler et al. dem Aspekt der Emotion für den Zweitspracherwerb zugeschrieben werden.

In beiden Publikationen wird auf frühere Werke zum gleichen oder ähnlichen Thema verwiesen. Mehler et al. rezipieren an mehreren Stellen den Psychoanalytiker Stengel, der 1939 einen Aufsatz mit dem Titel *On Learning a New Language* publizierte. Grinberg, Grinberg verweisen unter anderem auf Annahmen von Melanie Klein. Daraus lässt sich schließen, dass kaum aktuellere Literatur zu diesem Thema verfügbar ist.

In beiden Publikationen konnten explizite Aussagen identifiziert werden, in denen emotionale Prozesse, die im Besonderen im Erwerb einer fremden Sprache zum Ausdruck kommen, dargestellt werden. Überschneidungen gab es sowohl zum Aspekt *Mutter und Muttersprachen* als auch in der Beschäftigung mit dem Aspekt *Vorteile für Kinder*. Beides scheinen Themen zu sein, die Autoren im Zusammenhang mit Zweitsprache für wichtig erachten.

Neben positiven Emotionen, die mit der Sprache der frühesten Kindheit häufig verbunden werden (vgl. Grinberg, Grinberg 1990; Mehler et al. 2010), bringen Mehler et al. (2010, 192) auch den Aspekt möglicher Spaltungen und Verdrängungen zwischen Erst- und Zweitsprache zum Ausdruck. Sie betrachten dieses Phänomen nicht notwendigerweise negativ, sondern gestehen ihm fallweise die Funktion zu, seelisches Gleichgewicht zu erhalten.

Unter den Aspekt *Vorteile für Kinder* konnten von den Autoren beider Werke Aussagen zugeordnet werden. Grinberg, Grinberg (1990, 125) begründen ihre Annahme mit höherer Bereitschaft zu Nachahmung und Identifikation bei Kindern gegenüber Erwachsenen und dem ausgeprägten Gefühl, dazugehören zu wollen. Mehler et al. (2010, 112) sprechen Kindern noch keine Kontrollfunktion des Über-Ichs zu, wodurch sie sich sorgloser und freier eine zweite Sprache aneignen könnten, was jedoch

bedeutet, dass dieser Faktor nur bis zu dem Zeitpunkt zum Tragen kommt, bis die Entwicklung eines Über-Ichs einsetzt. Mehler et al. ziehen ihre Erkenntnisse über den Zusammenhang von Spracherwerb und Über-Ich aus Stengels Annahmen von 1939.

Es wird in beiden Werken nur von *Kindern* gesprochen ohne differenzierte Angaben über das Alter anzuführen. Dieser Umstand lässt daher nur bedingte Schlussfolgerungen zu. Es muss bei Überlegungen zu Zweitspracherwerb von Kindern einerseits das Alter und andererseits der Zeitpunkt des Erwerbs einer weiteren Sprache berücksichtigt werden. Manche Ausführungen in den Werken beziehen sich auf bilingual aufgewachsene Kinder und in vielen Fällen wird gar nicht auf den Zeitpunkt des Erwerbs eingegangen.

Die übrigen Aspekte, die in den Werken angeführt wurden, sind aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Bei Grinberg, Grinberg (1990) fällt auf, dass differenzierte Emotionen wie Scham, Hass, Wut etc. angesprochen werden. Sie stützen ihre Annahmen u.a. auf psychoanalytischen Theorien von Melanie Klein und Greenson.

Mehler et al. (2010) rezipieren im Besonderen zum Thema Abwehr und Widerstand beim Erwerb einer Zweitsprache Stengel.

Bezüglich der in der Einleitung der Diplomarbeit geäußerten Annahme kann festgestellt werden, dass in Bezug auf den Zweitspracherwerb kaum neue Ergebnisse vorliegen, die einen Zusammenhang zwischen Emotionen und Zweitspracherwerb aufzeigen. Es werden Bedeutungen emotionaler Aspekte für den Zweitspracherwerb angeführt. Im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs, der für die Fragestellung der Diplomarbeit von besonderer Relevanz wäre, sind keine neuen Erkenntnisse gewonnen worden. Im Werk von Grinberg, Grinberg wird an mehreren Stellen nicht nur von übergeordneten Begriffen wie *Affekten* oder *Emotionen* gesprochen, sondern spezifische Gefühle angeführt. Die Annahme, dass die Bedeutung des emotionalen Aspekts für den Spracherwerb im psychoanalytischen Kontext mit theoretischen Überlegungen begründet wird, kann bestätigt werden.

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu beiden Forschungsfragen

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die beiden Autoren der klassischen Psychoanalyse in ihren Schriften Emotionen insofern eine Bedeutung für den Spracherwerb beimessen, als diese in Form emotionaler Beziehung zu anderen Personen Beachtung finden. Bei Spitz wird dieser Aspekt bereits durch die Wahl seiner Begriffe deutlich. Wenn Spitz von „Ursprung und Beginn der menschlichen Kommunikation“ (1967, 195) und nicht von Entwicklung oder Erwerb von Sprache spricht, kommt seine Sichtweise auf die Bedeutung des dialogischen Aspekts des Spracherwerbs zum Ausdruck. In diesem erhalten Emotionen eine besondere Bedeutung. Über sie erfolgt nach Spitz (1967; 1976) ein kommunikativer Austausch noch lange, bevor verbale Sprache einsetzt.

Obwohl zum Thema Zweitspracherwerb auf aktuellere Literatur zugegriffen wurde, konnte festgestellt werden, dass viele Erkenntnisse aus Annahmen *alter* Psychoanalytiker gewonnen wurden. Im Zusammenhang mit Zweitspracherwerb floss in beiden Werken der Kontext der Migrationserfahrungen mit ein. Möglicherweise führte dieser Umstand dazu, dass die Autoren unter anderem auch konkrete Gefühle wie Scham, Hass, Wut ansprachen.

8 Resümee und weiterführende Überlegungen

Im ersten Teil dieses letzten Abschnittes der Arbeit werden rückblickend noch einmal die Schritte dargestellt, die gesetzt wurden, um die Forschungsfragen zu beantworten. Dazu werden die zentralen Inhalte der einzelnen Kapitel zusammengefasst. Im zweiten Teil wird der Schwerpunkt auf die Ergebnisse der Literaturanalysen gelegt und der daraus resultierenden Bedeutung, die sich auf die Unterstützung von Kindern in ihrem Zweitspracherwerb im Kindergarten ergeben könnte. Damit wird ein Bezug zu dem Forschungsprojekt, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entstanden ist, hergestellt. Es werden Überlegungen angestellt, welche die gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Arbeit beinhalten.

Ziel dieser Arbeit war es, Annäherung an Antworten auf die Fragen zu finden, *welche Bedeutung in klassischer psychoanalytischer Literatur, im Besonderen in Texten von Anna Freud und Renè Spitz, dem Aspekt der Emotion für den Spracherwerb zugeschrieben werden, und in der weiteren Folge, welche Bedeutung in aktueller psychoanalytischer Literatur dem Aspekt der Emotion für den Zweitspracherwerb zukommt.*

Die beiden zentralen Aspekte der Forschungsfragen, *Spracherwerb* und *Emotion*, wurden in zwei weiteren Kapiteln betrachtet.

An den Beginn des Kapitels über Emotion wurde ein Zitat von Bion (1992, 13) gestellt, in dem der Psychoanalytiker darauf hinweist, dass jeder Gedanke eines Menschen auf emotionalen Erfahrungen beruht. Ausgehend von dieser These, dessen Verständnis der gesamten Arbeit zugrunde liegt, wurde angenommen, dass jeder Augenblick im Leben von Emotionen begleitet wird und somit auch Sprache nicht ohne Einfluss emotionaler Aspekte erworben werden kann.

In dem Versuch, den Begriff *Emotion* zu klären, musste festgestellt werden, dass es bis zum heutigen Tag keine allgemein anerkannte Definition gibt, mit welcher eindeutig festgelegt werden kann, was genau darunter zu verstehen ist. (Nissen 2003, 8; Otto, Euler, Mandl 2000, 11; Zepf 1996, 9). Auch der Versuch, den Begriff *Emotion* von anderen verwandten Begriffen abzugrenzen, erwies sich als äußerst schwierig. Es

musste festgestellt werden, dass selbst in wissenschaftlichen Texten die Begriffe *Emotion*, *Affekt* oder *Gefühl* teilweise synonym verwendet oder mit unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen behaftet werden.

Da eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Emotion nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit war, wurde den Empfehlungen Schönplugs (2000) und Ulich und Meyrings (2003) gefolgt, indem theoretische Vorentscheidungen getroffen wurden, die zu einem Verständnis von *Emotion* für die weitere Arbeit führten. Somit wurde in dieser Diplomarbeit der Begriff *Emotion* vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien und weiters als übergeordneter Begriff für innerpsychische Prozesse verwendet. Damit wurde an Frijda (1996, zit. nach Merten 2003, 12) angeschlossen, der dem Begriff Emotion den Vorteil zuspricht, „zur umfassenden Beschreibung emotionaler Prozesse“ (ebd.) benutzt werden zu können.

Im Verlauf dieses Kapitels wendete ich mich der Beschäftigung mit Emotionen in psychoanalytischen Texten zu. Obwohl nach Zepf (1997, 10) Emotionen sowohl in der Therapie als auch in der psychoanalytischen Entwicklungstheorie ein hoher Stellenwert zukommen, konnte aufgezeigt werden, dass von mehreren Autoren (u. a. Dornes 1993, Kapfhammer 1995), die sich psychoanalytischen Texten widmen, die Entwicklung von Affekttheorien in dieser Disziplin als unbefriedigend empfunden wird. Bereits in den Theorien Sigmund Freuds, der als *Entdecker* des Unbewussten gilt, sind unterschiedliche theoretische Konzepte zur Entstehung von Affekten vorzufinden, die überblicksmäßig dargestellt wurden. Zusammenfassend kann betont werden, dass nach Kapfhammer (1995, 12) alle Affektkonzeptionen Freuds in direktem Zusammenhang zur Triebtheorie stehen. In der Nachfolge Freuds wurde besonders das Verständnis von Affektentwicklung der Ich-Psychologen hervorgehoben. Diesbezüglich wurde unter anderem auf Kutter (2001, 33) Bezug genommen, der in der Affekttheorie der Ich-Psychologen Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Affekten und Wahrnehmung, Denken und Urteilen erkennt. Er verweist auf den Ansatz der Abwehrmechanismen bei der Bedrohung durch Affekte. Kapfhammer (1995, 28) erkennt in Ich-psychologischen Theorien eine allmähliche Desomatisierung von Affekten und Entwicklung durch Differenzierung und Verbalisierung.

Neben anderen Psychoanalytikern leistet Spitz mit seinen empirischen Untersuchungen wichtige Beiträge zur kindlichen Affekttheorieentwicklung. Er sieht in der

gegenseitigen Beeinflussung zwischen Mutter und Kind das Entwickeln komplexer Gefühlszustände, die die Strukturierung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses unterstützen (Spitz 1959, 1965, zit. nach Kapfhammer 1993, 24).

In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Emotion wurde auch auf die Versuche eingegangen, Einteilungen vorzunehmen. Zwei Möglichkeiten der Kategorisierung wurden vorgestellt: die Einteilung in primäre und sekundäre Emotionen und das Komponentenmodell. Es schien für die Beantwortung der Fragestellung nicht unwesentlich hervorzuheben, dass sich Tomkins Untersuchungen zufolge primäre Emotionen auf körperlicher Ebene widerspiegeln und sich von anderen Menschen anhand des Gesichtsausdruckes identifizieren lassen (Tomkins 1962, 1963, zit. nach Tyson, Tyson 1990, 142). Diese Affektausdrücke sind nach Dornes (1993, 14) als Signale für andere Menschen zu verstehen. Denn erst dadurch wird das Gefühl des Ärgers oder der Freude zu einem bemerkbaren Ausdruck.

Mit dem Komponentenmodell konnte dargestellt werden, dass sich Emotionen aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzen, die je nach Verständnis der Forscher ebenso wie die Anzahl und Beschreibung der Basisemotionen variieren. Scherers Modell wurde herausgegriffen um anhand dessen aufzuzeigen, dass sich Emotionen nicht nur über das Gefühl definieren, sondern auch darüber, dass sie Handlungen initiieren und steuern (Merten 2003, 16). Scherer (1990) unterscheidet daher kognitive, neurophysiologische, motivationale, Gefühls- und Ausdruckskomponenten (zit. nach Merten 2003, 15).

Um sich der Beantwortung der Fragestellung weiter zu nähern, wurden im dritten Kapitel Gedanken und Theorien zum Spracherwerb dargestellt.

Es wurde aufgezeigt, dass ein Kind bereits lange, bevor es selbst in der Lage ist, Worte zu produzieren, Erfahrungen sammeln muss, welche eine notwendige Grundlage des Spracherwerbs darstellen. Hamburger (1995, 105) bezeichnet den Beginn sprachlichen Verhaltens beim Kind als „Spitze des Eisberges“, der mit dem Wort als „sprachliche Klammer“ vorhergehende Erfahrungsprozesse ausdrückt (ebd.). Es wurde der menschliche Wunsch nach Anerkennung angeführt, der nach Dornes (2006, 54f) in der Interaktion zum Ausdruck kommt. Trevarthen (1979, zit. nach Dornes 2006, 57) bezeichnet das Bedürfnis nach „Teilung von emotionalen und kognitiven Zuständen in *Bezug auf die Welt*“ (ebd., 57[Hervorh. im Original]) als sekundäre Intersubjektivität. Er

versteht darunter die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit von Mutter und Kind auf etwas Drittes. Für Zollinger (1995) liegt in diesem gemeinsamen Fokus, den sie Triangulierung nennt, der eigentliche Ursprung der Sprache. Von diesem Zeitpunkt an werden nach Zollinger sprachliche Äußerungen der Erwachsenen zu Begriffen, die sich *auf etwas* beziehen (Zollinger 1995, 21).

Günther, Günther (2004, 89) folgend, wurde in der vorliegenden Diplomarbeit dem Begriff *Spracherwerb* gegenüber dem Begriff *Sprachentwicklung* der Vorzug gegeben. Die Autoren begründen diese Wahl damit, dass ihrer Ansicht nach der Begriff der *Sprachentwicklung* eine eher biologische und genetische Auffassung zum Ausdruck bringt und mit dem Begriff des *Spracherwerbs* stärker eine aktive Komponente betont wird. Mit dem Begriff des *Erwerbs* kann den Autoren folgend eher ein „unbewusstes, nicht beabsichtigtes beiläufiges Aneignen der Sprache“ assoziiert werden (Günther, Günther 2004, 89).

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wurden die zum heutigen Zeitpunkt meist referierten Theorien des Spracherwerbs vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf die neueste dieser Theorien gelegt wurde. Diese geht auf den amerikanischen Psychologen Jerome Bruner zurück und wird als interaktionistische Spracherwerbstheorie bezeichnet. Ihr kommt insofern besondere Beachtung für die Beantwortung der Forschungsfragen zu, da Bruner (1987) in seinen Annahmen Interaktion und Beziehung als spracherwerbsunterstützende Momente in den Mittelpunkt rückt. Er postuliert positive emotionale Reaktionen seitens der Bezugspersonen als wichtigste Verstärker für den Spracherwerb (ebd., 20). Bruner betont weiters einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur, was für den Erwerb einer Zweitsprache nicht unwesentlich erscheint.

In Wiener Kindergärten treffen Kinder aus unterschiedlichen Kulturen mit unterschiedlichen Erstsprachen aufeinander. Sie finden eine Situation der lebensweltlichen Sprachenvielfalt vor. In den üblicherweise monolingual geführten Gruppen werden die Kinder mit dem Erwerb einer neuen Sprache konfrontiert. Ein wesentlicher Teil des Forschungsinteresses wurde daher dem frühen Zweitspracherwerb gewidmet.

Es wurde erläutert, wie sich früher Zweitspracherwerb methodisch vom Erlernen einer Fremdsprache unterscheidet. Ein wesentlicher Faktor, den Günther, Günther (2004,

142) in diesem Zusammenhang anführen, liegt darin, dass zwischen *lernen* und *erwerben* differenziert werden muss. Die Autoren sprechen von *Lernen* einer Fremdsprache durch systematisierte Angebote und Übungen, hingegen von *Erwerb* einer Zweitsprache, wenn diese in alltäglichen Situationen in ihrer Anwendung erlebt wird. Die Autoren unterscheiden weiters zwischen *gesteuertem* und *ungesteuertem* Zweitspracherwerb. Ihren Definitionen zufolge kann davon ausgegangen werden, dass im Kindergarten beide soeben erwähnten Formen zur Anwendung kommen. Einerseits wird in diesem Umfeld die neue Sprache in ihrer Anwendung erlebt und dient der Kommunikation, was unter ungesteuertem Spracherwerb eingeordnet werden kann, und andererseits werden in didaktisch strukturierten Situationen die Kinder im Erwerb einer neuen Sprache unterstützt.

In einem Exkurs über die Behandlung von Emotionen und Zweitspracherwerb in sprachwissenschaftlicher Forschung wurde auf Ergebnisse von Studien aus den achtziger Jahren verwiesen. Dieser Exkurs schien mir insofern für mein Forschungsvorhaben interessant, da unter anderem „affektive und sonstige Relevanz der Muttersprache“ Gegenstand der Untersuchung darstellte (Fthenakis et al. 1985, 102). In diesen Studien werden Ergebnisse aufgezeigt, die positive emotionale Auswirkungen des Weiterverwendens der Erstsprache in Schule und Kindergarten neben dem Erwerb der Zweitsprache betonen. Die jeweiligen Autoren der Studien heben dadurch positive Auswirkung auf Selbstvertrauen und das Selbstbild hervor (siehe Abschnitt 3.3.1.1).

Über den Prozess des Zweitspracherwerbs werden aktuell drei unterschiedliche Hypothesen diskutiert, die im Rahmen dieser Diplomarbeit vorgestellt wurden. Diese drei in fachspezifischer Literatur meist erwähnten Hypothesen gehen von unterschiedlichen Annahmen aus, welche die Art und Weise des Erwerbs einer zweiten Sprache und dessen Verhältnis zur Erstsprache betreffen. Keine dieser Hypothesen, – Identitäts-Hypothese, Transfer-Hypothese und Interlanguage-Hypothese (siehe Abschnitt 3.3.2) – werden in völliger Unabhängigkeit zur Erstsprache betrachtet. In der vorliegenden Arbeit wurde bereits mehrmals darauf hingewiesen, dass die Besonderheit des frühen Zweitspracherwerbs darin liegt, dass Kinder im Kindergartenalter den Erwerb ihrer ersten Sprache noch nicht zur Gänze abgeschlossen haben und sich somit sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb noch in Entwicklung befinden, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau. Dadurch ist es notwendig, bei Kindern im Kindergartenalter

beide Erwerbsphasen in den Blick zu nehmen, um sie in ihrem Spracherwerb, der sich auf beide Sprachen erstreckt, unterstützen zu können.

Sigmund Freuds Gedanken zum Spracherwerb bildeten eine Hinführung zum Forschungsgegenstand der Diplomarbeit. Es wurde Freuds Annahme der Wort- und Objektvorstellung dargestellt. Erst durch das Zusammenwirken dieser komplexen Wahrnehmungsleistungen, die nach Freud in unterschiedlichen kortikalen Zentren angesiedelt sind, wird seinen Ausführungen zufolge Sprechen und Sprachverstehen erst möglich. Freuds Beschreibung der komplexen Wahrnehmungsleistungen weist Überschneidungen mit aktuellen neurowissenschaftlichen Kenntnissen auf. Er betrachtet bereits das Kennenlernen eines Objektes als multisensorisches Ereignis, das die Grundlage für die Vorstellung über das Objekt bildet. Ebenso verbindet Freud die Wortvorstellung mit akustischen, visuellen und kinästhetischen Empfindungen, die er mit dem eigenen Aussprechen und Betrachten des Mundbildes beim Gesprächspartner verknüpft. Besondere Bedeutung misst er dabei den entstehenden Klangbildern zu. So bilden Freud zufolge Klangbild, Wortvorstellung und Objektvorstellung einen Assoziationskomplex, aus dem sich Sprache entwickelt (Freud 1975[1923] zit. nach Winter-Heider 2009, 54f; vgl. auch Mehler et al. 2010, 92; Hamburger 1995, 40f). Doblhammer (1998) unterscheidet in seiner wissenschaftlichen Arbeit zur Erlangung des Doktorgrades zwei Linien in Freuds Annahmen über den Sprachvorgang. Er erkennt in Freuds Frühwerken Gedanken des Psychoanalytikers, die auf einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Vorgängen im Es hinweisen und somit Sprache als primärprozesshaften Vorgang verstehen lassen. Erst in späteren Werken ist nach Doblhammer die zweite Linie Freuds anzutreffen, in der er Sprache mit sekundärhaften Prozessen in Verbindung bringt (Doblhammer 1998, 106ff).

Den Begriffen Primär- und Sekundärprozess wurde ein Abschnitt (siehe 3.4.1) gewidmet, da sie auch in der durchgeführten Literaturanalyse von Bedeutung waren. Nach Dornes (1993, 177f) kann vereinfacht gesagt werden, dass in der psychoanalytischen Betrachtungsweise der Primärprozess dem Unlogischen und Bildhaften zugeordnet wird und dem Lustprinzip untersteht und der Sekundärprozess der Logik zuzuordnen ist und dem Realitätsprinzip gehorcht.

Diese Auseinandersetzungen mit den beiden Themenkomplexen *Spracherwerb* und *Emotion* sollten dazu beitragen, ein Grundverständnis aufzubauen, um die Ergebnisse der Literaturanalyse besser verstehen zu können.

Literaturrecherche und Literaturanalyse bildeten den Kern dieser Diplomarbeit, um zu einer Annäherung an die gestellten Forschungsfragen zu gelangen. Im vierten Kapitel wurde daher das methodische Vorgehen erläutert. Um im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit herauszufinden, welche Bedeutung in Literatur, die der Psychoanalyse zuzuordnen ist, emotionalen Prozessen für Erst- und Zweitspracherwerb beigemessen wird, musste eine Einschränkung beziehungsweise Auswahl der Literatur getroffen werden, die ebenfalls in diesem Kapitel erläutert wurde.

Im fünften Kapitel lag der Fokus auf den Ergebnissen der Literaturrecherche zur ersten Forschungsfrage, die sich Texten der klassischen Psychoanalytiker Anna Freud und René Spitz widmete. Ihre Schriften wurden in drei Teilschritten bearbeitet. In den ersten beiden Schritten wurde zur Person und zu grundsätzlichen Gedanken zum Spracherwerb hingeführt. Erst der dritte Teil enthielt explizite und implizite Aussagen zu Annahmen über die Bedeutung von emotionalen Komponenten für den Spracherwerb. Die ersten beiden Schritte waren erforderlich, um theoretische Bezugnahmen herzustellen und ein Verständnis für die herausgehobenen expliziten und impliziten Textstellen zu Annahmen der Bedeutung emotionaler Aspekte für den Spracherwerb zu entwickeln.

In zwei Publikationen Anna Freuds konnte eine explizite Beschäftigung mit dem Aspekt des Spracherwerbs festgestellt werden, worin sich zwei Aussagen festmachen ließen, in denen die Autorin ausdrücklich emotionalen Komponenten eine Bedeutung für den Spracherwerb zuschreibt. In beiden Aussagen spricht Anna Freud Emotionen in Form von emotionalen Beziehungen an. Sie spricht von einer „engen Gefühlsverbindung“ (Burlingham, A. Freud 1944, 886) als „bedeutsamsten Antriebe zum Erlernen des Sprechens“ (ebd.). Zudem verknüpft sie explizit eine „emotionale, persönliche Beziehung“ als Voraussetzung für den Spracherwerb (A. Freud 1949, 1527). Mit diesen Textstellen knüpft Anna Freud gedanklich an René Spitz' Annahme des affektiven Dialogs an. Die vier Aussagen, in denen René Spitz explizit Emotionen eine Bedeutung für den Spracherwerb zuspricht, beziehen sich ausschließlich auf Erläuterungen zu der eben erwähnten Annahme.

Weitere wichtige Erkenntnisse konnten aus impliziten Hinweisen aus den Texten Anna Freuds gewonnen werden. Ihre Beobachtungen und Gedanken gehen über die ersten Schritte des Spracherwerbs hinaus und sind daher von besonderer Bedeutung für das Verständnis von Entwicklungsschritten von Kindern im Kindergartenalter. Anna Freud (1944, 886) misst in ihren Ausführungen dem Kontakt mit Gleichaltrigen eine gewichtige Bedeutung für den Spracherwerb bei. Die von ihr als notwendig erachtete enge Gefühlsverbindung zu einer Bezugsperson weicht mit zunehmendem Alter der für die Sprache fördernden Beziehung zu Peers. In dem resultierenden erhöhten Anreiz, Sprache zu gebrauchen, und im erhöhten Anreiz zur Nachahmung erkennt Anna Freud eine zentrale Rolle für sprachliche Weiterentwicklung.

Im Zusammenhang mit Spracherwerb äußert sich die Autorin zu zwei Arten der Regression: jene, die durch traumatische Erlebnisse hervorgerufen wird (A. Freud 1949, 1528), und jene, in denen sie Ausdruck eines spielerischen Elements erkennt (A. Freud 1968, 98).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beide Autoren emotionale Bedeutung für den Spracherwerb in einer emotional besetzten Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen, als auch, A. Freud folgend, zu Gleichaltrigen, erkennen. Anna Freud spricht „Liebe“ (1927, 51) zu jemandem als konkretes Gefühl für positive Unterstützung für Leistung an, was ebenfalls in den Bereich der emotionalen Beziehung fällt.

Weder in den Texten von Anna Freud noch in denen René Spitz konnte ich Hinweise auf den Erwerb einer weiteren Sprache erkennen. Beide äußerten sich in den recherchierten Textstellen ausschließlich zum Erstspracherwerb.

Dem Forschungsinteresse nach Hinweisen auf Bedeutung emotionaler Prozesse für den Zweitspracherwerb musste in aktuellerer Literatur nachgegangen werden. Einzelne Kapitel aus den beiden Werken von Grinberg, Grinberg (1990) und Mehler et al. (2010) waren Gegenstand der zweiten Forschungsfrage, deren Ergebnisse im sechsten Kapitel dargestellt wurden. Die Bearbeitung dieser Forschungsfrage ist als Ergänzung der ersten Frage zu verstehen. Sie erfolgte in zwei Teilschritten, in denen im ersten Schritt auf Annahmen, die für den frühen Zweitspracherwerb von Relevanz sein könnten, eingegangen wurde. Im zweiten Schritt wurden explizite Aussagen, in denen die Bedeutung emotionaler Prozesse für den Zweitspracherwerb zum Ausdruck kommt,

ausgewiesen. Die Autoren Grinberg, Grinberg (1990), die sich in dieser Publikation ausschließlich dem Thema der Migration widmen, sprechen explizit konkrete Gefühle im Zusammenhang mit dem Erwerb einer neuen Sprache an. Sie verweisen sowohl auf positive als auch auf negative Gefühle (ebd., 125, 126, 127).

In beiden Werken, sowohl bei Grinberg, Grinberg (1990) als auch bei Mehler et al. (2010), verweisen die Autoren auf den kulturellen Aspekt der Sprache. Mehler et al. (ebd., 192) sprechen von unterschiedlichen visuellen Bildern, die die Worte jeder Sprache begleiten. Grinberg, Grinberg (ebd., 113f) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff „Weltanschauung“, die von Sprache geprägt wird. Die Autoren beider Werke äußern sich zu emotionalen Aspekten der Muttersprache, wobei deutlich wird, dass deren emotionale Besetzung nicht zwingend positiv gesehen werden kann.

In beiden Werken werden Vorteile von Kindern gegenüber Erwachsenen in Bezug auf den Erwerb einer weiteren Sprache hervorgehoben.

Im siebenten Kapitel erfolgte eine Diskussion der Ergebnisse beider Forschungsfragen. Ausständig ist noch eine Zusammenführung beider Forschungsfragen im Sinne weiterführender Gedanken. Diese folgt im nächsten und letzten Abschnitt, in welchem der möglichen Bedeutung der Ergebnisse der Textanalysen für die Unterstützung der Kinder im Zweitspracherwerb im Kindergarten nachgegangen wird. Mit diesen Überlegungen spannt sich ein Bogen zu dem Projekt *„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“*, in dessen Rahmen diese Diplomarbeit entstanden ist.

8.1 Weiterführende Überlegungen für die Unterstützung von Kindern in der Situation der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten

In Wiener Kindergärten finden wir zunehmend die Situation einer Sprachenvielfalt vor. Kinder mit verschiedenen nationalen Familienhintergründen bringen verschiedene Sprachen mit ein. Viele von ihnen werden erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache konfrontiert. Das Projekt *„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“* befasst sich unter anderem mit dem Einfluss sozialer Komponenten auf den Erst- und Zweitspracherwerb von Kindern.

In dieser Diplomarbeit, die zu weiterführenden Erkenntnissen für das Projekt beitragen soll, wurde den Fragen nachgegangen, welchen Bezug psychoanalytisch orientierte Autoren zwischen Emotionen und Erst- und Zweitspracherwerb, gestützt auf psychoanalytische Theorien, herstellen.

Die beiden Fragen nach Erst- und Zweitspracherwerb wurden durch Analysen unterschiedlicher Literatur bearbeitet. Die Literaturrecherche zu diesem Thema zeigte, dass bislang kaum Literatur psychoanalytischer Autoren zum Thema früher Zweitspracherwerb publiziert wurde.

Auch die Literaturanalysen der vorliegenden Arbeit brachten keine expliziten Aussagen zu früher Zweisprachigkeit zum Vorschein. Es drängt sich daher die Frage auf, welche Schlussfolgerungen für diese spezielle Situation des Spracherwerbs aus den gewonnenen Ergebnissen der Literaturanalysen gezogen werden können. Zuvor sollen noch einmal die Besonderheiten des frühen Zweitspracherwerbs in Erinnerung gerufen werden.

Wie bereits in Kapitel 3.3.1 über frühen Zweitspracherwerb festgehalten wurde, handelt es sich bei dieser spezifischen Form des Spracherwerbs um den Erwerb einer zweiten (oder bereits dritten) Sprache, die in einem Alter erworben wird, in dem der Erstspracherwerb noch nicht zur Gänze abgeschlossen ist. Die neue Sprache wird häufig in der Bildungseinrichtung Kindergarten zum ersten Mal durch ihre Anwendung erlebt.

An dieser Stelle soll weiters noch auf die Annahmen Günther, Günthers (2004, 152f) verwiesen werden, in denen die Autoren feststellen, dass Kinder, die im Kindergartenalter eine zweite Sprache erwerben, dies auf der Basis einer noch nicht sicher beherrschten Erstsprache tun. Die Erstsprache ist als Familien- und Kultursprache jedoch bereits Teil der kindlichen Identität geworden. Nach Günther, Günther (ebd.) kann es durch Verdrängung, Ablehnung oder Leugnung der Erstsprache zu Störungen beim Selbstwertgefühl kommen und dadurch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts beeinträchtigen.

Grundsätzlich könnte davon ausgegangen werden, dass die den Spracherwerb betreffenden Aspekte, die aus den Ergebnissen der Textanalysen Anna Freuds und René Spitz herausgearbeitet werden konnten, zu einem erheblichen Anteil auch für den frühen Zweitspracherwerb Geltung finden können. Die für den Spracherwerb als notwendig

ausgewiesenen positiv besetzten Beziehungserfahrungen könnten mit gleicher Bedeutung für den Erwerb jeder weiteren Sprache im frühen Kindesalter angenommen werden. Dieser Rückschluss könnte insofern getroffen werden, als bei frühem Zweitspracherwerb davon ausgegangen werden kann, dass auch der Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist.

Wenn Spitz in seinem Konzept des „affektiven Klimas“ (1976), das von der Mutter durch ihre Haltung dem Kind gegenüber geschaffen wird, Kräfte erkennt, die die Entwicklung positiv beeinflussen, so könnten sich diese auch auf den Erwerb einer weiteren Sprache vorteilhaft auswirken. Ein Klima zu schaffen, in dem Kinder offen sein können für die Umwelt, ist nicht nur im Säuglingsstadium unterstützend für die weitere Entwicklung. Spitz selbst führt weiter aus, dass die Wahrnehmung von der „vorherrschenden Affektlage des Betroffenen beeinflusst wird“ (Spitz 1967, 102).

Für A. Freud besteht im engen Gefühlskontakt zur Bezugsperson ein wichtiger Antrieb, Sprache zu erwerben (Burlingham, A. Freud 1944, 886). Sie bezieht diese Aussagen auf die frühe Mutter-Kind-Beziehung und auf die Anfänge der Sprache. Es drängt sich auch hier die Frage auf, ob diese Unterstützung des Spracherwerbs nicht gleichermaßen für den weiteren Spracherwerb und auch den frühen Zweitspracherwerb gelten könnte. A. Freud betont weiters auch für ältere Kinder, dass in der positiven Zuwendung des Erwachsenen eine Motivation für Leistung liegt. Die „zärtliche Bindung“ (A. Freud 1927, 50) ist es, die das Kind dazu bringt, dem Erwachsenen zuliebe Leistung zu erbringen (ebd., 51). Speziell das Gelingen des Prozesses des Spracherwerbs verbindet die Psychoanalytikerin mit einer „emotionalen, persönlichen Beziehung“ (A. Freud 1949, 1527). Diese aufzubauen und dem Kind dadurch Unterstützung zu bieten, könnte für den frühen Spracherwerb im Kindergarten ebenfalls von Wirkung sein.

A. Freud erkannte bereits 1949 Vor- und Nachteile einer Kindergartengruppe für den Spracherwerb. Einerseits sah sie die Gefahr eines großen emotionalen Drucks, dem Kinder mit Kindergarteneintritt ausgesetzt sein können, und andererseits die Bereicherung und Motivation durch Peers. Der Eintritt in den Kindergarten stellt für jedes Kind eine Herausforderung dar. Das Kind muss sich von seiner Bezugsperson lösen und in einer Gemeinschaft, in der es ein Kind unter vielen ist, zurechtfinden. Kinder, die mit einer anderen Erstsprache aufgewachsen sind und bei Kindergarteneintritt nur über geringe bis keine Deutschkenntnisse verfügen, erleben

noch zusätzliche Verunsicherungen. Folgt man A. Freud, so ist es Kindern erst möglich, sprachliche Fortschritte zu machen, wenn es ihnen gelungen ist, eine Beziehung zu einer Bezugsperson im Kindergarten aufzubauen und anfängliche Ängste verschwunden sind. Andererseits geht A. Freud von der Annahme aus, dass mit zunehmendem Alter die Motivation, Sprache zu gebrauchen, immer stärker von Gleichaltrigen abhängig und die enge Gefühlsbindung zu Bezugspersonen in den Hintergrund gedrängt wird. Grinberg, Grinberg (1990, 125) konstatieren, dass Kinder einen starken Wunsch verspüren dazuzugehören und dadurch einen Anreiz haben die Umgebungssprache zu erwerben.

Im Spracherwerb nehmen sowohl nach A. Freud als auch nach Spitz Nachahmung und Identifikation einen wichtigen Faktor ein. Inwieweit Kinder von anderen Kindern über Nachahmung eine Zweitsprache erwerben, ist noch wenig erforscht, die Möglichkeit sollte aber mitbedacht werden.

Ein Aspekt, der keinesfalls außer Acht gelassen werden sollte, ist jener des Zusammenhangs zwischen Kultur und Sprache. Wie Grinberg, Grinberg (1990, 113) feststellen, bestimmt unsere Sprache, wie wir die Welt wahrnehmen und welches Bild sich uns von der Welt präsentiert. Mit Sprache erhalten Wörter Bedeutungszuschreibungen, die mit Bildern verbunden sind. So können mit unterschiedlichen Sprachen zu ein und demselben Begriff unterschiedliche Bilder assoziiert werden. Von einer ähnlichen Theorie ist auch S. Freud (siehe Kapitel 3.4) ausgegangen, indem er eine Trennung von Wort- und Objektvorstellungen im Sprachprozess vorgenommen hat, die zusammen als komplexe Wahrnehmungsleistung zu sehen sind. Kinder, die mit drei, vier oder fünf Jahren in den Kindergarten eintreten, haben bereits ein Weltbild im Rahmen ihres Alters aufgebaut. Mit einer neuen Sprache müssen sie sich nach Grinberg, Grinberg (1990) auch ein neues Weltbild aneignen.

Grinberg, Grinberg (1990,125ff) beschreiben bei manchen Menschen unangenehme Gefühle beim Sprechen einer fremden Sprache. Sie führen Gefühle an wie Scham, Wut, Angst oder Gefühle des Ausgeschlossenenseins oder Sich-wie-verkleidet-Fühlen. Viele dieser Gefühle können aus Angst resultieren, etwas nicht richtig auszusprechen oder nicht das richtige Wort zu verwenden. Mehler et al. (2010) bringen mit Ausführungen Stengels (1939) diese Angst mit der Kontrollfunktion eines ausgeprägten Über-Ichs in Verbindung.

In beiden analysierten Werken zu Mehrsprachigkeit wird die Behauptung aufgestellt, dass Kinder viel weniger an Ängsten dieser Art leiden würden. Ich gebe zu bedenken, dass die Autoren diesbezüglich nur undifferenzierte Angaben machen. Von Kindern zu sprechen kann Einjährige ebenso wie Fünfjährige miteinschließen. Folgen wir A. Freud (1968, 40), die postuliert, dass sich das Über-Ich mit dem sekundärprozesshaften Denken entwickelt, dann haben Kinder mit vier oder fünf Jahren nicht nur den inneren Kampf zwischen Es und Ich zu bestehen, sondern es wirkt auch das Über-Ich mit. Dieses kann je nach Persönlichkeitsstruktur eine starke oder weniger stark ausgeprägte Kontrollfunktion übernehmen.

Jedenfalls bedeutet diese Schlussfolgerung, dass Kinder, die im Kindergartenalter eine zweite Sprache erwerben, diesem Prozess nicht immer völlig angstfrei und ungehemmt entgegentreten. Auch bei ihnen können ähnliche Gefühle, bedingt durch Kontrollfunktionen des Über-Ichs, hemmend auf den Erwerb der Zweitsprache wirken. Diese Annahme findet Bestätigung bei Petermann und Wiedebusch (2003, 33), die Kindern in ihrer Publikation *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2003) ab Ende des zweiten Lebensjahres die Fähigkeit zu sekundären Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie zuschreiben.

Ein weiterer Aspekt scheint mir noch für Kinder in der Situation der Sprachenvielfalt im Kindergarten von Bedeutung. Wenn Spitz den affektiven Dialog (1976) als Vorstufe der verbalen Kommunikation anerkennt, dann könnte der Umkehrschluss gezogen werden, dass Kinder, die aufgrund sprachlicher Unterschiede nicht über verbale Kommunikationsmittel verfügen können, viel stärker auf den Dialog über Affekte angewiesen sind. Sobald verbale Sprache wegfällt, ist jeder Mensch darauf angewiesen, Mimik, Gestik und Körpersprache anderer Menschen noch mehr zu deuten, als es unbewusst bei jeder verbalen Kommunikation geschieht. Ich möchte an dieser Stelle auf die in Kapitel 2.3.1 beschriebenen primären Emotionen verweisen, die sich nach Tomkins Untersuchungen auf körperlicher Ebene widerspiegeln (Tomkins 1962, 1963, zit. nach Tyson, Tyson 1990, 142).

Das Kind wird sozusagen zurückgedrängt auf eine frühere Kommunikationsstufe. Ähnlich wie in der präverbalen Stufe bleibt das Kind zum Großteil darauf angewiesen, Stimmungen und affektive Signale aufzunehmen und mit eigenen Affekten zu beantworten. Der Vergleich mit der präverbalen Phase muss allerdings um die kognitive

Entwicklung des Kindes erweitert werden, da einem vier- oder fünfjährigen Kind noch zusätzliche Möglichkeiten der Beobachtung zur Verfügung stehen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich einige Aspekte der Ergebnisse auf den frühen Zweitspracherwerb von Kindern im Kindergartenalter übertragen lassen. Diese Überlegungen sind als Möglichkeiten zu verstehen. Kein Kind ist einem anderen völlig gleich. Jedes Kind ist in seinem Wahrnehmen, Denken und Handeln einzigartig. Die Erkenntnisse können dazu führen, Kindern in ihrer schwierigen Situation des Zweitspracherwerbs empathisch begegnen zu können und ihr Verhalten besser zu verstehen.

Nach A. Freud (1935, 53) zeigt sich „das Wesen des Kindes als ein dreifach gespaltenes: in ein Triebleben, in das Ich des Kindes und sein Über-Ich, den Abkömmling seiner Elternbeziehung“ (ebd.). A. Freud folgend lernen wir sein Verhalten verstehen, indem wir danach streben hinter seinen verschiedenen Reaktionen den Anteil seines Wesens versuchen zu erkennen, der „gerade in diesem Augenblick das Recht zu handeln an sich gerissen hat“ (ebd.).

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach: Freiburg
- Anzieu, D. (1976): Narciso: la envoltura sonora del sí mismo. Nouvelle Revue de Psychoanalyse, XIII
- Battacchi, M.W., Suslow, T., Renna, M. (1996): Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main u.a.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann F. (1992): A dyadic systems view of communication. In: Skolnick, N., Warshaw, S (Hrsg.). Relational Perspectives in Psychoanalysis. Analytik Press: Hillsdale, 61-82
- Bergmann, Th.; Freud, A. (1972): Kranke Kinder. Ein psychoanalytischer Beitrag zu ihrem Verständnis. Fischer: Frankfurt am Main
- Bhatnagar, J. Hamalian, A. (1981): Educational Opportunity for Minority Group Children in Canada. In: Megarry, J., Nisbet, S., Hoyle, E. (Ed.): Educating Immigrants. St. Martin: New York, 226-239
- Bion, W. (1992): Lernen durch Erfahrung. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Bittner, G. (1969): Sprache und affektive Entwicklung. Klett: Stuttgart
- Bowlby, J. (1969): Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis: London
- Brazelton, T., Koslowski, B. Main, M. (1974): The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In: Lewis, M., Rosenblum, L. (Hrsg.) The Effect of the Infant on Its Caregivers. John Wiley: New York, 49-76
- Brizić, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene. Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann: Münster
- Brodin, M., Hylander, I. (2002): Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten. Beltz: Weinheim und Basel
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Verlag Hans Huber: Bern
- Burlingham, D.; Freud A. (1944): Anstaltskinder. In: Die Schriften der Anna Freud. Band III 1939–1945 Anstaltskinder. Berichte aus den Kriegskinderheimen >>Hampstead Nurseries<< 1939–1945. Fischer: Frankfurt am Main, ungek. Ausgabe (1987), 879-1007
- Damasio, A. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. List Taschenbuch: Berlin, 8. Aufl. (2009)

- Damaso, A. (2004): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List Taschenbuch: Berlin, 6. Aufl. (2010)
- Damasio, A. (2005): Der Spinoza Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. List Taschenbuch: Berlin
- Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart
- Doblhammer, K. (1998): Das Sprechen der Sprache. Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse Jaques Lacans. Dissertation: Universität Wien
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Jahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Dornes, M. (2006): Spiegelung – Identität – Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. In: Datler W.; Finger-Trescher U.; Büttner Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit. Psychosozial-Verlag: Gießen. 2. Auflage, 48-63
- Ekman, P., Friesen, W., Ellsworth, P. (1972): Emotion in the Human Face. Pergamon Press: New York
- Ekman, P., Oster, H. (1979): Facial expressions of emotions. Annual Review of Psychology 30, 527-554
- Ekman, P. (1992): Facial expressions of emotion: New findings, new questions. Psychological Science 3, 34-38
- Euler, H.A., Mandl, H. (Hrsg.) (1983): Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Urban & Schwarzenberg: München
- Fehr, B. & Russel, J.A. (1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. Journal of Experimental Psychology, 113, 464-486
- Fenichel, O. (1945): The Psychoanalytic Theory of Neurosis. Norton and Co: New York. Dt.: Psychoanalytische Neurosenlehre. Band 3. Walter: Olten, Freiburg, 1974-1977
- Ferenczi, S. (1911): Über obszöne Worte. Beitrag zur Psychologie der Latenzzeit. Neudruck in: Balint, M. (Hrsg.): Sándor Ferenczi: Schriften zur Psychoanalyse. Band 1. Fischer: Frankfurt am Main (1970), 59-72
- Fiehler, R. (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Walter de Gruyter: Berlin-New York
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M.: (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart

- Forschungskindergarten der Stadt Wien (2011): Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Online unter: <http://www.forschungskindergarten.at/> Zugriffsdatum: 25.06.2012
- Freud, A. (1926): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. I 1922-1936 Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 76-139
- Freud, A. (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig/Zürich/Wien
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main, 20. Aufl. (2009)
- Freud, A. (1947): Die Entwicklung des Trieb- Gefühlslebens. In: Die Schriften der Anna Freud Bd. V 1945-1956 Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1445-1473
- Freud, A. (1949): Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. V 1945-1956 Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1516-1530
- Freud, A. (1952): The Mutual Influences in the Development of Ego and Id: Introduction to the Discussion. The Psychoanalytic Study of the Child, 6
- Freud, A. (1953): Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. Hans Huber: Bern u.a.
- Freud, A. (1962): Maßstäbe zur Bewertung der pathologischen Kinderentwicklung. Teil I. In: Schriften der Anna Freud. Bd. VI 1956-1965. Forschungsergebnisse aus der Hampstead Child-Therapy Clinic und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1649-1675
- Freud, A. (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Huber/Klett: Stuttgart
- Freud, Anna (1973): Entwicklungs- Psychopathologie aus psychoanalytischer Sicht. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. X 1971-1980. Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 2679-2697
- Freud, S. (1895): Studien zur Hysterie. G.W.I. Imago: London (1952)
- Freud, S. (1915b): Triebe und Tribschicksale. G.W. X
- Freud, S. (1917): Trauer und Melancholie. G.W.X., 428-446
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. G.W.XIII, 234-289
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1992)
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. In: Mitscherlich: Studienausgabe Band III. Psychologie des Unbewussten. Fischer: Frankfurt am Main (1975)
- Freedman, N., Grand, S. (1977): Prologue: a gesture toward a psychoanalytic theory of communication. In: Freedman, N., Grand, S. (Hrsg.): Communicative structures and psychic structures. Plenum Press: New York

- Frijda, N. (1996): Gesetze der Emotion. Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 3, 205-221
- Fthenakis, W.; Sonner, A.; Thrul, R.; Walbiner, W. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Max Huber: München
- Greenson R. (1950): The mother tongue and the mother. International Journal of Psychoanalysis, 31
- Greenson, R. (1954): About the Sound „mm...“ *Psa. Q.* 23, 234-239
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Hogrefe-Verlag für Psychologie: Göttingen u.a., 2. überarb. Aufl.
- Grinberg L.; Grinberg R. (1990): Psychoanalyse der Migration des Exils. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. Aufl. (2010)
- Hamburger, A. (1995): Entwicklung der Sprache. Kohlhammer: Stuttgart
- Hepsöyler, E., Liebe-Harkort, K. (1991): Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich. Lang: Frankfurt
- Hey, G. (1978) Psychoanalyse des Lernens. Psychodynamische Bedingungen kognitiver Lernprozesse. Pädagogischer Verlag Schwann: Düsseldorf
- Hobson, R. (1993): Autism and the Development of Mind. Lawrence Erlbaum: London
- Hoffman, E. (1989): Lost in Translation. Ankommen in der Fremde. Verlag neue Kritik: Frankfurt am Main (1993)
- Hoffmann, J. (1993): From initiative to experience: A contribution to the understanding of integration. Vortrag auf der 3. IPV- Tagung zu Fragen der psychoanalytischen Forschung am 12./13. März 1993 in London. Unveröffentlichtes Manuskript
- Holodyski, M., Friedlmeier, W. (1999): Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In: Friedlmeier W., Holodinsky M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg-Berlin, 1-28
- Hüter, G. (2011): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen
- Hüter, G. (2012): Biologie der Angst: Wie aus Stress Gefühle werden. Vandenhoeck&Ruprecht: Göttingen, 11. Aufl.
- Izard, C. (1977): Human Emotions. Plenum Press: New York. (1944) Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Übers. Von Murakami, B. Beltz: Weinheim, 2. Aufl.
- Izard, C. (1978): Emotions as Motivations: An evolutionäry-developmental perspective. In: Howe, J. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press, Vol. 26, 163-199
- Jeuk, St. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Fillibach: Freiburg

- Jones, E. (1953): Das Leben und Werk von Sigmund Freud. Bd. 1. Huber: Bern und Stuttgart (1960)
- Kapfhammer, H.P. (1995): Entwicklung der Emotionalität. Kohlhammer: Stuttgart
- Kapfhammer, H.P. (2003): Frühkindliche Entwicklung der Affekte – eine psychodynamische Perspektive. In: Nissen G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer: Stuttgart, 13-37
- Katan, A. (1961): Some Thoughts about the Role of Verbalization in Early Childhood. The Psychoanalytic Study of the Child 16, 184-188
- Klein, M. (1932): Die Psychoanalyse des Kindes. Internationaler psychoanalytischer Verlag: Wien
- Kleinginna P.R., Kleinginna, A.M. (1981): A catagoriced list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition, "Motivation and Cognition" 5, 345-379
- Knapp, W. (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Niemeyer: Tübingen
- Koch, S. (2007): Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Verlag empirische Pädagogik: Landau
- Krause, R. (1993): Über das Verhältnis von Trieb und Affekt am Beispiel des perversen Aktes. Forum der Psychoanalyse 9, 187-197
- Krause, R. (1997): Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Band 1: Grundlagen. Kohlhammer: Stuttgart
- Kuhn, R. (2003): Beziehung zwischen Sprache und Affekt. In: Nissen, G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Kohlhammer: Stuttgart, 65-70
- Kutter, P. (1978): Die menschlichen Leidenschaften. Kreuz: Zürich, Bern
- Kutter, P. (1980): Emotionalität und Körperlichkeit. Prax. Psychother. Psychom. 25, 131-145
- Kutter, P. (1998): Liebe, Haß, Neid, Eifersucht. Eine Psychoanalyse der Leidenschaften. Vandenhöck & Ruprecht: Göttingen, 2. Auflage
- Kutter, P. (2001): Affekt und Körper. Neue Akzente der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- Lacan, J. (1973): Schriften I. Walter: Olten
- Lacan, J. (1975): Schriften II. Walter: Olten
- Lacan, J. (1994): Schriften III. Walter: Olten
- Laforgue (1930): On the Eroticization of Anxiety, Int. J. Psycho-Anal., 11
- LeDoux, J. (1998): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. Deutscher Taschenbuch Verlag: München, 5. Auflage (2010)
- Leitner, A.; Pinter, A. (2010): Früher Spracherwerb in der Migration. Praesens: Wien
- Libermann, D. (1971): Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico. Galerna: Buenos Aires

- Limenti A. (1993): Zwischen Anna Freud und Melanie Klein. Für eine Integration zweier kontroverser Ansätze. Klett-Cotta: Stuttgart
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J & Amiel-Tison, C. (1988): A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178
- Mehler, J.A., Argentieri, S., Canestri, J. (2010): Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Merten, J. (2003): Einführung in die Emotionspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart
- Morris, Ch. (1962): Signos, lenguaje y conducta. Losada: Buenos Aires. Dt.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Übers. Von Eschenbach, A. Kopsch, G. Schwann. Düsseldorf (1973)
- Nissen, G. (2003): Einführung. In: Nissen (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer: Stuttgart
- Oster, H. (1978): Facial expression and affect development. In: The development of Affect. Plenum Press: New York, 34-76
- Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (2000): Begriffsbestimmungen. In: Otto J.H., Euler H.A. Mandl H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 10-18
- Pedrina, F. Saller, V. Weiss, R., Würzler, M. (Hrsg.): (1999): Kultur Migration Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Ed. Diskord: Tübingen
- Petermann, F., Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Hogrefe-Verlag: Göttingen u.a.
- Peters, U.H. (1984): Anna Freud. Ein Leben für das Kind. Fischer: Frankfurt am Main
- Rattner, J., Danzer, G. (2009): Sprache und Psychoanalyse. Kommunikation als Sinn und Gehalt der menschlichen Existenz. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 4, 469-506
- Sander, L. (1970): Regulation and organization of behavior in the early infant-caretaker system. In: Robinson, R. (Hrsg.). *Brain and Early Behavior*. Academic Press: London
- Scherer, K., Wallbott, H. (1990): Ausdruck von Emotionen. In: Scherer, K. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Emotion*. Band 3. Hogrefe: Göttingen u.a., 345-422
- Schönpflug, W. (2000): Geschichte der Emotionskonzepte. In: Otto J.H., Euler H.A., Mandl H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 19-29
- Schwarz-Friesel, M. (2007): Sprache und Emotion. A. Franke Verlag: Tübingen-Basel
- Skinner, F. (1957): *Verbal Behavior*. Prentice Hall: Engelwood Cliffs

- Skoczylas, V. (1972): An Evaluation of Some Cognitive and Affective Aspects of a Spanish-English Bilingual Education Program. Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Mexiko
- Skutnabb-Kangas, T., Toukomaa, P. (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. The Finnish National Commission for Unesco: Helsinki
- Spitzer, M. (2006): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Verlag: Berlin
- Spitzer, M. (2007): Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Spektrum Verlag: Berlin
- Stern, D. (1977): The First Relationship: Mother and Infant. Harvard University Press: Cambridge. (1979) Stopfel, U., Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Klett-Cotta: Stuttgart
- Stern, D. (1984): Affect attunement. In: Call J.D., Galenson E., Tyson R.L. (Hrsg.): Frontiers of infant psychiatry. Vol. 2. Basic Books: New York
- Stern, D. (1985): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart (1992)
- Stengel, E. (1939): On learning a new language. International Journal of Psychoanalysis, 20
- Spitz, R. (1947 b): Grief, a Peril in Infancy (Film). University Film Library: New York
- Spitz, R. (1957): Nein und Ja. Die Ursprünge menschlicher Kommunikation. Klett-Cotta: Stuttgart, 3.Aufl. (1978)
- Spitz, R. (1959): A genetic field theory of ego formation: Its implications for pathology. Int. Univ. Press: New York
- Spitz, R. (1962): Autoerotism reexamined. Psychoanal Study Child., 17, 283-315
- Spitz, R. (1963a): Ontogenesis: The Proleptic Function of Emotion. In: Knapp P. H. (Hrsg.): The Expression of Emotions. International Universities Press: New York
- Spitz, R. (1963b): Life and the dialogue. In: Gaskill H.S. (Hrsg.): Counterpoint. Libidinal object and subject. Int. Univ. Press: New York
- Spitz, R. (1963c): The Evolution of the Dialogue. In: Schur, M. (Hrsg.): Drives, Affects, Behavior. Bd. 2. Int. Univ. Press: New York
- Spitz, R. (1965): The first year of life. Intern. University Press: New York
- Spitz, R. (1967): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Ernst Klett: Stuttgart
- Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. Klett-Cotta: Stuttgart
- Tomkins, S. (1962): Affect, imagery, consciousness. The positive affects. Vol. I. Springer: New York

- Tomkins, S. (1963): Affect, imagery, consciousness. The positive affects. Vol. II. Springer: New York
- Tomkins, S. (1980): Affects as amplification: Some modifications in theory. In: Plutchik, R., Kellermann, H., (Hrsg.): Emotion. Theory, research and experience. Theories of emotions. Vol. I. Academic Press: New York, 141-164
- Tomkins, S. (1981): The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. Pers. Soc. Psychol. 41, 306-329
- Tracy, R. (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. Sprache & Kognition 15/1996, 70-92
- Trevarthen, C., Hubley, P. (1978): Secondary intersubjectivity. Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year of life. In: Lock A. (Hrsg.): Action, Gesture, and Symbol. The Emergence of Language. Academic Press: London u.a., 183-229
- Trevarthen, C. (1979): Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullowa, M. (Hrsg.): Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication. Cambridge Univ. Press: New York u.a., 321-437
- Trevarthen, C. (2001): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer A.F., Gramsbergen A. (Eds.): Handbook on brain and behavior in human development. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, 841-882
- Tronick, E., Cohn, J. F., (1989): Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. Child Development 60, 85-92
- Tyson, P., Tyson, L. (1990): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart, 3. Aufl. (2009)
- Ulich, D., Mayring, P. (2003): Psychologie der Emotionen. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Aufl.
- Üblicher, A. (2009): Mutter-Kind-Gespräche über vergangene emotionsgeladene Ereignisse positiver und negativer Valenz. Diplomarbeit: Universität Wien
- Voith, L., Rossier, P. (1978): Rock Point Community School: An Example of a Navajo-English Bilingual Elementary School Program. TESOL Quarterly 12, 263-269
- Winter-Heider, Ch. (2009): Mutterland Wort. Sprache, Spracherwerb und Identität vor dem Hintergrund von Entwurzelung. Brandes&Apsel: Frankfurt am Main
- Zepf, S. (1997): Gefühle, Sprache und Erleben. Psychologische Befunde-Psychoanalytische Einsichten. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Zollinger, B. (1995): Die Entdeckung der Sprache. Haupt: Bern u.a.

Literatur, die für die Analyse herangezogen wurde:

- Bergmann, Th.; Freud, A. (1972): Kranke Kinder. Ein psychoanalytischer Beitrag zu ihrem Verständnis. Fischer: Frankfurt am Main
- Burlingham, D.; Freud, A. (1944): Anstaltskinder. In: Die Schriften der Anna Freud. Band III 1939 – 1945 Anstaltskinder. Berichte aus den Kriegskinderheimen >>Hampstead Nurseries<< 1939-1945. Fischer: Frankfurt am Main. Ungek. Ausgabe (1987), 879-1007
- Freud, A. (1927): Einführung in die Technik der Kinderanalyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig/Zürich/Wien
- Freud, A. (1930): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. I 1922-1936 Einführung in die Psychoanalyse. Vorträge für Kinderanalytiker und Lehrer. Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 79-141
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer: Frankfurt am Main (2009) 20. Aufl.
- Freud, A. (1949): Kindergartenerziehung: Nutzen und Gefahren. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. V 1945-1956 Psychoanalyse und Erziehung und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1516-1530
- Freud, A. (1962): Maßstäbe zur Bewertung der pathologischen Kinderentwicklung. Teil I. In: Schriften der Anna Freud. Bd. VI 1956-1965. Forschungsergebnisse aus der Hampstead Child-Therapy Clinic und andere Schriften. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 1649-1675
- Freud, A. (1968): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Huber/Klett: Stuttgart
- Freud, A. (1973): Entwicklungs-Psychopathologie aus psychoanalytischer Sicht. In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. X 1971-1980. Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung. Fischer: Frankfurt am Main (1987), 2679-2697
- Grinberg L.; Grinberg R. (1990): Psychoanalyse der Migration des Exils. Klett-Cotta: Stuttgart 2010 2. Aufl.
- Mehler, J.A., Argentieri, S., Canestri, J. (2010): Das Babel des Unbewussten. Muttersprache und Fremdsprachen in der Psychoanalyse. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Spitz R. (1957): Nein und Ja. Die Ursprünge menschlicher Kommunikation. Klett-Cotta: Stuttgart 3.Aufl. (1978)
- Spitz R. (1967): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Ernst Klett: Stuttgart
- Spitz R. (1976): Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung. dtv/Klett-Cotta: Stuttgart

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Monika Minassians, an Eides Statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig verfasst und dazu keine anderen als die angeführten Quellen sowie Hilfsmittel benutzt habe.

Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches erkenntlich gemacht.

Ich versichere weiters, dass ich die Arbeit weder im In- noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum, Ort

Unterschrift

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Monika Minassians
Geburtsdatum/ort	20 02 1960 Wien
Eigene Kinder	Sohn (1982), Tochter (1985)
Kontaktdaten	monika.minassian@gmx.at

Ausbildung

Seit 2005	Diplomstudium an der Universität Wien Schwerpunkte: Heil- Integrative Pädagogik Psychoanalytische Pädagogik
2003 – 2005	Lehrgang Sensorische Integration im Dialog
2001 – 2003	Ausbildung zur Sonderkindergartenpädagogin
1995	Externistenmatura an der BAKIP 1210
1974 – 1978	Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin
1970 – 1974	BRG 17 Parhamerplatz
1966 – 1970	Volksschule Wien 16

Berufliche Tätigkeit

1978 – 1998	Kindergartenpädagogin in Kindergärten der Stadt Wien
1998 – 2005	Sonderkindergartenpädagogin im Auer-Welsbach Park
seit 2005	Mobile Sprachheilpädagogin im Fachbereich Mobile Entwicklungsförderung MA 10

Zusätzliche Tätigkeiten

seit 2005	Mitarbeit in der Kompetenzstelle für Entwicklungsförderung
2006 – 2007	Mitarbeit an der Entwicklung der „Sprachkompetenzbox“

Tätigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung

seit 2005	Schulungen für Sprachförderassistentinnen zum Thema „Frühe sprachliche Förderung“
2005 – 2007	Schulungen für Sonderkindergartenpädagoginnen „Sprachförderung kompetent gestalten“
2006 – 2008	Vortragstätigkeit im Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ an der Pädagogischen Hochschule Wien
2007 – 2008	Schulungen und Reflexionen für Kindergartenpädagoginnen zur Sprachkompetenzbox
2009	Arbeitskreis am Sprachheilkongress zum Thema „Sprachkompetenzbox – Sprachförderung im Kindergarten“
2010	Fortbildungsangebot der MA 10 „Sprachförderung leicht gemacht“
2011 – 2012	Vortragstätigkeit für Tagesmütter (Wiener Hilfswerk)

Praktika

2008	Evaluierung der Sprachkompetenzbox
2011 – 2012	Studentische Mitarbeit im Rahmen des Forschungsprojektes „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Universität Wien“

Publikationen

2009	Sprachkompetenzbox – Erfahrungen aus dem Kindergarten. In: Rosenberger, K. (Hrsg.): Kongressbände der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS) Band 3 (2009): Netzwerk Sprache. Lernen mit Pfiff: Wien, 153-163
------	---