



Prof. Dr. Wilfried Datler

Prof. Dr. Wilfried Datler studierte Pädagogik, Psychologie und Kunstgeschichte. 1981 Promotion zum Doktor der Philosophie und Beginn der Tätigkeit als Universitätsassistent am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien (Abteilung Erwachsenenbildung und außerschulische Erziehung). Von 1981 bis 1986 Psychotherapieausbildung.

1995 Habilitation für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Psychoanalytischer Pädagogik, Sozialpädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien und Bestellung zum Leiter der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften. 1997 Ernennung zum Außerordentlichen Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.

Prof. Datler ist seit 2001 Wissenschaftlicher Leiter des neu eingerichteten Universitätslehrganges „Interdisziplinäre Mobile Frühförderung und Familienbegleitung“, seit 2002 Leiter der neu eingerichteten Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien und seit 2004 Studienprogrammleiter Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Seit 2009 begleitet er das Weiterbildungsprojekt des Eigenbetriebs Kindertagesstätten Offenbach (EKO).

181. In: Seibel, K., Küchler, F. v., Ploch, B. (Hrsg.): Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die Praxis. Lernen vor Ort: Offenbach, 2013, 36-47

Emotion und Beziehung als Motor von Entwicklung

Wilfried Datler

1. Zum Auftakt: Ein Blick auf Paul (vier Monate alt)

Paul ist das erste Kind eines jungen und fürsorglichen Elternpaares. Seine Eltern sind allerdings auch besorgt über Pauls Entwicklung, denn Paul ist mit Trisomie 21 zur Welt gekommen. Vater und Mutter sind sich unsicher darüber, ob sich Paul seinen Möglichkeiten entsprechend auch entwickeln wird und haben nicht zuletzt deshalb eine Einrichtung kontaktiert, die mobile Frühförderung und Familienbegleitung anbietet.

Als Paul vier Monate alt ist, beginnt Frau F., eine Frühförderin, regelmäßig in die Wohnung der Familie zu kommen, um dort mit Paul und dessen Eltern zu arbeiten. Mit Zustimmung der Eltern wird sie von einer Beobachterin begleitet, die im Anschluss an jede Frühfördereinheit einen möglichst deskriptiv gehaltenen Bericht verfasst, der im Rahmen eines Forschungsprojekts detailliert besprochen wird (vgl. Datler 2004; Datler/Isopp 2004). Bereits in der ersten Textpassage, die von Pauls Interaktion mit Frau F. und seinen Eltern handelt, fällt auf, dass Paul den Menschen und Gegenständen seiner nächsten Umgebung in weit geringerem Ausmaß Interesse und Neugierde entgegenbringt, als man es von Babys seines Alters erwarten kann. Interesse und Neugierde lassen sich selbst dann kaum ausmachen, wenn sich Frau F. oder Pauls Eltern in einer Weise um Paul bemühen, wie dies dem folgenden Textausschnitt entnommen werden kann:

„Frau F. greift in ihren Hosensack und holt ein silbernes Herz hervor, das Geräusche von sich gibt, wenn man es bewegt. Sie kommt damit Pauls Gesicht immer näher und spricht ihn leise an. Die Frühförderin führt das Herz zu seinem rechten Ohr und hält es vor seine Augen. Paul hält seine Finger weiterhin vor der Brust verschränkt. Frau F. berührt mit dem Herz Pauls Finger. Paul öffnet diese und berührt das Herz kurz mit den Fingerspitzen. Frau F. hält das ‚Klangherz‘ ganz nah an Pauls linke Hand und schiebt es in seine Handfläche. Dabei sagt sie zum Buben gewandt, dass sie schauen möchte, ob er schon gezielt greifen kann.

Kurz hält Paul den Gegenstand, er fällt dann aber zu Boden. Die Mutter sagt zur Frühförderin, dass Paul eine Rassel hätte, die er fest schüttelt, wenn er sie einmal in der Hand hat. Der Vater kommt mit einem rot-blau gestreiften Plastikring, legt diesen in Pauls Hand und sagt: ‚So was ist etwas für ihn, das kann er halten!‘ Paul umgreift den Ring aber nur kurz und auch der Ring fällt auf den Boden“ (Isopp 2001, 1/7)¹.

Während der Analyse der ersten Berichte verdichtet sich im Projektteam zusehends der Eindruck,

- dass Paul Gefühle und Wünsche in differenzierter Weise kaum verspüren kann,
- dass in Paul keine Vorstellung davon existiert, von einer interessanten Welt umgeben zu sein,
- dass Paul bislang keine Vorstellungen davon ausgebildet hat, wie man sich mit seiner nächsten Umgebung auseinandersetzen kann, damit Wünsche in Erfüllung gehen und angenehme Gefühle empfunden werden können
- und dass in Paul deshalb auch nicht das Verlangen entsteht, sich in konzentrierter und spannungsreicher Weise mit Gegenständen oder Situationen zu befassen.

Dies begriffen wir nicht als unmittelbare Folge der Trisomie 21, sondern vielmehr als Ausdruck des Umstandes, dass Paul vielleicht besonderer Anregungen bedurfte, um mit seiner Umwelt in einen interessierten, explorierenden Austausch zu treten. Mehrere Gespräche und Beobachtungen deuteten darauf hin, dass der Umstand, dass Paul mit einer Trisomie 21 zur Welt kam, Pauls Eltern sehr schmerzte. Im unbewussten Bemühen, sich vor dem bewussten Verspüren dieses Schmerzes zu schützen, schienen sie immer wieder die Wunschvorstellung nähren zu wollen, dass Paul über weit mehr Fähigkeiten verfügte, als dies tatsächlich der Fall war. Dies hatte zur Folge, dass es ihnen schwer fiel, ein realitätsnahes Bild von Paul zu entwickeln, das es ihnen erlaubte, in einfühlsamer Weise mit Paul in Austausch zu treten und Pauls Vergnügen an einem explorierenden Austausch mit seiner Umwelt zu wecken oder gar zu vertiefen. Darauf deutet auch die eben geschilderte Szene hin, in der Pauls Eltern bemüht sind, der Frühförderin, aber auch sich selbst glauben zu machen, dass Paul in der Lage wäre, einen Ring fest zu halten oder eine Rassel kräftig zu schütteln, was dazu führt, dass Paul überfordert wird und der Ring, der ihm in die Hand gedrückt wurde, zu Boden fällt, ohne dass dies von Paul auch nur in Ansätzen differenziert wahrgenommen werden kann.

Der geschilderten Szene ist aber auch zu entnehmen, in welcher anderen Form sich die Frühförderin Paul zuwandte. Sie begann, sein Interesse in einer Weise zu wecken, für die wir den Begriff der „stimulierenden Feinfühligkeit“ prägen (Datler 2004; Datler/Isopp 2004), und bemühte sich, ihr Handeln permanent darauf abzustimmen, wie Paul die jeweils gegebene Situation erlebte. Parallel dazu unterstützte sie die Eltern, sich in hilfreicher Weise mit all den intensiven Gefühle auseinander zu setzen, die mit dem Umstand zusammenhingen, dass Paul mit Trisomie 21 zur Welt gekommen war (Bogyi 1998; Studener 1998; Datler/Messerer 2006). Auch damit trug sie dazu bei, dass sich Pauls Eltern zusehends darum bemühten, in differenzierter Weise zu erkunden und zu berücksichtigen, welche Interaktionen und Aktivitäten von Paul als befriedigend oder vergnüglich erlebt wurden, eine Entwicklung, die es Pauls Eltern erlaubte, in Situationen des Zusammenseins mit Paul zusehends Freude zu erleben.

All dies führte dazu, dass sich die Art und Weise, in der Paul sich und seine Beziehung zu seiner Umwelt erlebte, grundlegend veränderte. Dies kam in Pauls Aktivitäten deutlich zum Ausdruck, was beispielsweise der folgenden Szene entnommen werden kann, die sich etwa drei Monate nach der oben geschilderten Situation zutrug. Sie steht für die Intensität und das sinnliche Vergnügen, mit der Paul im Alter von sieben Monaten mit vertrauten Personen in Interaktion trat. Zugleich wird deutlich, wie konzentriert er sich dabei unter Einsatz seiner Hände und Augen sowie seines Mundes und seiner Zunge mit den Gegenständen – hier ein Band – befasste, die sich in seiner Greifweite befanden:

„Frau F. beugt sich weiter zu Paul nach unten. Dabei berühren die Enden des Bandes, das in ihrem Kragen eingezogen ist, Pauls Handrücken. Paul schaut in das Gesicht der Frühförderin und spreizt die Finger seiner linken Hand. Ein Ende des Bandes gleitet zwischen seinen linken Zeigefinger und Mittelfinger. Paul hebt die Hand von seinem Bauch hoch, beugt die Finger und schließt sie zu einer Faust. Er zieht am Band.

Frau F. gibt dem Zug nach und beugt sich noch weiter nach unten. Paul grinst sie an und gurrnt dabei. Frau F. richtet ihren Oberkörper langsam auf und das Band wird zwischen Pauls Fingern aus seiner Faust gezogen.

Frau F. legt das Band zu einer Schlaufe und streicht mit dieser über Pauls Nasenrücken. Paul schielt zu seiner Nasenspitze und folgt mit kleinen Augenbewegungen den Auf- und Abbewegungen des Bandes. Immer, wenn die Schlaufe seine Nasenspitze berührt, öffnet Paul den Mund und schiebt die Zunge locker über die Unterlippe. Er hält das Band über seinem Brustbein und richtet seinen Blick darauf. Paul dreht seine Hand im Handgelenk und das Band wickelt sich von seiner Hand. Der Bub führt dann seine Handfläche geöffnet nach oben und das lange Ende des Bandes legt sich in seine Hand. Paul schließt diese zu einer lockeren Faust und führt diese zu seinem Mund. Dann zieht er die Zunge wieder rasch ein und schließt hastig den Mund, so als ob er nach dem Band schnappen würde. Paul hebt beide Arme und greift nach der Schleife. Frau F. lässt sie los. Paul zerrt mit der rechten Hand am Band. Es wickelt sich um seine Hand. Paul führt die Hand zu seinem Mund und lutscht am Handrücken, über den sich auch ein Teil des Bandes zieht. Der Bub streckt die rechte Hand wieder aus und gurrt. Paul streckt die Zunge locker über die Unterlippe, klatscht das Band auf die Zunge und schiebt den kleinen Schnurknäuel in seinen Mund. Kurz legt er die Lippen aneinander, öffnet dann aber wieder seinen Mund, führt die Zunge nach außen und zieht das Band langsam von seiner Zunge. Er speichelt und murrst ...“ (Isopp 2001, 9/2).

2. Der zentrale Stellenwert von Affekt und Affektregulation für Entwicklung

Das eben angeführte Beispiel aus dem Feld der Frühförderung macht auf einige grundlegende Aspekte aufmerksam, die für das Verstehen von Entwicklung im Allgemeinen und für das Gestalten von pädagogischen Prozessen im Speziellen von erheblicher Bedeutung sind. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang in thesehafter Form auf sieben Punkte beziehen.

**Emotionen können wir als
Motor menschlicher Aktivitäten
begreifen.**

(a) Die Art und Weise, in der sich Pauls Auseinandersetzung mit der Welt, die ihn umgibt, verändert hat, hängt eng mit den Veränderungen im Bereich der Emotionen zusammen, die er empfindet (wobei ich im Folgenden die Begriffe Emotion, Affekt und Gefühl synonym verwende). Als er Ausschnitte der Welt, die ihn umgibt, lustvoll und interessant erlebte, als es ihm beispielsweise Vergnügen bereitete, an Gegenständen festzuhalten, an ihnen zu ziehen und zu lutschen, veränderte sich die Art und Intensität seiner Aktivitäten. Vor diesem Hintergrund gibt es Sinn, Emotionen – in einem metaphorischen Sinn – als „Motor“ menschlicher Aktivitäten zu begreifen.

(b) Dieser Grundgedanke ist mit zahlreichen Befunden der Affektforschung (vgl. Dornes 2000, 2006; Huber 2013), aber auch mit vielen Alltagsbeobachtungen kompatibel: Ekel veranlasst uns etwa, Distanz zu jenen Menschen oder Gegenständen zu schaffen, deren Nähe (oder im Fall von Speisen: deren Einverleibung) wir als nicht bekömmlich erleben. Scham drängt uns dazu, das zu verbergen, was den Blicken oder dem Wissen anderer verborgen bleiben soll. Und Angst veranlasst uns, Handlungen zu setzen, von denen wir uns eine Steigerung des Gefühls von Sicherheit erhoffen.

Wenn wir uns eine Aussage wie „Angst veranlasst uns, Handlungen zu setzen, von denen wir uns eine Steigerung des Gefühls von Sicherheit erhoffen.“ näher vor Augen führen, so werden wir allerdings darauf aufmerksam, dass es nicht das Gefühl der Angst alleine ist, das uns zu bestimmten Aktivitäten drängt, sondern das Verlangen, dieses bedrohliche Gefühl der Angst zu lindern und das angenehmere Gefühl der Sicherheit in bestmöglicher Weise herbeizufüh-

ren. In vergleichbarer Weise ist es das Verlangen nach der Linderung von Ekel, das uns dazu drängt, zu ekelerregenden Gegenständen auf Distanz zu gehen, oder das Verlangen nach dem Empfinden von Lust, das Paul veranlasst, das Band, das er in seinen Händen hält, zum Mund zu führen, um daran intensiv lutschen zu können.

Dies verweist auf die Annahme, dass wir Menschen beständig bewusst oder unbewusst darum bemüht sind, Gefühlszustände, die wir als angenehm erleben, herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern, respektive Gefühlszustände, die wir als unangenehm erleben, zu lindern, zu beseitigen oder deren Zustandekommen prophylaktisch zu verhindern. In Anlehnung daran ist das Verlangen nach der bestmöglich erscheinenden „Affektregulation“ als „Motor“ menschlicher Aktivitäten zu begreifen.

(c) In unserem beständigen Bemühen um bestmögliche Affektregulation sammeln wir beständig in bewusster und unbewusster Weise Erfahrungen darüber,

- welche Zustände wir in welchen Kontexten als angenehm respektive unangenehm erleben
- und welche Aktivitäten sich in diesem Zusammenhang in welcher Weise als hilfreich bzw. als nicht hilfreich erweisen.

(d) Diese Erfahrungen gehen nicht verloren, sondern finden auch dann, wenn sie in bewusster Weise nicht erinnert werden, ihren Niederschlag in der Entwicklung und Modifikation von psychischen Strukturen. Darunter sind Ensembles von Tendenzen zu verstehen, verschiedene Situationen ähnlich zu erleben, um in weiterer Folge ähnliche Folgeaktivitäten zu setzen (vgl. Datler/Wininger 2013).

In diesem Sinn konnte Paul nach dem Beginn des Frühförderprozesses wiederholt die Erfahrung machen, dass er Situationen des Zusammenseins mit der Frühförderin (und in zunehmendem Ausmaß auch mit seinen Eltern) lustvoll erlebt und dass es dem Verspüren von Lust zuträglich ist, wenn er mit der Frühförderin (oder auch mit seinen Eltern) in Austausch tritt und sich auch mit den Gegenständen befasst, die sie in seine Nähe bringen. Dies hat zur Folge, dass er tendenziell Freude empfindet, wenn sich vertraute Bezugspersonen ihm zuwenden, und überdies in zunehmendem Ausmaß den Impuls verspürt, mit vertrauten Bezugspersonen in Austausch zu treten sowie mit Gegenständen explorierend zu hantieren, mit denen er in diesen Situationen in Berührung kommt.

(e) Aus dem bisher Skizzierten folgt, dass sich die Regulation von Affekten ebenso wie die Ausbildung von psychischen Strukturen in innerpsychischen Aktivitäten gründet. Zu welchen Aktivitäten es im Einzelnen kommt, hängt ebenso wie die Ausbildung entsprechender Fähigkeiten und Tendenzen, bestimmte Aktivitäten zu setzen, eng mit den Erfahrungen zusammen, die beispielsweise ein Kind mit anderen Menschen und Gegenständen macht.

(f) Die Erfahrungen, die Menschen im Kontakt mit anderen Menschen machen, können als „Beziehungserfahrungen“ bezeichnet werden. Welche Beziehungserfahrungen in einzelnen Situationen zustande kommen, hängt nicht zuletzt davon ab, wie die einzelnen Beteiligten, die miteinander in Kontakt kommen, diese Situationen erleben und wie sich diese Beteiligten in den Situationen des Zusammenseins in weiterer Folge manifest verhalten.

Am Beispiel „Paul“ ist zu erkennen, dass die Frühförderin die Situationen des Zusammenseins mit Paul in entscheidender Weise anders erlebte als Pauls Eltern, sich in weiterer Folge

Wir sind ständig bemüht, Gefühlszustände, die wir als angenehm erleben, herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern. In Anlehnung daran können wir das Verlangen nach der bestmöglich erscheinenden „Affektregulation“ als „Motor“ menschlicher Aktivitäten begreifen.

Beziehungserfahrungen können Entwicklungen in wünschenswerter Weise anstoßen, Entwicklungen aber auch in nicht wünschenswerter Weise beeinflussen sowie behindern.

auch anders verhielt und somit Paul zu Beziehungserfahrungen verhalf, die sich – zumindest zunächst – erheblich von jenen Beziehungserfahrungen unterschieden, die Paul mit seinen Eltern machte. Darüber hinaus verdeutlicht das Beispiel „Paul“, dass Beziehungserfahrungen, die mit anderen Menschen gemacht werden, auch die Art und Weise beeinflussen, in der Menschen auch unbelebte Ausschnitte von Welt erleben und sich mit Gegenständen befassen. Darauf machen beispielsweise auch Ergebnisse der Bindungsforschung aufmerksam, denen zufolge kleine Kinder immer wieder die Nähe zu ihren vertrauten Bezugspersonen suchen, um ein basales Gefühl der Sicherheit zu empfinden, das es ihnen wiederum ermöglicht, sich von ihren vertrauten Bezugspersonen zu lösen, um sich in explorierender Weise anderen Ausschnitten ihrer Umwelt zuwenden zu können (vgl. Brisch 2003, S. 51 f.).

(g) Beziehungserfahrungen können Entwicklungen in wünschenswerter Weise anstoßen, Entwicklungen aber auch in nicht wünschenswerter Weise beeinflussen sowie behindern. In diesem Sinn können Beziehungserfahrungen – wiederum metaphorisch gesprochen – auch dazu beitragen, dass bestimmte Entwicklungsprozesse gebremst oder sogar blockiert werden.

In den nächsten Abschnitten werde ich davon Abstand nehmen, das Konzept der Affektregulation und dessen Bedeutung für das Verstehen von Lern- und Entwicklungsprozessen weiter zu differenzieren (vgl. dazu Datler/Wininger 2013), sondern mich vielmehr darum bemühen, unter Bezugnahme auf einige Beispiele die pädagogische Relevanz des bislang Skizzierten zu verdeutlichen.

3. Affektregulation und die Entwicklung früher Eltern-Kind-Beziehungen

Das erste Beispiel entstammt einem Artikel über Eltern-Kleinkind-Beratung, den Bertram Cramer und Daniel Stern (1988) publizierten. In diesem Artikel wird von einer Mutter berichtet, die sich große Sorgen um die Entwicklung ihres zehn Monate alten Sohnes Julian machte. In aufgebracht Weise klagte sie unter anderem darüber, dass ihr Sohn keine liebevolle Bindung zu ihr aufbaue: Julian würde größere Nähe zu ihr meiden und sie in Situationen, in denen Nähe zustande kam, sogar aggressiv attackieren. Er versuche dann etwa, so klagte die Mutter, auf sie einzuschlagen.

Ersten Beobachtungen der Interaktionen zwischen Mutter und Kind war zu entnehmen, dass Julian in Situationen, in denen er mit seiner Mutter zusammen war, tatsächlich wenig Kontakt zu ihr hatte: Die meiste Zeit über befand er sich in Distanz zu ihr, und wenn er zwischendurch einmal auf ihrem Schoß saß, zeigte er ihr meist seinen Rücken (Cramer/Stern 1988, S. 35 f.). Befand sich Julian in ihrer Nähe, bewegte er sich mitunter impulsiv zu seiner Mutter hin, doch sahen sich Cramer/Stern nicht in der Lage, diese heftigen, oft abrupt einsetzenden Bewegungen des zehn Monate alten Julian als Ausdruck des Wunsches zu begreifen, seine Mutter schlagen oder in anderer Weise verletzen zu wollen.

Die Autoren begannen diese Situation ebenso wie die Klagen der Mutter zu verstehen, als sie ihre Beobachtungen mit dem Umstand in Verbindung bringen konnten, dass Julians Mutter seit ihrer frühen Kindheit mit der Angst zu kämpfen hatte, äußerst verletzlich zu sein (ebd., S. 25 f.). Die Bemühungen des Babys, zu seiner Mutter Körperkontakt herzustellen, aktivierten diese Angst immer wieder, sodass Julians Mutter stark dazu tendierte, sich davor zu fürchten, von Julian verletzt zu werden, und Julians Bemühungen als Versuch zu interpretieren, sie verletzen zu wollen. Dies löste in ihr den Impuls aus, ihre Angst vor Verletztwerden immer wieder dadurch zu lindern, dass sie versuchte, sich vor Julians – vermeintlich feindseligen – Annäherungsversuchen zu schützen, indem sie diese entweder unbeantwortet ließ oder darum

bemüht war, diese zu unterbinden. Saß Julian auf ihren Knien und begann er, mit dem Oberkörper heftige Bewegungen nach vorne und hinten zu machen, so packte sie ihn mitunter, um ihn von ihrem Schoß zu heben und neben sich auf den Boden zu stellen (ebd., S. 25 f. u. 31 ff.). Dies schien zugleich auf Julians Seite Gefühle der Unzufriedenheit zu wecken: Um nicht zu oft erleben zu müssen, zurückgewiesen zu werden, vermied er es zusehends, zu seiner Mutter Kontakt aufzunehmen – was von Julians Mutter als Desinteresse an ihr als Person interpretiert wurde. Mitunter schien aber Julians Wunsch, körperliche Nähe zu seiner Mutter verspüren zu können, impulsiv durchzubrechen – was Julians Mutter als Angriff erlebte. In diesem Sinn verspürten Mutter und Kind in Situationen des Zusammenseins Gefühle sowie Impulse zur Regulation dieser Gefühle, die einer gedeihlichen Entwicklung des Beziehungsgeschehens zwischen Mutter und Kind im Wege standen.

Hilfreiche Veränderungen kamen erst zustande, als Julians Mutter in der therapeutischen Situation jenes Maß an Sicherheit und Entlastung erleben konnte, das es ihr ermöglichte, mit dem Therapeuten zu erkunden, wie die Dynamik zwischen ihr und ihrem zehn Monate alten Kind verstanden werden kann, um Situationen des Zusammenseins mit ihrem Kind in weiterer Folge weniger bedrohlich zu erleben und somit auch Julian neue Möglichkeiten zu eröffnen, seine Beziehung zu seiner Mutter in höherem Maße als bisher als vergnüglich und befriedigend zu erleben.

4. Affektregulation und der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch

In welcher enger Weise Prozesse der Affektregulation mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen und mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch zusammenhängen, untersuchten wir in den letzten Jahren in einem mehrjährigen Wiener Forschungsprojekt (vgl. Datler u.a. 2014). In enger Anlehnung an einen Artikel, den ich gemeinsam mit zwei Kolleginnen verfasst habe (Datler/Studener-Kuras/Bruns 2013), möchte ich mich zunächst einer Interaktionssequenz zuwenden, in deren Fokus ein fünfjähriges Mädchen steht, das wir Betül genannt haben.

Betül ist das Kind türkischer Eltern und besucht seit etwa sechs Monaten vormittags einen Wiener Kindergarten. Betül, die kaum Deutsch spricht, ist dort auch mit der Erwartung konfrontiert, den Kindergartenbesuch zu nutzen, um sich im Vorfeld des Eintritts in die Schule Deutschkenntnisse anzueignen. Tatsächlich führt das Interaktionsgeschehen im Kindergarten auch dazu, dass bei Betül der Wunsch entsteht, sich in bestimmten Situationen in korrekter Weise der Sprache Deutsch bedienen zu wollen. Dies ist nicht immer offensichtlich, kann aber beispielsweise dem folgenden Geschehen entnommen werden, das damit einsetzt, dass Betül mit einigen anderen Mädchen beisammen steht, um aus einer Dose Apfelchips zu naschen. Sarah, ein etwas jüngeres Mädchen, gesellt sich zu ihnen und gibt zu verstehen, dass es ebenfalls Apfelchips essen möchte.

Obwohl dem weiteren Geschehen entnommen werden kann, dass es allen Kindern erlaubt ist, der besagten Dose Apfelchips zu entnehmen, wird Sarah von Betül und deren Freundin Dilek darauf hingewiesen, dass sie zuerst Frau L., die Kindergartenpädagogin, um Erlaubnis fragen müsse – woraufhin die Mädchen intensiv zu überlegen beginnen, wie denn die Frage, die es an Frau L. zu richten gilt, in korrektem Deutsch formuliert werden müsse. Als sich Unsicherheit breitzumachen beginnt, entsinnt sich Betül, dass Dilek die deutsche Sprache am

In welcher enger Weise Prozesse der Affektregulation mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Allgemeinen und mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch zusammenhängen, untersuchten wir in den letzten Jahren in einem mehrjährigen Wiener Forschungsprojekt.

besten beherrscht. Sie fordert Sarah auf, gemeinsam mit ihr zu Dilek zu gehen, die sich inzwischen von der Gruppe entfernt hat und mit einem Sportgerät beschäftigt ist. Im Protokoll eines Projektmitarbeiters ist zu lesen:

„Betül sagt: ‚Gel, Dilek gidelim ve nasıl sorman gerektiğini öğrenelim!‘ [‚Komm, gehen wir zu Dilek und fragen wir sie, wie du es sagen musst!‘] Betül nimmt Sarah an der Hand und sie gehen Hand in Hand zu Dilek.

Dilek trainiert gerade auf einem Sportgerät. Betül stellt sich vor Dilek, greift das Sportgerät mit beiden Händen und sagt zu Dilek: ‚Dilek, bu elma yemek istiyor ama Ingrid e nasıl söylemesi gerektiğini bilmiyor. Bi gelsene!‘ [‚Dilek, sie möchte Äpfel essen, weiß aber nicht, wie sie das sagen soll, kannst du mal kommen!‘] Betül läuft zurück zum Regal, wo sich die Dose befindet. Dilek und Sarah laufen hinterher.

Sie stehen nun neben der Dose. Cidem, ein anderes Mädchen, das schon neben der Dose stand, sagt: ‚Nasil söylemen lazim biliyormusun?‘ [‚Weißt du, wie du es sagen musst?‘] Betül antwortet: ‚Ich will Apfel essen.‘ Dilek wackelt mit ihrem Kopf und bringt damit zum Ausdruck, dass das falsch ist. Betül fragt: ‚Nasil söylemesi lazım?‘ [‚Wie muss sie es sagen?‘] Dilek sagt: ‚Darf ich bitte ein Apfel nehmen?‘“ (Şentepe 2011, 16/4).

Ganz offensichtlich ist es insbesondere Betül, die herausfinden möchte, wie die Kindergartenpädagogin in korrektem Deutsch angesprochen werden muss. Und deshalb überrascht es auch nicht, dass sich Betül letztlich dazu entschließt, mit Sarah zu Frau L. zu gehen, um diese letztlich anstelle von Sarah anzusprechen:

„Betül sagt zu Sarah, die gerne Apfelchips essen will: ‚Gel, gidelim ben senin için söylerim!‘ [‚Komm, gehen wir, ich kann es für dich sagen!‘]

Betül hält wieder die Hand des Mädchens und zerrt sie bis zu Frau L. Diese steht inzwischen vor der Tür und spricht mit jemandem. Betül stellt sich vor sie hin, klopft mit der Hand auf ihren Bauch und sagt zwei Mal: ‚Frau L., Frau L.!‘“ (Şentepe 2011, 16/5).

Frau L. ist in dieser Situation allerdings so intensiv mit jemandem anderen beschäftigt, dass sie in weiterer Folge auf Betül nun gar nicht eingeht. Bezogen auf die geschilderte Situation ist dies nachvollziehbar, doch steht dies auch dafür, dass Frau L., aber auch ihre Kolleginnen, gar nicht recht zu bemerken scheinen, in welcher Weise auf Seiten der Kinder das Verlangen einsetzt, die zunächst fremde Sprache Deutsch erlernen zu wollen. Damit korrespondiert der Umstand, dass das aufflackernde Vergnügen der Kinder am Sprechen der deutschen Sprache auf Seiten der Pädagoginnen auch kaum auf Resonanz stößt und oder gar gezielt gefördert wird. Dies möchte ich mit zwei Hinweisen illustrieren:

(a) In manchen Einheiten, den sogenannten „Sprachfördereinheiten“, soll den Kindern in gezielter Weise die Zweitsprache Deutsch nahegebracht werden. Szenen wie der folgenden ist zu entnehmen, dass die Pädagoginnen allerdings kaum darauf Bezug nehmen, was die Kinder emotional bewegt, um den Kindern auf diese Weise die Möglichkeit zu eröffnen, die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch als etwas emotional Bedeutsames oder gar Lustvolles zu erleben. Im Zentrum steht vielmehr die weit verbreitete Tendenz, Betül zu prüfen, ob sie bereits Farben in deutscher Sprache benennen kann:

Pädagoginnen in dem Forschungsprojekt nahmen häufig kaum darauf Bezug, was die Kinder emotional bewegte. Damit nahmen sie den Kindern die Möglichkeit, die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch als etwas emotional Bedeutsames oder gar Lustvolles zu erleben.

„Als Betül mit dem Malen beginnt, setzt sich Frau L. auf ihre linke Seite und macht sich einige Notizen. Dann fragt sie Betül zu ihrer Zeichnung, die sie eben gemalt hat: ‚Was ist das?‘ Betül antwortet: ‚Blume.‘ Frau L. fragt weiter: ‚Welche Farbe ist das?‘ Betül: ‚Rot.‘ Frau L.: ‚Und das?‘ Betül: ‚Rosa.‘ Frau L. zeigt auf den Kugelschreiber, den sie in der Hand hat, und fragt noch einmal: ‚Und welche Farbe ist das?‘ Betül: ‚Blau.‘ Frau L.: ‚Und das?‘ Betül: ‚Weiß.‘ Dann zeigt Betül mit der linken Hand auf das T-Shirt von Frau L. und sagt: ‚Grün!‘ Frau L. korrigiert: ‚Gelb-grün‘“ (Şentepe 2011, 7/3).

Den Kommentaren des Beobachters zufolge antwortet Betül in solchen Situationen lustlos, was Frau L. allerdings nicht dazu veranlasst, ein anderes, Betül bewegendes Thema in das Zentrum der Sprachförderbemühungen zu rücken. Da wird Betül aktiv und holt sich einen Buntstift in genau der Farbe, von der eben die Rede war. Sie beginnt zu zeichnen und wendet sich dabei der Pädagogin zu, als wollte sie nun in einen lebendigeren Kontakt mit ihr kommen:

„Plötzlich steht Betül auf und geht zum Bastelregal, holt sich aus dem Becher einen grünen Buntstift, kommt wieder zurück, setzt sich auf ihren Platz und beginnt sofort mit der grünen Farbe weiter zu malen. Diesmal sitzt Betül aber etwas anders als zuvor, und zwar so, dass sich das linke Sesselbein zwischen ihren beiden Füßen befindet. Sie ist also mit dem Körper etwas nach links zu Frau L. gedreht und sitzt genau auf dem linken Sesselbein.“ (Şentepe 2011, 7/3).

Frau L. greift dieses Signal aber keineswegs auf und zeigt keine Bemühungen, sich beispielsweise in deutscher Sprache darüber zu erkundigen, was Betül zu zeichnen beginnt. Im Protokoll ist vielmehr zu lesen:

„Plötzlich steht Frau L. auf und geht weg.“ (Şentepe 2011, 7/3).

(b) Dem vorliegenden Material zufolge werden die Pädagoginnen auch außerhalb solcher Sprachfördereinheiten kaum initiativ, „um den Kindern die Erfahrung zu vermitteln, dass es befriedigend sein kann, sich über emotional Bedeutsames mit den Pädagoginnen oder mit anderen Kindern in der Zweitsprache auszutauschen. Dies dürfte dazu beitragen, dass fünf bis sechs türkisch sprechende Mädchen, zu denen auch Betül, Dilek und Sarah zählen, ein intensives Gefühl von Zusammengehörigkeit entwickeln, im Kindergarten viel Zeit miteinander verbringen und dabei (naheliegender Weise) primär Türkisch sprechen, als würden sie das Erleben und Teilen von Vertrautem dann doch der intensiveren Beschäftigung mit der – für sie neuen – Sprache Deutsch vorziehen. Dabei können die Mädchen zwar die Erfahrung machen, dass die Verwendung ihrer Erstsprache im Kindergarten nicht negativ sanktioniert wird, zugleich wird aber von Seiten der Pädagoginnen das aufkeimende Interesse an der Aneignung der Zweitsprache Deutsch in wesentlichen Punkten nicht gefördert und genutzt.“ (Datler/Studener-Kuras/Bruns 2013). Es überrascht daher auch nicht, dass der prozentuale Anteil der Sprechakte Betüls, die in ihrer Zweitsprache Deutsch getätigt werden, in „didaktisch strukturierten Sprachfördersituationen“ immerhin bei 30%, in „didaktisch unstrukturierten Alltagssituationen“ hingegen nur bei 4% liegt (vgl. Abb. 1).

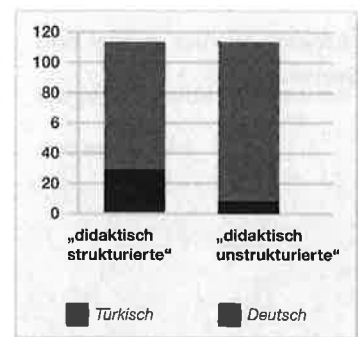


Abb. 1: Prozentualer Anteil von Betüls Sprechakten in ihrer Erstsprache Türkisch und ihrer Zweitsprache Deutsch in „didaktisch strukturierten“ und „didaktisch unstrukturierten“ Situationen (aus Datler/Studener-Kuras/Bruns 2013).

Es geht nicht darum, Kindern nahezubringen, wie Erwachsene über bestimmte naturwissenschaftliche Phänomene nachdenken, sondern Kinder anzuregen, bestimmte Phänomene differenziert wahrzunehmen und ins Gespräch darüber zu kommen, wie das Zustandekommen dieser Phänomene verstanden werden kann.

Salman Ansari

5. Die Förderung des naturwissenschaftlichen Denkens im Kindergarten

Auch das letzte Beispiel, auf das ich zu sprechen komme, entstammt der Arbeit im Kindergarten. Es wurde mir im Rahmen des mehrjährigen Projekts zur „Weiterqualifizierung der Kita-Teams des Eigenbetriebs Kindertagesstätten Offenbach (EKO)“ sowohl vom Team der Kita 10 als auch von Salman Ansari berichtet, der im Rahmen dieses Projekts mit der Gestaltung von Weiterbildungsbausteinen zum Thema der Förderung des naturwissenschaftlichen Denkens von Kindern betraut war². Seinem Ansatz entsprechend geht es dabei nicht darum, Kindern nahezubringen, wie Erwachsene über bestimmte Phänomene nachdenken und sie erklären, die man in der Natur vorfindet, sondern Kinder anzuregen, bestimmte Phänomene differenziert wahrzunehmen und ins gemeinsame Gespräch darüber zu kommen, wie das Zustandekommen dieser Phänomene verstanden werden kann (vgl. Ansari 2009, 2013).

Welche zentrale Bedeutung dabei dem Wecken der kindlichen Neugierde beizumessen ist, war unter anderem dem besagten Bericht über eine Situation zu entnehmen, die damit begann, dass es unerwarteter Weise kurz zu regnen begann. Salman Ansari war zu diesem Zeitpunkt im Rahmen eines Weiterbildungstages mit Pädagoginnen und Kindern im Wald unterwegs und stellte gemeinsam mit den Kindern fest, dass auf den Zweigen und insbesondere auf den Blättern der Sträucher kleine Wassertropfen hingen, die wie Wasserperlen aussahen. Salman Ansari brachte die Frage auf, ob man wohl Wasserperlen – ähnlich wie andere Perlen auch – einsammeln könne. Daraufhin machten die Kinder die Erfahrung, dass es kaum möglich ist, diese Perlen mit den bloßen Fingern von den Blättern zu nehmen: Kaum versuchte man sie von den Blättern zu zupfen, schienen sie verschwunden zu sein oder sich in ein wenig Nass aufgelöst zu haben. Nach einigem Herumprobieren schienen mitgebrachte Pappbecher allerdings geeignet zu sein, um die Perlen zu sammeln: Hält man die Becher unter die Blätter, laufen die Tropfen in die Becher hinein, sobald man die Tropfen berührt. Bewegt man die Blätter, so fallen die Tropfen mitunter auch in die Becher hinein. Als die Kinder gebeten wurden, einen Blick in die Becher zu werfen, um nachzusehen, wie viele Perlen sie gesammelt hatten, mussten sie mit Erstaunen feststellen, dass plötzlich keine Perlen mehr zu sehen waren, sondern bloß Wasser. „Was ist da passiert? Was glaubt ihr, warum ist das so?“, waren die Fragen, über welche die Kinder nun nachzudenken und zu sprechen begannen. Die Kinder entwickelten unterschiedliche Theorien und wurden nicht müde, sich untereinander sowie mit Salman Ansari über weitere Theorien auszutauschen, als sie darauf hingewiesen wurden, dass man diese Perlen, die im Becher nicht mehr zu sehen waren, aber herausholen könne: Taucht man einen Finger vorsichtig in den Becher und hebt man die Hand langsam hoch, so kann man sehen, dass am Finger wiederum eine Perle hängt, die sogar auf ein Blatt gesetzt werden kann.

6. Einige abschließende Bemerkungen zur Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen

Folgt man den hier skizzierten Überlegungen, so liegt die These nahe, dass es Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung aufgegeben ist, die Fähigkeit und Neigung zu entwickeln,

- zu emotionalen Prozessen bei sich und anderen verstehend Zugang zu finden
- und sich mit der Bedeutung dieser emotionalen Prozesse differenziert zu befassen,
- um daraus entwicklungsfördernde Konsequenzen ziehen zu lernen.



Dies programmatisch festzuhalten ist oft einfacher als das Einlösen dieser Programmatik, da wir es im Dienst der Affektregulation oft meiden, uns eingehend mit Emotionen zu befassen (vgl. Datler M./Datler/Fürstaller/Funder 2011; Datler/Fürstaller 2013). Deshalb bedarf es auch der Entwicklung und des Einsatzes spezieller Methoden, wie sie in verschiedenen Aus- und Weiterbildungsgängen in Gestalt von „Infant Observation“, „Young Child Observation“ oder „Work Discussion“, in Gestalt von Supervision und Fallreflexion oder auch in Gestalt von Selbsterfahrung vorgesehen sind (vgl. dazu etwa Rustin/Bradley 2008; Diem-Wille/Turner 2009, 2012; Datler/Hover-Reisner/Steinhardt 2010). Die bloße Aneignung von Theorie reicht in diesem Zusammenhang im Regelfall nicht aus – obgleich die Aneignung von Theorie zugleich auch unverzichtbar ist, wenn die Art, in der die Aufgabe der Anregung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen wahrgenommen wird, zumindest gelegentlich auch in den Fokus professioneller Reflexion gerückt werden soll.

Literatur

Ansari, S. (2009): Schule des Staunens: Lernen und Forschen mit Kindern, Heidelberg (Spektrum Akademischer Verlag).

Ansari, S. (2013): Rettet die Neugier! Gegen die Akademisierung der Kindheit, Dillingen (Krüger).

Bogyi, G. (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse, S. 113-132, Luzern (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik).

Brisch, K.-H. (2003): Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung; in: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, S. 51-67, Gießen (Psychosozial-Verlag).

Cramer, B., Stern, D. (1988): Evaluation of Changes in Mother-Infant Brief Psychotherapy: A Single Case Study; in: Infant Mental Health Journal 9 (1), S. 20-46.

Pädagogen und Pädagoginnen sollten in der Aus- und Weiterbildung Zugang zu emotionalen Prozessen finden, sich mit deren Bedeutung differenziert befassen und lernen, daraus entwicklungsfördernde Konsequenzen zu ziehen.

- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams; in: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19], S. 30-54, Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Datler, W. (2004): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“; in: Ahrbeck, B., Rauh, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein, S. 45-69, Stuttgart (Kohlhammer).
- Datler, W., de Cillia, R., Garnitschnig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R., Zell, K. (2014): Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) (in Vorbereitung).
- Datler, W., Fürstaller, M. (2013): Das Beratungsbündnis und seine Bedeutung für Weiterbildungsprozesse. Aus einem elementarpädagogischen Projekt zur Gestaltung der Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe; in: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern, S. 131-146, Gießen (Psychosozial-Verlag).
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. (2010): Akademische Bildung und professionelles Verstehen. Work Discussion im Vorschulbereich; in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10, Heft 1 (Themenheft: Akademisierung in der Elementarpädagogik), S. 17-22.
- Datler, W., Isopp, B. (2004): Stimulierende Feinfühligkeit in der Frühförderung: Über progressive Veränderungen und das Erleben von Kleinkindern in Frühförderprozessen; in: heilpädagogik 47 (Heft 4), 2004, S. 15-25.
- Datler, W., Messerer, K. (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik, S. 130-141, Stuttgart (Kohlhammer).
- Datler, W., Studener-Kuras, R., Bruns, V. (2013): Das Vergnügen am Fremden und die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch. Aus dem Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“; in: Dahlvik, J., Reinprecht, Ch., Sievers, W. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung – Jahrbuch 2. V&R, Göttingen (unipress) (in Druck).
- Datler, W., Wininger, M. (2013): Psychoanalytische Konzepte der frühen Entwicklung; in: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien der Entwicklungspsychologie, Wiesbaden (Springer VS) (in Druck).
- Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen, Stuttgart (Klett-Cotta).

- Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung, Wien (Facultas).
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes, Frankfurt (Fischer).
- Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung, Frankfurt (Fischer).
- Huber, M. (2013): Die Bedeutung von Emotion für Entscheidung und Bewusstsein. Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik am Beispiel von Damasio Theorie der Emotion, Würzburg (Königshausen und Neumann).
- Isopp, B. (2001): Materialien aus dem Projektseminar „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Wien (unpubliziert).
- Rustin, M., Bradley, J. (Ed.) (2008): Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families, London (Karnac).
- Şentepe, M. O. (2011): Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Mädchens im Alltag des Kindergartens. Unpublizierte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Studener, R. (1998): Über die Bedeutung von Trauerprozessen für die Eltern behinderter Kinder und damit verbundene Konsequenzen für heilpädagogisches Arbeiten; in: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse, S. 156-160, Luzern (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik).

1 Zur Zitierung von Projektmaterialien: Die erste Zahl nach der Jahreszahl – hier: 2001 – gibt die Nummer des Beobachtungsprotokolls, die zweite Zahl die Seitennummer des Protokolls wieder, auf der die zitierte Textpassage zu finden ist.

2 Basisinformationen zu diesem Projekt finden sich beispielsweise auf der Homepage:

<http://homepage.univie.ac.at/wilfried.datler/> → Forschung → „Qualitätssteigerung durch Weiterbildung in der Elementarpädagogik. Ein Projekt zur Weiterqualifizierung der Kita-Teams des Eigenbetriebs Kindertagesstätten Offenbach (EKO)“