

mit **SPRACHE**

FACHZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK

MARGRITH LIN-HUBER

Der „emotionale Code“: Die Bedeutung der Sprachlern-
biographie für das Sprache(n)lernen und -lehren

TERESA INNERHOFER

Computerunterstütztes Lernen bei sprachgestörten Kindern

EDMUND WESTRICH

Zum Verständnis unserer Sprache und den Bedingungen
unserer Sprachlichkeit



ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK

1/2008

DER „EMOTIONALE CODE“: DIE BEDEUTUNG DER SPRACHLERNBIOGRAPHIE FÜR DAS SPRACHE(N)LERNEN UND -LEHREN

ABSTRACT: Der Ausdruck von Emotionen ist kulturabhängig und wird durch die Wertvorstellungen und sozialen Normen der jeweiligen Gesellschaft bestimmt. Die Kinder erlernen ihn in Interaktionen mit ihrer sozialen Umwelt. Zudem hat auch die individuelle Lebensgeschichte Einfluss auf den „emotionalen Code“ von Wörtern. Die Autorin plädiert dafür, dass sich alle Sprachlehrenden mit ihrer persönlichen Sprachlernbiographie auseinandersetzen sollten, um sich der eigenen sprachlichen Sozialisation sowie der förderlichen und hinderlichen Sprachlernbedingungen bewusst zu werden. Der Abschluss des Artikels bilden Reflexionen über die Rolle der Emotionen beim Sprachlernen sowie daraus resultierende Implikationen zur Sprachförderung.

SCHLÜSSELBEGRIFFE: Spracherwerb, Zweitspracherwerb, Fremdsprachen, Sprachlernen, sprachliche Sozialisation, „emotionaler Code“, Wortbedeutungen, Konnotation, kulturelle Prägung, Kommunikationsstil, Sprachlernbiographie, Migrantenkinder, emotionale Intelligenz, Emotionsausdruck.

1 Das Erlernen der interpersonalen emotionalen Regulation

Emotionen spielen beim sprachlichen Lernen eine bedeutende Rolle. Sie sind einerseits Antrieb dafür, dass Kinder sprechen lernen, andererseits müssen die Kinder im Spracherwerb lernen, wie sie ihre Emotionen (verbal oder nonverbal) kundtun und die Emotionen der andern entschlüsseln können. Die Kinder lernen die Verwendung von Emotionswörtern

in sozialen Interaktionen mit den Eltern, Erziehern oder anderen Bezugspersonen und später auch in der Peer-Gruppe. Sie lernen, welche Form des emotionalen Ausdrucks in dieser Gesellschaft üblich und erwünscht oder was außerhalb der Grenzen des Schicklichen ist. Sie lernen welche Funktion dem Ausdruck einer bestimmten Emotion in welchem Kontext zukommt und passen so den Ausdruck der

verschiedenen Emotionen der Sprach- und Bedeutungswelt ihres sozialen Umfeldes und ihrer Kultur an. Spracherwerb ist Teil eines umfassenden Sozialisierungsprozesses. Aus verschiedenen kulturvergleichenden Untersu-

Spracherwerb ist Teil eines umfassenden Sozialisierungsprozesses.

chungen wissen wir inzwischen, dass jede Gesellschaft über bestimmte Strategien verfügt, um den Kindern beizubringen das zu sagen,

was in einem bestimmten Kontext richtig und wichtig ist (LIN-HUBER 1998, 2006a, 2007). Beim Sprachenlernen ist die gesamte Sozialisierung als Skript dem pädagogischen Tun unterlegt (siehe STÖGER 1996, S. 72).

2 Der „emotionale Code“

Wir können davon ausgehen, dass jeder Mensch Emotionen spürt oder emotionale Reaktionen seiner sozialen Umwelt erlebt. Der Ausdruck dieser universellen Emotionen

Kulturabhängige Verhaltensregeln geben vor, wie Emotionen sprachlich ausgedrückt werden dürfen und interpretiert werden können.

wird durch die Wertvorstellungen und sozialen Normen der jeweiligen Gesellschaft und Kultur bestimmt und unterliegt pragmatischen Restriktionen. Kulturabhängige Verhaltensregeln geben vor, wie Emotionen sprachlich ausgedrückt werden dürfen und interpretiert werden können, z. B. stilles Trauern oder lautes Wehklagen, Lachen in fröhlichen oder tragischen Situationen, lautstarkes Verbalisie-

Beim Lernen einer neuen Sprache müssen die neuen Wörter in ein System bisheriger sensorischer Erfahrungen eingebunden werden.

ren und heftiges Gestikulieren oder lautloses sich Zurückziehen bei Angst oder Wut (LIN-HUBER 2006a). Der unterschiedliche Umgang mit Emotionen in verschiedenen Kulturen führt nicht nur zu unterschiedlichen Akzentsetzungen im Ausdruck von Emotionen, sondern allgemein zu unterschiedlichen Konnotationen

eines Begriffs. (Unter „Konnotation“ versteht man die affektive oder emotive Bedeutungsüberlagerung eines Wortes, während im Gegensatz dazu „Denotation“ die begriffliche Kernbedeutung meint.) Konnotationen des gleichen Wortes können sich je nach Sprecher, Sprechergruppen und Kultur unterscheiden. Wortbedeutungen werden durch die lebensweltlichen Erfahrungen gewichtet und kulturell geprägt. Sinnliche Alltagserfahrungen von Farbe, Geruch, Ton und Wärme geben den Wörtern Substanz und Gestalt und bestimmen ihren „emotionalen Code“. In den ver-

schiedenen Lebensskripten eines türkischen Mädchens und eines österreichischen oder deutschen Jungen z.B. haben sich Gerüche, Farben, Töne und Landschaften so-

wie konkrete Vorstellungen von „Familie“ und „Freunde“ aufgrund ihrer unterschiedlichen Lebenswelten unterschiedlich eingepägt (siehe STÖGER 1996). Beim Lernen einer neuen Sprache müssen die neuen Wörter in ein System bisheriger sensorischer Erfahrungen eingebunden werden. Wörter, die bisher eindeutig einer bestimmten Denotation zugeordnet waren, werden plötzlich unklar. Die Lernenden müssen eine Verbindung herstellen zwischen ihrer erfahrenen Lebenswelt und der neuen Sprache, indem sie ihre Wörter und Sätze in ein Netz von Konnotationen

einweben (Mc. WILLIAM 1995, S. 182). Solche sprachbiographischen Erfahrungen beschreibt Eva HOFFMAN in einem höchst interessanten Buch mit dem englischen Titel „Lost in Translation“, in der deutschen Übersetzung „Ankommen in der Fremde“ (HOFFMAN 1995). Als junges Mädchen emigrierte die Autorin

mit ihrer polnischen Familie nach Kanada. Sie musste dort erfahren, dass sie nicht einfach die sozialen Normen ihrer Herkunftskultur bewahren konnte, weil diese im neuen Kontext eine veränderte Bedeutung annahmen. Ist die Beziehung, die sie zu Lizzy hegt nun wirklich „Freundschaft“ im polnischen Sinne? Das polnische Wort für Freundschaft besitzt Konnotationen von Treue, Zuneigung und Liebe. Eva empfand es als Lüge, jemanden in Englisch „friend“ (Freund) zu nennen, wenn sie nicht wirklich Freundschaft im polnischen Sinn fühlte (HOFFMAN 1995, S.162). Das Problem bestand für Eva vor allem darin, dass in der Migration das Bezeichnende vom Bezeichneten abgetrennt wurde. Die neu zu lernenden Wörter standen nicht auf die gleiche Weise für Dinge wie die Wörter der Muttersprache. Während das polnische Wort „Fluss“, aufgrund ihrer Kindheitserfahrungen von einem lebendigen Klang erfüllt war, vom Wesen „ihrer“ Flüsse und vom Eintauchen in diese Flüsse, klang das englische Wort „river“ kalt. Es war ein Wort ohne Aura, da sich keine Assoziationen damit verknüpfen ließen (HOFFMAN 1995, S.116). Auch in die umgekehrte Richtung funktionierte der Umwandlungsprozess nicht: „Wenn ich an Liebe denke, dann stelle ich mir vor, dass ich mit jemandem Hand in Hand über eine sonnige Wiese laufe“, sagt ihre neue Freundin Penny. „Sonnig?“ fragte Eva überrascht. „Wenn ich an Liebe denke, stelle ich mir einen dunkeln Wald vor, den man auf einem schmalen Pfad betritt“ (HOFFMAN 1995, S. 161). Eigentlich dachte sie an ihren in Polen zurückge-

lassenen Freund, aber das war ein zu heikles Thema, um darüber mit einer neuen Freundin zu sprechen. Wenn Penny erzählte, dass sie „neidisch“ oder „unglücklich“ oder „enttäuscht“ sei, versuchte Eva angestrengt, das Wort nicht einfach in ihre Muttersprache zu übersetzen, sondern zu dem ursprünglichen

Die neu zu lernenden Wörter standen nicht auf die gleiche Weise für Dinge wie die Wörter der Muttersprache – soweit die Erfahrungen HOFFMANs.

Gefühl zurückzufinden, aber sie musste sich eingestehen, dass sie nicht wusste, was ihre Freundin empfand, wenn sie von „Neid“, „Enttäuschung“ oder „Glück“ sprach (HOFFMAN 1995, S. 117). Die Aufzeichnungen von HOFFMAN zeigen deutlich, wie beim Zweit- oder Fremdspracherwerb von den Lernenden die ständige Aneignung neuer Konzepte erfordert wird. Migrantenkinder, welche in ihrer

Migrantenkinder, welche in ihrer Herkunftssprache sozialisiert wurden, müssen nicht nur lernen – wenn sie in ein anderes Land kommen – die offizielle Sprache der neuen, fremden Umgebung zu beherrschen.

Herkunftssprache sozialisiert wurden, müssen nicht nur lernen – wenn sie in ein anderes Land kommen – die offizielle Sprache der neuen, fremden Umgebung zu beherrschen. Sie müssen sich in eine fremde Welt einlassen – in eine neue Welt –, in welcher die Dinge anders strukturiert und bewertet werden. Sie müssen die Bedeutung von Wörtern stets neu überdenken, je nach der Lebenswelt in der sie sich jeweils bewegen (LIN-HUBER 1998, LIN 2004).

Auch Mitglieder derselben Kultur- und Sprachgemeinschaft werden beim gleichen Emotionswort Unterschiedliches empfinden, denn nebst der gesellschaftlichen und kulturellen Prägung hat auch die individuelle Lebensgeschichte Einfluss auf Wortbedeutungen. Durch individuelle Erlebnisse und Befindlichkeiten werden Wörter emotional unterschiedlich belegt. Wir haben alle unsere ganz persönlichen Spracherfahrungen. Sehr oft müssen wir unsere gespeicherten Bilder im Laufe unseres Lebens umformen und die Bedeutungen von Wörtern neu überdenken. Ich erinnere mich an einen Schlager aus meiner Kindheit: „Ich

Nebst der gesellschaftlichen und kulturellen Prägung hat auch die individuelle Lebensgeschichte Einfluss auf Wortbedeutungen.

hab über Nacht Italienisch studiert: Amore, amore, amore. Und hab es dann gleich in der Praxis probiert: Amore, amore, amore.“ (Tonarchiv: http://www.wdr/radio/wdr4rat_tat/star_helden_idole/2006_0602phtml_24k. Wie meine Nachforschungen ergaben, wurde dieser Schlager 1954 im Film „Straßenserenade“ vom Schweizer Vico, ^{Torriani} gesungen.)

Als ich diesen Schlager damals – als sechsjähriges Mädchen – vor mich hin trällerte, neckten mich meine älteren Schwestern, dass ich ja doch nicht verstehen würde, was ich da singe. Ich wehrte mich vehement gegen diese Unterstellung, kannte ich damals doch bereits einige Wörter Italienisch und wusste das „amore“ auf Deutsch „Liebe“ hieß. Da ich hin und wieder zum Arzt musste, wusste ich auch was eine „Praxis“ war. Ich sah in deutlichen Bildern vor mir, wie die Praxisgehilfin über Nacht fleißig Italienisch lernte, damit sie sich tagsüber mit den Italienisch sprechenden Patienten, welche

zur medizinischen Behandlung in die Praxis kamen, besser verständigen konnte. Später wurde mir dann bewusst, dass man diesen Text auch – je nach Lebensabschnitt – anders verstehen konnte.

3 Reflexion der eigenen Sprachlernbiographie

In seinem Roman „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ lässt der Schweizer Jeremias GOTTHELF (1836) den Lehrer Peter KÄSER bei seinem Amtsantritt in einem kleinen Dorf im Emmental erfahren, welche Bedeutung die eigene Sprachlernbiographie für den Lehrerberuf hat: „Nachdem der Ruhm erschöpft war, stach es mich doch zu

vernehmen, warum die Kinder gelacht hätten, ob ich etwas Lächerliches an mir habe. Nein, sagten sie, das nicht, aber ich hätte so fremd geredet, und das hätte die Kinder gelächert; aber ich werde schon reden lernen, wie es der Brauch sei“ (GOTTHELF o. J., S. 209).

Norah McWILLIAM (1995) beschreibt, wie die Studierende am Bradford & Ilkley Community College in England zu Beginn ihrer Lehrerausbildung, während eines ganzen Semesters – durch bewusste Auseinandersetzung mit ihren eigenen Spracherfahrungen – auch ihr Bewusstsein für die sprachliche und kognitive Entwicklung ihrer ihnen später anvertrauten Kinder schärfen. In einer Übung, welche sich „Language Lifelines“ (sprachliche Lebenslinien) nennt, rekonstruieren die Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung in Partnerarbeit – ihre Einstellungen zu und ihr Wissen über Sprache. Die Studierenden sollen Muster ihres Sprachgebrauchs vom ersten Spracherwerb in

der frühen Kindheit bis zu Begegnungen mit der formellen Sprache als Erwachsene nachvollziehen und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchen. Der Bewusstmachung von den Sprachlernprozess fördernden und hemmenden Faktoren kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

Auch ich versuche immer wieder in meinen Lehrveranstaltungen das Thema sprachliche Sozialisation und eigene Sprachlernbiographie einzubringen. Die SekundarlehramtskandidatInnen der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz hatten im letzten Winter im sogenannten „Ateliersemester“ im Rahmen der Vorlesung „Lern- und Entwicklungsstörungen“ eine von den Dozierenden zusammengestellte Auswahl von Pflicht- und Wahlthemen selbständig zu erarbeiten. Ich benutze die Gelegenheit, als Wahlthema die Reflexion der eigenen Sprachlernbiographie einzubringen. Die Studierenden mussten anhand der vorgegebenen Stichworte ihre eigene Sprachbiographie aufzeichnen und dann in einer Gruppe untereinander austauschen und über förderliche und hinderliche Sprachlernbedingungen reflektieren (vgl. Tabelle S. 12).

Ich war sehr positiv überrascht darüber, welche große Anzahl der Studierenden die Aufgabe „Reflexion der eigenen Sprachlernbiographie“ auswählte. Die Studierenden betrieben Archäologie ihres Spracherwerbs, fragten bei ihren Eltern nach ihren ersten Wörtern, gruben teilweise alte Tondokumente aus und erheiterten sich über ihre damalige Kindersprache. Interessant beim Austausch in den Gruppen war für die Studierenden, dass sie mit sehr unterschiedlichen Sprachlernbiographien konfrontiert wurden: Da waren Studierende,

deren Eltern aus dem gleichen Dorf oder der gleichen Region stammten und es nur geringe dialektale Abweichungen gab, Studierende mit Eltern aus verschiedenen Sprachregionen der Schweiz, Studierende unterschiedlicher sozialer Herkunft, Studierende welche innerhalb der Familie zweisprachig aufwuchsen, Studierende mit Migrationshintergrund sowie auch Studierende, welche als Kind Sprachprobleme

Der Bewusstmachung von den Sprachlernprozess fördernden und hemmenden Faktoren kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu.

hatten und früher selbst einmal in Sprachtherapie waren. Aufschlussreich für mich war die Tatsache, dass die Thematik Emotionen und Sprache offenbar am schwierigsten zu bearbeiten war. Bei vielen fehlte dieser Punkt ganz. Allgemein waren sich die Studierenden bewusst, dass Emotionen und Sprache eng miteinander verbunden waren. Vielmehr wussten sie nicht darüber zu berichten. Einzelne bemerkten, dass ihnen das Aussprechen von Emotionen – besonders der negativen Emotionen – Schwierigkeiten bereitete und es ihnen leichter fiel, in schriftlicher Form ihre Gefühle wiederzugeben.

In fast allen diesen Sprachlernbiographien spiegelte sich die enge Verbindung zwischen dem Lerngegenstand Sprache oder Fremdsprache und der vermittelnden Lehrperson einerseits und der Beziehung zwischen der Lehrperson und der Lernerin/dem Lerner andererseits. Viele bemerkten, dass die Beziehung zur Lehrperson ihr Interesse an dieser Sprache und den Lernerfolg bestimmte. So hieß es z. B.: „Mein Lehrer war mit Sicherheit der wichtigste Punkt für meine Begeisterung.“ Das Interesse und der Lernerfolg konnten sich durch einen Wechsel

TITEL	REFLEXION DER EIGENEN SPRACHLERNBIOGRAPHIE
Zielsetzung	Die Studierenden sind sich der eigenen sprachlichen Sozialisation bewusst und kennen Faktoren, welche sich fördernd oder hindernd auf das Sprach-Lernen auswirken.
Aufgabenstellung	<p>Rekonstruktion der eigenen Sprachlernbiographie: Spracherwerb und sprachliche Sozialisation in der Familie (persönliche Sprache, Familienstil, familiäre Wertorientierungen, Dialekte, Soziolekte, Mehrsprachigkeit, Gender-Sprache, Generationensprache, Kommunikationsregeln) Sprache außerhalb der Familie (örtliche Umgangssprache, Gruppensprache, Slangs, Gender-Sprache, Zweitsprache, gesellschaftlich-kulturelle Wertorientierungen) Schulsprache (Sprachunterricht, Schriftsprache, Umgangssprache, Kommunikationsstil, Schreibstil, Lehrer-Schülersprache, Schulklima, Lernatmosphäre, Sprachenvielfalt/Mehrsprachigkeit) Fremdsprachen (Unterricht, Aufenthalte in fremden Sprachgebieten, Kulturen, kulturelle Unterschiede im Sprachverhalten etc.) Emotionen und Sprache (Aussprechen von, Sprechen über und Verstehen von Emotionen) Förderliche und hinderliche Sprachlern-Bedingungen</p>
Produkt	Aufzeichnung und Analyse der eigenen Sprachlernbiographie anhand der aufgeführten Stichworte. Austausch und Reflexion der eigenen Sprachbiographie in einer Gruppe mit anderen Studierenden (6-8 Personen)
Approximativer Zeitaufwand	10 h
Arbeitsform und Gruppengröße	Aufzeichnung der persönlichen Sprachlernbiographie (Einzelarbeit); Austausch in Gruppen: (6-8 Personen)
Kriterien für die Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> – Anschauliche Darstellung in Form eines schriftlichen Berichts in übersichtlicher sprachlich korrekter Darstellung – Darlegung der persönlichen sprachlichen Sozialisation (mit konkreten Beispielen) – Analyse der unterschiedlichen Bedingungen des Sprachlernens (nach dem Austausch in der Gruppe) – Auflistung von förderlichen und hinderlichen Sprachlern-Bedingungen

(LIN-HUBER, 2006, S. 9)

der Lehrperson jedoch abrupt ändern, die Motivation schwand dahin, der/die SchülerIn erlebte nur noch Misserfolge. Andererseits kam es auch vor, dass eine scheinbare allgemein sprachliche Minderbegabung oder auch Probleme mit einer bestimmten Fremdsprache bei einer neuen Lehrperson auf einmal nicht mehr existent waren und stattdessen eine neue Begabung im Schreiben entdeckt wurde. Es ließen sich hier viele Beispiele unterschiedlicher fördernder oder hindernder Sprachlernbedingungen aufführen, welche die Studierenden im Austausch in der Gruppe herausarbeiteten.

Den Ausführungen der Studierenden war zu entnehmen, dass es für sie eine spannende Aufgabe war, sie jedoch nie von selbst auf die Idee einer solchen Reflexion gekommen wären. So schrieb eine Studentin: „Die Reise in meine Vergangenheit erlebte ich als äußerst spannend und wertvoll. Viele Dinge waren mir überhaupt nicht bewusst und kamen erst beim Stöbern zum Vorschein.“ Die Studierenden schätzen allgemein den Einfluss ihrer Reflexion auf ihre zukünftige Arbeit als hoch ein.

Jacques HASSOUN, ein Araber jüdischer Abstammung, welcher in einer mehrsprachigen Familie in Ägypten aufwuchs, musste als junger Mann aus politischen Gründen nach Frankreich flüchten. Später arbeitete er in Paris als Psychiater und Psychoanalytiker vor allem mit Migrantinnen und Migranten. In seinem Buch mit dem Titel „Schmuggelpfade der Erinnerung – Muttersprache, Vaterwort und die Frage der kulturellen Überlieferung“, beschreibt er aufgrund seiner persönlichen wie auch beruflichen Erfahrungen, wie sprachlich

vom einzelnen gespeichertes Wissen auf geheimen Wegen über und für Generationen weitergeschmuggelt wird und weiterlebt. HASSOUN schreibt: „Jeder von uns organisiert aufgrund von einigen durch seine persönliche Einzelgeschichte geprägten Sprach- und Kulturelementen eine gemeinsame Sprache – die Sprache, die es erlaubt uns miteinander zu verständigen. Wir alle verfügen über solche Elemente. Sie wirken in der gemeinsamen

„Mein Lehrer war mit Sicherheit der wichtigste Punkt für meine Begeisterung.“

Sprache und formen ihren Stil“ (HASSOUN 2003, S. 62). HASSOUN nimmt als Beispiel zur Veranschaulichung dieser sprachlichen Überlieferung die Zubereitung eines bekannten französischen Gerichts: „Nichts ist einfacher als ein ‚Boeuf Bourguignon‘. Die Zutaten sind für jedermann erreichbar. Trotzdem gibt es keine zwei Herstellungsarten, die einander gleichen. Jede Familie gibt dem einfachen und doch unvergleichlichen Gericht ein gewisses

„Die Reise in meine Vergangenheit erlebte ich als äußerst spannend und wertvoll. Viele Dinge waren mir überhaupt nicht bewusst und kamen erst beim Stöbern zum Vorschein.“

Etwas, einen Stil. Ein bestimmter Kochvorgang, eine im entscheidenden Moment beigefügte Zutat macht den Unterschied. Trotzdem heißt das Gericht überall und für jedermann ‚Boeuf Bourguignon‘. Aber jeder weiß, dass dieses spezielle ‚Boeuf Bourguignon‘ nie genau gleich schmeckt wie alle anderen“ (HASSOUN 2003, S.62). Die amerikanische Linguistin Deborah

TANNEN weist darauf hin, wie tief verwurzelt und resistent gegenüber Veränderungen dieser familiäre Kommunikationsstil ist. Aufgrund

„Jeder von uns organisiert aufgrund von einigen durch seine persönliche Einzelgeschichte geprägten Sprach- und Kulturelementen eine gemeinsame Sprache.“

einer Studie mit in Amerika lebenden Griechen stellte sie fest, dass selbst Familienmitglieder der dritten Generation, welche kaum mehr Griechisch sprechen konnten, in ihrer Kommunikation immer noch vom griechischen Gesprächsstil beeinflusst waren. Ein junger Mann, den TANNEN im Rahmen ihrer Untersuchung über Indirektheit in der Kommunikation interviewte, hatte von Freundinnen und

Sprachlernbiographien dienen dazu, Verlaufsspuren im eigenen Lebenstext wieder zu erkennen und sich somit über seine Herkunftssprache und -kultur klarer zu werden. Es ist meines Erachtens unerlässlich, dass wir uns als Sprachlehrende oder SprachtherapeutInnen mit unserer eigenen Sprachlerngeschichte auseinandersetzen.

Freunden immer wieder gehört, dass etwas mit ihm nicht stimmte, weil er immer um den heißen Brei herumreden würde, statt direkt zu sagen, was er wollte. Als er von TANNEN erfuhr, dass Griechen häufiger als Amerikaner dazu tendieren etwas indirekt zu sagen, war er sichtbar erleichtert, seinen „Familienstil“ als ethnischen Stil zu erkennen und nicht als Pathologie (TANNEN 1981).

Sprachlernbiographien dienen dazu, Verlaufsspuren im eigenen Lebenstext wieder

zu erkennen und sich somit über seine Herkunftssprache und -kultur klarer zu werden. Es ist meines Erachtens unerlässlich, dass wir uns als Sprachlehrende oder SprachtherapeutInnen mit unserer eigenen Sprachlerngeschichte auseinandersetzen, analog wie sich die PsychologInnen und PsychotherapeutInnen mit der

Analyse ihrer Lebensgeschichte beschäftigen sollten.

4 Die Bedeutung von Emotionen für das Sprachlernen

Zwei Szenen eines im ZDF ausgestrahlten Dokumentarfilms, „Heirate mich. Eine Familie zwei Kulturen“, der die Integrationsbemühungen einer kubanischen Frau und ihres achtjährigen Sohnes in Deutschland während eines Jahres begleitete, haben mich sehr berührt. Die Frau hatte in Kuba einen deutschen Mann geheiratet und ist ihm gemeinsam mit ihrem Sohn nach Deutschland gefolgt. In der einen Szene

kommt der Junge in seiner neuen Heimat in Schwierigkeiten, weil er älteren Kumpanen aus dem Quartier – alle auch mit Migrationshintergrund – auf der Straße aufgeschnappte deutsche Schimpfwörter austeilt, die er selbst nicht versteht. Die zweite Szene spielt sich am Weihnachtsabend ab. Der Junge möchte sein Schulzeugnis nicht zeigen. Er schämt sich dafür, dass er in Deutsch die schlechteste Note, eine 6, erhalten hat. Der deutsche Stiefvater ist über diese Benotung sehr auf-

gebracht und schimpft die Lehrerin eine Idiotin. Der Weihnachtsabend endet deswegen in einem Familienstreit.

Mit „emotional begründetem Desinteresse an der Sprache des Gastlandes“ kann in Anlehnung an KORMANN (1991) das Schulversagen bei Migrantenkindern aufgrund solcher Negativerfahrungen erklärt werden.

Eine Sprache zu lernen sollte eine positive Herausforderung und keine Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls oder eine Quelle für Kränkungen sein. Dort wo ein Kind das Gefühl hat, dass seine Einschätzung über Kommunikationsabläufe und deren Folgen falsch sind, erlebt es sich als verunsichert, hilflos und dumm.

„Meine Worte scheinen andere oft zu verblüffen. Sie sind unangemessen oder gewollt oder einfach nur unverständlich. Die Menschen sehen mich verwundert an, sie murmeln irgendeine Antwort – irgendetwas Unpassendes. Jedenfalls funktionieren Rede und Gegenrede hier anders. Die Menschen antworten einander oft nicht. Aber der matte Blick in ihren Augen, mit dem sie mir zuhören, löscht mein Gesicht aus, verflacht meine Züge.

... Die Menschen sehen an mir vorbei, wenn wir uns unterhalten. Wie wirke ich hier? Unscheinbar nehme ich an, unverständlich, blass, gesichtslos“, sinniert Eva HOFFMAN über ihre Erfahrungen als junges polnisches Mädchen in Nordamerika (HOFFMAN 1995, S.160/161). HOFFMAN lässt uns in ihren Beschreibungen nachfühlen, was es heißt, in einer fremden Welt zu landen

und den Code nicht zu kennen, nachdem diese Gesellschaft funktioniert.

Negative Sprachlernerfahrungen können ein Kind auf Jahre hinaus – wenn nicht lebenslang

Eine Sprache zu lernen sollte eine positive Herausforderung und keine Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls oder eine Quelle für Kränkungen sein.

– entmutigen, sich mit Sprache(n) kreativ auseinander zu setzen. Der Schweizer Romano MÜLLER (1997) hat in einer großangelegten Untersuchung auf der Sekundarschulstufe

Negative Sprachlernerfahrungen können ein Kind auf Jahre hinaus – wenn nicht lebenslang – entmutigen, sich mit Sprache(n) kreativ auseinander zu setzen.

nachgewiesen, dass das Vertrauen in die eigenen Leistungen der Zweitsprache die wichtigste Voraussetzung für den Schulerfolg von Migrantenkindern ist und nicht die effektive Kompetenz der Zweitsprache. Obwohl wir heute wissen, dass Emotionen beim Lernprozess eine wichtige Rolle spielen und emotional prägende Ereignisse schneller und besser gespeichert werden (STADELMANN 2003),

Obwohl wir heute wissen, dass Emotionen beim Lernprozess eine wichtige Rolle spielen und emotional prägende Ereignisse schneller und besser gespeichert werden, wurde die Bedeutung der Emotionen für das Sprachlernen bislang in der Sprachlehrforschung vernachlässigt.

wurde die Bedeutung der Emotionen für das Sprachlernen bislang in der Sprachlehrforschung vernachlässigt.

5 Der Umgang mit Emotionen als Grundlage der kommunikativen Kompetenz

In seinem Ende vorigen Jahrhunderts verfassten Bestseller „Emotionale Intelligenz“ beschreibt Daniel GOLEMAN (1999) einen sprachbegabten Mann, der Fremdsprachen studiert hatte und ein vorzüglicher Übersetzer war. Doch im sozialen Umgang war er so

Kinder, welche nicht gut Emotionen ausdrücken oder deuten können, fühlen sich dauernd frustriert.

unfähig, dass er sich in eine Psychotherapie begab. Er schien die alltäglichsten Formen des sozialen Umgangs nicht zu beherrschen. Ob ihm als Kind solche unausgesprochenen Regeln sozialer Harmonie, welche – wie eingangs erwähnt – Kinder in der sprachlichen Sozialisation mit ihren Betreuungspersonen und später auch in der Peer-Gruppe lernen, nicht beigebracht wurden, oder ob es an seiner Unfähigkeit lag, sie zu lernen, bleibt unklar. Offenbar

Auf diese muttersprachlichen Gesprächsstrategien greift das Kind in der Zweitsprache – meist nicht bewusst – zurück, da es nicht über das Repertoire der Gesprächsregeln der anderen Kultur verfügt.

hatte er aber auch weder im Sprachunterricht noch im Fremdsprachenstudium Formen des Umgangs in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten gelernt. Er hatte nie gelernt, eigene Emotionen adäquat auszudrücken oder die Emotionen anderer zu entschlüsseln. Wir alle kennen solche Leute, denen es an gesellschaftlichem Feingefühl mangelt: Sie sind unbeholfen im Umgang mit den Emotionen

derer mit denen sie zusammentreffen, überhören alle Winke und Andeutungen und treten immer ins Fettnäpfchen.

GOLEMAN zitiert Forschungen, welche belegen, dass jedes zehnte Kind solche Probleme hat. Kinder, welche nicht gut Emotionen ausdrücken oder deuten können, fühlen sich dauernd frustriert. Wenn sie ihre emotionalen Botschaften aussenden, erleben sie ständig, dass die andern merkwürdig auf sie reagieren und sie abweisen. Sie werden wegen ihres linkischen Verhaltens von ihren Spielkameraden als „seltsam“ oder „unsympathisch“ ab-

gelehnt. Deshalb ziehen sie sich zurück. Sozial unbeholfene Kinder deuten emotionale Signale falsch und werden von ihrem/r LehrerIn ebenso missverstanden, was wiederum dazu führt, dass sie im Durchschnitt schlechter abschneiden gemessen an ihrer Lernbegabung, wie sie sich in einem IQ-Test ausdrückt (GOLEMAN 1999). Diese Beschreibung trifft sicher auch auf eine große Anzahl von sprachentwicklungsgestörten Kindern zu. Sozial-emotionale Schwierigkeiten von sprachentwicklungsgestörten Kindern werden immer wieder thematisiert (siehe HARTMANN 2002).

Eine weitere Gruppe von Kindern, welche oft durch

unpassendes Sozial- und Kommunikationsverhalten auffallen, sind Migrantenkinder. Diese Kinder fallen nicht aufgrund einer sozialen Lernunfähigkeit auf, sondern, weil sie in ihrer Herkunftskultur sprachlich anders sozialisiert wurden. In der familiären Sozialisation werden die für die Herkunftskultur relevanten Kommunikationsnormen verinnerlicht. Auf diese muttersprachlichen Gesprächsstrategien

greift das Kind in der Zweitsprache – meist nicht bewusst – zurück, da es nicht über das Repertoire der Gesprächsregeln der anderen Kultur verfügt. Es ist dieses kulturspezifische Sprachverhalten, welches Kinder aus anderen Kulturen in ihrem neuen Umfeld zum Verhängnis werden kann (LIN-HUBER 2004). Hierzu nochmals eine Anmerkung von Eva HOFFMAN: „Ich überlege sorgfältiger, was ich sage, wie laut ich lache, ob ich mir den Kummer anmerken lasse. Die stürmischen Gefühlsausbrüche, die in unserer Familie vorherrschen, gelten hier als übersteigert, und die ungeschriebenen Gesetze für das, was normal gilt, haben ihren osmotischen Effekt“ (HOFFMAN 1995, S.19).

Wenn in der Kommunikation mit Menschen einer anderen kulturellen Herkunft etwas schief läuft, sind wir uns nicht bewusst, dass es an den verschiedenartigen Signalen und am unterschiedlichen Kommunikationsstil liegt. Kulturen unterscheiden sich nicht aufgrund unterschiedlicher Sprachen, sondern vielmehr aufgrund verschiedener Konventionen. Wenn jemand die Sprache nicht richtig beherrscht, kann das zwar die Interaktion beeinträchtigen, hat aber kaum schwerwiegende Folgen für den/die SprecherIn. Unwissenheit – als Quelle von Missverständnissen – auf der normativ sozialen Ebene wird dem Sprechenden jedoch persönlich angelastet. Dieser wird als aggressiv, arrogant, grob, unflexibel etc. eingestuft. Das bedeutet, sein Verhalten löst beim Gegenüber bestimmte negative Emotionen und damit verbundene Reaktionen aus, die der Sprecher nicht zu deuten vermag (LIN-HUBER 1998, 2006c). „Diese

Leute meinten, gerade so, wie sie redeten, sei es recht, und ihre Sprache sei die, welche der liebe Gott verstehe, und welche man im Himmel rede. ... So haben es die Leute, welche selten aus ihrem Dörfchen kommen, ja selten aus ihrer Haushaltung, und selten hören, wie es anderwärts zugeht. Es bildet sich eine Verachtung gegen alle, die nicht gerade so sind

Kulturen unterscheiden sich nicht aufgrund unterschiedlicher Sprachen, sondern vielmehr aufgrund verschiedener Konventionen.

und alles so machen wie sie“ (GOTTHELF o.J., S.209/210). Mit diesen Worten, lässt GOTTHELF den Schulmeister KÄSER seine Erfahrungen in seiner Schulgemeinde reflektieren. Es ist eine Tatsache, dass wir immer das uns Bekannte als richtig und das Unbekannte/Fremde als falsch beurteilen (LIN 2004).

„Wer als Fremder in einem Land lebt, dessen Kultur und Sprache er nur oberflächlich beherrscht, dem geht es wie dem Schauspieler, der die Bühnentüre verwechselt hat. Er

Es ist eine Tatsache, dass wir immer das uns Bekannte als richtig und das Unbekannte/Fremde als falsch beurteilen.

hat zwar die Rolle gelernt, er kann sie vielleicht gut, aber wenn er jetzt sein Sätzchen ins ganz andere Theaterstück einbringt, dann bleibt er im günstigsten Fall unverständlich, im schlimmsten Fall wird er Opfer von Aggressionen“ (LARCHER 1995, S. 223). Solche Erfahrungen machen deutlich, dass die Komplexität der Sprache und des Sprachlernprozesses weit über die Grammatik- und Wortschatzvermittlung hinausgeht, und dass Sprache(n)lernen

nicht unabhängig von Menschen und Situationen zu sehen ist. Über Sprache zu verfügen hat mit Erschließung von Lebenssituationen zu tun. Jedes Sprachlernen ist soziales Lernen. Jedes soziale Lernen ist Sprachlernen.

6 Der Ausdruck von Emotionen: Implikationen für die Sprachförderung

Kerstin POHL beschäftigte sich in einer Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswis-

Jedes Sprachlernen ist soziales Lernen. Jedes soziale Lernen ist Sprachlernen.

senschaften mit „Emotionsbezogenen Gesprächen im Deutschunterricht für Fremdsprachige (POHL 2003). Sie ging dabei der Frage nach, welchen Raum das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen im Sprachunterricht einnehmen. Anstoß für ihre Fragestellung waren ihre Erfahrungen als Austauschstudentin in Australien. Hier wurde ihr bewusst, dass das

Im Sprachunterricht (Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprachenunterricht) soll der bewusste Umgang im Ausdruck mit Emotionen geübt werden.

Sprechen über die eigene Person und die eigenen Emotionen in den neun Jahren im Fremdsprachenunterricht (Englisch) ihrer Schulzeit nie thematisiert worden war.

Anregungen aus der Arbeit von POHL (2003) dienen mir als Anhaltspunkte für eine bewusste Reflexion über die Rolle der Emotionen beim Sprachlernen. Die im Folgenden zusammengestellten Implikationen zur Sprachförde-

rung gelten meines Erachtens als Minimalforderungen und sollten Grundlagen für jeden Sprachunterricht, wie auch für die Sprachtherapie sein:

- Im Sprachunterricht (Deutschunterricht, Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprachenunterricht) soll der bewusste Umgang im Ausdruck mit Emotionen geübt werden.
- Es sollen möglichst viele (Basis-) Emotionen z. B. Angst, Ärger, Wut, Freude, Zärtlichkeit, Liebe etc.) explizit thematisiert werden.
- Der Unterricht soll immer an den kulturellen Hintergrund der Lernenden anknüpfen. Er soll Raum bieten für die Reflexion von kulturellen Werten und Normen, die immer Einfluss auf Äußerungen von und Sprechen über Emotionen haben.
- Der Unterricht soll Sensibilität für die kulturell unterschiedlichen *display rules* (Darstellungsregeln) *coping rules* (Bewältigungsstrategien) in Bezug auf den emotionalen Ausdruck fördern.
- Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, die gewonnenen Einsichten in einer realen oder realitätsnahen Situation praktisch anzuwenden oder im Rollenspiel auszuprobieren. Dabei sollen auch die nonverbalen Anteile des Emotionsausdrucks (Mimik, Gestik, Prosodie) mitberücksichtigt werden.
- Globalziel des Unterrichts soll die Interaktionsfähigkeit in der eigenen oder einer anderen (fremden) Sprache und Kultur sein. Sprachenlernen heißt, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Fremdsprachen bleiben dann fremd, wenn sie nur technisch vermittelt werden mit dem Ziel, die Sprache

zu beherrschen. Ernst von GLASERSFELD, der als Kind dreisprachig (deutsch/englisch/italienisch) aufwuchs, beschreibt eindrücklich seine Erfahrungen, als er erstmals im Schulunterricht mit einer „Fremdsprache“ konfrontiert wurde: „Das Französisch, das wir lernten, wurde daher auf die Sprachen aufgepfropft, mit der wir aufgewachsen waren. Das war anders, als in eine Sprache hineinzuwachsen im Umgang mit den Menschen, die tag-ein, tagaus in ihr leben“ (von GLASERSFELD 1996, S.25). Diese Kindheitserfahrungen GLASERSFELDS machen deutlich, dass Zweit- und Fremdspracherwerb mehr beinhaltet, als andere Wörter zu kennen und eine andere Grammatik zu beherrschen. Das Eindringen in eine fremde Sprache erfordert „eine neue Art des Sehens, Fühlens, und somit eine neue Art, Erfahrung begrifflich zu fassen“ (von GLASERSFELD 1996, S.25).

Ob emotionsbezogene Gespräche im Unterricht stattfinden, hängt nach POHL (2003) davon ab, wie sicher sich die Lehrpersonen selbst beim Führen solcher Gespräche in der Mutter- und Fremdsprache fühlen. Hier zeigt sich nochmals die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachlernbiographie für Sprachlehrende. Es gibt dazu verschiedene Methoden. Die hier erwähnte „archäologische“ Auseinandersetzung mit dem eigenen Spracherwerb ist nur eine von vielen Möglichkeiten. Die Rekonstruktion des eigenen Lernweges kann auch durch kreativ gestalterische Mittel sowie der Rekonstruktion

von wichtigen Szenen und speziellen Atmosphären im Zusammenhang mit Sprachenlernen erfolgen, z. B. in Phantasiereisen (siehe GOMBOS 1995).

Im Unterricht sollte der Versuch unternommen werden, bei den Lernenden Spiel- und Experimentierfreude im Umgang mit der Sprache zu entwickeln. Dadurch soll das

Globalziel des Unterrichts soll die Interaktionsfähigkeit in der eigenen oder einer anderen (fremden) Sprache und Kultur sein.

Selbstwertgefühl der Lernenden und den Glauben an ihre Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Wesentlich ist, ob die Lernenden im Unterricht das Gefühl haben, selbst angesprochen zu sein. „Man muss einmal erkennen, dass Lernen kein Kopiervorgang ist. Ler-

Ob emotionsbezogene Gespräche im Unterricht stattfinden, hängt nach POHL (2003) davon ab, wie sicher sich die Lehrpersonen selbst beim Führen solcher Gespräche in der Mutter- und Fremdsprache fühlen.

nen ist eine Affäre, keine Instruktion. Lernen ist eine Art Liebesaffäre“ (von FOERSTER, zit. nach: KAHL 2007). Dieser Ausspruch des Kybernetikers Heinz von FOERSTER sollte ganz besonders für das Sprache(n)-Lernen gelten. Sprache(n)-Lernen als eine „Art Liebesaffäre“? „Ich hab' in der Nacht Italienisch studiert: Amore, amore, amore...“. Vielleicht lag ich mit meiner kindlichen Interpretation dieses Schlagers doch goldrichtig.

Literatur

- GLASERSFELD von, E. (1996). Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GOLEMAN, D. (1999). Emotionale Intelligenz. dtv: München.
- GOMBOS, G. (1995). Zur Archäologie des Spracherwerbs. Bildungsbiographien und Sprachenlernen. In: HUBER, J./KRIEGLER, M./HEINDLER, D.(Hrsg.), Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & und Kulturerziehung (S.191-203). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- GOTTHELF, J. (o. J.). Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Erster Teil. Buchclub Ex Libris: Zürich.
- HARTMANN, E. (2002). Soziale Schwierigkeiten von sprachentwicklungsgestörten Kindern. VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete), 2, 134-151 u. 3, 294-309.
- HASSOUN, J. (2003). Schmutzgelpfade der Erinnerung: Muttersprache, Vaterwort und die Frage der kulturellen Überlieferung. Frankfurt a. M.: Stroemfeld/Nexus.
- HOFFMAN, E. (1995). Ankommen in der Fremde. Lost in Translation. Fischer: Frankfurt a. M.
- KAHL, R. (2007). www.das-macht-schule.de/projekt/geschichte/cbp96/Erinnerung_durham.pdf (Stand 27.7.2007). KORMANN; R. (1991). Förderdiagnostik für ausländische Kinder und Jugendliche mit Lernproblemen in der deutschen Schule. Max-Traeger-Stiftung: Frankfurt a. M.
- LARCHER, D.(1995). Bausteine zur Theorie einer interkulturellen Sprachdidaktik. In: HUBER, J./KRIEGLER, M./HEINDLER, D.(Hrsg.), Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach-& und Kulturerziehung (S.228-238). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- LIN, M. (2004). Kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen als „Behinderung“ für den Schulerfolg von Migrantenkindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete (VHN), 73,1. 53-69.
- LIN-HUBER, M. A. (1998). Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern: Huber.
- LIN-HUBER, M. (2005): Wie Kinder sprechen lernen. Spracherwerb im kulturellen Kontext. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10, 30-36.
- LIN-HUBER, M. (2006a). Sprache und Emotionen: Sprache(n)-Lernen, eine Liebesaffäre. In: BAHR, R./IVEN, C; (Hrsg.), Sprache-Emotionen-Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik (S. 140-144). Schulz-Kirchner: Idstein.
- LIN-HUBER, M. (2006b). Reflexion der eigenen Sprachlernbiographie. In: BUHHOLZER, A./LIN-HUBER, M./SCHILLIGER MENZ, H./WEGMANN, Y./ZOBRIST, B. (Hrsg.), Lern- und Entwicklungsstörungen, Sek1, (Ateliersemester) (S. 9). PHZ: Luzern.
- LIN-HUBER, M. A. (2006c) (2.erw. Auflage). Chinesen verstehen lernen. Wir – die Andern: Erfolgreich kommunizieren. Bern: Hans Huber.
- LIN-HUBER, M. (2007). Kulturspezifischer Spracherwerb. In Trommsdorff, G./ Kornadt, H.-J. (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C. Theorie und Forschung. Serie VII, Kulturvergleichende Psychologie. Bd. 2. Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens (157-217). Hogrefe: Göttingen.
- MÜLLER, R.(1997). Sozialpsychologische Grundlagen der schulischen Zweisprachigkeit bei MigrantenschülerInnen. Sauerländer: Aarau.
- McWILLIAM, N. (1995). Die Bedeutung des Konnotativen Diskurses für die Ausbildung von Lehrenden in einem multikulturellen Umfeld. In: HUBER, J.; KRIEGLER, M./HEINDLER, D.(Hrsg.), Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach-& und Kulturerziehung (S. 177-190). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- POHL, K. (2003). Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. – Welchen Raum erhält das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Werkstattanalyse. Philipps-Universität Marburg: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- STADELMANN, W. (2003). Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse. OECD-Regionalseminar für deutschsprachige Länder vom 29.9.- 2.10. Wien.

STÖGER, P. (1996). Ayse und Fritz – eine pädagogisch-anthropologische Überlegung zu Sprach- und Kulturerziehung. In: HUBER, J./KRIEGLER, M./ HEINDLER, D.(Hrsg.), Sprach- & Kulturerziehung. Elemente eines neuen Schulsprachenkonzepts. (S. 70-96). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

TANNEN, D. (1981). Indirectness in discourse: Ethnicity as Conversation Style. *Discourse Process*, 4, 221-238.

ZDF (2003). „Heirate mich“. Eine Familie – zwei Kulturen. Arts & Flying Moon Filmproduction.



Kontaktadresse:

Dr. Margrith LIN-HUBER
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ)
Hochschule Luzern
Weiterbildung und Zusatzausbildung
Sentimatt 1
6003 Luzern
E-Mail: margrith.lin@phz.ch

Daten zur Person

Margrith LIN-HUBER, geboren und aufgewachsen in Luzern, Ausbildung zur Primarlehrerin, Studien am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) mit Diplomabschlüssen in Heilpädagogik und Logopädie/Sprachheilpädagogik, Psychologiestudium mit Diplomabschluss und Dissertation an der Universität Bern, logopädische, heilpädagogische und psychologische Tätigkeit in verschiedenen Praxisfeldern (Diagnostik, Förderung, Beratung), Lehrtätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Studierenden in pädagogischen Berufen, verschiedene Publikationen zur Thematik: Kulturspezifischer Spracherwerb und sprachlicher Sozialisation, interkulturelle Kommunikation und Übersetzung, sowie Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien, seit 2004 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule, Zentralschweiz (PHZ) in Luzern.