

«Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation

Dieter Isler, Esther Wiesner und Sibylle Künzli

Abstract

Schulische Formen der Kommunikation wie Interaktionen im Klassenkollektiv, für den Wissenserwerb erforderliche Sprachhandlungen und das Objektivieren von Sprache als Gegenstand sind Kindern je nach ihren familiären Bildungserfahrungen unterschiedlich vertraut. Deshalb sollten im Kindergarten alle Kinder Gelegenheit erhalten, solche schultypischen kommunikativen Formen zu erwerben. Im Projekt ProSpiK wurde deshalb der kommunikative Alltag von acht Kindergartenklassen im Hinblick auf kommunikative Formen, ihre interaktive Herstellung und ihre Bedeutung für die Reproduktion bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit sequenziell-rekonstruierend untersucht. In diesem Beitrag werden am Beispiel der Sequenz «Vogelrätsel» verschiedene Befunde am Datenmaterial herausgearbeitet: Es geht um die vorstrukturierende Funktion von Handlungsmustern, Körper-Raum-Konstellationen und Multimodalität, die Bearbeitung der Sprachhandlung «Beschreiben» als abstrakter Unterrichtsgegenstand und um verborgenes Wissen, welches dem gemeinsamen Tun zugrunde liegt. Diese Befunde werden abschliessend unter der Perspektive der drei Forschungsfragen gebündelt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Bildungsprozesse, Unterrichtskommunikation, schulische Form, Kindergarten, Sequenzanalysen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Dieter Isler, Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, dieter.isler@phtg.ch

Esther Wiesner, Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, esther.wiesner@fhnw.ch

Sibylle Künzli, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, sibylle.kuenzli@phzh.ch

«Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation

Dieter Isler, Esther Wiesner und Sibylle Künzli

1. Ausgangslage

Wie die Resultate der vierten PISA-Studie zeigen, besteht in der Schweiz weiterhin ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Leseleistungen der 15-Jährigen und ihrer sozioökonomischen Herkunft (Konsortium PISA.ch 2014). Zusammenhänge zwischen familiären Rahmenbedingungen und sprachlichen Leistungen der Kinder lassen sich bereits beim Schuleintritt (Moser et al. 2005, Stamm et al. 2012) und im Vorschulalter (Niklas et al. 2010, Weinert et al. 2010) nachweisen. Sie sind auf mehrere Faktoren zurückzuführen: Wenn die Eltern unter ungünstigen ökonomischen Bedingungen leben, mit den Bildungskulturen der pädagogischen Einrichtungen unvertraut sind und im Familienalltag nicht Deutsch sprechen, wird es für sie schwierig, ihre Kinder auf ihren schulischen Bildungswegen zu unterstützen (Grossenbacher 2010, Seifert 2013). Dabei sind aber auch schulische Einflüsse wie herkunftsbedingt unterschiedliche Erwartungen von Lehrpersonen an Kinder und damit verbundene unterschiedliche Investitionen in die Erwerbsunterstützung zu beobachten (Heller 2012).

Die Weiterentwicklung der sprachlichen Bildung in frühpädagogischen Einrichtungen ist deshalb in den letzten Jahren zu einer wichtigen bildungspolitischen Forderung geworden (vgl. etwa die «Strategie frühe Förderung» des Kantons Zürich¹ oder die Initiative «Bildung durch Sprache und Schrift» in Deutschland,² die neben der Schule auch den Elementarbereich miteinbezieht). Da in der Deutschschweiz nur eine Minderheit der 3- bis 4-jährigen Kinder eine Kindertagesstätte besucht, ist der Kindergarten ein zentrales Handlungsfeld für die Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung: Als unentgeltliches und in vielen Kantonen obligatorisches Angebot erreicht er fast alle 4- bis 6-jährigen Kinder der Deutschschweiz und ist heute als schulische Bildungseinrichtung und erster formaler Bildungsort zu verstehen.³ Damit übernimmt der Kindergarten auch die Aufgabe der schulischen Enkulturation: Im Verlauf der beiden Kindergartenjahre müssen alle Kinder Gelegenheit erhalten, mit der «forme scolaire» (Thévenaz-Christen 2005) vertraut zu werden. Diese «schulische Form» manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen, z.B. organisatorisch (die Kinder müssen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten sein), sozial (sie werden zu Mitgliedern einer Klassengemeinschaft) oder curricular (sie sollen sich mit bestimmten Unterrichtsgegenständen befassen; ebd.). Im Hinblick auf sprachliche Bildung interessieren insbesondere die *kommunikativen Aspekte* der «forme scolaire»: Wie funktioniert die Sinn-Ko-Konstruktion unter den institutionellen Bedingungen des Kindergartens? Welche kommunikativen Formen sind hier wichtig, wie werden sie interaktiv hergestellt, und welche Rolle spielen sie bei der Reproduktion oder beim Abbau von Bildungsungleichheit? Mit diesen Fragen befasste sich das hier vorgestellte Projekt. In Kapitel 2 wird erläutert, was mit schulischen Formen der Kommunikation gemeint ist. Kapitel 3 informiert über das Forschungsprojekt ProSpiK. Kapitel 4 gibt am Beispiel der Sequenz «Vogelrätsel» Einblick in die Analyse des Datenmaterials und in Kapitel 5 werden die Auswertungsergebnisse gebündelt.

2. Schulische Formen der Kommunikation

Die erfolgreiche Teilhabe an schulischen Prozessen der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs erfordert als überfachliche Grundvoraussetzungen a) Vertrautheit mit Interaktionen im Klassenkollektiv und b) sprachliche Werkzeuge zur Auseinandersetzung mit schulischen Unterrichtsgegenständen.

¹ http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/fruehe_foerderungo.html

² <http://www.biss-sprachbildung.de>

³ Der Kindergarten hat sich in der Deutschschweiz von einer sozialpädagogischen Bewahranstalt zu einer schulischen Einrichtung entwickelt (Criblez 2008) und unterscheidet sich heute stark vom Kindergarten in Deutschland (Diehm 2008). Dieser institutionelle Wandel zeigt sich u.a. in der Unentgeltlichkeit und Verbindlichkeit des Kindergartenbesuchs, in der Ausbildung von Kindergarten-Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen und in der bevorstehenden Zusammenführung des Kindergartens und der ersten zwei Schuljahre zum ersten Vierjahreszyklus der Volksschule.

Interaktionen im Klassenkollektiv

Im Kindergarten spielen neben alltagsnahen Einzel- und Kleingruppengesprächen auch Gespräche in grösseren Gruppen und im Klassenverband eine wichtige Rolle. Unter diesen Bedingungen muss die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (Tomasello 1999) anders organisiert werden, damit möglichst alle Kinder an der Sinn-Ko-Konstruktion teilhaben können. Neben dem Austausch zwischen der Lehrperson und dem gerade aufgerufenen Kind sind auch die zuhörenden Kinder am (Mit-)Vollzug beteiligt (Becker-Mrotzek & Vogt 2009). Dabei lassen sich drei Gesprächsrollen unterscheiden: die Lehrperson, das Bühnenkind und das Klassenpublikum. Dieses öffentliche Sprechen auf der Klassenbühne ist für die meisten Kinder neu, und es ist mit Risiken verbunden: Die Kinder müssen sich im Scheinwerferlicht exponieren und riskieren einen Gesichtsverlust (Goffmann 1981), wenn sie die ihnen gestellte Aufgabe nicht bewältigen können, von anderen Kindern angeprangert werden oder aus anderen Gründen öffentliche Abwertung erfahren. Hinzu kommt, dass auf der Bühne formeller – lauter, korrekter, vollständiger – gesprochen und neben der Lehrperson auch das Publikum mitadressiert werden muss (Erard & Schneuwly 2005). Deshalb ist das Sprechen in der Klassenöffentlichkeit für viele Kinder ein grosser Schritt, der Erfahrung, Vertrauen und damit auch Zeit braucht. Um sich zunehmend selbständig an öffentlichen Unterrichtsgesprächen zu beteiligen benötigen sie klare Handlungsmuster, zugeschnittene Unterstützung und Schutz durch die Lehrperson.

Sprachliche Werkzeuge

Schulische Gegenstände sind typischerweise distant (z.B. die Vögel des lokalen Lebensraums) und abstrakt (z.B. die Verhaltensmuster dieser Vögel) und müssen im Unterricht durch Objekte, Visualisierungen oder Sprache repräsentiert werden (Thévenaz-Christen 2005). Die Sprache eignet sich als digitales Symbolsystem besonders gut zur Repräsentation aller möglichen Unterrichtsgegenstände. Für den Schulerfolg ist deshalb das Verstehen und Verfassen von Texten in allen Fächern von zentraler Bedeutung. Dabei sind Texte nicht nur als schriftliche Dokumente, sondern auch als mündliche Diskurseinheiten (Quasthoff & Kern 2007) zu verstehen, die der Bearbeitung sprachlich-kognitiver Probleme im Rahmen von Unterrichtsgesprächen dienen: dem Berichten zur Darstellung realer Welt, dem Erzählen zur Darstellung fiktiver Welten, dem Erklären zur Bearbeitung von Wissensdifferenzen und dem Argumentieren zum Aushandeln von Standpunkten. Diese anforderungsreichen Sprachhandlungen bzw. «mündlichen Texte» (Isler & Ineichen 2015) weisen je spezifische textuelle und sprachliche Merkmale auf, die von den Kindern in konkreten Anwendungssituationen erworben (d.h. erkannt, verstanden, erprobt und optimiert) werden müssen, um anschliessend als komplexe sprachliche Werkzeuge des schulischen Lernens verfügbar zu sein (Feilke 2011). Die kommunikativen Repertoires von Familien unterscheiden sich aber gerade im Hinblick auf solche mündliche Texte erheblich (Heller 2012), so dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen in den Kindergarten eintreten.

Hinzu kommt insbesondere für den Sprachunterricht die Objektivierung von Sprache: Das Herauslösen von Sprache aus ihrem kommunikativen Gebrauch und ihre metakommunikative Thematisierung als Unterrichtsgegenstand ist ein zentrales Charakteristikum der schulischen Form (Heath 1983, Lahire 1993). Während konkrete (lokale und oberflächliche) sprachliche Phänomene wie Laute oder Schreibweisen direkt hör- oder sichtbar sind, müssen abstrakte (globale und tiefenstrukturelle) Muster repräsentiert werden, damit sie zum Gegenstand der geteilten Aufmerksamkeit werden können (Wygotski 1934 [1986]). Aus der neueren Forschung ist bekannt, dass bereits vier- bis fünfjährige Kinder von sich aus über Sprachliches reden (Stude 2013, Isler 2014). Dagegen machen ErzieherInnen in Kindertagesstätten Sprachliches kaum zum Thema (Stude 2013), und Lehrpersonen der Vorschule objektivieren schulförmige Sprachhandlungen kaum als Unterrichtsgegenstände (Thévenaz-Christen 2005).

3. Das Projekt ProSpiK

Im Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten – ProSpiK»⁴ wurde der kommunikative Alltag in Deutschschweizer Kindergärten untersucht. Ziel war es, die Ausgestaltung von Gesprächen als Erwerbskontexte bildungssprachlicher Fähigkeiten zu untersuchen. Dazu wurden drei Forschungsfragen bearbeitet:

1. Welche kommunikativen Formen eines «schulnahen» Sprachgebrauchs sind im Kindergarten anzutreffen?
2. Wie werden sie von den Lehrpersonen und Kindern interaktiv hergestellt?
3. (Wie) wird im Rahmen solcher Interaktionen soziale Ungleichheit von den Lehrpersonen und Kindern hergestellt, aufrecht erhalten oder abgebaut?

Zur Erkundung dieses komplexen, noch weitgehend unerforschten Gegenstands wurde ein offenes, rekonstruktives Vorgehen gewählt. Im Sinne einer fokussierten Ethnografie bzw. «Videografie» (Knoblauch 2006) wurde in acht Kindergartenklassen an jeweils fünf aufeinanderfolgenden Vormittagen der kommunikative Alltag gefilmt. Das Handeln der Lehrerinnen wurde mit einer mobilen Handkamera festgehalten, zwei fest installierte Raumkameras dokumentierten das Geschehen im ganzen Klassenraum. Zusätzlich wurden Feldnotizen gemacht, tägliche Kurzgespräche mit den Lehrerinnen durchgeführt sowie weitere Informationen (zur Herkunft der Kinder und zur Berufsbiografie der Lehrerinnen) schriftlich erhoben.

Die Videodaten jeder Klasse wurden zunächst in einem Logbuch katalogisiert. Auf dieser Grundlage wurden pro Klasse sechs Sequenzen für vertiefende Auswertungen ausgewählt: Der erste Klassenkreis der Woche sowie fünf weitere Passagen mit längeren Ko-Konstruktionen von Lehrpersonen und Kindern in unterschiedlichen Settings. Die ausgewählten Sequenzen wurden durch ein multidisziplinäres Forschungsteam⁵ sequenziell-rekonstruierend ausgewertet. Dabei ging es darum, das Handeln der AkteurInnen unter Einbezug aller Modalitäten Zug um Zug zu analysieren, auf diese Weise die soziale Herstellung von geteiltem Sinn nachzuvollziehen und auf diesem Verständnis aufbauend charakteristische Merkmale der kommunikativen Formen und ihrer Herstellungsprozesse herauszuarbeiten. Die Befunde wurden als Memos verschriftlicht, im Team validiert und durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche zu datenverankerten Konzepten entwickelt. Im nun folgenden vierten Kapitel dieses Beitrags wird am Beispiel der Sequenz «Vogelrätsel» eine solche Analyse vorgestellt. Das fünfte Kapitel bündelt die Befunde und blickt auf weiterführende Entwicklungs- und Forschungsarbeiten.

4. Die Sequenz «Vogelrätsel»

Die Sequenz «Vogelrätsel» wurde in einem Kindergarten aufgenommen, der in einer Deutschschweizer Agglomerationsgemeinde liegt. Die Lehrerin ist eine erfahrene Kindergärtnerin, die zehn anwesenden Kinder gehören zur Gruppe der älteren, fünf- bis sechsjährigen Kinder.⁶ Fünf Kinder sprechen zuhause nur Deutsch als Familiensprache, vier Kinder Deutsch und eine andere Sprache und ein Kind nur Tamilisch. In den letzten Wochen hatte sich die Klasse intensiv mit dem Sachthema «Vögel» auseinandergesetzt. Dabei haben die Kinder viel Sachwissen über einzelne Vögel und ihre Körpereigenschaften, aber auch über abstraktere Merkmale wie Nahrung und Überwinterung erworben. Im Schaukasten ist eine Szenerie mit verschiedenen ausgestopften Vögeln aufgestellt, und es liegt ein Stapel mit Bildkarten einzelner Vögel bereit, die früher schon für ein Rätselspiel verwendet wurden. Die zu analysierende Sequenz spielt sich zu Beginn des sogenannten Morgenkreises ab. Davor waren die Kinder individuell oder in Gruppen mit verschiedenen Lern- und Spielaktivitäten beschäftigt. Nun haben sie sich im Kreis versammelt und unterhalten sich miteinander.

⁴ Das Projekt ProSpiK wurde von Schweizerischen Nationalfonds und finanziert und von September 2012 bis August 2015 realisiert. Zum Team gehörten Dieter Isler (Projektleiter), Esther Wiesner, Sibylle Künzli und Gabriela Ineichen.

⁵ Im vierköpfigen Forschungsteam waren die Disziplinen der Deutschdidaktik, Gesprächslinguistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft vertreten.

⁶ Eine Kindergartenklasse besteht in der Deutschschweiz typischerweise aus 16 bis 22 Kindern aus zwei Altersgruppen: Die jüngeren Kinder sind vier bis fünf Jahre alt, die älteren fünf bis sechs Jahre.

Die Lehrerin markiert den bevorstehenden Beginn des gemeinsamen Klassengesprächs, indem sie einzelne Kinder zum Stillsein auffordert, die Aufstreck-Regel rekapituliert und wartet, bis alle Kindern auf ihren Plätzen sitzen. Danach gibt sie Anna⁷ das Wort, die sich zuvor durch Aufstrecken gemeldet hatte und nun eine Beobachtung zum Fressverhalten der Eule mitteilt. Die Lehrerin bestätigt ihre Aussage, bleibt aber nicht bei Annas Thema. Stattdessen überlegt sie sich quasi laut denkend, das Wissen der Kinder über die Vögel zu überprüfen, und greift zum Stapel mit den Vogelkarten. Die Kinder reagieren erfreut, und Claudia schlägt vor, die Vögel zu «beschreiben» (dieser Ausdruck scheint das Spiel «Vogelrätsel» zu bezeichnen, welches den Kindern bereits bekannt ist). Die Lehrerin stimmt diesem Vorschlag zu, stellt sicher, dass alle Kinder ruhig zuhören und winkt dann das erste Kind zu sich.

Anschliessend werden fünf Episoden des Vogelrätsels durchgespielt, wobei jeweils ein Kind zur Lehrerin kommt und der Klasse mit deren Unterstützung eine Rätselaufgabe zu einem Vogelkärtchen stellt: Priska zum Storch, Lorena zur Mehlschwalbe, Anna zur Kohlmeise, Claudia zum Rotkehlchen und Sandro zum Specht. Ziel ist es, die Vögel anhand ihrer Merkmale so zu beschreiben, dass sie von den zuhörenden Kindern erkannt werden. Durch Nennen oder Verschweigen der besonders typischen Merkmale kann die Aufgabe vereinfacht oder erschwert werden. Nach dem fünften Rätsel unterbricht die Lehrerin den musterhaften Verlauf, indem sie den ausgestopften Specht aus dem Regal nimmt und den Kindern seine roten Bauchfedern zeigt. Daraufhin möchten alle Kinder den Specht streicheln und dürfen das auch tun. Das Rätselspiel wird danach nicht mehr aufgenommen.

Die Sequenz «Vogelrätsel» umfasst das Aushandeln der gemeinsamen Aktivität und die fünf Durchgänge des Rätsels. Sie wird im Folgenden aus vier unterschiedlichen Perspektiven analysiert: im Hinblick auf Handlungsmuster, Multimodalität, den Unterrichtsgegenstand «Beschreiben» und das verborgene Wissen, welches hier am Werk ist.

Fokus 1: Handlungsmuster

Die fünf Episoden des Vogelrätsels verlaufen nach einem weitgehend stabilen Handlungsmuster. Es besteht aus drei Rollen und vier Phasen:

- den *Rollen* der Lehrerin, des Bühnenkindes und des Publikums;
- den *Phasen* 1) Auswahl des Bühnenkindes, 2) Rätselaufgabe (mit einer variierenden Anzahl Einzelinformationen), 3) Rätsellösung (mit Beteiligung mehrerer Publikumskinder bei falschen Antworten) und 4) Entlassung des Bühnenkindes.

Die Phasen 1 und 4 werden von der Lehrerin angeleitet, in den Phasen 2 und 3 liegt der Lead beim Bühnenkind. Die drei Rollen haben je spezifische Handlungsoptionen, die sich auch zwischen den Phasen noch unterscheiden können:

- Das *Bühnenkind* tritt in der Phase 1 aus dem Publikum heraus und nimmt seine Bühnenposition ein. In Phase 2 stellt es seine Rätselfrage und gibt dem Publikum weitere Informationen zu seinem Vogel bekannt. Dabei kann es Hinweise der Lehrerin aufnehmen, sich bei ihr vergewissern, ihr Fragen stellen und mit ihr etwas aushandeln. In Phase 3 schliesst es die Aufgabe ab, ruft eines oder mehrere aufstreckende Kinder auf und evaluiert ihre Antworten als richtig oder falsch. In Phase 4 verlässt es seine Bühnenposition und ordnet sich wieder ins Publikum ein.
- Die *Lehrerin* lädt das Publikum in Phase 1 ein, sich für die Bühnenrolle zu melden. Sie wählt ein Kind aus, hilft ihm, seine Position auf der Bühne einzunehmen und zeigt ihm seine Vogelkarte. In Phase 2 unterstützt sie das Bühnenkind durch Hinweise und Beantwortung seiner Fragen, evaluiert seine Informationen oder reformuliert seine schwer verständlichen Äusserungen. Ihre Unterstützungen sind an das Bühnenkind gerichtet, ihre Evaluationen sowohl ans Bühnenkind als auch ans Publikum und ihre Reformulierungen ausschliesslich ans Publikum. An Phase 3 ist sie selbst nicht aktiv beteiligt, während sie in Phase 4 die Rollenperformanz des Bühnenkindes insgesamt evaluiert, es aus seiner Rolle entlässt und ggf. das Geschehen im Rückblick reflektiert. Zudem setzt die Lehrerin

⁷ Bei den Namen der Kinder und der Lehrerin handelt es sich durchgängig um Pseudonyme.

in der Phase 2 mehrmals Verhaltensregeln durch, zum Beispiel wenn Publikumskinder nicht stillsitzen können oder dreinschwatzen.

- Die *Publikumskinder* können sich in den Phasen 1 bis 3 melden, wenn sie selber an der Bühnenrolle interessiert sind oder die Frage des Bühnenkindes beantworten möchten. In Phase 3 antworten sie, wenn sie aufgerufen werden. Während allen vier Phasen wird erwartet, dass sie stillsitzen und zuhören. Halten sie sich nicht an diese Regel, können sie von der Lehrerin zurechtgewiesen werden.

Dieses Handlungsmuster ist den Kindern bereits bekannt und ermöglicht ihnen weitgehend selbständiges Handeln. Die Lehrperson muss das Vorgehen nicht einführen und nur punktuell unterstützen oder anleiten. Die Kinder verfügen offensichtlich über ein Wissen, welches ihnen den sicheren und koordinierten Vollzug des Handlungsmusters in verschiedenen Rollen ermöglicht. Weil das «Wie» dieser kommunikativen Form geklärt ist, wird Aufmerksamkeit frei für die Unterrichtsgegenstände (die Merkmale der Vögel und die Sprachhandlung «Beschreiben», s. Fokus 3).

Fokus 2: Raum – Körper – Multimodalität

Die drei Interaktionsrollen – Lehrerin, Bühnenkind und Publikum – sind im Vollzug mit unterschiedlichen Funktionen betraut. Indem die Interagierenden auf der Bühne diese Funktionen handelnd vollziehen, adressieren sie verschiedene Gegenüber. Dieser bereits unter dem Fokus des Handlungsmusters herausgearbeitete Befund soll im Folgenden unter dem Fokus Raum, Körper und Multimodalität genauer analysiert werden.

Bau und Vollzug der drei Interaktionsrollen



Abbildung 1: «Inkorporieren» und rolleninternes Handeln.

Die Lehrerin baut die Vogelquiz-Interaktion in spezifischer und höchst funktionaler Weise: Sie lässt das Bühnenkind nicht alleine auf der Bühne, sondern «inkorporiert» es, indem sie es mit beiden Armen umfasst und ihm die Vogelkarte vor die Augen hält (vgl. Abbildung 1). Auf diese Weise steht das Bühnenkind für alle gut sichtbar unter dem – auch körperlich deutlich markierten – Schutz der Lehrerin. Das Bühnenkind ist damit Teil der Bühnenrolle mit ihren Rechten und Pflichten, steht aber nicht alleine da, sondern hat in der Person der Lehrerin eine Beraterin, Assistentin und Souffleuse hinter sich stehen.

Zusammen vollziehen die beiden auf der Bühne ihre gemeinsame *Rolle als «Fragenstellerin»*. Dabei nehmen sie unterschiedliche anfallende Aufgaben wahr: Die Lehrerin übernimmt einen grossen Teil des formalen Vollzugs, sodass sich das Bühnenkind in erster Linie auf den thematischen Vollzug der Interaktion fokussieren kann (vgl. unten, Abbildung 3). Auf diese Weise ist es von einem Teil der Aufgaben befreit und muss sich weder kognitiv noch körperlich ausführend damit belasten.⁸

Innerhalb der gemeinsamen Rolle der «Fragenstellerin» wenden sich Lehrerin und Bühnenkind einander zu, um Fragen des Bühnenkindes zu besprechen («Soll ich dieses Merkmal des Vogels nennen oder nicht?», «Soll ich schon jemanden aufrufen?»). Das Bühnenkind gibt der assistierenden Lehrerin gestisch, mit Blicken und/oder verbal flüsternd zu verstehen, wo es stockt, überlegt, unsicher ist oder Probleme hat. Die Lehrerin berät es ebenfalls multimodal (mit Zeigegesten auf Merkmale des abgebildeten Vogels hinweisend, verbal flüsternd, mimisch). In diesem *rolleninternen Handeln* wird eine Form von interner Kommunikation bzw. innerem Dialog äusserlich sichtbar, was dadurch möglich wird, dass zwei Akteurinnen gemeinsam eine Rolle ausfüllen und sich dabei miteinander verständigen. Dabei kann die Lehrerin sicherstellen, dass das Bühnenkind beim rollenexternen Handeln mit dem Klassenpublikum handlungsfähig ist.

⁸ Form und Thema sind im Vollzug nicht als verschiedene Entitäten zu denken. Diese Trennung ist rein analytisch, die AkteurInnen realisieren jeweils beide Aspekte, wobei der eine oder andere Aspekt stärker akzentuiert sein kann.



Abbildung 2: Rollenexternes Handeln.

Die Lehrerin unterstützt das Bühnenkind ausserdem, indem sie einen Grossteil der rollenexternen Kommunikation gegenüber dem Klassenplenum übernimmt: Sie registriert, was die Kinder im Publikum tun, und kommuniziert mit ihnen multimodal, indem sie sich verbal, paraverbal sowie durch Körper- und Blickeinsatz ausdrückt (vgl. Abbildung 2). Während das Bühnenkind seinen Teil der Rolle ausfüllt, signalisiert die Lehrerin auf diese Weise, dass sie an Wortmeldungen Interessierte gesehen hat. Zudem validiert oder sanktioniert sie das Handeln der PublikumsKinder (sie sollen aufstrecken und nicht dreinschwatzen).

Neben diesen koordinierenden Handlungen moderiert die Lehrerin die Interaktion mit dem Publikum. In dieser Funktion wendet sie sich sowohl an das Bühnenkind als auch an die PublikumsKinder. Sie modalisiert die Aussagen des Bühnenkindes gestisch, mimisch, verbal und paraverbal, gibt den PublikumsKindern auf diese Weise «contextualization cues» (Gumperz 1982) und unterstützt sie darin, die Handlungen des Bühnenkindes richtig einzuordnen. So können die Kinder den Wahrheitsgehalt oder den Stellenwert der vom Bühnenkind kommunizierten Merkmale abschätzen. Das Bühnenkind wird dadurch in seinem Handeln legitimiert und von einem Teil des formalen Vollzugs seiner Rolle entlastet. Es kann sich auf die inhaltliche Seite seiner Aufgabe konzentrieren und überlegen, welche Hinweise zum Vogel es wie geben möchte. Es kann entscheiden, wann es genügend Merkmale genannt hat und wann es jemandem zum Raten aufrufen will. Zudem kommuniziert es dem jeweils aufgerufenen Kind, ob dessen Lösungsvorschlag der richtige sei. Die folgende Grafik veranschaulicht den Bau dieser Konstellation und die je spezifischen Funktionen der beiden Bühnenrollen:

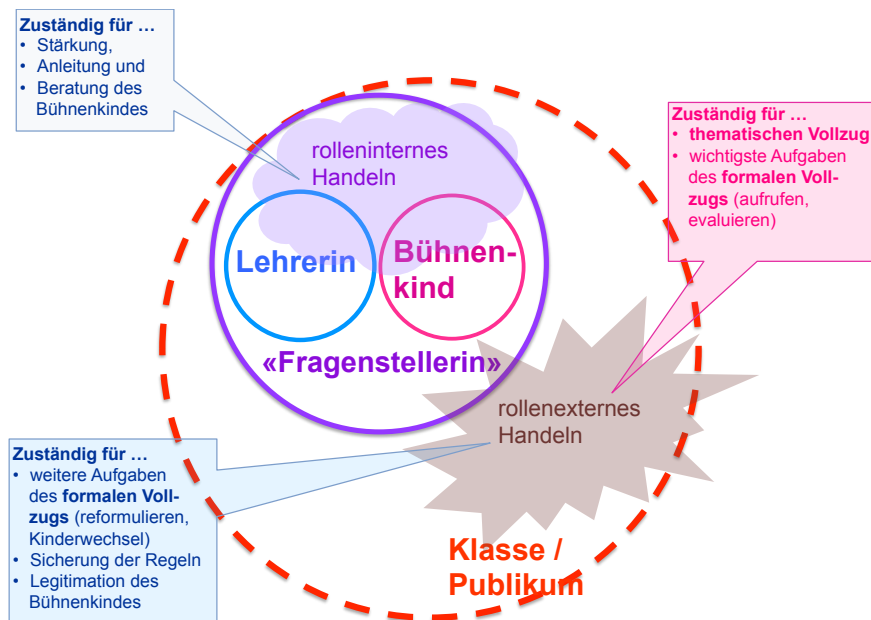


Abbildung 3: Konstellation des Handlungsmusters «Vogelquiz» mit Rollen und ihren interaktionalen Zuständigkeiten

In dieser Sequenz ist aber nicht nur das Bühnenpersonal aktiv: Die kommunikative Form «Vogelrätsel» funktioniert erst in Interaktion mit den Kindern, die im Kreis um die Bühne sitzen und die *Rolle des Publikums* übernehmen (zu den Beteiligungsrollen mit ihren Rechten und Pflichten siehe auch Goffman 1981). Die Publikumsrolle verlangt einerseits Stillsitzen und aufmerksames Beobachten des

Bühnengeschehens, andererseits aber auch Beteiligung, die dazu führen kann, dass ein Kind aus der Publikumsrolle heraustritt und auf die Bühne wechselt.



Abbildung 4: Multimodales Handeln eines Schülers entsprechend seiner Interaktionsrolle als Teil des Klassenpublikums.

Die Publikumsbeteiligung ist in ihrem Vollzug aber geregelt: Man muss an der richtigen Stelle handeln und sich auf eine dafür vorgesehene reduzierte Auswahl an Modi beschränken. So gilt für das Publikum ein Verzicht auf Verbalität zugunsten von gestischem Aufstrecken, wobei etliche Kinder durchaus versuchen, ihre Beteiligungsoptionen auszuweiten: Sie verzichten zwar auf ausformulierte Redebeiträge, äussern sich aber in Form von Interjektionen. Und einige Kinder belassen es auch nicht beim einfachen Aufstrecken, um ihr Beteiligungsinteresse zu signalisieren, sondern stehen zusätzlich auf, strecken mit beiden Händen auf oder hüpfen gar zusätzlich dazu (vgl. Abbildung 4). Werden sie vom Bühnenkind aufgerufen, erhalten sie kurzfristig das Rederecht, um ihre Antwort zu verbalisieren.

Multimodalität

Die unter diesem Analysefokus herausgearbeiteten Phänomene lassen sich mit dem Konzept der Multimodalität fassen. Darunter wird mit Knoblauch (2013) Kommunikation im Vollzug bzw. mit Hausendorf et al. (2012) die Körperlichkeit bzw. Materialität von Interaktion verstanden. Wichtig im Gebrauch von Modi, die im Zusammenspiel miteinander funktionieren, ist das Ko-Konstruieren in der Bedeutungsherstellung. Gumperz spricht für diese Art der Bedeutung von «interpretation» und grenzt diese ab von der kontextfreien Wortbedeutung («meaning»). Interpretation meint Bedeutungen, wie sie Interagierende einander anzeigen und interpretieren: «We must draw a basic distinction between meaning, i.e. context free semantic information obtained through analysis, in which linguistic data are treated as texts which can be coded in words and listed in dictionaries, on the one hand, and interpretation, i. e. the situated assessment of intent, on the other [...]. Interpretation always depends on information conveyed through multiple levels or channels of signalling, and involves inferences based on linguistic features that from the perspective of text based analysis count as marginal, or semantically insignificant.» (Gumperz 1982: 207). Interaktionen umfassen genuin *Raum, Körper und Artefakte*. Kommunikative Formen ergeben sich aus dem Zusammenspiel dieser Entitäten im musterhaft organisierten und dennoch jeweils spezifischen multimodalen Vollzug. Der räumlich-körperliche Bau und Vollzug der beschriebenen kommunikativen Form «Vogelrätsel» machen das Geschehen *lesbar*, indem Handlungen unter Einbezug von Raum, Körper und Artefakten multimodal ausgeführt und kontextualisiert werden. Dazu gehören neben dem musterhaften Verlauf der fünf Episoden das Inkorporieren und die spezifischen Interaktionskonstellationen, die sich daraus ergeben:

- die rolleninterne Kommunikation zwischen Lehrerin und Bühnenkind;
- die rollenexterne Kommunikation zwischen der Rolle der «Fragenstellerin» (die durch die Lehrerin und das Bühnenkind gemeinsame vollzogen wird) und den Publikumskindern.

Diese kommunikative Form befähigt Kinder, eine Bühnenrolle zu vollziehen, indem sie in durch Aufgabenteilung *entlastet* werden. Die Lehrerin übernimmt etliche Handlungen des formalen Vollzugs, so dass das Kind auf der Bühne sich auf den thematischen Vollzug konzentrieren kann.

Fokus 3: «Beschreiben» als Gegenstand

Die klare Vorstrukturierung durch das Handlungsmuster, die Aufgabenteilung bei der Steuerung des Vogelrätsels und die vielfältige multimodale Unterstützung tragen dazu bei, dass in dieser Sequenz neben dem Sachthema – den Vögeln und ihren Merkmalen – auch die Sprachhandlung «Beschreiben» zum Unterrichtsgegenstand wird. Dies lässt sich im Datenmaterial anhand zahlreicher Äusserungen der Kinder und der Lehrerin gut belegen:

Einstieg	benennen der Sprachhandlung durch die Kinder und die Lehrerin	LP: Ich könnte eigentlich mal schauen, ob ihr die Vögel immer noch kennt, bevor wir die Woche anschauen. *CLAUDIA: <i>Beschreiben?</i> ANNA (freudig): <i>Jaaa ... beschreiben!</i> LP (gleichzeitig): <i>Das könnten wir eigentlich gerade machen.</i>
Priska		*LP: <i>Das hast du sehr gut beschrieben, Priska!</i>
Lorena	besprechen der Sprachhandlung durch die Lehrerin und das Kind	(Lorena hat bereits vier Merkmale der Mehlschwalbe genannt.) LP (zu Lorena, zeigt auf den weissen Bauch): <i>Ja, und das hier?</i> *LORENA: <i>Das wollte ich nicht.</i> LP: <i>Ja aber das musst du schon noch. Sonst ist es ganz schwierig.</i> LORENA: <i>Warum nicht?</i> PL: <i>Willst du probieren, ob sie es schon wissen?</i> LORENA: <i>OK.</i>
	erklären der Sprachhandlung durch die Lehrerin für die Klasse	(Anna hat Lorenas Frage richtig beantwortet.) *LP (zur Klasse): <i>Sie hat etwas ganz Wichtiges nicht gesagt.</i> ANNA (steht auf und geht zur LP): <i>Weisse.</i> LP: <i>Weil ihr alle gewusst hättet, wer es ist. Mit dem weissen Bauch hättet ihr es gerade gewusst.</i>
Claudia	planen und erklären der Sprachhandlung durch das Kind	*CLAUDIA (zeigt auf ein Detail ihres Vogels und schaut LP fragend an) LP (nickt bestätigend) CLAUDIA: <i>Braune Flügel.</i> LP (nickt bestätigend) *CLAUDIA: <i>Einen braunen Kopf. Jetzt will ich nichts mehr sagen.</i>
Sandro	anleiten der Sprachhandlung durch die Lehrerin, planen der Sprachhandlung durch das Kind	(Sandro ist als Nächster dran und geht zur Lehrerin.) *LP: <i>Jetzt musst du auch gut aufpassen, dass du vielleicht das Deutlichste nicht gerade sagst.</i> (...) *SANDRO (schaut zur LP) LP (flüstert): <i>Was möchtest du noch sagen?</i> SANDRO (flüstert): <i>Schwarzer Rücken.</i> LP (nickt): <i>Ja.</i> SANDRO (zur Klasse): <i>Schwarzer Rücken.</i>
	festigen des Wissens über die Sprachhandlung durch die Lehrerin	*LP: <i>Warum habt ihr das rausgefunden? Er hat auch das Wichtigste nicht gesagt. Ihr seid so gut. Was hätte man sagen können, dass man gerade weiss, dass es der Specht ist?</i> (Lorena streckt auf) LP: <i>Lorena?</i> LORENA: <i>Er klopft an den Baum.</i> LP: <i>Er klopft an den Baum. Dann wäre es gerade klar gewesen. Was noch?</i> (...)

Tabelle 1: Belege für die Objektivierung der Sprachhandlung «Beschreiben» als Unterrichtsgegenstand. kursiv = explizite Thematisierungen der Sprachhandlung, * = Initiativen

Im Verlauf dieser Sequenz wird die Sprachhandlung «Beschreiben» benannt, besprochen, erklärt, geplant, angeleitet und als gemeinsames Wissen gefestigt. Dabei gehen die Initiativen einerseits von den Kindern aus: Claudia macht die Sprachhandlung erstmals zum Thema, Lorena bespricht als Erste ihre Überlegungen

und Claudia beginnt damit, ihr Handeln mit der Lehrerin zu planen. Andererseits handelt auch die Lehrerin initiativ, indem sie – ihrer Rolle entsprechend – die Klasse in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand miteinbezieht und das Beschreiben erklärt, anleitet und festigt. An zwei Beispielen wird zudem sichtbar, dass die Kinder solche neuen Handlungsweisen erkennen und selbst ausprobieren: Claudia erklärt der Klasse nach dem Muster der Lehrerin ihr Vorgehen, und Sandro folgt dem Modell von Claudia beim Planen seines nächsten Handlungsschritts mit der Lehrerin.

Diese Analysen zeigen deutlich, dass Sprachhandlungen – verstanden als Vorgehensweisen bei der Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben – im Kindergarten zum Unterrichtsgegenstand gemacht und von den Kindern erkannt, thematisiert, verstanden, erprobt, variiert und erworben werden können. Zum Gelingen dieser Erwerbsprozesse haben folgende Faktoren wesentlich beigetragen:

- Die Auseinandersetzung mit der Sprachhandlung erfolgt *wiederholt*, so dass die Kinder den abstrakten Gegenstand allmählich erkennen und schrittweise erproben können (wie die Initiative von Claudia und die Reaktion von Anna zeigen, war das Beschreiben nicht zum ersten Mal Thema).
- Die Lehrerin handelt *adaptiv*: Sie erkennt Initiativen der Kinder, greift sie auf und entwickelt sie weiter. Zudem passt sie ihre Unterstützung dem Bedarf der einzelnen Kinder an.
- Die Lehrerin sorgt dafür, dass der Gegenstand *gut sichtbar* ist und während längerer Zeit im Fokus der geteilten Aufmerksamkeit bleibt: Sie benennt ihn immer wieder und erklärt der Klasse das Handeln der einzelnen Kinder (das Erschweren des Rätsels durch Weglassen besonders typischer Merkmale) wiederholt (für beide Befunde gibt es neben den oben dargestellten noch weitere Belege).
- Die Lehrerin sorgt dafür, dass sich auch die Kinder im Publikum *nachvollziehend* an der Sinn-Konstruktion *beteiligen* können: Sie erklärt das Handeln der Bühnenkinder, überprüft und festigt das gemeinsame Verständnis.

Unter diesen Bedingungen stehen die Chancen gut, dass sich auch jene Kinder mit der schulförmigen Sprachhandlung «Beschreiben» auseinandersetzen können, die mit der Objektivierung von Sprache noch wenig Erfahrung haben.

Fokus 4: Verborgenes Wissen

Abschliessend wird die Sequenz «Vogelrätsel» noch mit dem Fokus auf verborgenes Wissen befragt. Mit Polanyi (1985) ist damit ein Wissen über das «Wie» des gemeinsamen Handelns im Klassenverband gemeint, auf welches die Kinder stillschweigend zurückgreifen, ohne dass sie es benennen könnten. Dieses Wissen haben die Kinder früher aufgebaut und inkorporiert, sie sind deshalb bereits damit vertraut und können es unbewusst wieder anwenden. Es steht ihnen implizit zur Verfügung, um sich sinnhaft und kompetent an der Kommunikation zu beteiligen. In der vorliegenden Sequenz zeigt sich solches verborgenes Wissen an mehreren Stellen und unter verschiedenen Aspekten:

Beim Einstieg ins gemeinsame Klassengespräch wendet sich Anna an die Lehrerin und sagt: «Aber Frou Müller, jetz hät d'Üüle d'Muus wider usg'chotzet!»⁹ Dabei zeigt sie auf den Schaukasten mit der ausgestopften Eule neben der Lehrerin. Anna greift damit einen Aspekt des Sachthemas «Vögel» auf, der in der Klasse zu einem früheren Zeitpunkt schon Gegenstand der gemeinsamen Auseinandersetzung war. Sie bezieht sich vielleicht auf eine Geschichte über Eulen, auf ein eigenes Erlebnis oder bringt früher aufgebautes (gemeinsames) Wissen zum Fressverhalten der Eule ein (die Eule spuckt die Knochen und Haare der verschlungenen Beutetiere als Gewölle wieder aus).

Die Lehrerin weist Anna an: «Warte kurz, das musst du mir nochmals sagen, ich habs nicht verstanden.» Anschliessend macht sie explizit, welche Verhaltensweisen sie für das Klassengespräch von den Kindern erwartet: Sie fordert die Kinder auf, nicht zu schwatzen und einander zuzuhören, und meint dann dazu: «Wer spricht, streckt zuerst die Hand auf.» Dabei hält die Lehrerin ihre eigene Hand in die Höhe. Anna hält sich vorbildlich an diese Regel, streckt auf, spricht erst, als ihr die Lehrerin das Wort erteilt und verwendet

⁹ Standardsprachliche Übersetzung der dialektalen Äusserung von Anna: «Aber Frau Müller, jetzt hat die Eule die Maus grade wieder ausgekotzt!»

nun die Standardsprache. Damit vollzieht sie deutlich den Wechsel zum (im Vergleich zur Einstiegsphase) formelleren Unterrichtsgespräch.



Abbildung 5: Objektivierung der Regel «aufstrecken, um zu sprechen» als Symbolkarte

Mehrere andere Kinder richten ihre Blicke zu diesem Zeitpunkt auf die Symbolkarten, die neben dem Stuhlkreis an der Wand aufgehängt sind und die wichtigsten Regeln objektivieren. Diese Symbolkarten enthalten sowohl bildliche Darstellungen wie auch schriftliche Ausformulierungen der einzelnen Regeln (vgl. Abb. 5). Mit der Zuwendung zu den Symbolkarten an der Wand zeigen die Kinder an, dass sie die von der Lehrerin explizit gemachte Verhaltensregel mit der Objektivierung dieser Regel in Bezug setzen. Sie greifen hier auf ein verborgenes Wissen zurück, welches sie vermutlich zu Beginn des Kindergartenjahres gemeinsam aufgebaut hatten.

Im Folgenden initiiert die Lehrerin explizit die Prüfung des gemeinsam erarbeiteten Wissens zum Sachthema Vögel («Ich könnte eigentlich mal schauen, ob ihr die Vögel immer noch kennt, bevor wir die Woche anschauen.») und nimmt den Stapel von Vogelkarten zur Hand (die Vogelkarten stellen Objektivierungen des Wissens über die Vögel dar). Sie kommuniziert damit ihre Absicht, das Wissen der Kinder zu überprüfen, gibt aber (noch) keine konkrete Vorgehensweise vor. Damit sind vorerst noch verschiedene kommunikative Formen denkbar. Aus den Reaktionen der Kinder wird aber rasch ersichtlich, dass hier ein gemeinsames implizites Wissen dazu besteht, wie diese Überprüfung vonstatten gehen könnte: Viele Kinder beantworten den Vorschlag der Lehrerin spontan mit «Oh, ja!», und Claudia schlägt vor, die Vögel zu «beschreiben». Damit ruft sie das den Kindern bereits bekannte Handlungsmuster «Vogelrätsel» auf. Die Lehrerin nimmt Claudias Vorschlag auf («Das könnten wir eigentlich gerade machen.»), winkt ein erstes Kind herbei und die beiden beginnen ohne weitere Anweisungen sofort damit, das Handlungsmuster «Vogelrätsel» zu vollziehen. Dies zeigt, dass sowohl die Kinder wie auch die Lehrerin über ein geteiltes stillschweigendes Wissen zu dieser kommunikativen Form verfügen. Im Rahmen dieser koordinierten Zusammenarbeit kann Claudia die Sprachhandlung «Beschreiben» kompetent realisieren.

Im weiteren Verlauf der insgesamt fünf Durchgänge des «Vogelrätsels» wird deutlich, dass alle fünf Kinder kompetent handeln, genau wissen, was sie wie tun sollen und darüber hinaus auch fähig sind, das Handlungsmuster «Vogelrätsel» und die Sprachhandlung «Beschreiben» zu variieren und zu reflektieren. Falls ihnen dies einmal nicht gelingt, erhalten sie Unterstützung durch die Lehrerin, indem sie sich gegenüber dem Bühnenkind als Souffleuse betätigt, gegenüber dem Klassenpublikum als Moderatorin einbringt und die kommunikative Form explizit anspricht.

Damit lassen sich in dieser Sequenz vier unterschiedliche Aspekte von implizitem Wissen identifizieren:

- a) Wissen über das Sachthema «Vögel» (z.B. zur Bezeichnung verschiedener Vogelarten, ihren Merkmalen und ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Zug- oder Standvögel),
- b) Wissen über «schulische» Verhaltensregeln (still sein und einander zuhören, aufstrecken),
- c) Wissen über das Handlungsmuster «Vogelrätsel» und
- d) Wissen über die Sprachhandlung «Beschreiben». (wobei die Ebenen c) und d) hier eng miteinander verschränkt sind).

Es wird deutlich, dass sich die AkteurInnen dieses Kindergartens gemeinsames Wissen über kommunikative Formen (Verhaltensregeln, Handlungsmuster und Sprachhandlungen) angeeignet haben. Dadurch wissen sie implizit, wie solche Formen strukturiert sind und ablaufen, ohne aber ihr Handeln explizit zu verbalisieren. Solches Wissen steckt verborgen im kompetenten Vollzug ihres sinnhaften Handelns. Um das Gelingen von Lehr-Lernprozessen im Kindergarten sicherzustellen, sollten Lehrpersonen auch diesen impliziten, stillschweigenden Anteil des Wissens in den Blick zu nehmen. Erst wenn alle Kinder mit dem im Kindergarten erforderlichen Wissen über kommunikative Formen vertraut sind, können sie die Absichten der Handelnden gut verstehen und sich kompetent am Geschehen beteiligen.

5. Bündelung und Ausblick

Die Befunde zur Sequenz «Vogelrätsel» geben (fall- und situationsspezifische) Antworten auf alle drei Forschungsfragen des Projekts ProSpiK:

1. *Welche kommunikativen Formen eines «schulnahen» Sprachgebrauchs sind im Kindergarten anzutreffen? In dieser Sequenz spielt die kommunikative Form des «Vogelrätsels» eine zentrale Rolle. Sie wird durch vier Komponenten konstituiert: a) das Sachthema «Vögel», b) das Setting des «öffentlichen» Klassengesprächs (und seiner Regeln), c) ein spezifisches Handlungsmuster (mit bestimmten Verlaufsphasen, Beteiligungsrollen, und Rollenoptionen) und d) die Sprachhandlung «Beschreiben», die im Rahmen dieses Handlungsmusters zur Anwendung kommt.*

2. *Wie werden sie von den Lehrpersonen und Kindern interaktiv hergestellt? Das bereits aufgebaute gemeinsame Wissen über diese kommunikative Form (und ihre vier Komponenten) erlaubt es den Kindern, initiativ und weitgehend selbständig zu handeln. Die besonders anspruchsvolle Rolle der «Fragenstellerin» wird von den Bühnenkindern und der Lehrerin gemeinsam realisiert, wodurch die Kinder rollenintern adaptiv unterstützt und von gewissen rollenexternen Aufgaben entlastet werden. Durch den multimodalen (räumlich-körperlichen, gestischen, para- und nonverbalen) Bau und Vollzug der kommunikativen Form durch die Lehrerin wird diese für die Bühnen- und PublikumsKinder deutlich sichtbar und über verschiedene redundante Modalitäten zugänglich. Das vermittelnde und regulierende Handeln der Lehrerin gegenüber der Klasse erleichtert es den PublikumsKindern, sich mitvollziehend an der Sinn-Ko-Konstruktion zu beteiligen. Unter diesen Bedingungen wird es möglich, dass neben dem bereits vertrauten Sachthema «Vögel» zusätzlich und prominent auch die Sprachhandlung «Beschreiben» als (abstrakter, linguistischer) Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird. Sie wird von den Kindern und der Lehrerin in einer kontinuierlich fortschreitenden Auseinandersetzung realisiert, variiert, benannt, besprochen, erklärt, geplant, angeleitet und als Wissen gefestigt.*

3. *(Wie) wird im Rahmen solcher Interaktionen soziale Ungleichheit von den Lehrpersonen und Kindern hergestellt, aufrecht erhalten oder abgebaut? Das für die Teilhabe an der kommunikativen Form des «Vogelrätsels» erforderliche Wissen (über Vögel, Verhaltensregeln im Kreisgespräch und das Handlungsmuster), wurde in der Klasse vorgängig gemeinsam erarbeitet und ist damit nicht (oder zumindest nicht nur) von den familiären Bildungserfahrungen der Kinder abhängig. Durch das rekurrente Vorgehen (in fünf Durchgängen) und den oben bereits erläuterten erwerbsunterstützenden Vollzug (Multimodalität, Aufgabenteilung, Einbezug des Publikums) werden die kommunikative Form und der abstrakte Unterrichtsgegenstand «Beschreiben» deutlich sichtbar und damit auch für Kinder erlernbar, die damit noch weniger vertraut sind. Mit der kommunikativen Form des «Vogelrätsels» der Sprachhandlung «Beschreiben» erwerben die Kinder Wissen über das «Wie» schulischer Lehr-Lernprozesse, welches sie später implizit für Auseinandersetzungen mit anderen Unterrichtsgegenständen (z.B. mit Märchen oder Primzahlen) nutzen und weiterentwickeln können. Damit kann diese Sequenz exemplarisch zeigen, wie Kinder im Kindergarten grundlegende schulische Formen erwerben und der Kindergarten seine Funktion der schulischen Enkulturation erfüllt.*

Im Projekt ProSpiK wurden zahlreiche Interaktionen aus dem Kindergartenalltag sequenzanalytisch-rekonstruierend untersucht. In vielen Fällen führten diese Analysen zu spezifischen, teils überraschenden Ergebnissen. Diese vielfältigen Befunde lassen sich sequenzen- und fallübergreifend zu derzeit fünf Hauptaspekten kommunikativer Formen und ihres Vollzugs zusammenfassen:

- Bau von Kreiskonstellationen (Architektur, Metaphorik)
- multimodale Stützsyste (Raum, Körper, Artefakte)
- öffentliche Kommunikation (Organisation und Nutzung von Bühne und Publikum)
- mündliche Texte (Erwerbsunterstützung der Lehrpersonen, Wechsel von Referenzräumen)
- Projekt-Management (Initiierung und Schutz von Projekten)

Die Integration dieser Aspekte im Rahmen einer umfassenden Konzeption kommunikativer Formen im Kindergarten, ihrer Herstellungsprozesse und ihrer Relevanzen für die Herstellung bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit ist noch zu leisten und soll in der Form eines Buchprojekts angegangen werden.

Das im Projekt ProSpiK gewonnene detailreiche Verständnis des kommunikativen Alltags im Kindergarten ist bisher in verschiedene Projekte zur Professionalisierung von pädagogischen Fachpersonen im Frühbereich und im Kindergarten eingeflossen. Die praktischen Erfahrungen mit videobasierten Coachings und Weiterbildungen zur situativen Sprachförderung, aber auch die Einschätzungen der Teilnehmenden zeigen deutlich, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen mithilfe von Videoanalysen den pädagogischen Fachpersonen einen neuen, forschenden Blick auf ihre Praxis ermöglicht und ihrer beruflichen Weiterentwicklung wichtige Impulse geben kann. Für die Forschung sollen die Ergebnisse des Projekts ProSpiK genutzt werden, um in einem nächsten Schritt im Rahmen des quantitativ-hypothesenprüfenden Forschungsparadigmas Zusammenhänge zwischen einer Weiterentwicklung des Lehrpersonenhandelns in Interaktionen und dem Erwerb mündlicher Textfähigkeiten von Kindergartenkindern zu untersuchen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Criblez, L. (Hrsg.) (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Diehm, I. (2008). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage (S. 557–575). Wiesbaden: VS.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp.69–97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Feilke, H. (2011). Was sind Textroutinen? - Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke und K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktische Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. New York, Cambridge: Cambridge University Press. (= Studies in Interactional Sociolinguistics 1).
- Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- Hausendorf, H.; Mondada, L. und Schmitt, R. (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache.).
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Isler, D. & Ineichen, G. (2015). 'Mündliche Texte' in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Bleichschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Basel: Schwabe.
- Knoblauch, H. (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: R. Keller, H. Knoblauch, & J. Reichertz (Hrsg.). *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 25–48). Wiesbaden: VS.
- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab und H. Soeffner (Eds.). *Video Analysis: Methodology and Methods* (S. 69–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knoblauch, H., Wiesner, E., Isler, D. & Künzli, S. (2016). Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.). «Schweigendes» Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Weinheim: Juventa.
- Konsortium PISA.ch (2014). PISA 2012: Vertiefende Analysen. Bern und Neuchâtel: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2010), Heft 1, 18–31.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Quasthoff, U. & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (S. 277–305). Tübingen: Gunter Narr.
- Schneuwly, B. (1995). Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In J. Ossner (Hrsg.), *Schriftaneignung und Schreiben. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 51, 116–132.
- Seifert, A. (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 63–69). Münster: Waxmann.
- Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Freiburg: Universität Freiburg.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2010), Heft 1, 32–45.
- Wygotski, L. (1934 [1986]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

AutorInnen

Dieter Isler, Dr. phil., ist Leiter Forschung und Projektleiter an der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Er befasst sich in Forschung und Entwicklung mit früher Sprachbildung drei- bis achtjähriger Kinder in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (Familie, Spielgruppe, Kita und Kindergarten). Dabei untersucht er sprachliche Bildungsprozesse mithilfe videobasierter rekonstruierender Sequenzanalysen als Sinn-Konstruktionen und Erwerb kultureller Werkzeuge.

www.phtg.ch/hochschule/menschen/seite-detailansicht/person/dieter.isler/

Esther Wiesner, Dr. phil., ist Linguistin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, in Forschung, Entwicklung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Forschung und Entwicklung im Zusammenhang mit (Multi-)Literalität, Multimodalität, (multi-)literaler Sozialisation und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

<http://www.fhnw.ch/personen/esther-wiesner>

Sibylle Künzli, lic. phil., ist Bildungssoziologin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschung, Entwicklung und Lehre an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Entwicklung sind Bildung und soziale Ungleichheit, frühe Bildung, (literale) Sozialisation in Familien, Frühbereich und Kindergarten, Professionalisierung sowie nicht-standardisierte (qualitative) Verfahren der Sozialforschung.

<http://www.phzh.ch/personen/sibylle.kuenzli>

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

Un cercle de parole à l'école enfantine comme contexte d'acquisition des formes scolaires de la communication

Dieter Isler, Esther Wiesner und Sibylle Künzli

Chapeau

Par leur expérience au sein de leurs familles, les enfants sont déjà familiarisés de diverses manières avec des formes de communication présentes à l'école comme les interactions en classe, les activités langagières nécessaires à l'acquisition du savoir et à l'objectivation du langage. Il faudrait que tous aient l'occasion, au niveau de l'école enfantine, d'acquérir ces formes de communication typiques du milieu scolaire. Le projet ProSpiK vise ainsi à reconstruire par séquences la communication au quotidien dans huit classes d'école enfantine. Il met l'accent sur les formes de communication, leurs interactions et leur sens dans la reproduction ou la diminution des inégalités à traiter en formation. Différents résultats sont obtenus du matériel recueilli. Avec l'exemple de la séquence des devinettes, elles mettent en évidence la fonction structurante d'activités, les interactions corps-espace et la multimodalité, mais aussi l'approche de l'activité langagière descriptive en tant qu'objet d'enseignement abstrait et les savoirs implicites qui fondent l'action commune. Ces résultats sont ensuite réunis et discutés dans la perspective des trois questions qui initient l'étude.

Mots-clés

processus d'apprentissage, communication dans l'enseignement, forme scolaire, école enfantine, analyse de séquences

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de forumlecture.ch