



Dieter Isler | Esther Wiesner

**Kommunikative Formen
im Kindergarten –
ihre Bedeutung für die
schulische Sozialisation
und sprachliche Bildung**

BELTZ JUVENTA

Dieter Isler | Esther Wiesner (Hrsg.)

Kommunikative Formen im Kindergarten – ihre Bedeutung für die
schulische Sozialisation und die sprachliche Bildung

Dieter Isler | Esther Wiesner (Hrsg.)

Kommunikative Formen im Kindergarten – ihre Bedeutung für die schulische Sozialisation und die sprachliche Bildung

BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Thurgau gefördert. Die Herausgeber:innen bedanken sich herzlich für die grosszügige und unkomplizierte Unterstützung.

Das Bildmaterial stammt aus dem Projekt ProSpiK der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Die Anonymisierung erfolgte durch Barbara Wasserfallen. Auch dafür herzlichen Dank!

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3489-9 Print
ISBN 978-3-7799-4559-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-4559-8

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung <i>Dieter Isler</i>	7
Teil I: Theoretische Grundlagen	19
2. Unterrichtsöffentliche Kommunikation <i>Esther Wiesner</i>	20
3. Grundverständnis sprachlicher Bildung <i>Dieter Isler</i>	37
Teil II: Aspekte kommunikativer Formen	45
4. Schulische Interaktion und Raum <i>Esther Wiesner</i>	46
5. Multimodalität <i>Esther Wiesner</i>	78
6. Mündliche Texte <i>Dieter Isler</i>	107
7. Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen <i>Dieter Isler</i>	130
Teil III: Kommunikative Formen im Kindergarten	157
8. Alltagsgespräche als komplexe Bildungsprozesse verstehen <i>Dieter Isler und Esther Wiesner</i>	158
9. Kommunikative Formen im Kindergarten – eine Skizze <i>Dieter Isler und Esther Wiesner</i>	188
Anhang: Das Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (ProSpiK)	
<i>Dieter Isler</i>	197

1. Einführung

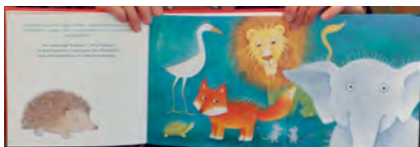
Dieter Isler

Im Zentrum unserer Arbeit steht das Verstehen komplexer Bildungsprozesse im Kindergarten. Zum Einstieg geben wir deshalb einen Einblick in den Alltag eines Deutschschweizer Kindergartens und skizzieren anhand einer Bilderbuchsequenz unser Verständnis kommunikativer Formen (Abschnitt 1.1). Darauf folgen einige Informationen zur sprachlichen Bildung in Deutschschweizer Kindergärten (1.2) und zum Aufbau dieses Buchs (1.3).

1.1 *Das Allerwichtigste* – kommunikative Formen im Kindergarten

Im Kindergarten 3 arbeitet die Lehrerin mit dem Bilderbuch «Das Allerwichtigste». Es handelt von Tieren, die sich gegenseitig von der Unverzichtbarkeit ihrer besonderen Merkmale überzeugen: Dem Elefanten ist der Rüssel das Allerwichtigste, der Giraffe ihr langer Hals, dem Igel sein Stachelkleid. Auf jeder Doppelseite des Bilderbuchs ist auf der linken, zurückhaltend gestalteten Seite zu sehen, wie eines der Tiere ein Plädoyer für sein eigenes besonderes Merkmal hält. Die rechte Seite lässt sich aufklappen, wodurch eine grosse und bunte Abbildung sichtbar wird. Hier sind alle zuhörenden Tiere mit jenem Merkmal dargestellt, für welches gerade plädiert wird (im aktuellen Beispiel: mit Stacheln, wie sie der Igel trägt).

Abbildungen 1 und 2: Bau der Sequenz *Das Allerwichtigste* und aufgeklappte Doppelseite aus dem verwendeten Bilderbuch «Das Allerwichtigste»¹



1 Abbatiello, Antonella (2008): *Das Allerwichtigste*. München: Hueber.

Die Lehrerin hatte den Schülerinnen und Schülern bereits das ganze Bilderbuch erzählt. Nun sollen die Kinder die einzelnen Doppelseiten nacherzählen. Das Unterrichtsgeschehen verläuft nach folgendem Muster:

1. Die Lehrerin zeigt der Klasse eine neue Buchseite und fragt nach der Äusserung des sprechenden Tiers: «Was sagt wohl der Igel?»² Einige Kinder strecken auf, eines wird aufgerufen.
2. Das aufgerufene Kind zitiert aus der Erinnerung die Äusserung des sprechenden Tieres: «Das Allerwichtigste sind spitze Stacheln.»
3. Die Lehrerin bestätigt die Antwort des Kindes und wiederholt sie ggf. bereinigend für die ganze Klasse. Dann klappt sie die rechte Buchseite auf und zeigt der Klasse die entsprechend ausgestatteten Fantasietiere (hier: mit Stacheln).

Dieser Ablauf wird mit mehreren Doppelseiten des Bilderbuchs musterhaft durchgespielt. Dann unterbricht die Lehrerin das Muster mit folgender Äusserung: «Also, ich könnte meine Katze nicht mehr streicheln, wenn sie spitze Stacheln hätte.» Darauf reagiert Lisa spontan: «Meine auch! Meine kann ich nicht streicheln, die Saringa und den Pappo.» Auf Nachfrage der Lehrerin berichtet Lisa noch genauer von ihren Katzen, die sich vor ihrem Hund verstecken müssen. Anschliessend meldet sich auch Dario mit einem Kurzbericht über sein Haustier: «Ich muss niemanden anfassen, der Stacheln hat. Ich habe keine Katze und keinen Hund, nur eine Schnecke, und die ist gerade im Winterschlaf.»

Danach fährt die Lehrerin mit ihrem Handlungsmuster fort: Sie blättert zur Doppelseite mit der Giraffe weiter, stellt ihre Standardfrage («Was sagt wohl die Giraffe?») und erhält von Belinda die gewünschte Antwort. Nun meldet sich Cora mit folgender Äusserung: «Ich könnte dann nicht meinen Hasen streicheln. Wenn er einen langen Hals hätte, kann ich ihm nicht die Ohren streicheln.» Auf Nachfrage der Lehrerin schiebt sie ihrer Aussage eine Begründung nach. Die Lehrerin bestätigt ihre Begründung, korrigiert eine Formulierung von Cora und blättert dann zur Doppelseite mit dem Frosch weiter.

Wir verstehen das Nacherzählen eines Bilderbuchs im Klassenverband als eine «kommunikative Form», d. h. als ein komplexes, musterhaftes Ganzes, welches im Kindergartenalltag als abgrenzbare Einheit von Lehrperson und Schüler:innen gemeinsam realisiert wird und die Ko-Konstruktion von «Sinn» ermöglicht (Knoblauch 2017). Kommunikative Formen strukturieren das komplexe und vielstimmige Geschehen im Kindergarten und bieten den Beteiligten

2 Zum Umgang mit zitierten Äusserungen in diesem Buch: Wenn die exakten Formulierungen für die Analysen relevant sind, verwenden wir im Lauftext Originalzitate und übersetzen ggf. dialektale Äusserungen in Fussnoten. In allen anderen Fällen zitieren wir im Lauftext in formal bereinigter Standardsprache (ggf. mit Originalziten in Fussnoten).

sowohl Orientierung als auch Gestaltungsraum.³ Wir plädieren dafür, bei der Gestaltung, Analyse und Weiterentwicklung von Bildungsprozessen in Bildungseinrichtungen von diesem komplexen Ganzen auszugehen und mit einem forschenden, verstehenden Blick die situativ relevanten Aspekte zu bestimmen und zu vertiefen, ohne sie aus dem Ganzen herauszulösen. Beim Analysieren zahlreicher Sequenzen aus dem Kindergartenalltag haben sich vier Aspekte kommunikativer Formen herauskristallisiert, die wir hier am Beispiel der Sequenz *Das Allerwichtigste* ein erstes Mal skizzieren:⁴

1. *Architekturen und ihre kommunikativen Implikationen.* Die kommunikative Form ist als Theater- oder Kinoformation gebaut. Die Lehrerin sitzt erhöht auf der Bühne und präsentiert das Bilderbuch wie auf einer Leinwand. Die Schülerinnen und Schüler sitzen in Reihen auf dem Boden und bilden das Publikum. Die Schüler:innen können, wenn sie das Rederecht erhalten, den Ton zum Bild beisteuern oder die Moderatorin ansprechen. Sie richten sich nicht an die anderen Kinder, sprechen aber vor Publikum bzw. klassenöffentlich mit der Lehrerin.
2. *Multimodalität.* Die kommunikative Form wird in vielfacher Weise multimodal vollzogen. Dazu gehören etwa die Handhabung des Bilderbuchs als Objekt durch die Lehrerin (hochhalten und ins Blickfeld rücken bzw. abstellen und aus dem Blickfeld nehmen; aufklappen und umblättern von Buchseiten) oder ihre Körperhaltungen bei der Adressierung der ganzen Klasse oder einzelner Schüler:innen.
3. *Interaktive Unterstützung.* Für Bildungsprozesse konstituierend ist, dass die Lehrerin die Schüler:innen beim Vollzug herausfordernder kommunikativer Handlungen unterstützt. In diesem Beispiel tut sie das auf die einzelnen Kinder zugeschnitten: Während sie Lisa in ihrer Rolle als primäre Sprecherin Zug um Zug mit Rückfragen unterstützt, reicht bei Cora ein einziger Impuls, um sie zu einem zweiten längeren Gesprächsbeitrag zu veranlassen.
4. *Mündliche Texte.* Im Hinblick auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten bietet diese kommunikative Form verschiedene Möglichkeiten für die Produktion «mündlicher Texte» (Isler/Ineichen 2015b). Sie erlaubt es, den Handlungsverlauf der Geschichte mit Unterstützung der Lehrerin sowie der visuellen Informationen des Bilderbuchs zu rekapitulieren. In den verschiedenen spontanen Beiträgen produzieren die Beteiligten Berichte, die komplexe Inhalte aus ihren distanten Lebenswelten (teils fiktiv verfremdet) sprachlich

3 Dieses Verständnis schliesst an soziologische und soziolinguistische Konzepte wie soziales Handeln (Weber 1984), ways with words (Heath 1983), speech genres (Bakhtin 1986 [2006]) oder kommunikative Gattungen (Knoblauch/Luckmann 2008; Knoblauch 2017) an. Zur theoretischen Fundierung unserer Arbeit s. Kapitel 2 und 3 dieses Buchs.

4 Eine detaillierte Analyse der Sequenz «Das Allerwichtigste» findet sich in Isler/Ineichen (2015a).

repräsentieren. Cora greift sogar das Textmuster der Lehrperson auf und produziert mit denselben sprachlichen Mitteln einen inhaltlich eigenständigen neuen Text.

Diese vier Aspekte werden in den Kapiteln 4 bis 7 dieses Buchs anhand von Daten aus acht Deutschschweizer Kindergärten je einzeln fokussiert und untersucht. In Kapitel 8 wird bei der detaillierten Analyse einer weiteren Sequenz das komplexe Zusammenspiel dieser Aspekte veranschaulicht. In Kapitel 9 diskutieren wir die Bedeutung kommunikativer Formen im Kindergartenalltag und entwerfen daraus resultierende Perspektiven für die Forschung und Professionalisierung.

1.2 Frühe Sprachbildung in Deutschschweizer Kindergärten

Was ist unter dem Deutschschweizer Kindergarten zu verstehen, warum ist die frühe Sprachbildung bildungspolitisch so relevant und welcher Handlungsbedarf ergibt sich für ihre Weiterentwicklung? Um das Umfeld unserer Forschungsarbeiten zu klären, gehen wir im folgenden Abschnitt auf diese Fragen ein.

Der Kindergarten in der Deutschschweiz

In den letzten zwei Jahrzehnten hat der Kindergarten in der Deutschschweiz einen rasanten und tiefgreifenden institutionellen Wandel durchlaufen: Im letzten Jahrhundert war der Kindergarten lange eine sozialpädagogisch orientierte Einrichtung (Witzig 2002), die wie der Kindergarten in Deutschland von der Fröbel-Pädagogik geprägt war. Der Deutschschweizer Kindergarten war damals schon kostenlos, bot allerdings keine familienergänzende Tagesstruktur an (die Schüler:innen besuchten den Kindergarten an fünf Vormittagen und an einem oder zwei Nachmittagen während jeweils zwei Stunden). Finanzierung und Aufsicht waren Sache der Gemeinden. Es bestand in vielen Kantonen eine ein- oder zweijährige Angebotspflicht für die Gemeinden, aber noch keine Besuchspflicht für die Kinder (Sörensen/Thévenaz-Christen 2003).

Mit dem Wechsel der Zuständigkeit für den Kindergarten von den Gemeinden zu den Kantonen veränderten sich zahlreiche Rahmenbedingungen grundlegend: Im Jahr 1999 erschien im Kanton Bern der erste Lehrplan für den Kindergarten (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999), weitere kantonale Lehrpläne – teils eng an den Berner Lehrplan angelehnt wie in den Kantonen Aargau, Luzern oder Basel-Stadt – folgten wenig später. In den meisten Kantonen wurde eine zweijährige Angebotspflicht, in vielen Kantonen auch eine mindestens einjährige Besuchspflicht eingeführt (SKBF 2014). In vielen Kantonen wurden die Kindergärten organisatorisch in nahegelegene Schulen eingegliedert und in der Folge von deren Schulleitungen geführt. Die Präsenzzeiten wurden

von zwei auf dreieinhalb Stunden pro Vormittag ausgedehnt. Ab 2003 wurden die kantonalen Ausbildungen an die neuen pädagogischen Hochschulen verlegt, und Kindergarten-Lehrpersonen absolvieren seither ein Bachelor-Studium (wie die Lehrpersonen der Primarstufe).⁵

Im Zusammenhang mit der Harmonisierung der Schweizer Volksschule⁶ wurde die Schulpflicht in bisher 17 Kantonen auf elf Jahre (davon zwei Jahre Kindergarten) ausgedehnt. Im Lehrplan 21⁷ bildet der zwei Jahre umfassende Kindergarten zusammen mit den ersten beiden Jahren der Primarschule den vierjährigen Zyklus 1 der Volksschule. Die Unterrichtsgegenstände des Kindergartens sind darin ebenfalls fachdidaktisch organisiert (vgl. exemplarisch: Amt für Volksschule Thurgau 2016). An Besonderheiten verbleiben die Altersdurchmischung⁸ der Kindergartenklassen (jede Klasse umfasst zwei Jahrgänge), das Freispiel bzw. die Eigenzeit als fester Bestandteil des Kindergartenalltags und die Themenorientierung des Unterrichts (es wird weiterhin ganzheitlich an Themen gearbeitet, wobei die Lernbereiche des Lehrplans integriert werden).

Damit ist der Deutschschweizer Kindergarten heute klar als Schuleingangsstufe zu verstehen. Er ist kostenlos, für die meisten Kinder obligatorisch und organisatorisch in das Schulsystem integriert. Die Schweizer Kinder sind beim Eintritt in den Kindergartenjahr (ins erste Schuljahr) mit vier Jahren ein Jahr jünger und beim Übertritt in die erste Primarklasse (ins dritte Schuljahr) mit sechs Jahren ein Jahr älter als die Kinder, die in Deutschland in die Grundschule eintreten. Die inzwischen vollzogene Integration des Kindergartens in das Schulsystem und die Qualifikation der Lehrpersonen an pädagogischen Hochschulen bilden weitere Unterschiede zwischen zwei Einrichtungstypen, die in der Deutschschweiz und in Deutschland zwar gleich benannt werden, sich aber grundlegend voneinander unterscheiden.

Entsprechend bezeichnen wir die Akteurinnen und Akteure der von uns untersuchten Kindergärten als Lehrerinnen (nicht als Erzieherinnen)⁹ bzw. als Schülerinnen und Schüler (nicht nur als Kinder). Leserinnen und Leser, die mit dem Deutschschweizer Bildungswesen unvertraut sind, wird das möglicherweise irritieren. Diese Irritation ist aber zielführend, weil sie auf wichtige institutionelle

5 In 17 (von 26) Schweizer Kantonen gilt heute eine elfjährige Schulpflicht. Sie umfasst zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Sekundarschule (SKBF 2023).

6 Die Harmonisierung der Volksschule ist ein nationales Projekt mit Beteiligung von aktuell 15 (von 26) Kantonen (SKBF 2023: 31). Es wurde 2006 gestartet und dient u. a. auch der Harmonisierung der Ausbildung von Lehrpersonen über die Kantons Grenzen und Sprachräume hinweg, s. <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>

7 www.lehrplan21.ch

8 Altersdurchmischte Klassen finden sich zunehmend auch in der Primarschule.

9 In unserem Sample gibt es nur Lehrerinnen (keine Lehrer), wir verwenden deshalb die weibliche Form, wenn wir uns auf die Lehrpersonen der Projektkindergärten beziehen.

Unterschiede hinweist, die zwischen Kindergärten in Deutschland und in der Deutschschweiz bestehen.

Frühe Sprachbildung im Fokus der Bildungspolitik

Im Zusammenhang mit den Diskursen zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen und zum Abbau von Bildungsungleichheit ist in den letzten Jahrzehnten die frühe Sprachbildung immer stärker in den Fokus der Bildungspolitik gerückt (Stamm 2014). Heute ist unbestritten, dass frühe Bildungserfahrungen für den weiteren Verlauf von Bildungswegen innerhalb und ausserhalb der Schule hoch relevant sind (KMK 2019). Damit stellt sich die Frage nach der Qualität von Bildungsangeboten in Familien, familienergänzenden Einrichtungen im Frühbereich¹⁰ und auf der Schuleingangsstufe. Während familiäre Bildungsangebote privat verantwortet werden und im Sinne einer reziproken Bildungspartnerschaft (Paratore 2002) nicht einfach an vorherrschenden Normen gemessen werden dürfen, kann und sollte die öffentliche Hand Verantwortung für die Qualität von Bildungseinrichtungen für junge Kinder übernehmen. In der Schweiz ist die Situation zurzeit disparat: Für Angebote im Frühbereich gibt es nur minimale Regelstrukturen, und es besteht in sämtlichen Qualitätsbereichen (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität; Kuger/Klucznik 2008) grosser Entwicklungsbedarf (Künzli/Isler 2024). Für den Kindergarten sieht die Situation besser aus: Als Schuleingangsstufe ist er heute allen Kindern ab vier Jahren kostenfrei zugänglich, und durch die Integration in das Schulsystem ist die Sicherung der Struktur- und Orientierungsqualität auf organisationaler Ebene gewährleistet. Im Kindergarten steht deshalb die Prozessqualität als Entwicklungsbereich im Vordergrund.

Bildungsprozesse unter der Lupe

Die erwerbsunterstützende Ausgestaltung sprachlicher Bildungsprozesse durch pädagogische Fachpersonen auf der Ebene der Interaktionen bildet einen Kernbereich der Weiterentwicklung der frühen Sprachbildung im Kindergarten. Letztlich entscheidet das konkrete kommunikative Geschehen über das Zustandekommen von gegenseitigem Verstehen und den Erwerb sprachlicher Mittel. Sprachliche Bildungsprozesse lassen sich nach unserem Verständnis durch folgende Eigenschaften charakterisieren:

10 Der Frühbereich bzw. Elementarbereich umfasst alle vorschulischen pädagogischen Einrichtungen, in der Deutschschweiz namentlich Kindertagesstätten, Spielgruppen und Tagesfamilien). In der Schweiz liegt der Versorgungsgrad an Betreuungsplätzen sehr tief (unter 20 %; SKBF 2023: 55), die grosse Mehrheit der zwei- bis vierjährigen Kinder wird weiterhin privat betreut.

Kommunikative Konstruktion: Sprachliche Bildungsprozesse vollziehen sich in interaktiver Zusammenarbeit der Beteiligten bei der Bearbeitung von für sie bedeutsamen kommunikativen Aufgaben (Wygotski 1934 [1986], Weber 1976, Bruner 1983 [2002]).

- *Situertheit und Multimodalität:* Sprachliche Bildungsprozesse vollziehen sich unter Nutzung aller verfügbaren Ressourcen – aller situativen Gegebenheiten und aller individuellen Ausdrucksmittel. Sprache ist *ein* Instrument im Orchester der Kommunikation (Knoblauch 2017, Kress 2010).
- *Sprache als Werkzeug:* Kommunikation und begriffliches Denken sind über sprachliche Formen miteinander verbunden. Zudem verfügt Sprache als arbiträres und konventionalisiertes Zeichensystem über ein besonderes Potenzial zur Repräsentation von distanten und abstrakten Inhalten (Wygotski 1934 [1986], Isler 2014).
- *Praktiken:* Sinn-Konstruktionen vollziehen sich immer als spezifische Handlungsmuster, d.h. als institutionalisierte bzw. habitualisierte Formen des Kommunizierens (Schatzki 2016), die auf Einrichtungen, soziale Gruppen oder Milieus verweisen und das Geschehen implizit mitbestimmen (Bourdieu/Passeron 1971, Heath 1983).

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass sprachliche Bildungsprozesse durch Beobachten oder Erinnern allein nicht zugänglich sind: Eine Begrenzung des Blicks auf einzelne Beteiligte, auf verbalsprachliche Äusserungen, auf das im Rückblick Erinnernte, auf das Explizite kann dem komplexen Geschehen nicht gerecht werden. Das Erschliessen von Verstehensprozessen erfordert eine Methodik, die das Geschehen in seiner Zeitlichkeit und Multimodalität dokumentiert und der kleinschrittigen und wiederholten Beobachtung und Reflexion zugänglich macht. Aus diesem Grund halten wir die Arbeit mit Videodaten für methodisch unverzichtbar – sowohl für Forschungszwecke als auch bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Prozessqualität durch Professionalisierungsmassnahmen für Kindergarten-Lehrpersonen.

1.3 Ziele und Aufbau dieses Buchs

Ziele

Die vorliegende Publikation erweitert und vertieft die Auswertungen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekts «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (ProSpiK).¹¹ Übergeordnetes Ziel dieses Buchs ist es, die Ergebnisse unserer Forschungsarbeiten als Aspekte kommunikativer

11 Projekt Nr. 13DPD3-136610-1

Formen im Kindergarten zu integrieren und das Verständnis von Alltagsgesprächen als Kontexte sprachlicher Bildungsprozesse zu verfeinern. Konkret wollen wir zur Erreichung folgender Ziele beitragen:

1. Sprachliche Bildungsprozesse im Kindergarten werden als dynamische, multimodale Sinn-Konstruktionen verstanden, die in komplexer Weise subjektiv, situativ, institutionell und gesellschaftlich bedingt sind.
2. Im Kindergarten als Schuleingangsstufe des Deutschschweizer Bildungssystems werden Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft als Schülerinnen und Schüler sozialisiert und dabei bewusst beim Erwerb jener kommunikativen Formen unterstützt, die sie für die Nutzung schulischer Bildungsangebote benötigen (Vieluf et al. 2020).
3. Das pädagogische Handeln der Lehrpersonen in Alltagsgesprächen ist ein zentraler, viel versprechender und bisher zu wenig beachteter Ansatz zur weiteren Professionalisierung von Lehrpersonen (Schneider 2020). Durch Weiterbildung können Lehrpersonen anhand von Videodaten für die Komplexität sprachlicher Bildungsprozesse sensibilisiert und in der Reflexion ihres eigenen Handelns gestärkt werden. Dadurch lässt sich die Qualität der Erwerbsunterstützung nachweislich verbessern (Hefti et al. 2024).

Methodischer Zugang

Im Projekt ProSpiK wurde im Sinne einer fokussierten Ethnografie bzw. «Videographie» (Knoblauch 2006) der kommunikative Alltag des Kindergartens untersucht. Das Sample bestand aus acht Kindergartenklassen aus vier Deutschschweizer Kantonen, die sich bezüglich Siedlungsformen (Grossstädte und Agglomerationsgemeinden) sowie sozialräumlich (eher privilegierte und eher unterprivilegierte Einzugsgebiete) unterschieden. In jedem Kindergarten wurde an fünf Vormittagen einer Schulwoche mit drei Kameras durchgängig gefilmt: Eine mobile Kamera folgte der Lehrperson und dokumentierte ihre Interaktionen mit den Schüler:innen vom Eintreffen des ersten bis zum Abschied des letzten Kindes. Zwei statische Raumkameras erfassten das Geschehen im Kindergartenraum aus zwei komplementären Blickwinkeln. Die Lehrpersonen trugen ein Funkmikrofon, um die akustische Qualität der Videoaufnahmen zu optimieren. Der videografierte Alltag wurde in Logbüchern für jeden Fall und für jeden Halbttag grob beschrieben. Auf Basis der Logbücher wurden Sequenzen für die detaillierten Analysen ausgewählt. Auswahlkriterien waren a) das erste Klassenplenum der Schulwoche und b) Situationen, in welchen die Lehrperson mit einem oder mehreren Kindern längere Gespräche führt (im Sinne von *sustained shared thinking*, vgl. Siraj-Blachford et al. 2002). Die ausgewählten Sequenzen wurden im multidisziplinären Analyseteam anhand der Videodaten und Transkripte videosequenzanalytisch ausgewertet (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Ziel war es, die Sinn-Konstruktionen der Akteur:innen und

die ihnen zugrunde liegenden Muster und Grundverständnisse zu rekonstruieren. Das soziale Handeln der Lehrerinnen und Schüler:innen (Weber 1984) wurde unter Berücksichtigung seiner Situiertheit, Multimodalität, Sequenzialität und Interaktivität analysiert. Die Analyseergebnisse wurden als Memos festgehalten und im Forschungsteam validiert. Auf Basis der Memos, Videodaten und Transkripte wurden schliesslich die Aspekte kommunikativer Formen des Deutschschweizer Kindergartens, die in diesem Buch dargestellt werden, als konzeptuelle Ergebnisse ausgearbeitet und empirisch abgestützt.

Detailliertere Informationen zur Projektanlage, dem methodischen Vorgehen und den beteiligten Kindergartenklassen finden sich im Anhang dieses Buchs.

Aufbau dieses Buchs

Das Buch besteht aus drei Teilen mit je spezifischen Funktionen: Teil I dient der Klärung der theoretischen Grundlagen unserer Forschungsarbeiten, Teil II der Herausarbeitung einzelner Aspekte kommunikativer Formen am Datenmaterial und Teil III der Integration dieser Aspekte in ein Grundverständnis kommunikativer Formen in Deutschschweizer Kindergärten.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Aus zwei sich ergänzenden disziplinären Perspektiven werden in Teil I zentrale Bezugstheorien ausgewiesen:

Kapitel 2: Unterrichtsöffentliche Kommunikation (von Esther Wiesner). Aus der Sicht der Interaktionslinguistik entsteht geteilter Sinn in der Interaktion, d. h. in der raum-zeitlichen Ko-Präsenz der Akteur:innen. Indem sie im geteilten Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Handlungsraum leibkörperlich in und mit der physischen Umwelt agieren und dabei ggf. Objekte miteinbeziehen, wird ihr Handeln wechselseitig wahrnehmbar und lesbar. Im Unterricht ermöglichen schulförmige kommunikative Formen ein koordiniertes Handeln unter den Bedingungen des Klassenkollektivs.

Kapitel 3: Grundverständnis sprachlicher Bildung (von Dieter Isler). Sprache wird aus spracherwerbstheoretischer Sicht als ein Zeichensystem verstanden, welches Bedeutung aufrufen kann, sofern diese institutionalisiert und habitualisiert ist. Erwerb und Ausdifferenzierung sprachlicher Werkzeuge erfolgen durch Teilhabe am kommunikativen Alltag lebensweltlicher Gemeinschaften. Durch (Un-)Vertrautheit mit schulförmigen kommunikativen Formen haben Kinder ungleiche Chancen, an der Unterrichtskommunikation zu partizipieren.

Teil II: Aspekte kommunikativer Formen

Anhand von Datenmaterial aus den untersuchten Kindergärten werden in Teil II vier zentrale Aspekte kommunikativer Formen im Kindergarten herausgearbeitet:

Kapitel 4: Schulische Interaktion und Raum (von Esther Wiesner). Das Kapitel fokussiert die räumliche Dimension von Interaktion und zeichnet unter Rückgriff auf die acht Kindergärten des vorliegenden Samples nach, wie die Organisation des Raums und die Positionen und Bewegungen der Akteur:innen im Raum massgeblichen Anteil an der Sinnkonstruktion haben, wodurch das Embodiment von Kommunikation in den Blick rückt, eine Komponente, die unverzichtbar ist in der didaktischen Modellierung von Sprachbildung.

Kapitel 5: Multimodalität (von Esther Wiesner). Zum Embodiment gehört auch der Aspekt der Multimodalität. Das Augenmerk auf die Körperlichkeit gerichtet, wird dargelegt, wie Interaktion sich in der Leibkörperlichkeit der Akteur:innen und in den beteiligten Objekten entfaltet. Dazu werden Sequenzen aus zwei Kindergarten-Klassen analysiert, in welchen Ordnungsstrukturen durch den Einsatz der Leibkörper sowie von Objekten sichtbar gemacht und für Bildungsprozesse genutzt werden.

Kapitel 6: Mündliche Texte (von Dieter Isler). Nach einer theoretischen Klärung des Konzepts der *mündlichen Texte* wird die Sequenz *Laternenkleistern* analysiert und mit zwei weiteren Sequenzen aus anderen Kindergärten verglichen. Es zeigt sich, dass mündliche Texte in ganz unterschiedlichen kommunikativen Formen des Kindergartens realisiert werden und im Hinblick auf die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen hoch relevant sein dürften.

Kapitel 7: Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen (von Dieter Isler). Zunächst wird eine Systematisierung von Unterstützungsleistungen entwickelt. Darauf folgen eine vertiefte Analyse der Sequenz *Versteckspiel mit Rabe Socke* und Vergleiche mit zwei weiteren Sequenzen aus kontrastierenden Settings. Die Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen beziehen sich auf die Ermöglichung von Gesprächen, deren Rahmung und Steuerung sowie auf die zugeschnittene Unterstützung der Kinder als Sprecher:innen Zug um Zug.

Teil III: Kommunikative Formen im Kindergarten

Die bis dahin zu analytischen Zwecken einzeln fokussierten Aspekte werden in Teil III integriert – zunächst empirisch im Rahmen einer weiteren Sequenzanalyse, danach theoretisch in der Diskussion des Konzepts der kommunikativen Formen im Kindergarten. Abschliessend werden programmatische Perspektiven für die Nutzung dieses Konzepts im Berufsfeld und in der Wissenschaft skizziert.

Kapitel 8: Alltagsgespräche als komplexe Bildungsprozesse verstehen (von Dieter Isler und Esther Wiesner). Dem komplexen Zusammenspiel der einzelnen

Aspekte nähern wir uns, indem alle vier Aspekte an derselben Sequenz untersucht werden. Dabei wird deutlich, dass die bisher analytisch fokussierten Aspekte immer verwoben und im Vollzug nicht voneinander zu trennen sind.

Kapitel 9: Kommunikative Formen im Kindergarten – eine Skizze (von Dieter Isler und Esther Wiesner). In diesem abschliessenden Kapitel wird die Bedeutung kommunikativer Formen im Feld des Deutschschweizer Kindergartens skizziert. Wir schlagen vor, kommunikative Formen als Bausteine des Kindergartenalltags und Essenz der ersten schulischen Sozialisation zu verstehen, und umreissen unser Verständnis des Erwerbs und der Vermittlung kommunikativer Formen. Im Ausblick werden Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für die weiterführende Forschung formuliert.

Anhang: Das Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (Pro-SpiK) (von Dieter Isler). Hier finden sich weitere Informationen zur Projektanlage, dem methodischen Vorgehen und den beteiligten Kindergartenklassen.

Literaturverzeichnis

- Amt für Volksschule Thurgau (2016): *Lehrplan Volksschule Thurgau*. Frauenfeld: Amt für Volksschule Thurgau. https://tg.lehrplan.ch/container/TG_DE_Gesamtausgabe.pdf [21.12.2024]
- Bakhtin, Mikhail M. (1986 [2006]): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, Jérôme (1983 [2002]): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1999): *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hefti, Claudia; Isler, Dieter; Schönberger, Judith und Sticca, Fabio. (2024): Sprachbildung im Kindergartenalltag – Entwicklung des Instruments EULE zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften SZBW*, 138–152. <https://dx.doi.org/10.24452/sjer.46.3.1>
- Isler, Dieter (2014): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Genève: Université de Genève. <https://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:40025>
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015a): Gespräche im Kindergarten – Erwerbskontexte schulisch-bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Barkow, Ingrid und Müller, Claudia (Hrsg.): *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 80–96). Tübingen: Narr.
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015b): 'Mündliche Texte' in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Bleichschmidt, Anja und Schräpler, Ute (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Basel: Schwabe.
- KMK Kultusministerkonferenz (2019): *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [21.12.2024]
- Knoblauch, Hubert (2006): Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernt; Raab, Jürgen und Soeffner, Hans-Georg (Eds.): *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 69–83.

- Knoblauch, Hubert und Luckmann, Thomas (2008): Gattungsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 538–546.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Kuger, Susanne und Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther und Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159–177.
- Künzli, Sibylle und Isler, Dieter (2024): Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz. In: Isler, Dieter (Hrsg.): *Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 13–29. <https://doi.org/10.57668/phtg-000481>
- Schatzki, Theodore (2016): Materialität und soziales Leben. In: Kalthoff, Hubert; Cress, Torsten und Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–68). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schneider, Hansjakob (2020): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In: Wannack, Eveline und Beeli-Zimmermann, Sonja (Hrsg.): *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und Pädagogische Einblicke* (S. 62–76). Bern: hep Verlag.
- Siraj-Blatchford, Iram; Muttock, Stella; Sylva, Kathy; Gilden, Rose und Bell, Danny (2002): *Researching Effective Pedagogy in Early Years (RE-PEY)*. Research Report No 356. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4650/1/RR356.pdf> [21.12.2024]
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_d.pdf [21.12.2024]
- Sörensen, Barbara und Thévenaz-Christen, Thérèse (2003): Editorial zum Thema «Kleinkinder- und Vorschulbildung: Praktiken und Ziele». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 207–210. <https://sjer.ch/article/view/4660/6931> [21.12.2024]
- Stamm, Margrit (2014): Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Dossier 14/1. swisseducation. <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html> [21.12.2024]
- Tuma, René; Schnettler, Bernd und Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vieluf, Svenja; Praetorius, Anna-Katharina; Rakoczy, Katrin; Kleinknecht, Marc und Pietsch, Marcus (2020): Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: Praetorius, Anna-Katharina; Grünkorn, Juliane und Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 63–80. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25864/pdf/Vieluf_et_al_2020_Angabots_Nutzungs_Modelle.pdf [21.12.2024]
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr.
- Witzig, Heidi (2002): Geschichte des Kindergartens. In: Walter, Catherine und Fasseing, Karin (Hrsg.): *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik*. Winterthur: Pro Kiga. S. 15–31.
- Wygotzki, Lew S. (1934 [1986]): *Sprechen und Denken*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Teil I: Theoretische Grundlagen

2. Unterrichtsöffentliche Kommunikation

Esther Wiesner

In seiner Funktion der Wissensvermittlung kann das Unterrichtsgespräch als zentrales Element in Kindergarten und Schule verstanden werden. So gefasst, fungiert es als (ein grundlegendes) schulisches Sozialisationsinstrument, anhand dessen Kinder und Jugendliche zu Schüler:innen werden. Das vorliegende Kapitel steckt den theoretischen Rahmen für unterrichtsöffentliche Kommunikation aus interaktionslinguistischer Perspektive ab, nimmt das mündliche Gespräch also als Interaktion in den Blick, für die das Embodiment bzw. die Materialität konstitutiv ist: So rücken Leibkörperlichkeit (belebte Körper), Raum und Objekte (unbelebte Körper) in den Blick. In ihrem unvermeidlichen Zusammenspiel wird Kommunikation wahrnehmbar bzw. lesbar und auf diese Weise im Rahmen kollektiver kommunikativer Situationen öffentlich. Nach einer kurzen Situierung werden diese drei Aspekte beleuchtet und relational zueinander erläutert (Abschnitt 2.1). Danach werden sie nacheinander im schulischen Kontext verortet (2.2) und in ihrem Zusammenspiel in ihrer spezifischen Schulförmigkeit betrachtet (2.3). Schliesslich wird ihre Rolle für Verstehensprozesse diskutiert (2.4).

Mit dem Ziel, kommunikative Formen im Kindergarten zu verstehen (s. Kapitel 1), wird die multimodale Charakteristik von Interaktion herausgearbeitet, und zwar unter Rückgriff auf Arbeiten zur Semiotik bzw. zur Multimodalität von Kommunikation (exemplarisch Goodwin 2000, Gibson 1977, Jewitt 2009, Kress 2010) sowie auf solche zur kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit (Knoblauch 2017, 2013, Keller/Knoblauch/Reichertz 2013).

In Anlehnung an Goffman (1963, 1967) und an die darauf aufbauenden Überlegungen von Hausendorf (2012) sowie von Knoblauch (2017) wird Ko-Präsenz der Akteur:innen als Voraussetzung für Interaktion und gleichzeitig als interaktionale Leistung postuliert: Akteur:innen kommen nicht umhin, physisch Raum einzunehmen und sich räumlich sowie in Relation zu anderen Akteur:innen zu positionieren (Goodwin 2000, Kendon 1990). Verbalsprache hingegen ist nicht zwingend notwendig, um gemeinsam Sinn herzustellen.

Interaktion als geordnete Abfolge von aufeinander bezogenen Handlungen in Zeit¹ und Raum charakterisiert sich durch ihren sequenziellen Verlauf und die simultane Wahrnehmbarkeit aller daran beteiligten Facetten. Mit anderen Worten:

1 Interaktion bzw. das «Gespräch» als sequenzielle Abfolge von Handlungen in der Zeit ist Common Sense nicht nur in der Interaktionslinguistik, sondern in der Gesprächsforschung (und mithin der Gesprächs-, Diskurs- und Konversationsanalyse) generell; das Konzept ist vielfältig beschrieben, vgl. exemplarisch Hausendorf (2007), wird in diesem Buch darum als gegeben verstanden und nicht spezifisch behandelt.

Durch ihren Leibkörper² handeln Akteur:innen in Zeit und Raum, wodurch sie für andere sensorisch wahrnehmbar, d.h. hör- und sichtbar sind, was ihr Handeln lesbar macht.³ Kennzeichnend für Interaktion ist also «the public visibility of the body as a dynamically unfolding, interactively organized locus for the production and display of relevant meaning and action» (Goodwin 2000: 1517).

Der interaktionslinguistische Ansatz propagiert die Gleichrangigkeit aller verfügbaren bzw. verwendeten Kommunikationsressourcen. Damit negiert er eine generelle Vorrangstellung von (Verbal-)Sprache gegenüber anderen Kommunikationsressourcen. Aus dieser Perspektive ist die Dichotomie von sprachlicher und materieller Welt aufgehoben: «A theory of action must come to terms with both the details of language use and the way in which the social, cultural, material and sequential structure of the environment where action occurs, figure into its organization.» (Goodwin 2000: 1491)

Die Körperlichkeit in der Zeit und im Raum muss daher Gegenstand der Analyse sein, um unterrichtsöffentliche mündliche Kommunikation fassen zu können. In dieser Lesart ist ausschliesslich kommunikativ relevant, was sensorisch erfahrbar und damit lesbar gemacht wird: Freude, Zweifel oder Zustimmung müssen multimodal-leibkörperlich externalisiert werden, um für das Gegenüber auditiv und visuell wahrnehmbar zu werden. Auf diese Weise dienen ephemere Verbal- und Leibkörpersprache den Akteur:innen als vielfältige Kommunikationsressourcen. Im Verbund mit der physischen Umgebung machen sich die Akteur:innen situationsabhängig unterschiedliche Arrangements von leibkörperlich-räumlichen bzw. gegenständlichen Gegebenheiten zur Kommunikation bzw. zur multimodal-orchestralen Ko-Konstruktion von Sinn zunutze. Nur in diesem Zusammenspiel kann interaktional Sinn ko-konstruiert werden. Handlungen oder kommunikative Formen in der linguistischen Interaktionsanalyse und damit im vorliegenden Kontext umfassen:

- den *Leibkörper* als multimodales Display, um verbal und paraverbal Sprache, um gestisch, mimisch und proxemisch Motorik sowie um positionsbezogen Bewegung und Haltung einzusetzen (vgl. Abschnitt 2.1 (a)),
- den *Raum* als deiktischen Ausgangspunkt bzw. als unausweichlichen und geteilten Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsraum (vgl. Abschnitt 2.1 (b)),
- *Objekte* mit unterschiedlichen Handlungsanregungen, sogenannten *affordances* (Gibson 1977) bzw. Affordanzen⁴ – Blätter oder Steine, aber auch

2 Der Terminus «Leibkörper» wird in Anlehnung an Knoblauch (2017) verwendet, um zu verdeutlichen, dass sowohl der subjektive Leib als auch der objektive Körper gemeint sind (vgl. Knoblauchs Positionierung hierzu 2017: 120–124).

3 Interaktion ist als solche sensorisch wahrnehmbar, also potenziell auch olfaktorisch sowie haptisch (und – um der Vollständigkeit Genüge zu tun – auch gustatorisch).

4 Eingedeutscht verwendbar gemäss Lexikon der Psychologie (Wenninger o. J.).

Skelett-Modelle, Puppen oder die Wandtafel; sie ermöglichen und/oder strukturieren Handlungen und materialisieren Bedeutungen anhand von Objektivierungen und Objektivationen (vgl. Abschnitt 2.1 (c)).

Da sich Interaktion materiell an belebten und unbelebten Körpern (das heisst an Leib- und Objektkörpern), multimodal und sequenziell im Raum vollzieht (Kendon 1990), ergibt sich zwangsläufig ein Status von *Öffentlichkeit* (Schmitt 2013), sobald andere anwesend sind.

Die Öffentlichkeit im Unterricht bildet die Klasse (zusammen mit der Lehrperson). *Unterrichtsgespräche* finden *mit* und *vor* der Klasse statt. Institutionell bedingt sind die Handlungsrechte und -pflichten dabei asymmetrisch verteilt: Die Lehrperson als Institutionsvertreterin steht den Schüler:innen face-to-faces (Putzier 2012) gegenüber. Aus dieser Interaktionskonstellation im Verbund mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule und den daraus resultierenden Rollen ergibt sich eine spezifische interaktionale Ordnung (Goffman 1981), eine Schulförmigkeit bzw. eine «forme scolaire» (Thévenaz-Christen 2005; s. weiter unten in Abschnitt 2.2). Inwiefern sie in den ersten beiden Bildungsjahren des Kindergartens spezifisch kindergartenförmig ist, wird nachfolgend kurz theoretisch erläutert und in den Kapiteln 4–8 empirisch beschrieben.

2.1 Materialität – die Wahrnehmbarkeit von Sinnherstellung

Unterrichten, an Unterricht teilnehmen, ein Buch lesen oder Spaghetti kochen, joggen oder sich mit jemandem unterhalten: Handeln vollzieht sich anhand des Leibkörpers, mit Objekten und im Raum; es ist darum materiell gebunden, was häufig mit dem Begriff «Embodiment» bezeichnet wird (Embodiment, s. für den interaktionalen Kontext Goodwin 2000, Streeck/Goodwin/LeBaron 2011a, Streeck 2011)⁵. Akteur:innen sowie Objekte nehmen zwangsläufig Raum ein und sind Teil davon. Dabei können Akteur:innen nicht vermeiden, sich in Relation zu anderen sowie anderem zu positionieren, zu stehen oder zu sitzen, sich zu bewegen, den Kopf, den Oberkörper, die Füße oder den gesamten Körper jemandem zuzuwenden oder den Fokus auf etwas zu richten etc. (vgl. auch Gibson 2014 bzw. 1979). Handlungen sind folglich aufgrund ihrer Materialität deutbar und werden damit «lesbar» (s. auch: Wiesner 2017), wodurch sie kommunikativ sind (Knoblauch 2017).

Wird Wirklichkeit an der Wahrnehmbarkeit gemessen, ist sie eine geteilte Wirklichkeit. Zu ihrer prozessualen Herstellung bedarf es mindestens zweier

5 Vgl. allerdings Knoblauch, der den Begriff «Embodiment» als irreführend zurückweist: Er impliziere, es gebe Handlung, die dann noch verkörpert werde. Dies sei unvereinbar mit dem Fakt, dass Handlung überhaupt erst materiell definierbar sei (Knoblauch 2017: 119).

Akteur:innen⁶, die im Handlungsvollzug ein Drittes, die *Objektivierungen*, erzeugen. Jede Interaktion ist deshalb triadisch⁷ (Knoblauch 2017). Das heisst, zwei Akteur:innen handeln mit und durch ihren Leibkörper und beziehen sich dabei auf ein Drittes, auf die Objektivierung. Als Objektivierung fungiert zum Beispiel der ausgestreckte Zeigefinger beim Zeigen oder der geformte Schall beim Sprechen. Die Objektivierung schafft einen Fokus der geteilten Aufmerksamkeit (Tomasello 1999, Tomasello/Carpenter 2007) und vermittelt so eine *Objektivation*, beim Zeigen das Gezeigte und beim Sprechen die (im Vollzug erneut institutionalisierte) Bedeutung. Vollzogen über die Objektivierung als wahrnehmbare Materialisierung bildet die Objektivation damit das verbindende Glied zwischen Akteur:in und Wirklichkeit, das heisst: zwischen Bewusstsein, Erfahrung oder Kognition von Akteur:innen einerseits und objektiv wahrnehmbarer Wirklichkeit andererseits. Daraus folgt, dass Erfahrung und Kognition unter dem Blickwinkel der Interaktionslinguistik bzw. des kommunikativen Konstruktivismus nicht im Innern von Akteur:innen, sondern in der geteilten Wirklichkeit virulent werden: Erst über die anderen wird den Akteur:innen in kommunikativen Handlungen die objektivierte Wirklichkeit materialisiert zuteil. Sie verstehen den Sinn bzw. die Funktion eines Grusses oder eines indirekten Sprachakts, eines Laserpointers oder eines Stethoskops. Dies wiederum ist nur möglich, weil Objektivierungen und Objektivationen triadisch institutionalisiert und in jedem Handlungsprozess bestätigt und weiterentwickelt werden. Davon zeugen sowohl leibkörperlich vollzogene *Objektivierungen* – der Fingerzeig beim gestischen Zeigen oder der geformte Schall beim Sprechen – als auch *Objektivationen* wie das Gezeigte bzw. die Wortbedeutung oder auch wie ein Bleistift (Objektkörper) oder die Institution Schule (Konzept, Idee).

Dass gewisse Handlungen wie das eingangs erwähnte Buchlesen oder Spaghettikochen letztlich auch allein vollzogen werden können, ist Ergebnis von Sozialisation. In ihrem Kontext sind Akteur:innen wiederholt an raumzeitlich stattfindenden kommunikativen Prozessen beteiligt. Im jedem Handlungsvollzug stellen sie Bedeutungen her, die sie mit zunehmender Erfahrung allmählich verinnerlichen, was mit anderen Worten bedeutet, dass die Akteur:innen sich Praktiken im Handeln wortwörtlich einverleiben.

Mit Leibkörperlichkeit und Materialität in Interaktion generell befassen sich Hausendorf (2012, 2015), Schmitt (2013, 2015), Knoblauch (2017), Goodwin (2000), Streeck, Goodwin & LeBaron (2011b), Streeck (2011), Jewitt (2014) oder Kress (2015, 2010). Ausgangspunkt bilden die Überlegungen zum Embodiment in Kommunikation von Mead, von Schütz sowie von Goffman. Auf den

6 Knoblauch (2017) spricht von «Subjekten» anstelle von Akteur:innen.

7 Nicht zu verwechseln mit Tomasellos Darstellung, der die Konzepte von Dyade und Triade ausschliesslich auf Akteur:innen bezieht, nicht auf Objektivierungen und Objektivationen (vgl. Tomasello 1999).

davon inspirierten Sozialkonstruktivismus von Berger und Luckmann abgestützt, entwickelt Knoblauch den kommunikativen Konstruktivismus (2013, 2017): Er versteht die aktuelle Gesellschaft als Kommunikationsgesellschaft, deren Motor die kommunikativen Handlungen sind. Diese führen als sequenzielles Handeln in Handlungsmustern bzw. kommunikativen Formen zu Institutionalisierungen, aus denen Institutionen hervorgehen und letztlich Struktur rührt. Aus kommunikativer Perspektive geht Gesellschaft also aus kommunikativen Handlungen⁸ hervor. Anders als der Konstruktivismus, der jede Bedeutung als Ergebnis des jeweiligen Aushandlungsprozesses fasst, stellt der kommunikative Konstruktivismus die Objektivität der geteilten Wirklichkeit ins Zentrum, die letzten Endes über Institutionalisierung zu Gesellschaft führt (Knoblauch 2017). Hierzu gehören akteur:innenseitig die Prozesse der Sedimentierung, Routinisierung und Habitualisierung von Handlungen, die sich akteur:innenübergreifend und bezüglich geteilter Wirklichkeit in der Institutionalisierung äussern. Die Institutionalisierung stellt Struktur sicher, indem sie Praktiken und Praxis sowie deren Tradierung ermöglicht: Sozialisierte Akteur:innen wissen deshalb, wie man ein Buch liest, wie man einkauft, Auto fährt oder sich in einem Restaurant verhält – dies auch ohne Kenntnis davon, wie diese Institutionen im Einzelnen begründet oder entstanden sind.

Die Sozialisation von Akteur:innen vollzieht sich im Lebenslauf in den einzelnen Handlungen bzw. den kommunikativen Formen, die anhand der in diesem Abschnitt angesprochenen, miteinander zusammenspielenden Parameter – Leibkörper, Raum und Objekte – gefasst werden können. Diese drei Parameter sind deshalb unter interaktionslinguistischer Perspektive grundlegende analytische Kategorien, um das Handeln in der Schule zu beobachten, zu verstehen und zu beschreiben.

Leibkörper (a)

Für die Interaktion stellt der Leibkörper ein sensorisch wahrnehmbares, komplexes Kommunikationsmittel dar. Allerdings haben Verbalsprache, Stimmführung, Mimik, Gestik, Proxemik sowie Position und Bewegung im Raum je eigene Funktionsweisen und eigene Affordanzen, mit denen sie zur Herstellung von Sinn beitragen: Etwas zu äussern bzw. zu schweigen, jemanden anzublicken, eine Braue hochziehen oder jemandes Blick auszuweichen, ikonisch oder indexikalisch zu gestikulieren und körperliche Zu- bzw. Abwendung sind nur eine Auswahl an sensorisch wahrnehmbaren Möglichkeiten, die die Leibkörperlichkeit den Akteur:innen bietet. In seiner Ausdrucksweise funktioniert der Leibkörper

8 Handlungen als «kommunikativ» auszuweisen, ist aus dieser Perspektive ein Pleonasmus, der aber in der theoretischen Herleitung nötig ist, um sich von Handlungskonzepten wie demjenigen von Weber (1980) oder Simmel (1958), auf denen der kommunikative Konstruktivismus aufbaut, abzugrenzen.

multimodal: Die leibkörperlichen Ausdrucksmittel emergieren gemeinsam orchestral und sind multisensorisch wahrnehmbar (Kress 2015). Dabei sind sie keine redundante Aufsummierung einzelner Handlungen, sondern ergänzen einander und stellen gemeinsam elaborierte Handlungen dar. Im empraktischen Handeln lassen sie dynamisch «semiotische Felder» (Goodwin 2000: 1490) entstehen. Deren situatives Bespielen führt zur multimodal ko-konstruierten bzw. zur gemeinsamen Sinnherstellung.

Interaktionsanalyse verlangt nach einem methodischen Zugang, der diese Multimodalität registriert und dabei insbesondere auch die Visualität als essenziell für die Akteur:innen erkennt sowie entsprechend zu beschreiben vermag. Nur so gelangt Face-to-face-Kommunikation in ihrer Gesamtheit in den Blick. Um schulische Unterrichtsgespräche in ihrer Komplexität erfassen und verstehen zu können, wird die leibkörperliche Multimodalität im vorliegenden Buch zentral behandelt (s. Kapitel 5).

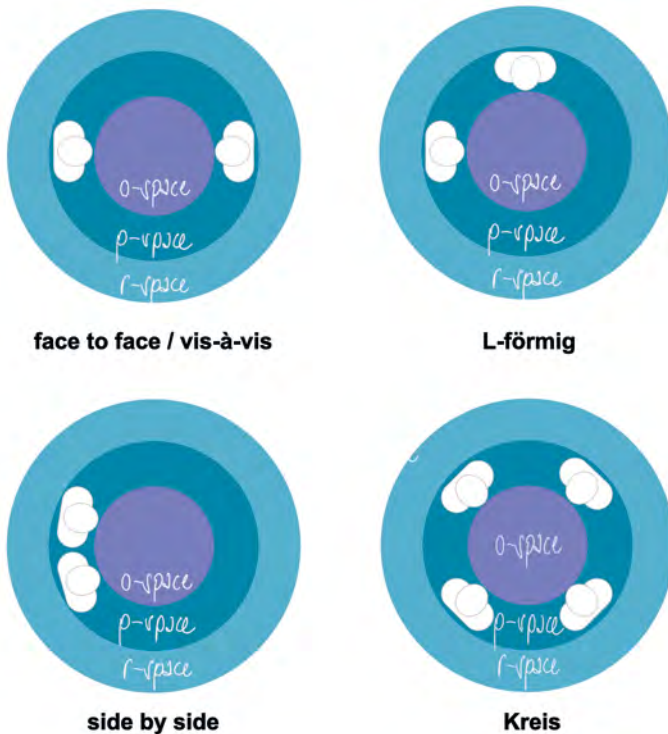
Raum (b)

Unter dem Blickwinkel des Embodiments rückt mit der Leibkörperlichkeit unweigerlich auch der Raum ins Zentrum der Aufmerksamkeit, und zwar sowohl der physische als auch der soziale Raum. Mit der Materialität und der Wahrnehmbarkeit von Handlungen und ihrer unvermeidlichen physischen Verankerung befassen sich Gibson (1977, 2014), Goodwin (2000), Streeck (2011), Hausendorf, Mondada & Schmitt (2012) und Kendon (1990, 2010): Gibson mit der materiellen Welt in ihrer physischen Charakteristik und ihren Affordanzen bzw. Möglichkeiten und Begrenzungen, was Handlungen anbelangt, Goodwin sowie Streeck mit dem kommunikativen Zusammenspiel leibkörperlicher, objektkörperlicher und räumlicher Materialität («embodiment»), Hausendorf, Mondada & Schmitt mit dem Raum; zusammen mit Kesselheim konzentriert sich Hausendorf zudem auf räumliche Benutzbarkeitshinweise (2013) und Kendon schliesslich interessiert sich für soziale Handlungsräume – sogenannte «spaces» –, die durch die Leibkörper der Akteur:innen in Relation zueinander physisch geschaffen werden.

Für die theoretische Fundierung wird im vorliegenden Buch insbesondere Kendons «F-Formation System» (1990) herangezogen, um die spezifischen Gegebenheiten schulischer Unterrichtsgespräche zu beschreiben und im Hinblick auf Sprachbildung zu untersuchen. Kendons Beobachtungen richten sich auf (Face-to-face-)Formationen und dabei geschaffene Handlungsräume, die Leute leibkörperlich automatisch bilden, sobald sie sich in Interaktion miteinander begeben. Wenn zwei oder mehr Menschen aufeinandertreffen und ihre Aufmerksamkeit für eine gewisse Zeit auf etwas Gemeinsames richten bzw. *joint attention* herstellen (Tomasello 1999, vgl. aber auch Goodwin 2000), formieren sie sich leibkörperlich-räumlich. Anhand der Ausrichtung ihrer Leibkörper schaffen sie drei Räume oder *spaces* (Kendon 1990): einen *o*-, einen *p*- und einen *r-space*. Sie

positionieren sich dabei vis-à-vis bzw. face-to-face, L-förmig, side-by-side oder im Kreis zueinander und schaffen dadurch eine geteilte Mitte, die Kendon als *o-space* bezeichnet. Die räumliche Zone, in der sich ihre Leibkörper zueinander positionieren, nennt er *p-space*. Was ausserhalb von *o-* und *p-space* liegt, sich jedoch in der Nähe der Handelnden befindet und von ihnen wahrgenommen werden kann, beschreibt Kendon als *r-space* (vgl. Abbildung 1). Die *spaces* sind zwar primär alphabetisch benannt, ihre Bezeichnungen lassen aber willentlich auch eine Referenz zu ihrem Funktionieren zu (Kendon 1990: 233–235): So verweist das «o» auf «overt» bzw. auf den räumlich gebildeten Raum, der (im Kreis) durch die Formation der Leibkörper zueinander geschaffen wird; das «p» steht für «person» und referiert auf die Leibkörper der Personen, die handeln; das «r» bezieht sich auf die «reception» und bezeichnet damit den Raum, aus dem Leute eine Beteiligung am Interaktionsensemble (Schmitt 2012) anmelden und anfragen müssen (bevor sie sich in den *p-space* begeben können).

Abbildung 1: Leibkörperlich-räumliche Arrangements und damit entstehende *spaces* nach Kendon (eigene Darstellung)



In Kapitel 4 werden Kendons Überlegungen gezielt auf schulische Interaktion angewendet. Auf dieser Grundlage lässt sich zeigen, inwiefern die kindergartentypische Plenarform des Stuhlkreises eine Formation mit sozialisatorischer Mittlerfunktion für unterrichtsöffentliche Kommunikation ist, die den Kindergarten-schüler:innen ermöglicht, in schulische Handlungsweisen zu finden.

Objekte (c)

Neben der Leibkörperlichkeit der Handelnden und dem Raum sind aus interaktionslinguistischer Perspektive sowie vor dem Hintergrund des kommunikativen Konstruktivismus auch Objekte in Interaktionen bestimmend. Als Materialisierungen, durch die Wissen repräsentiert und kondensiert wird, sind sie nicht nur Hilfsmittel, sondern sind essenziell bzw. unentbehrlich in Handlung miteingebunden (Streeck 2011) oder ermöglichen gar erst Handlung, insofern sie Gegenstände sind, die Akteur:innen nutzen, um mit und durch sie zu handeln.

Sie fungieren dabei als Objektivationen oder als Objektivierungen (Knoblauch 2017): Objekte lassen sich zunächst als materialisierte Ergebnisse von Objektivierungen und mithin als *eine Form von Objektivationen* verstehen. In ihnen ist historisch gewachsenes, institutionalisiertes Wissen repräsentiert. Objektivationen stellen Ergebnisse wiederkehrender Situationen dar, die dieselbe Form von Handlung erfordern. Im Fall von Objekten sind die materialisierten Objektivationen physische Körper, die Raum einnehmen und über ein Äusseres, eine spezifische Form und Oberfläche sowie ein spezifisches Gewicht verfügen: etwa der Stift oder die Wandtafel, um etwas schriftlich festzuhalten. Von Interesse für Akteur:innen ist dabei weniger das Wahrnehmen ihres exakten und gesamthafte Äusseren oder das Wissen um ihre genaue Funktionsweise als vielmehr das kondensierte Wissen, das sie beinhalten und das Lösungen für Handlungs-«Probleme» bietet: z. B. eine Landkarte zur Orientierung oder eine Wandtafel, um etwas fixierend zu erklären. Ebenfalls von Interesse für Akteur:innen sind die den Objekten immanenten Affordanzen, bestimmte Handlungen zu ermöglichen: Beispielsweise lassen sich mit Kreide Dinge schriftlich oder bildlich fixieren, Henkel oder Griffe gestatten das Halten, Tragen oder Ziehen eines Gegenstandes und ein Hohlraum erlaubt, Gegenstände mit etwas zu füllen.

Wird ein physisches Objekt «zweckentfremdet», also nicht entsprechend seiner institutionalisierten Funktion verwendet, dann wird es nicht in seinem Wesen als Objektivation, sondern *im Sinn einer Objektivierung für ein Drittes* gebraucht: Etwa wenn eine Kochkelle anstatt zum Umrühren eines Pfanneninhalts als Mikrofon-Imitation oder als Hand für einen Schneemann benutzt wird oder wenn Kieselsteine als Zeichen für Gruppenzugehörigkeit oder Ähnliches eingesetzt werden.

Als grundlegend an Handlung beteiligte oder gar erst Handlung ermöglichende Parameter kommt den Objekten für Unterrichtsgespräche eine bedeutende Rolle zu. Objekte – und nicht spezifisch bloss Artefakte⁹ – stellen darum im vorliegenden Buch ebenfalls eine wichtige analytische Kategorie dar (s. Kapitel 5).

2.2 Schulförmige Interaktionen im Kindergarten

Die bisher dargestellten Überlegungen sollen nachfolgend mit dem Kindergarten in Verbindung gebracht werden, um die Spezifik schulischer Unterrichtsgespräche herauszuarbeiten und sie hierin in ihrer Unterschiedlichkeit von familialen Vorerfahrungen mit Gesprächen abzugrenzen.

Unter der Perspektive der institutionell geregelten Wissensvermittlung (im Sinn der Tradierung von Wissen) hat Schule den gesellschaftlichen Auftrag, Lernenden kanonisiertes, curriculares Wissen zu vermitteln und sie in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung sowohl zu unterstützen als auch zu fördern (vgl. Knoblauch/Wiesner/Isler/Künzli 2024) – Schule und mithin schulisches Handeln funktioniert spezifisch, was Thévenaz-Christen (2005) als *forme scolaire* beschrieben hat: Im Gegensatz zur familial bestimmten Primärsozialisation werden die Kinder in Kohorten organisiert; sie bilden Klassen und Lerngruppen. Sie sind damit Teil eines Kollektivs und sie werden mit der Rolle von Schüler:innen bedacht. Als solche haben sie sich gemäss Stundenplan zu bestimmten Zeiten am Unterrichtsort einzufinden. Das Programm geht von der Lehrperson aus. Sie steht dabei im Rahmen einer professionellen, hierarchischen Rollenbeziehung als Lehrerin dem Klassenkollektiv und den einzelnen Schüler:innen gegenüber. Ihr obliegt die Aufgabe, den Lernenden den Schulstoff zu vermitteln und sie darüber hinaus entsprechend den gesellschaftlichen Erwartungen zu enkulturieren und persönlich zu bilden.¹⁰ Damit dies gelingen kann und also eine Lehrperson als Institutionsvertreter:in einer grösseren Gruppe den Lehrplangvorgaben entsprechend etwas beibringen kann, bedarf es einer Handlungsordnung. Diese Ordnung ist gesellschaftlichen sowie institutionellen Gegebenheiten (wie Klassen oder Stundenplänen) geschuldet und schlägt sich in der konkreten

9 Wir sprechen im vorliegenden Buch von «Objekten» und nicht von «Artefakten» wie beispielsweise die Praxistheorie (Schatzki 2016), weil uns auch Objekte interessieren, die nicht von Menschen hergestellt sind wie Dinge aus der Natur (Blätter, Steine oder Moos): Sie sind Objekte aus der Alltagswelt oder lassen sich erforschen, mit Bedeutung aufladen und als Hilfsmittel mobilisieren. Das heisst, uns interessiert hier die Dinglichkeit von Objekten und nicht die Frage, ob sie (schulische) Artefakte sind.

10 Es geht hier darum herauszustellen, wie schulischer Unterricht institutionell strukturiert und konzipiert ist und weniger um konkreten Unterricht. Denn selbstredend gibt es vielfältige Formen von Unterricht und gibt es Klassen, die gleichzeitig von mehreren Lehrpersonen und in verschiedenen Konstellationen unterrichtet werden etc.

leibkörperlich-räumlichen Interaktion nieder. Schulisches Handeln ist reglementiert, um den Bildungsauftrag erfüllen zu können. In geführten Unterrichtssequenzen mit der Klasse tun alle Lernenden (zumindest ungefähr) dasselbe zur selben Zeit – mit Sprache spielen, einen Hefteintrag vornehmen, rechnen: Die Schüler:innen handeln also kollektiv synchronisiert. Diese spezifische, von der Lehrperson angeleitete Handlungsweise vollzieht sich in der physischen und sozialen schulischen Umwelt, also in Räumen und mit Objekten, die dadurch allesamt zum Handlungsraum Schule gehören.

Leibkörper in der Schule

Aus interaktionslinguistischer Sicht sind formelle Unterrichtsinteraktionen asymmetrisch, was mit Rechten und Pflichten einhergeht und sich nicht zuletzt an der Regulation der Leibkörper ablesen lässt: *Das Rederecht* im Unterricht liegt primär bei der Lehrperson, wohingegen die kommunikative Aufgabe der Schüler:innen in erster Linie das aufmerksame Rezipieren sowie das Befolgen von Anweisungen ist. Nur auf Signal der Lehrperson hin wird diese Ordnung für markierte Zeiträume durchbrochen. Das heisst, die Verbalität ist im geführten Unterricht reglementiert. Wollen die Schüler:innen etwas nachfragen oder kommentieren, sind sie zunächst auf *nonverbale Modalitäten* verwiesen: Wortmeldungen werden per Handzeichen (Aufstrecken) angefragt. Die Lehrperson bestimmt darüber, ob und wen sie aufruft oder ignoriert.

Auch die *leibkörperliche Bewegung* ist im geführten Unterricht reglementiert. Die Akteur:innen halten sich auf zugewiesenen Positionen (in zugewiesenen Gebäuden und Räumen sowie auf zugewiesenen Sitzmöbeln) auf, wobei erwartet wird, dass die Schüler:innen den Handlungen der Lehrperson konzentriert folgen und den ihnen erteilten Aufträgen nachkommen. Es gilt also nicht nur, kognitiv aufmerksam zu sein, sondern auch, den Leibkörper dem Unterrichtsgeschehen zuzuwenden und ihn stillzuhalten. Unwillkürliches oder freies (Fort-)Bewegen ist nicht vorgesehen. Wollen die Schüler:innen während einer geführten Unterrichtssequenz aufstehen, um beispielsweise zur Toilette oder zum Wasserspender zu gehen, fragen sie dies mit Handzeichen bei der Lehrperson an.

Die Regulation der Leibkörperlichkeit ist eng mit dem Bespielen schulischer Räume verbunden, was im nachfolgenden Abschnitt deutlich wird.

Raum in der Schule

Die Institution *Schule* zeigt sich auch physisch-räumlich. So gibt es Orte bzw. Räumlichkeiten, an und in denen Schule passiert. In schulischen Handlungen ist zudem die *Formation* (Kendon 1990) mitbestimmend für die Handlungsqualität: Sie strukturiert die Relation der einzelnen Akteur:innen zur Fokusaktivität und organisiert durch das Vergeben von Positionen im visuellen, haptischen und

auditiven Raum die Beteiligungsformen (vgl. auch Putzier 2012). Durch ihre räumliche Position in Relation zueinander schaffen die Akteur:innen Handlungsräume und bilden im Vollzug gemeinsam ein Interaktionsensemble (Schmitt 2013).

Interaktionen gelingen, wenn sie für die Akteur:innen sinnhaft sind, d. h. wenn die Beteiligten dabei Sinn herstellen können. Zu diesem Zweck müssen Handlungen für alle Teilnehmenden lesbar sein (vgl. Goffman 1974, Knoblauch 2013). Anders als in der familialen Umgebung interagiert im Unterricht eine grössere Gruppe von Lernenden mit einer Lehrperson und konzentriert sich auf einen gemeinsamen Gegenstand. Im Kontext der Wissensvermittlung ist dabei *die Sicherstellung der Wahrnehmbarkeit* ausschlaggebend, damit alle Lernenden am Handeln der Lehrperson partizipieren können. Ähnlich argumentiert Kress, wenn er herausstreicht, dass Kommunikation nur dann funktioniert, wenn alle teilhaben können. Bedingung dafür sei «full access to semiotic, cultural, social and economic resources. Central among these is the potential for full participation in the design and production of representation as message and access to the means of their dissemination.» (Kress 2010: 18) Kress benennt damit zudem Bedingungen, die die Schüler:innen insbesondere auf Kindergartenstufe noch nicht mitbringen, sondern die erst aufgebaut werden müssen. Umso mehr Gewicht fällt darum der Wahrnehmbarkeit des Handelns zu. Lesbarkeit ist Voraussetzung für Lernbarkeit. Die Lehrperson fungiert als Wissensvermittlerin und als Strukturgeberin für einzelne Handlungsschritte: Sie leitet an, wohin die Lernenden ihre Aufmerksamkeit lenken sollen (Putzier 2012). Ihre Aufgabe ist es, die gesamte Kohorte und damit alle Lernenden zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Sie bestimmt also darüber, ob die Lernenden sich im Stuhlkreis, als Schar um einen Tisch oder vor einem Objekt versammeln und ob sie dabei stehen oder sitzen. Anders als in informellen Settings steht es also den Schüler:innen nicht zu, selbst darüber entscheiden, wo sie sich aufhalten und wie sie den Raum bespielen.

Unterrichtsgespräche im Kindergarten finden oft in der Formation des Stuhlkreises statt. Die Kreisformation ist prominent, da sie einen gegenständlich-räumlich bzw. leibkörperlich-räumlich wahrnehmbaren sozialen Raum schafft und dabei ausserdem kommunikativ günstige Rahmenbedingungen für gemeinsames Handeln etabliert:

Leibkörperliches Inkludieren. Der Stuhlkreis schafft eine nach innen, auf den *o-space* gerichtete Gruppierung im *p-space*, die alle Mitglieder (leibkörperlich) inkludiert und gleichzeitig das im *r-space* liegende Kreisäussere (weitgehend) exkludiert (Kendon 2010, Magyar-Haas/Kuhn 2011).

Gemeinsamer Fokus. Der Stuhlkreis formiert eine räumliche Konstellation, bei der die Leibkörper der Akteur:innen einander im *p-space* zugewandt und dabei auf eine gemeinsame Mitte im *o-space* gerichtet sind, so dass ihr Blick auf eine Bühne (Goffman 1981) bzw. einen gemeinsam fokussierten Gegenstand fällt, was die *joint attention* unterstützt.

Egalitäres Handeln. Die Kreisformation ermöglicht peerbezogen weitgehend egalitäres Handeln (vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017), allerdings unter beständiger Beobachtung der Plenaröffentlichkeit, denn die Kreisformation liefert die Akteur:innen dem ununterbrochenen gegenseitigen Blick aus (Magyar-Haas/Kuhn 2011).

Durch das Vor- und Vergeben verpflichtender Positionen im Raum und in Interaktionen vollzieht sich auch räumlich wiederum die *forme scolaire* (Thévenaz-Christen 2005), die dem Schüler:innenpublikum ein vermitteltes Lernen zuteil werden lässt. Insbesondere der schulische Stuhlkreis verpflichtet den Grossteil der Akteur:innen auf Publikumsplätze, von denen aus das Geschehen auf der Bühne nicht direkt im eigenen produktiven Handeln, sondern mehrheitlich vermittelt durch das Rezipieren des Bühnengeschehens mitvollzogen wird (vgl. Abschnitt 2.3).

Unter anderem in diesem Zusammenhang sind Objekte im schulischen Unterricht zentral, wie der nachfolgende Abschnitt zeigt.

Objekte in der Schule

Neben Leibkörperlichkeit und Raum manifestiert sich die Institution Schule in *eingesetzten Objekten, die als Materialisierungen und Strukturgeber von Handlungen fungieren*. Da es sich bei einer Klasse in der Regel um eine grössere Gruppe von Lernenden handelt, können sich nicht alle Schüler:innen bei der Lehrperson und am Ort des fokussierten Unterrichtsgeschehens aufhalten. Diesem Umstand trägt zunächst *die Grösse von klassenweit eingesetzten Objekten* Rechnung: Wandtafeln und Whiteboards, lange, für die Schule konzipierte Zeigestöcke, überdimensionierte Wandtafel-Geodreiecke und -Lineale oder grosse Stoffwürfel ermöglichen den Lernenden, das rund um ein fokussiertes Objekt stattfindende Geschehen auch aus grösserer Distanz wahrzunehmen.

Im Unterricht werden aber nicht bloss Objekte verwendet, um das fokussierte Unterrichtsgeschehen für alle wahrnehmbar zu machen. Zentral sind ausserdem solche *Objekte, die sich in unterschiedlichen Funktionen auf das Unterrichtsthema beziehen*: indem sie es repräsentieren, veranschaulichen, erklären und damit überhaupt erfahrbar und bearbeitbar machen (vgl. den «rapport seconarisé au monde» bei Thévenaz-Christen 2005: 69–71). Zu diesen Zwecken werden beispielsweise Filme, Bilder und Abbildungen, Arbeitsblätter, Stofftiere, Dinge aus der Natur wie etwa Tannenzapfen oder Blütenblätter, Objekte wie ein menschliches Skelett oder eine Kalenderuhr eingesetzt (vgl. Kapitel 5, vgl. aber auch Lingnau/Paul 2013).

Herangezogene Objekte sind zwangsläufig Teil der Unterrichtsinteraktion, da sie zum Ort fokussierter Manipulation werden: An ihnen wird etwas gezeigt oder bewegt, an ihnen wird ein Thema Schritt für Schritt abgearbeitet, wodurch sie zu *Mitstrukturgebern der Interaktion* werden (vgl. Kapitel 5, vgl. aber auch Wiesner/Isler 2015, Riegler/Isler 2021).

2.3 *Forme scolaire* im Kindergarten: Trilog vor und mit dem Publikum

Neben den schulisch institutionalisierten interaktionalen (eingeschränkten) Rechten haben die Lernenden im Unterrichtsgespräch *verschiedene interaktionale Pflichten*, so das Zuhören und das Produzieren eigener Beiträge zu vorgegebenen Zeitpunkten. Auch wenn die Akteur:innen im Unterrichtsgespräch einen gemeinsamen Fokus haben, kommen ihnen unterschiedliche kommunikative Aufgaben zu. Im Handlungsvollzug nehmen sie voneinander verschiedene interaktionale Rollen ein: Einzelne melden sich oder werden aufgerufen, erhalten die Bühne und beteiligen sich produktiv an der fokussierten Unterrichtsinteraktion. Sie handeln auf der Bühne, also *vor* und *mit* dem Plenum (Goffman 1981).

So entsteht eine *Handlungskonstellation*, die *Bühne und Publikum* generiert, was ein Handeln *auf* der Bühne mit sich bringt und eines *im* oder *aus* dem Publikum, der *audience* (s. Goffman 1981, 1983). Das Unterrichtsgespräch schafft damit fokussiert Handelnde auf der Bühne und *bystanders* in der *audience*, dem Publikum (s. Abbildung 2).

Abbildung 2: Lehrerin, Bühnenkind und PublikumsKinder in Kindergarten 6



Von den Schüler:innen im Plenum wird erwartet, dass sie die Bühneninteraktion in der Funktion eines Publikums mitvollziehen. Auf diese Weise sollen sie am Modell derjenigen Schüler:innen lernen, die auf der Bühne handeln (nachfolgend auch als «Bühnenkinder» bezeichnet). Dabei fungieren die Bühnenkinder mit ihrem Leibkörper und ihren Handlungen als Stellvertreter:innen oder Mittler:innen für die anderen. Die Schüler:innen in der Publikumsrolle («Publikumskinder») können

das Geschehen, vermittelt durch das Handeln der Bühnenkinder, verstehen und mitvollziehen. Sie handeln nicht selbst auf der Bühne; vielmehr verkörpern die Bühnenkinder durch ihr Handeln wahrnehmbar das Verstehen, sowohl das eigene als auch stellvertretend dasjenige der PublikumsKinder. Das Verkörpern macht das Handeln wahrnehmbar und auf diese Weise potenziell verstehbar.

Diese das Handeln leitenden institutionellen Vorgaben unterscheiden sich von den familialen Erfahrungen der Kinder. Schulisches Handeln ist auf die Partizipation einer Klasse, eines Kollektivs ausgerichtet, auf eine Partizipation, die sich zeitweise nur vermittelt vollzieht. In dieses schulische Handeln hineinzufinden, ist Ziel der schulischen Sozialisation, worin Kinder lernen, nicht primär als Individuen zu handeln, sondern als Schüler:innen, als Teil eines Klassenkollektivs.

2.4 Fazit

Unterrichtsgespräche sind schulförmig, insofern hier Handlungen kollektiv vollzogen werden, und zwar *als*, *mit* und *vor* dem Klassenkollektiv. Damit die Kinder entsprechend der *forme scolaire* (Thévenaz-Christen 2005) im Kindergarten und später in der Schule handlungsfähig sind, bedarf es einer gelingenden schulischen Sozialisation: Die Kinder müssen zu Schüler:innen werden. Zur Handlungsfähigkeit als Individuen muss ihnen in der formellen, schulischen Sozialisation ermöglicht werden, Handlungsfähigkeit als Teil des Klassenkollektivs in einer Bildungsinstitution zu erlangen. Entsprechend sollen sie «schulförmig» handeln, wenn sie als Klasse agieren sowie wenn sie einzeln aus dem Klassenkollektiv hervorgehoben und kurzfristig zu Bühnenkindern werden (zu den Anforderungen an die Schüler:innen vgl. Schmidt 2015: 124 f.); Sie handeln als Lernende im Trilog (Isler 2016: 79, Schubauer-Leoni 1997: 110) – mit der Lehrperson und gleichzeitig mit und/oder vor der Klasse, wobei alle ihre Aufmerksamkeit auf denselben Gegenstand richten. Kommunikative Formen ermöglichen den Kindern das Hineinfinden ins schulförmige Handeln als Schüler:innen. Denn die *forme scolaire* verlangt nach kommunikativem Wissen, welches nur bedingt metakommunikativ abfragbar, jedoch Voraussetzung für den kompetenten Handlungsvollzug ist. Damit stellt sich die Frage, ob und wie es im Unterricht erworben und vermittelt werden kann. Das Herstellen von Bedeutungen bzw. von Wissen und entsprechende Vermittlungsprozesse (Lernen und Lehren) sind als kognitive Leistungen nicht direkt wahrnehmbar, sondern werden anhand von Handlungen, d.h. anhand von Veräusserlichtem, als solche interpretiert. Auf diese Weise werden sie in den Prozessen des Handlungsvollzugs sichtbar (vgl. Knoblauch/Wiesner/Isler/Künzli 2024): Sinnkonstruktion bzw. Lernen und Wissen manifestieren sich im Vollzug anhand der Leibkörper, des Raums und des Umgangs mit Objekten, wodurch sie empirisch fass-, versteh- und beschreibbar werden (s. Kapitel 4 und 5).

Literaturverzeichnis

- Gibson, James J. (1977): *The theory of affordances*. In: Shaw, Robert und Bransford, John (Hrsg.): *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. S. 67–82.
- Gibson, James J. (2014): *The theory of affordances* (1979). In: Gieseeking, Jen Jack; Mangold, William; Katz, Cindi; Low, Setha und Saegert, Susan (Hrsg.): *The People, Place, and Space Reader*. Routledge. S. 56–61.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1983): *The Interaction Order*. In: *American Sociological Review* 48/1. S. 1–17.
- Goodwin, Charles (2000): *Action and embodiment within situated human interaction*. In: *Journal of pragmatics* 32/10. S. 1489–1522.
- Haldimann, Nina; Hauser, Stefan und Nell-Tuor, Nadine (2017): *Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats-Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Heft Multimodalität*, 1/17. S. 1–17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/595>
- Hausendorf, Heiko (Hrsg.) (2007): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Bd. 37. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache).
- Hausendorf, Heiko (2012): *Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 7–37.
- Hausendorf, Heiko (2015): *Interaktionslinguistik*. In: Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. S. 43–69.
- Hausendorf, Heiko und Kesselheim, Wolfgang (2013): *Können Räume Texte sein? Linguistische Überlegungen zur Unterscheidung von Lesbarkeits- und Benutzbarkeitshinweisen*. In: *Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR)* 02. (= UFSP Sprache und Raum).
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache).
- Isler, Dieter (2016): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. (= Lesesozialisation und Medien).
- Jewitt, Carey (Hrsg.) (2009): *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London, New York: Routledge London.
- Jewitt, Carey (2014): *Multimodal approaches*. In: Norris, Sigrid und Maier, Carmen Daniela (Hrsg.): *Interactions, Images and Texts. A Reader in Multimodality*. Bd. 11. Boston, Berlin: De Gruyter. (= Trends in Applied Linguistics). S. 127–136.
- Keller, Reiner; Knoblauch, Hubert und Reichertz, Jo (Hrsg.) (2013): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Bd. 7. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press. (= Studies in Interactional Sociolinguistics).
- Kendon, Adam (2010): *Spacing and Orientation in Co-present Interaction*. In: Esposito, Anna; Campbell, Nick; Vogel, Carl; Hussain, Amir und Nijholt, Anton (Hrsg.): *Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony: Second COST 2102 International Training School, Dublin, Ireland, March 23-27, 2009, Revised Selected Papers*. Bd. 5967. Berlin, Heidelberg: Springer. (= Lecture Notes in Computer Science). S. 1–15. doi:10.1007/978-3-642-12397-9. [http://link.springer.com/10.1007/978-3-642-12397-9; 9.5.2020].
- Knoblauch, Hubert (2013): *Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus*. In: Keller, Rainer; Knoblauch, Hubert und Reichertz, Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus*.

- Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25–48.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit.* Wiesbaden: Springer VS. (= Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).
- Knoblauch, Hubert; Wiesner, Esther; Isler, Dieter und Künzli, Sibylle (2024): *Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung.* In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietzge, Maud und Wulf, Christoph (Hrsg.): *«Schweigendes» Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation.* 3., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel. S. 813–825.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* London, New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2015): *Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research.* In: Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian; Neumann, Sascha und Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities.* Bielefeld: transcript. S. 213–233.
- Lingnau, Beate und Paul, Ingwer (2013): *Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext.* In: Birkner, Karin und Ehmer, Oliver (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 156–180. [www.gespraechsforschung-ozs.de; 16.1.2014].
- Magyar-Haas, Veronika und Kuhn, Melanie (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen.* In: neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 1/41. S. 19–33.
- Putzier, Eva-Maria (2012): *Der «Demonstrationsraum» als Form der Wahrnehmungsstrukturierung.* In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource.* Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 275–315.
- Riegler, Susanne und Isler, Dieter (2021): *Der Beitrag der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht. Eine videobasierte Fallstudie aus praxistheoretischer Sicht.* In: Kruse, Norbert; Reichhardt, Anke und Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lese- und Schreibenlernen.* Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 169–187.
- Schatzki, Theodore (2016): *Materialität und soziales Leben.* In: Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten und Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften.* Paderborn: Fink. S. 63–88.
- Schmidt, Robert (2015): *Hidden Curriculum Revisited.* In: Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 111–128.
- Schmitt, Reinhold (2012): *Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept «Interaktionsensemble».* In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource.* Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 37–87. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/3596].
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion.* Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache 64).
- Schmitt, Reinhold (2015): *Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse.* In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Güllich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen.* Bielefeld: transcript. S. 43–51.
- Schubauer-Leoni, Maria-Luisa (1997): *Interactions didactiques et interactions sociales: quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles.* In: Skholé, Cahiers de la recherche et du développement 7. S. 102–134.
- Simmel, Georg (1958): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* Berlin: Duncker & Humblot.
- Streeck, Jürgen (2011): *The Changing Meanings of Things: Found Objects and Inscriptions in Social Interaction.* In: Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World.* Cambridge: Cambridge University Press. S. 67–78.
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (2011a): *Embodied Interaction in the Material World: An Introduction.* In: Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World.* Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–26.

- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.) (2011b): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genf: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Tomasello, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael und Carpenter, Malinda (2007): *Shared intentionality*. In: *Developmental Science* 10/1 (Januar). S. 121–125. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der Verstehenden Soziologie*. Mohr Siebeck.
- Wenninger, Gerd (Hrsg.) (o.J.): *Lexikon der Psychologie. Spektrum der Wissenschaft*. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH. [<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/>].
- Wiesner, Esther (2017): *Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, Heft Multimodalität, 1/17. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/594>
- Wiesner, Esther und Isler, Dieter (2015): *Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/1. S. 75–91. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.1.4944>

3. Grundverständnis sprachlicher Bildung

Dieter Isler

Der zweite Bereich theoretischer Grundlagen betrifft das Verständnis von Sprache und sprachlicher Bildung. Dabei kommen vermehrt Theorien aus der Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung ins Spiel. Deren Anschluss an die bisher dargestellten Positionen ist herausfordernd, weil sie die sprachlichen Handlungsaspekte und das handelnde Subjekt aus den Zusammenhängen des sozialen Handelns herauslösen, welches immer gemeinsam und multimodal vollzogen wird und gesellschaftlich bedingt ist. Gleichzeitig scheint uns eine Fokussierung auf spezifisch Sprachliches unabdingbar, weil wir mit diesem Buch auch zum sprachdidaktischen Diskurs einen Beitrag leisten möchten. In diesem Kapitel entwerfen wir ein Verständnis von sprachlicher Bildung, welches an die in Kapitel 2 dargestellten Theorien anschlussfähig ist. Es geht zunächst um ein Grundverständnis von Sprache (Abschnitt 3.1), danach um die Aneignung sprachlicher Werkzeuge (3.2) und schliesslich um die Rolle von Sprache bei der Reproduktion von Ungleichheit (3.3).

3.1 Sprache als Institution

In der Öffentlichkeit, aber auch in sprachdidaktischen Dokumenten wie Lehrplänen, Lehrmitteln oder Unterrichtsmaterialien zeigt sich oft die Vorstellung, dass sprachliche Formen wie Wörter, Sätze und Texte für sich bedeutsam seien, dass der Sinn dem sprachlichen Ausdruck gleichsam innewohne. Demnach müssten einfach alle Wörter und Regeln bekannt sein, um sich mittels Sprache eindeutig zu verständigen. Diese Logik findet sich auch in Instrumenten wieder, die z. B. Wortschatz oder Leseverständnis messen oder beurteilen. Dieses Verständnis halten wir für nicht sachgerecht und deshalb problematisch. Wir schlagen stattdessen vor, Sprache mit Berger und Luckmann (1966) als Institution zu denken (s. auch Feilke 1994).

Aus der Sichtweise einer soziologisch, kulturhistorisch und pragmatisch ausgerichteten Linguistik sind Sprachen keine objektiven, universellen und konstanten Systeme, welche abschliessend beschrieben und vermittelt werden könnten. Als Teil der sozialen Wirklichkeit erscheint Sprachliches in unendlich vielen Varianten und befindet sich in permanentem Wandel (Glinz 1973). Dabei spielt Sprache für das Handeln einzelner, für den Alltag lebensweltlicher Gemeinschaften und für die Organisation von Gesellschaften eine Schlüsselrolle: Sozietät erfordert intersubjektives Verstehen, und dazu sind Signale notwendig, die gemeinsames

Wissen mobilisieren (Halliday 1973). Sprachliche Formen sind solche Signale: Sie können in der intersubjektiven Aussenwelt als objektive physikalische Phänomene (akustische oder visuelle Muster) ausgetauscht werden und rufen in den subjektiven Innenwelten der Beteiligten Wissen auf, welches in Abhängigkeit ihrer bisherigen Sozialisationserfahrungen mehr oder weniger mit dem Wissen anderer Beteiligter übereinstimmt (Hymes 1974 [1989], Heath 1983). Weil Sprache in Wissensgesellschaften eine zentrale Rolle spielt (Lahire 1993), werden sprachliche Mittel konventionalisiert: Grammatik und Orthografie normieren ihre Formen, Wörterbücher, Lexika und wissenschaftliche Handbücher vereinheitlichen ihre Bedeutungen. Das ändert aber nichts daran, dass intersubjektives Verstehen nur im Vollzug zustande kommen kann und dabei immer und vollständig von den Deutungen der Beteiligten abhängig ist (Halliday 1973): Sprachliche Formen tragen keine Bedeutungen, sie geben nur Hinweise auf möglicherweise verfügbares, durch Sozialisation erworbenes gemeinsames Wissen.

Ein solches Verständnis von Sprache lässt sich gut mit dem Institutionsbegriff von Berger und Luckmann (1966) verbinden: Sprache lebt nur im Vollzug. Sie wird durch Gebrauch in der Sprachgemeinschaft permanent konstituiert und modifiziert, d. h. als Ressource genutzt und als Ausdrucksmittel weiterentwickelt. Ihre Formen sind aber konventionalisiert, so dass sie (in der Kommunikation zwischen bereits sozialisierten Beteiligten) als gemeinsames Wissen intersubjektiv vorausgesetzt und intergenerational tradiert werden können (ebd.). Sprache als Institution ist also eine (innerhalb einer Sprachgemeinschaft) relativ stabile und allgemeine Ressource des gemeinsamen Verstehens, die aber a) erst im konkreten Vollzug bedeutsam wird, b) vollständig auf die bereits erworbenen Wissensbestände der Beteiligten angewiesen ist, c) der Logik des konkreten Feldes angepasst werden muss, d) hochgradig von den Sozialisationserfahrungen der Beteiligten abhängt und e) einem permanenten Wandel unterliegt.

Ein Verständnis von Sprache als Institution kann dazu beitragen, dass Lehrpersonen sprachliche Bildung nicht als Stoffvermittlung, sondern als Sozialisationsprozess anlegen, der sich im Rahmen von Alltagskommunikation vollzieht und auf Gelegenheiten, Unterstützung und Anregung angewiesen ist.

3.2 Aneignung sprachlicher Werkzeuge

Sprachliche Fähigkeiten sind mit Wygotski (1934 [1986]) als Werkzeuge der Kommunikation und des Denkens zu verstehen: Die sprachlichen Formen bilden die Schnittstelle zwischen sozialer Aussen- und mentaler Innenwelt, sie können als physikalische Signale ausgetauscht und als Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster gespeichert werden (Holland/Cole 1995). Noviz:innen erkennen beim Kommunizieren mit kompetenteren Mitgliedern einer lebensweltlichen Gemeinschaft («community of practice», vgl. Hymes 1974 [1989]) neue sprachliche

Formen und verstehen deren situationsspezifischen Sinn. Durch den rezeptiven und produktiven Gebrauch dieser Formen in anderen Situationen schärfen, vertiefen und verallgemeinern sie allmählich deren Bedeutung (Wygotski bezeichnet diesen Prozess als Begriffsentwicklung; Wygotski 1934 [1986]). Beim sozialen Handeln und vermittelt über sprachliche Formen wird institutionalisiertes, von der Gemeinschaft oder Gesellschaft historisch aufgebautes und konventionalisiertes Wissen als subjektives Wissen rekonstruiert und damit als Ressource sowohl der intersubjektiven Kommunikation als auch des intrasubjektiven Denkens verfügbar.

Dieses Grundprinzip der Verinnerlichung gesellschaftlicher Werkzeuge durch das Subjekt bezieht sich auf alle Ebenen von Sprache und führt in der Tendenz von leicht lesbaren, konkreten und zentralen zu verborgenen, abstrakten und ausdifferenzierten Aspekten. So stehen in den individuellen Erwerbsprozessen zunächst die Herstellung und Aufrechterhaltung geteilter Aufmerksamkeit und der Aufbau des sprachspezifischen Lautinventars im Vordergrund. Später werden einzelne Wörter und grammatische Grundstrukturen erworben, Wortschatz und Grammatik ausdifferenziert sowie Diskurs- und Textfähigkeiten aufgebaut. Dieser typische Verlauf ist aber nicht einer biologischen oder individualpsychologischen Entwicklungslogik geschuldet, sondern der Logik der schrittweisen Aneignung und Ausdifferenzierung sprachlicher Werkzeuge durch soziales Handeln (Tomasello 1999). Entsprechend meint Wygotski mit dem viel zitierten, aber oft missverstandenen Konzept der «Zone der nächsten Entwicklung» gerade nicht die als nächstes folgende Stufe eines allgemeingültigen Entwicklungsprogramms, sondern den *gemeinsamen* Werkzeuggebrauch beim sozialen Handeln als Voraussetzung für die Aneignung gesellschaftlicher Werkzeuge durch das Individuum (Wygotski 1934 [1986]). Sprachliche Bildung vollzieht sich nicht selbstläufig, sondern in sozialer Praxis (Halliday 1973, Barton 2007).

Damit sind Kinder in hohem Masse darauf angewiesen, in ihren Lebenswelten an vielfältigen und herausfordernden sprachlichen Praktiken teilzuhaben und beim Gebrauch zunehmend elaborierter sprachlicher Werkzeuge unterstützt zu werden. Sprachliche Praktiken sind Handlungsmuster für die koordinierte Bearbeitung kommunikativer Aufgaben in spezifischen Lebenswelten und Situationen (vgl. die Konzepte der «Formate» bei Bruner 1983 [2002] oder der «kommunikativen Formen» bei Knoblauch 2013, 2017). Sie regeln das «Wie» der Kommunikation, so dass die Aufmerksamkeit der Akteur:innen für das «Was», die Sinn-Konstruktion im engeren Sinn, frei wird (Künzli/Isler/Leemann 2010). Erwachsene oder kompetente Peers können Kinder bei der Aneignung sprachlicher Werkzeuge unterstützen, indem sie sprachliche Praktiken anregen, von Kindern initiierte Praktiken aufgreifen, den Vollzug von Praktiken selbst modellieren, den Kindern zunehmend aktive Rollen überlassen und sie durch zugeschnittene Zuhöraktivitäten beim Vollzug herausfordernder Praktiken unterstützen (Bruner 1983 [2002], Hausendorf/Quasthoff 1996; Morek/Heller 2015). Unter diesen

Bedingungen können Kinder Alltagsgespräche als Erwerbskontexte nutzen, um sprachliche Werkzeuge zu erkennen, zu verinnerlichen, zunehmend selbständig zu gebrauchen und laufend auszudifferenzieren. In Kapitel 7 dieses Buchs werden die Möglichkeiten der Kindergartenlehrpersonen zur erwerbsunterstützenden Ausgestaltung von Alltagsgesprächen untersucht.

3.3 Sprache und Bildungsungleichheit

Wie in den vorangehenden Abschnitten dieses Kapitels ausgeführt, sind verbalsprachliche Äusserungen als ein Ausdrucksmodus multimodaler Kommunikation (s. Wiesner in Kapitel 2) im institutionellen Feld des Kindergartens zu verstehen. Als musterhafte «ways with words» (Heath 1983) sind sie untrennbar mit spezifischen «communities of practice» (Hymes 1974 [1989]) verwoben. Durch soziale Praxis bildet sich ein sprachlicher Habitus heraus, welcher in gesellschaftlichen Feldern mehr oder weniger legitim und verwertbar ist (Bourdieu 1993). Während die sprachlichen Praktiken in den Familien der Kinder vielfältig sind und sich ganz grundsätzlich unterscheiden können (Heath 1983, Heller 2012), sind die im Feld der Schule verwertbaren sprachlichen Praktiken (Bourdieu 1990) von der *forme scolaire* (Thévenaz-Christen 2005) geprägt und damit stärker definiert. Wenn Kinder im Familienalltag¹ mit sprachlichen Praktiken vertraut werden, die an jene der Schule anschlussfähig sind, können sie schulische Bildungsangebote rasch und mühelos nutzen. Wenn die Praktiken von Familie und Schule aber stark divergieren, brauchen die Kinder im Kindergarten Gelegenheit und Unterstützung, um mit den schulischen Praktiken vertraut zu werden (vgl. das Konzept der rationalen Pädagogik bei Bourdieu/Passeron 1971). Wird das Wissen um diese sprachlichen Praktiken stillschweigend vorausgesetzt, können sich Kinder ohne entsprechende Sozialisationserfahrungen nicht gleichermassen an der schulischen Diskursproduktion beteiligen (Bourdieu 1993). Sie erfahren aufgrund ihres sprachlichen Handelns zwangsläufig Ausschluss und Abwertung (Bernstein 1972) und werden längerfristig ein Selbstverständnis als «non-members» der Schulgemeinschaft entwickeln (Heller 2012). Sprachliche Praxis ist deshalb immer auch als Mittel der Machtausübung (Bourdieu 1993) zu

1 Auch der Besuch qualitativ guter vorschulischer Angebote wie Kitas oder Spielgruppen unterstützt die Kinder beim Erwerb der schulischen Bildungssprache (vgl. etwa Grob et al. 2014). In der Schweiz liegt der Versorgungsgrad an Betreuungsplätzen jedoch sehr tief (unter 20 %; SKBF 2023: 55), die grosse Mehrheit der zwei- bis vierjährigen Kinder wird weiterhin privat betreut. Zudem wirken sich Merkmale der Familien wesentlich stärker auf die Entwicklung der Kinder aus als der Einrichtungsbesuch (Edelmann 2018: 201). Diese Situation dürfte wesentlich zum vergleichsweise starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsentwicklung der Schüler:innen in der Schweiz beitragen (OECD 2023: 116).

verstehen und kritisch zu reflektieren. Sprachliche Merkmale dienen in solchen Prozessen als Distinktionsmittel, die erkennbar machen, wer dazugehört und wer ausgeschlossen ist (Käsler 2005). Zur Abgrenzung legitimer von illegitimen Praktiken können Merkmale auf allen sprachlichen Ebenen beigezogen werden (z. B. Aussprache, lexikalische Differenziertheit, grammatikalische Korrektheit, Gesprächsregeln oder Genrekenntnisse). Je komplexer und tieferliegend die Merkmale sind, desto anspruchsvoller ist es für Lehrpersonen, sie zu erkennen und ihren Erwerb zu unterstützen.

Die legitime Sprache der Schule lässt sich aus zwei Perspektiven charakterisieren: Erstens sind Kinder in der Schule nicht nur Individuen, sondern auch Mitglieder eines Klassenkollektivs. Bedingt durch das Verhältnis von *einer* Lehrperson zu *vielen* Schülerinnen und Schülern spielt sich ein mehr oder weniger grosser Teil der Kommunikation in der *Klassenöffentlichkeit* ab (Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Diese Konstellation ist beim Schuleintritt für den Grossteil der Schweizer Kinder neu.² Deshalb kann es für Kinder unabhängig von ihren familialen Bildungserfahrungen schwierig sein, sich in das Klassenpublikum einzuordnen und/oder auf der Bühne vor dem Klassenpublikum zu sprechen. Die Unterstützung der Kinder beim Vertrautwerden mit diesen beiden Hauptvarianten der Schüler:innenrolle ist eine Sozialisationsaufgabe, auf die Kindergartenlehrpersonen in der Ausbildung vorbereitet werden. Ob sie sich dabei auch mit den sprachlichen Aspekten des öffentlichen Sprechens und des kollektiven Zuhörens (Erard/Schneuwly 2005) auseinandersetzen, ist uns nicht bekannt. Wiesner beleuchtet die Unterrichtskommunikation im Kindergarten in den Kapiteln 2 und 4 genauer.

Die legitime Sprache der Schule kann zweitens als *schulische Bildungssprache* konzipiert werden. Morek und Heller (2012) unterscheiden drei Funktionen von Bildungssprache: eine kommunikative (Wissenstransfer), eine epistemische (Denkwerkzeug) und eine sozialsymbolische (Eintritts- und Visitenkarte). Zudem betonen sie die Notwendigkeit, bildungssprachliche Praktiken immer institutionell zu kontextualisieren (ebd.). Das hier dargestellte theoretische Verständnis von sprachlicher Bildung integriert diese Funktionen und diese Anforderung: Sprache wird als Werkzeug der Kommunikation und des Denkens konzipiert, dessen Aneignung und Gebrauch im Feld der Schule mit Ungleichheitsmechanismen verbunden ist. Empirisch untersucht und beschrieben wird Bildungssprache bisher vorwiegend anhand lexikal-semantischer und syntaktischer Oberflächenmerkmale, während diskursive und textuelle Aspekte weniger Aufmerksamkeit erhalten (ebd.). Mit dem Konzept der «mündlichen Texte», welches aus unseren Analysen von Alltagsgesprächen im Kindergarten hervorgegangen ist (Isler/Ineichen 2015), fassen wir bildungssprachliche Praktiken dagegen als

2 Über 80 % der Kinder haben in der Schweiz vor dem Schuleintritt keine Betreuungseinrichtung genutzt (SKBF 2023).

kommunikative Formen: Es geht um die Bearbeitung komplexer und situierter kommunikativer Aufgaben und um die Aneignung und den Gebrauch dazu geeigneter sprachlicher Werkzeuge – auch und zentral auf diskursiv-textueller Ebene. Kapitel 6 ist der vertiefenden Darstellung und Diskussion dieses Konzepts gewidmet.

Die in Teil I entfalteten theoretischen Perspektiven auf *unterrichtsöffentliche Kommunikation* (Kapitel 2) und *sprachliche Bildung* (Kapitel 3) bilden den theoretischen Bezugsrahmen unserer empirischen Arbeiten (Kapitel 4 bis 8). Die Integration dieser Perspektiven forderte uns immer wieder heraus – sowohl beim Analysieren von Daten als auch beim Schreiben dieses Buchs. Die Bearbeitung von Differenzen am empirischen Material und an theoretischen Konzepten hat uns aber in vielen Fällen substanziell vorangebracht und erscheint im Rückblick als notwendiger und zielführender Weg, um der komplexen Wirklichkeit sprachlicher Bildungsprozesse gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, USA: Blackwell.
- Becker-Mrotzek, Michael und Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Berger, Peter und Luckmann, Thomas (1966): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bernstein, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, Jérôme (1983 [2002]): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Edelmann, Doris (2018): *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Berlin: Springer VS.
- Erard, Serge und Schneuwly, Bernard (2005): *Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences?* In: Bronckart, Jean-Paul; Bulea, Ecaterina und Pouliot, Michèle (eds.): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*. Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion. S. 69–97.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des 'sympathischen' und 'natürlichen' Meinens und Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glinz, Hans (1973): *Die innere Form des Deutschen. Eine neue Grammatik*. Bern, München.
- Grob, Alexander; Keller, Karin und Trösch, Larissa (2014): *Zweit-Sprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Basel: Universität Basel. Link [23.12.2024]
- Halliday, Michael (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Vivien (2002): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Holland, Dorothy und Cole, Michael (1995): *Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind*. Anthropology und Education Quarterly, 26(4), 475–490.
- Hymes, Dell H. (1974 [1989]): *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015): 'Mündliche Texte' in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Bleichschmidt, Anja und Schräpler, Ute (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht* (S. 33–46). Basel: Schwabe.
- Knoblauch, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, Reiner; Knoblauch, Hubert und Reichertz, Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus*. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS. S. 25–47.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Künzli, Sibylle; Isler, Dieter und Leemann, Regula (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Nr. 1/2010. S. 60–73.
- Lahire, Bernard (1993): *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Morek, Miriam und Heller, Vivien (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (2012). S. 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morek, Miriam und Heller, Vivien (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch* 3/2015. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lflf/2015/3/548>
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2023/BiBer_2023_D.pdf [23.12.2024]
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wygotski, Lew S. (1934 [1986]): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Teil II: Aspekte kommunikativer Formen

4. Schulische Interaktion und Raum

Esther Wiesner

In diesem Kapitel geht es um die Bedeutung des Raums für die Sinnkonstruktion. Damit wird das Embodiment bzw. die Materialität als zentrales Charakteristikum von Interaktion fokussiert (s. auch Kapitel 5): Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 werden auf verschiedenen Ebenen empirisch nachgezeichnet und konzeptionell erläutert. Zunächst wird die *Bedeutung des Raums* beleuchtet (Abschnitt 4.1), im Besonderen seine Gestaltung und die Frage, wie sich die Akteur:innen darin organisieren. Anschliessend wird der *Stuhlkreis*, wo in der Regel die klassenweiten Unterrichtsgespräche im Kindergarten stattfinden, in den Blick genommen: Abschnitt 4.2 befasst sich zunächst mit der *Kreisformation* und danach mit der *Architektur von Stuhlkreisen*. Entstanden aus bereits vollzogenen Interaktionen, sind beide einerseits Ergebnis vorangegangener und andererseits Ausgangspunkt für zukünftige Interaktionen. In Abschnitt 4.3 geht es dann um *Sprachbildung in unterrichtsöffentlicher Kommunikation*: Für zwei Sequenzen wird das *leibkörperlich-räumliche Arrangement* analysiert, anhand dessen Handelnde im Zusammenspiel mit Kreisformation und Stuhlkreisarchitektur Handlungsräume generieren, in denen sie gemeinsam Sinn herstellen. Dabei wird deutlich, wie aus je spezifischen (leibkörperlich-)räumlichen Konstellationen im Handlungsvollzug unterschiedliche kommunikative Formen hervorgehen, was in Abschnitt 4.4 zusammenfassend reflektiert wird.

4.1 Raum – Gestaltung und Organisation

Geplant und gebaut wird Raum für spezifische Funktionen oder Zwecke sowie entsprechende Nutzungen. Dies gilt sowohl für freien als auch für umbauten Raum: So entstehen Naherholungsgebiete, Sportplätze, Schalterhallen oder eben Kindergärten und Schulen. Dasselbe trifft auf die *Gestaltung* von Raum zu: Gebäude, Umgebung, Platzverhältnisse und -verbindungen (wie Pfade, Korridore, Treppen und Aufzüge) oder feste Installationen (beispielsweise Stromanschlüsse oder Wandtafeln) werden zweckentsprechend gestaltet und platziert (Braun et al. 2015, KgCH 2006). Raum bewirkt durch Konzeption, Architektur und Gestaltung eine Vorstrukturierung.

Räumlichkeiten und Gegenstände verfügen über je eigenes Potenzial, spezifische Handlungen anzuregen, was Gibson als Affordanzen (1977) oder Hausendorf & Kesselheim (2013) als Benutzbarkeitshinweise beschreiben (vgl. Kapitel 2). Für den schulischen Kontext stiften Raumgestaltung und Einrichtung

Verhältnisse, die unterschiedliche Unterrichtspraktiken ermöglichen oder zumindest nahelegen. Während Schulklassen in der Regel in Schulhäusern untergebracht werden, sind Kindergartenklassen in unterschiedlichen Gebäuden eingerichtet.¹ Vorstrukturierungen, durch Architektur, Raumaufteilung, bestehende Nutzung und Mobiliar bedingt, können sich nachhaltig äussern (vgl. Putzier 2012: 277, Breidenstein/Dorow 2015: 177), im vorliegenden Sample etwa durch die Existenz von Wandtafeln oder durch Einschränkungen, an Decke und Wänden Bastelarbeiten zu befestigen (vgl. auch Rittelmeyer 2009: 163).

Kindergärten weisen verschiedene Arbeitsplätze sowie Nischen auf, die für spezifische Handlungen eingerichtet sind, beispielsweise um mit Bauklötzen zu spielen oder um sich mit Büchern zu beschäftigen (vgl. auch Braun et al. 2015, Breidenstein/Dorow 2015, Breidenstein 2006). Solche Arbeitsplätze oder Nischen werden in Kindergärten weniger durch einzelne architektonische Räume generiert, als vielmehr mithilfe der Einrichtung etabliert. Unterricht wird massgeblich dadurch bestimmt, *wie* die Lehrpersonen diese räumlichen Gegebenheiten gestalten und nutzen und wie sie ihr Handeln damit *organisieren*.

Vergleich zweier Kindergärten

Räumlichkeiten, Mobiliar und bewegliche Objekte werden nicht zufällig, sondern gezielt, d. h. im Hinblick auf ihre Nutzung und mit Rücksicht auf die Leibkörperlichkeit der Akteur:innen gestaltet und bereitgestellt;² sie sind Ausdruck impliziten Wissens sowie kultureller Gepflogenheiten (vgl. Knoblauch 2013) und pädagogischer Zielsetzungen.³ Lehrpersonen organisieren sich in diesen räumlichen Gegebenheiten und strukturieren damit das Unterrichtshandeln (vor) (vgl. auch Braun et al. 2015). Exemplarisch wird dies am Vergleich zweier Kindergärten erläutert. Einander gegenübergestellt werden die Kindergärten 3 und 8, da sie sich sowohl institutionell als auch räumlich grundlegend voneinander unterscheiden.

1 So befinden sich nur drei der acht Kindergärten aus dem vorliegenden Sample in eigentlichen Kindergarten-Gebäuden (Kindergärten 1, 3 und 5). Zwei weitere (Kindergärten 2 und 8) sind in ehemaligen Schulzimmern einquartiert, wohingegen die Lokalitäten der übrigen drei Kindergärten nicht oder nicht in erster Linie schulisch konzipiert wurden: Kindergarten 4 ist in einem ehemaligen Wohnhaus und Kindergarten 6 in einer ehemaligen Wohnung untergebracht, Kindergarten 7 in einem grossen Mehrzweckgebäude, das auch Firmen und Wohnungen beherbergt.

2 Schulmöbel und -inventar stellen einen eigenen Markt dar, wie sich mit entsprechenden Suchbegriffen im Internet rasch feststellen lässt.

3 Die Kantone als Schulverantwortliche haben in ihren Erziehungsdepartementen Abteilungen, die sich mit der Raum- und Mobiliarplanung für Schulen befassen. Vgl. exemplarisch für Zürich https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/themen_angebote/schulraumplanung/anforderungen_schulbauten.html [11.11.2024].

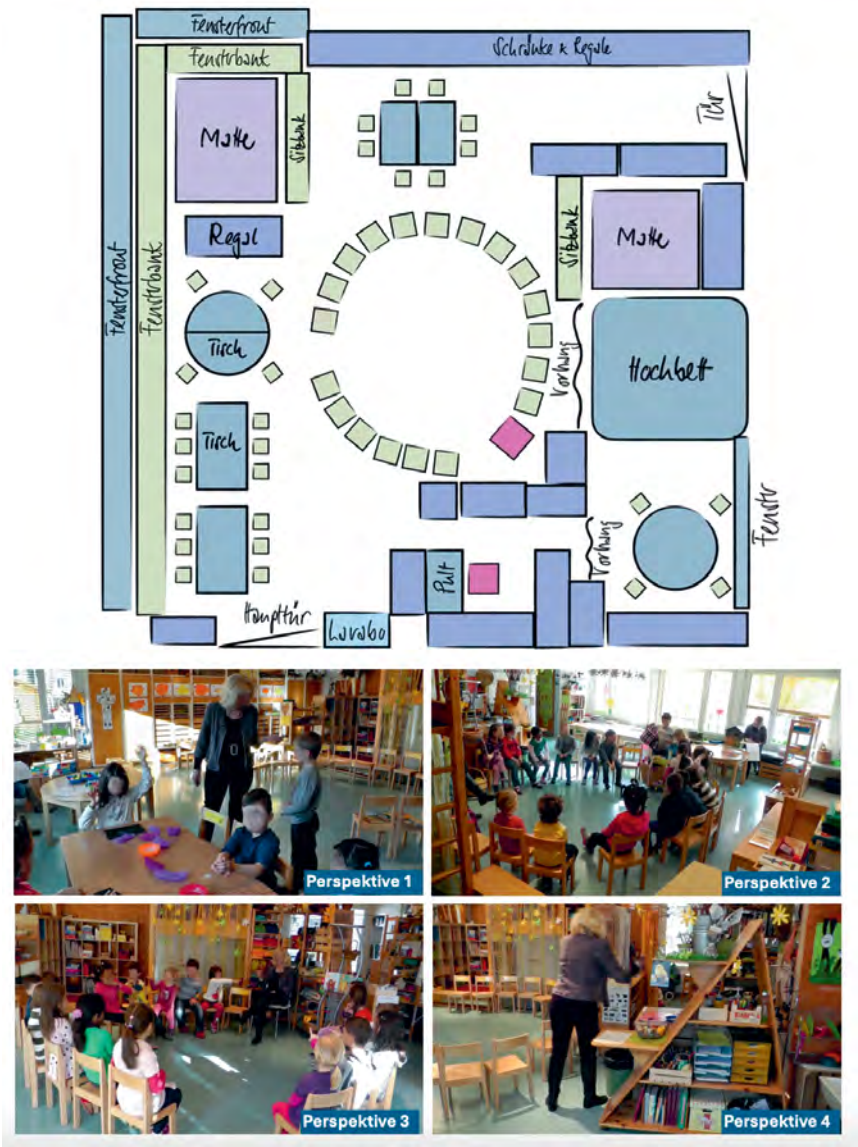
Im Zentrum stehen jeweils die Gestaltung und die Organisation des Hauptraums. Bei aller Unterschiedlichkeit ist der Hauptraum in beiden Kindergärten rechteckig und verfügt über eine lange Fensterfront sowie zwei Eingänge. Raumunterteilungen im Hauptraum werden in beiden Kindergärten anhand des Mobiliars geschaffen; sie sind also nicht durch die Architektur gegeben (vgl. die Grundrisse in den Abbildungen 1 und 2).

Kindergarten 3 – Gassen einer Altstadt

Kindergarten 3 ist zum Zeitpunkt der Erhebung seit Jahrzehnten in einem Gebäude untergebracht, das bereits als Kindergarten konzipiert und gebaut wurde (Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang). Es steht inmitten eines umzäunten Gartens und befindet sich in einem Wohnquartier. Neben dem nachfolgend beschriebenen Hauptraum gibt es eine Garderobe für die Schüler:innen sowie Stauräume, die nur dem Lehrpersonal zugänglich sind.

Für die insgesamt 20 Schüler:innen ist jeweils eine Lehrerin zuständig, zweimal wöchentlich kommt zusätzlich eine Heilpädagogin für wenige Stunden in die Klasse. Abbildung 1 zeigt den Hauptraum des Kindergartens und gibt anhand einer Grundriss-Skizze sowie vier fotografischer Perspektiven einen Überblick darüber.

Abbildung 1: Grundriss (Skizze) und vier Perspektiven (Fotos) zur Veranschaulichung des Hauptraums in Kindergarten 3



Der Grundriss lässt in der Mitte des Hauptraums einen permanent aufgestellten Stuhlkreis erkennen. Um ihn herum gibt es Nischen, Schlupfwinkel und Ecken unterschiedlichster Art und auf verschiedenen Raumhöhen, denen je spezifische Aktivitäten zugeordnet sind.

Perspektive 1 visualisiert den Ausschnitt von der Haupttür aus auf Arbeits-tische sowie auf Nischen, in denen auf dem Boden gespielt werden kann. *Perspektive 2* zielt von der anderen Tür her auf den Stuhlkreis und die lange Fensterfront. *Perspektive 3* zeigt den besetzten Stuhlkreis vor dem Hochbett. Im Bild zentriert werden die Lehrerin und ihr Platz im Stuhlkreis, den sie sich in einer Ecke wohlorganisiert eingerichtet hat: Sie nutzt die nahe platzierten Regale zum Ausstellen von Objekten, die im Unterricht aktuell sind, sowie als Materiallager und als Station, von der aus sie agiert. Hier sind diejenigen Objekte untergebracht, die essenziell für Handlungen im Stuhlkreis sind, wie Vorlesebuch, Tamburin oder Triangel. Und auch diejenigen Objekte, die die Schüler:innen für Kreisaktivitäten benötigen, wenn sie Wartezeiten bis zur nächsten geführten Sequenz überbrücken, sind darin verstaut: beispielsweise Reifen oder grosse Stoffwürfel. Die Materiallagerstation ist den Schüler:innen darum ebenfalls frei zugänglich. *Perspektive 4* schliesslich gibt den Blick von der Haupttür aus hin zur Verkleidungs-, Theater- und Puppenecke wieder. Die Sicht ist verstellt durch zusammengewürfeltes und vielfältig verziertes Mobiliar. Im Hintergrund sieht man das mit einem halbdurchsichtigen Vorhang verhüllte Hochbett, das einerseits einen Rückzugsort darstellt. Durch seine Höhe bildet es andererseits den einzigen Aufenthaltsort, von dem sich der gesamte Raum überblicken lässt. Im unteren Bereich des Hochbetts gibt es eine Tür zu einem Geheimschrank und davor eine Matratze mit Kissen, die zum Bücherbetrachten oder Ausruhen einladen.

Gesamteindruck: Vor dem Hochbett und in der Raummitte angesiedelt und von dekorierten Regalen unterschiedlichster Art und Form umringt, erinnert der Stuhlkreis an eine Arena, die vor einer Burg inmitten einer Altstadt mit verwinkelten Gassen und Nischen liegt. Die an den Rückzugsorten und in den Schlupfwinkeln platzierten Möbel und bereitgestellten Spielsachen scheinen sich über die Jahre angesammelt zu haben; ihr Gesamtarrangement muss in der Praxis allmählich entstanden und gewachsen sein. Kindergarten 3 lässt sich denn auch nur überblicken, indem er begangen wird. Einzig die Position auf dem Hochbett bietet umfassende Raumübersicht.

Kindergarten 8 – übersichtlich organisierte Verwaltung und Betreuung

Kindergarten 8 (Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang) befindet sich in einem Primarschulhaus, wohin er im Zug der Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS)⁴ in der Schweiz wenige Monate vor der Erhebung versetzt

4 In einer landesweiten Volksabstimmung wurde 2006 entschieden, die obligatorische Schule in der Schweiz zu harmonisieren. Im sogenannten HarmoS-Konkordat wurden die Bildungsziele festgelegt (vgl. www.edk.ch/dyn/11659.php). Das Konkordat ist seit 2009 in Kraft. In seinem Kontext wurden Kindergärten ins schulische Curriculum eingebunden und die Volksschule von Bildungsjahr 1 bis 11 (Beginn Kindergarten bis Ende

wurde – der Kindergarten nutzt den Standort zu diesem Zeitpunkt erstmalig.⁵ Die Räumlichkeiten bestehen aus einer grossen Garderobe, dem nachfolgend beschriebenen Hauptraum und einem gleich grossen Nebenraum, der sowohl vom Hauptraum als auch von der Garderobe her zugänglich ist. Die Fensterfront beider Räume geht auf den asphaltierten Pausenplatz der Primarschule hinaus, dessen äusseres Randgebiet leicht hügelig und bewaldet ist. Die Schüler:innen aus dem Kindergarten nutzen ihn zu anderen Zeiten als die Primarschüler:innen.

Da Kindergarten 8 ein Integrationskindergarten⁶ ist, sind immer drei Fachpersonen für die insgesamt 21 Schüler:innen vor Ort. Neben der Lehrperson sind dies eine Heilpädagogin und eine Praktikantin.

Abbildung 2 visualisiert den Hauptraum aus Kindergarten 8, wiederum anhand eines Grundrisses und vier fotografischer Perspektiven.

Sekundarschule I) weitgehend über die Kantone hinweg vereinheitlicht. Seither stellen die beiden Kindergartenjahre mit dem Lehrplan 21 die ersten beiden Bildungsjahre der obligatorischen Schule dar. Sie folgen (in der Deutschschweiz) dem Lehrplan 21 (bzw. dem PER in der französischsprachigen Schweiz und dem piano di studio in der italienischsprachigen Schweiz). Diese Umstrukturierung hatte auch Konsequenzen für die Unterbringung der Klassen, und zwar auf allen Stufen der Volksschule, auch für die Kindergärten. Vgl. exemplarisch: <https://www.volksschulen.bs.ch/bildungspolitik/schulharmonisierung.html>

- 5 Im Kontext der Harmonisierung wurden die Kindergärten näher an Schulhäuser heran-gebracht oder wie im vorliegenden Fall in ihre Räumlichkeiten integriert.
- 6 Integrationskindergärten sind Kindergärten, die mehr und spezifisch ausgebildetes Personal bereitstellen, um alle Schüler:innen unterrichten und betreuen zu können, so dass Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf nicht in Spezialklassen untergebracht werden müssen. Die rechtlichen und ressourcenbezogenen Grundlagen sind kantonal unterschiedlich. Allen Integrationskindergärten gemeinsam ist gemäss Positionspapier der Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz «die Überwindung von Diskriminierung aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungen, die Anerkennung der Vielfalt und Individualität aller Schülerinnen und Schüler, (sic!) sowie das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern gleiche Lernchancen und eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung von pädagogischen Praktiken, Schulkulturen, politischen Rahmenbedingungen und Bildungssystemen.» (LCH 2023: 6)

Abbildung 2: Grundriss (Skizze) und vier Perspektiven (Fotos) zur Veranschaulichung des Hauptraums in Kindergarten 8



Der Grundriss lässt einen Raum mit unterschiedlich eingerichteten Ecken und Nischen entlang eines grossen, mit Hockern möblierten Platzes erkennen. Dieser Platz wird multifunktional genutzt: Er ist sowohl Versorgungskorridor als auch Versammlungsort.

Perspektive 1: Von der Verbindungstür in der Raum blickend, steht in der linken hinteren Ecke ein Korpus, der den dahinter platzierten grossen Arbeitstisch der Lehrerinnen gegen den Raum hin abschottet. Dieser Arbeitsplatz liegt so nur zur Küche und den davorstehenden Kindertischen hin offen. Physisch grenzt der

Korpus zudem zwei Territorien voneinander ab: die Büro- oder Verwaltungsecke der Lehrerinnen und die davorliegende Bücherecke für die Schüler:innen. Letztere wird zum freien Platz hin durch einen weiteren, ungefähr einen Meter hohen Korpus abgeschirmt. *Perspektive 2* zeigt den freien Platz im Zentrum des Hauptraums, der vor einer grossen Wandtafel liegt. Diese zieht sich beinahe über die gesamte Länge der Wand und besteht aus verschiebbaren Einzeltafeln, die gleichzeitig Aufbewahrungsschränke sind. Freien Zugang zum Verstaute haben nur die Lehrerinnen. Auch *Perspektive 3* fokussiert den Platz vor der grossen Wandtafel: nun aber, während er für eine Versammlung im Halbkreis bestuhlt ist, was mehrmals am Tag ad hoc geschieht. *Perspektive 4* eröffnet den Blick auf die Bastel- und Arbeitsecke. Sie liegt zwischen Verbindungstür (siehe Grundriss) und Bücherecke: Hier sind drei, manchmal vier Arbeitstische zu einem grossen Gruppentisch für Schüler:innen zusammengerückt. Neben ihnen an der Wand liegt auf einem Wandbrett und einem Regal Bastelmaterial bereit. Soweit für die Kinder erreichbar, ist es ihnen frei zugänglich.

Gesamteindruck: Das Nebeneinander der Lehrerinnen- und Schüler:innenwelt ist räumlich und materiell in einer Weise arrangiert, die Überblick und geordnete Aktivität erlaubt. Die Trennung von einseitig nur dem Personal vorbehaltenen Bereichen und solchen, die «öffentlich» bzw. auch den Kindern zugänglich sind, sowie die klare Organisation erinnern an eine Betreuungssituation. Dieses Arrangement ermöglicht eine für diesen Zweck reibungslose Zusammenarbeit und Verwaltung.

Vergleich

Ausgangspunkt für die je eigene Charakteristik der Kindergärten sind die institutionell und die räumlich gegebenen Unterschiede: Während Kindergarten 3 seit etlichen Jahren ein Quartierkindergarten ist, wurde Kindergarten 8 erst kurz vor der Erhebung in ein Schulzimmer an einer Primarschule übersiedelt. Zudem ist in Kindergarten 3 hauptsächlich nur eine Lehrerin verantwortlich, in Kindergarten 8, einem Integrationskindergarten, sind es hingegen jeweils drei Erwachsene mit pädagogischen Aufgaben, was nach Absprachen und Zusammenarbeit verlangt. Die im Vergleich sichtbare Unterschiedlichkeit, was die Organisation in den Räumlichkeiten sowie deren Gestaltung anbelangt, ist einerseits *strukturgeschaffen*, indem sie von den institutionellen Bedingungen angestossen ist, andererseits wirkt sie *strukturschaffend*.

Vertikale Organisation – Boden- und Luftraum: Der analytische Blick auf Boden- und Luftraum in den beiden Kindergärten zeigt, dass der Raum auf Boden- und Sitzhöhe in beiden Kindergärten in erster Linie für die Schüler:innen eingerichtet ist. Hier können sie auf dem Fussboden, auf Teppichen oder Kissen sowie niedrigen Bänken, Hockern oder Stühlen spielen und arbeiten. Physisch begrenzt werden diese Räume im Raum von kinderhüfthohem Mobiliar wie Kindertischen

und -stühlen sowie von höheren Regalen und Korpusen: In Kindergarten 3 finden sich mehrheitlich anderthalb bis zwei Meter hohe Regale. Sie bilden nicht nur physische Grenzen, sondern auch in den Luftraum ragende, sichtverstellende Hindernisse – allerdings nicht gänzlich blickdichte (vgl. Abbildung 1). Auf diese Weise wird der visuelle Überblick für Gross und Klein verhindert; davon ausgenommen ist lediglich, wer sich auf dem Hochbett befindet: Dieser Kindergarten bietet damit im Luftraum einen Rückzugsort für die Schüler:innen. Er ist durch die grosse Höhe und den blickverschleiernnden Vorhang vor fremden Blicken geschützt, ermöglicht Stehenden jedoch umgekehrt freie Sicht nach unten in den Raum. Im Unterschied zu Kindergarten 3 bleibt der Luftraum in Kindergarten 8 unverstellt: Die Raumteiler bestehen aus Korpusen, die bloss ungefähr einen Meter bis maximal einen Meter und 30 Zentimeter hoch sind. Physisch unterteilen sie den Raum für alle Akteur:innen, visuell jedoch nur für die Schüler:innen. Der Luftraum gehört damit den Lehrerinnen: Für sie ist er visuell unverstellt und damit nutzbar. Sie können sich darum buchstäblich über die Köpfe der Kinder hinweg verständigen (vgl. Abbildung 2).

Horizontale Organisation: Kindergarten 3 ist neben dem Stuhlkreis und den Arbeitstischen in Schlupfwinkel, Nischen und Rückzugsorte unterteilt, die nicht oder nur indirekt einsehbar sind und zu zurückgezogenen Spielen und Beschäftigungen einladen. Da in der Regel nur eine Lehrerin anwesend ist, ermöglicht diese räumliche Organisation den Schüler:innen, weitgehend unbeobachtet tätig zu sein; sie erschwert jedoch den visuellen Gesamtüberblick. Dieser Eindruck wird verstärkt durch die bunt zusammengewürfelten Möbel, die mehrheitlich mit verschiedensten Objekten üppig bestückt sowie reich verziert sind. Die schnörkellose und eher zurückhaltende Gestaltung in Kindergarten 8 bildet einen deutlichen Kontrast dazu. Kindergarten 8 ist nicht nur neu eingerichtet, sondern zudem mit Hausregeln konfrontiert, die das Dekorieren von Decke und Wänden einschränken. Der daraus resultierende Eindruck von Nüchternheit, Ordnung und Übersichtlichkeit gründet ausserdem auf dem einheitlichen und schlichten Design der Möbel, auf der freien Raummitte des unverstellten Versorgungskorridors sowie auf dem visuellen Überblick, den die niedrigen Raumteiler erlauben.

In Kindergarten 3 ist einzig im Stuhlkreis ein Platz für die Lehrerin allein reserviert. Zwar hat sie daneben einen Schreibtisch, jedoch dürfen auch die Schüler:innen die darauf liegenden Stifte und Zettel benutzen. In Kindergarten 8 hingegen liegen die funktionalen Ecken mehrheitlich in den Händen der Lehrerinnen (Arbeitstisch, Küche, Wandtafel sowie betreute Bastel- und Arbeitsecke). Damit gibt es mehrere Orte, die von den Lehrerinnen besetzt oder zumindest dominiert werden. Sie bilden Stationen, von denen aus die Lehrerinnen die alltäglichen Kindergartenaktivitäten organisieren und begleiten: Das Büro fungiert als Verwaltungsecke, von der Küche aus wird betreut, an den Tischen modelliert sowie beraten, während vor der Tafel das Plenum zwecks

Informationsvermittlung, Unterricht oder Znüni versammelt wird.⁷ Das Handeln in dieser Raumstruktur, in der es Orte gibt, die nur den Lehrerinnen zugedacht sind, evoziert Ähnlichkeiten mit einem Hotel- oder Spitalbetrieb, in dem ein Team von den Office-Bereichen aus die Gäste oder Patient:innen koordiniert betreut und umsorgt. Demgegenüber ist in Kindergarten 3 hauptsächlich nur eine Lehrerin für die Schüler:innen zuständig; teaminterne Koordinationsaufgaben entfallen entsprechend, was sich an der räumlichen Organisation ablesen lässt.

Stuhlkreise – Arena vs. multifunktionaler Versorgungskorridor: In beiden Kindergärten werden die Versammlungen im Stuhlkreis im Zentrum des Raums abgehalten. In Kindergarten 3 ist der Stuhlkreis permanent aufgebaut und bietet somit als Teil der festen Einrichtung auch ausserhalb der Versammlungen Sitzgelegenheiten – ähnlich wie eine Arena. Entsprechend setzen sich manchmal einzelne Schüler:innen auch während des Freispiels bzw. in der Eigenzeit⁸ (Künzli David/de Sterke 2021) in den Stuhlkreis. Im Unterschied dazu wird der Stuhlkreis in Kindergarten 8 ad hoc für die Versammlungen im Versorgungskorridor vor der Wandtafel etabliert. Ausserhalb der Zusammenkünfte bietet der unverstellte freie Raum also Platz für andere Aktivitäten – vor allem für das Durchkommen.

In Kindergarten 3 lässt einen der Stuhlkreis durch seine Stetigkeit, mit der er Sitzplätze designiert, und durch seine Position vor dem Hochbett an eine Arena in einer Altstadt denken, die von Nischen, Gassen, Schlupfwinkeln und Häusern in unterschiedlichen Höhen umgeben ist. Fokuspunkte sind die Kreismitte und das Gegenüber. Im Handlungsvollzug geführter Sequenzen stellt selbstredend die Erwachsene (in ihrer Rolle als Lehrperson) einen natürlichen Fokuspunkt im Kindergarten dar; dieser wird dabei weniger durch die Architektur des Stuhlkreises erzeugt, sondern ist vielmehr der institutionell bedingten Rollenverteilung geschuldet. Im Unterschied dazu bildet in Kindergarten 8 die grosse Wandtafel und damit ein schulisches Symbol (bzw. Objekt) den Fokuspunkt im Stuhlkreis. Die Tafel nimmt beinahe die gesamte Längsseite der Wand ein und dominiert damit den als Schulzimmer konzipierten Raum. Das Fokussieren auf diese Wandtafel und das Ac-Hoc-Etablieren der Sitzgelegenheiten davor verleihen dem Stuhlkreis den Charakter von offiziellen Versammlungen. Er ist so eingerichtet, dass das Plenum bei Bedarf auf Schriftlichkeit in Form von Symbolen und Karten an der Tafel verwiesen werden kann. Während der Versammlungen sitzen die zuständigen Lehrerinnen auf vergleichbar niedrigen Hockern wie die Schüler:innen. Diejenigen der Lehrerinnen sind mit

7 Im hier nicht beschriebenen Nebenraum lassen sich dafür die verschiedenen Spielstationen als übersichtlich einsehbare, auf dem Boden angesiedelte Bereiche für die Schüler:innen identifizieren, die nicht von Korpussen umfasst sind. Damit kann der Hauptraum eher als Arbeits- und der Nebenraum eher als Spielzimmer kategorisiert werden.

8 Zu Begriff und Konzeption von «Eigenzeit», s. EULE®-Modell: <https://www.eulemodell.ch>.

rotem Polster überzogen und mit Rollen ausgestattet, wodurch sie sich von den Kinderstühlen abheben und den Lehrerinnen das Entlangrollen vor der breiten Tafel ermöglichen. Durch die niedrige Sitzhöhe kommunizieren die Lehrerinnen proxemisch mit den Schüler:innen auf Augenhöhe, was den offiziellen Eindruck, den die Wandtafel erzeugt, wieder relativiert.

Zusammengefasst wirkt Kindergarten 3 bezüglich räumlicher Organisation insgesamt fantasievoll und spielerisch, gleichzeitig auch anarchistisch und schwer überblickbar. Kindergarten 8 macht dagegen einen nüchternen und vergleichsweise strengeren Eindruck, bietet dabei aber den grösseren Überblick, durch die Wandtafel niederschwellig nutzbare Visualisierungsmöglichkeiten und insgesamt mehr Bewegungsfreiheit. Sind Grenzen und Barrieren in Kindergarten 3 sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrerin physisch und visuell wirksam, wodurch der Raum allen den gleich grossen Überblick sowie denselben Zugang bietet, setzen die Grenzen in Kindergarten 8 visuelle und damit kommunikative Barrieren einseitig nur für die Schüler:innen. Insgesamt vermittelt Kindergarten 3 den Eindruck eines Terrains, das für Kinder gestaltet ist und das erkundet werden will. Demgegenüber erinnert Kindergarten 8 an wohlorganisierte Verwaltung mit effizient aufzogener Betreuung, bei der mehrere Lehrerinnen proxemisch den Überblick über das Geschehen haben und sich untereinander verständigen: Der Hauptraum in Kindergarten 8 ist letztlich allen Akteur:innen zuhänden, aber er ist in erster Linie so eingerichtet, dass die Lehrerinnen die Abläufe über die Köpfe der Schüler:innen hinweg effizient organisieren können. Die materiell sichtbare Organisation beider Kindergärten kann als Ursache und Ausdruck der jeweiligen Unterrichtskultur verstanden werden: Ihre Unterschiedlichkeit ist vor dem jeweiligen Hintergrund institutioneller Gegebenheiten für die Akteur:innen stimmig bzw. zeugt von den je eigenen Bedürfnissen im jeweiligen Setting.

4.2 Stuhlkreise und unterrichtsöffentliche Kommunikation

Formation im Stuhlkreis

Neben der Gestaltung und Organisation der Räume und Objekte sind die leibkörperlich-räumlichen Formationen der Akteur:innen grundlegend für Handlungsmuster im Unterricht. Sie variieren je nach Arbeitsform, die gerade vollzogen wird (stilles Arbeiten, Gruppenarbeiten, Plenararbeit etc.). Zentral im Kindergarten ist eine F-Formation (Kendon 1990) im Stuhlkreis (vgl. Kapitel 2). Wie bereits deutlich wurde, finden dort üblicherweise die Plenarformen statt.

In einem Stuhlkreis formierte Akteur:innen haben sowohl einander als auch das fokussierte Unterrichtsgeschehen in der Mitte bzw. auf der Bühne (vgl. Goffman 1981) im Blick. Eine solche Bühne kann an unterschiedlichen Stellen im

Stuhlkreis verortet sein; sie bildet bereits räumlich oder auch erst im Handlungsvollzug den Fokuspunkt. Der Stuhlkreis ordnet den Raum und organisiert Sitzplätze für die Akteur:innen, wodurch er in- und exkludiert (vgl. Abbildung 3, vgl. auch Kapitel 2): Die Versammlung im Stuhlkreis gruppiert sich als *p-space* um den dadurch geschaffenen *o-space* (Kendon 1990). Durch den Kreis wird ein räumlich sichtbarer, sozialer Handlungsraum geschaffen, der mit der Besetzung der *spaces* klärt, wer zum Handlungsensemble (Schmitt 2012, 2013) gehört und wer nicht (vgl. auch Kapitel 2).

Abbildung 3: *Spaces* in F-Formationen gemäss Kendon (1990) (eigene Darstellung)



Im Gegensatz zu F-Formationen in ausserschulischen, informellen Handlungszusammenhängen können sich die Schüler:innen im formellen Kontext des Kindergartens nicht aussuchen, wie sie sich in Plenarversammlungen formieren; vielmehr wird die Stuhlkreisformation von der Lehrperson (in Abhängigkeit von der Räumlichkeit und der Architektur) vorgegeben. Der dabei generierte *o-space* ist zwar allen visuell, nicht aber physisch-haptisch frei zugänglich. Denn im Unterschied zu ausserschulisch-informellen Kontexten ist der physische Zugang oder Zugriff zum *o-space* als offizieller Bühne in der Schule asymmetrisch reglementiert.

Die in der Pädagogik beispielsweise von Heinzel (2003)⁹ propagierte egalitäre Ordnung und Partizipation in Stuhlkreisformationen kann daher in schulischen Kontexten per definitionem nicht eingelöst werden (vgl. Grube/Magyar-Haas 2012). Die Lehrperson bringt eine institutionsbedingte Asymmetrie mit ins Spiel, die im Stuhlkreis nach wie vor Gültigkeit hat (vgl. hierzu

9 Heinzel befasst sich ausführlich mit Stuhlkreisinteraktionen und schreibt dazu: «Kinder finden sich in Stuhlkreisgesprächen in einer egalitären Anordnung mit der Lehrerin oder dem Lehrer versammelt.» (2003: 106)

auch Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017) und die sich räumlich, materiell und interaktional niederschlägt: Die Lehrerin sitzt in der Regel (und im vorliegenden Sample in allen acht Kindergärten) an einem hervorgehobenen Ort (s. Abbildung 4) und auf einem Stuhl, der sich von den restlichen Sitzgelegenheiten im Kindergarten abhebt. Diese räumlich und mobiliarbezogen hervorgehobene Position geht mit der Asymmetrie formeller, schulischer Interaktionen generell einher: Sie werden in der Regel von der Lehrperson geplant, initiiert und gesteuert. Institutionell begründet, hat die zuständige Erwachsene in ihrer Rolle als Lehrperson spezifische Aufgaben, die interaktionale Rechte und Pflichten mit sich bringen. Diesem schulisch-interaktionalen Reglement unterliegen auch die Kinder in ihrer Rolle als Schüler:innen: So müssen sie zum Beispiel ihr Rederecht innerhalb geführter Sequenzen per Handzeichen (Aufstrecken) anfragen (vgl. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017).

Institutionelle Rollen wie diejenige der Lehrperson oder diejenige der Schüler:innen manifestieren sich folglich nicht erst oder nur im Handeln, sondern bereits in der Raumstrukturierung, also in Gestaltung und Organisation des Raums. Das heisst, das Verständnis von institutionellen Rollen ist räumlich materialisiert (Embodiment). Dass institutionelle Rollen im Zusammenspiel mit der Bearbeitung interaktionaler Aufgaben mitvollzogen werden, ist einerseits Ursache und andererseits Folge oder Fortführung von räumlicher, architektonischer und materieller Gestaltung und Organisation.

Architektur von Stuhlkreisen

Die Sitzgelegenheiten formieren einen Stuhlkreis materiell, noch bevor die Akteur:innen ihn besetzen. Da Stuhlkreise unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen (Affordanzen) für den Vollzug von Handlungen bieten, wird im Folgenden die Stuhlkreisarchitektur der acht Kindergärten des vorliegenden Samples (vgl. Abbildungen 4 und 5) in den Blick genommen. Unter «Architektur» wird hier die Anordnung der Stuhlkreismöbel im Raum und zueinander bezeichnet.

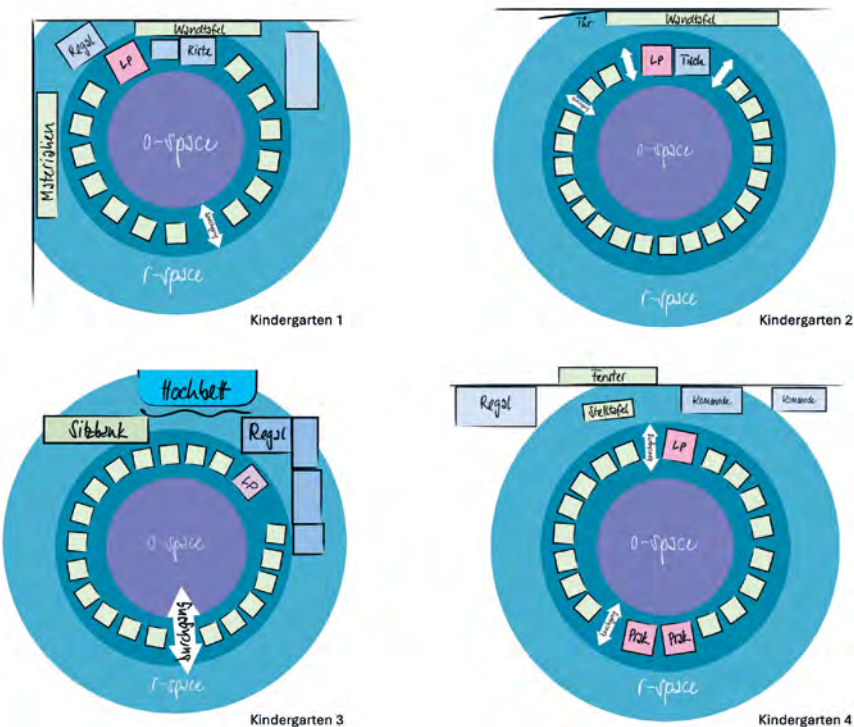
In Abbildung 4 sind die Kindergärten 1 bis 8 fotografisch repräsentiert:

Abbildung 4: Fotografische Darstellung der Stuhlkreisarchitektur in den acht Kindergärten

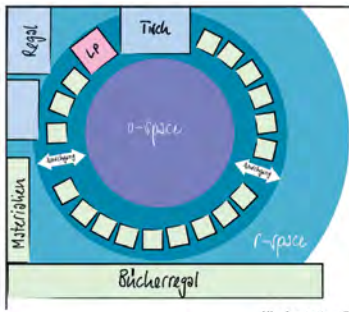


Abbildung 5 zeigt die Architektur dieser Stuhlkreise als grafische Grundrisspläne:

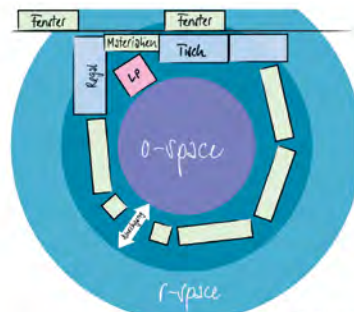
Abbildung 5: Grafische Darstellung der Stuhlkreisarchitektur in den acht Kindergärten¹⁰



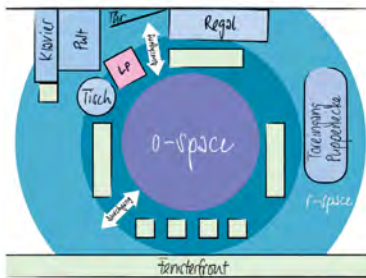
10 Von den 14 Schüler:innen in Kindergarten 1 fehlte ein Kind die ganze Woche über. In Kindergarten 3 durfte eines von insgesamt 20 und in Kindergarten 8 eines von insgesamt 21 nicht gefilmt werden. Diese Schüler:innen waren ebenfalls abwesend, weshalb entsprechend weniger Stühle in den jeweiligen Stuhlkreisen eingezeichnet sind.



Kindergarten 5



Kindergarten 6



Kindergarten 7



Kindergarten 8

Die induktiv-vergleichende Analyse der acht Stuhlkreise hat sieben räumlich-positionale Kriterien hervorgebracht: 1. Fokuspunkt, 2. Position, 3. Stetigkeit, 4. Integration der Lehrperson in den Stuhlkreis, 5. Durchgänge, 6. Sitzmöglichkeiten und 7. Platzreferenz. Anhand der Ausprägungen dieser sieben Kriterien lässt sich der Stuhlkreis als Handlungsraum charakterisieren. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit dienen die Kriterien nachfolgend dazu, die Architektur als Bedingung für leibkörperlich-räumliche Arrangements im Stuhlkreis zu fassen und sie auf diese Weise als Ausgangspunkt interaktionaler Vollzugsmöglichkeiten sowie als Ergebnis interaktionaler Vollzugswirklichkeiten zu beschreiben:

Stuhlkreise erzeugen einen *Fokuspunkt* (1). Die Stühle im Stuhlkreis sind Platzhalter für den *p-space*, den die Akteur:innen im Vollzug leibkörperlich einnehmen. Sie generieren in ihrer Mitte einen *o-space* und gruppieren sich räumlich in Referenz zu einem Fokuspunkt, der dadurch zum Zentrum der Aufmerksamkeit wird: Dabei handelt es sich um einen räumlichen Punkt oder einen physischen Gegenstand im durch die Bestuhlung generierten *o-space*, der aus jeder Position im Stuhlkreis sichtbar ist. Im Handlungsvollzug repräsentiert er allein durch die räumliche Organisation das Zentrum der geteilten Aufmerksamkeit (*joint attention*, Tomasello 1999). Der Fokuspunkt kann aber auch am Rand des *o-space* etabliert werden, in der imaginierten Verlängerung des *p-space*, z. B. in Form einer Wandtafel, eines Regals zum Ausstellen von Objekten oder einer Station der Lehrperson. Solche Stationen finden sich in den meisten Kindergärten

im vorliegenden Sample. Sie dienen den Lehrerinnen als Schaltpult, wo all jene Objekte bereitliegen, die Teil von Interaktionen im Stuhlkreis sind. Als Schaltpult fungiert ein Regal oder ein Korpus, ein Beistelltisch oder der eigene Schreibtisch; manchmal nutzen die Lehrerinnen zusätzlich den Wand- oder Tafelabschnitt hinter sich und hängen dort Objekte auf, z. B. ihr Musikinstrument, die Kalenderuhr oder den Aufgabenplan¹¹. Sobald diese Objekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken sollen (vgl. Kapitel 5), werden sie in den gemeinsamen Handlungsraum integriert: Entweder werden sie dazu in den bestehenden *o-space* der Kreismitte geholt oder aber das leibkörperliche Arrangement in der Kreisformation wird angepasst und zum Fokuspunkt hin geöffnet – etwa wenn ein Kind den Mitschüler:innen den Aufgabenplan an der Wand erläutert (vgl. Knoblauch/Wiesner/Isler/Künzli 2024).

Die *Position* (2) als räumliche Platzierung des Stuhlkreises in Relation zur Raumorganisation insgesamt entscheidet über seine Präsenz, Sichtbarkeit und Zugänglichkeit. Je nachdem, ob der Stuhlkreis in der Mitte des Hauptraumes, in einer Nische, an der Wand oder in einem Nebenraum etabliert wird, kommt ihm ein anderer Stellenwert zu.

Zu Stellenwert und Sichtbarkeit trägt auch das Merkmal der *Stetigkeit* (3) bei: Stuhlkreise bleiben in einigen Kindergärten permanent aufgestellt, in anderen hingegen nur temporär, werden dort also nur für die Dauer von Versammlungen aufgebaut. Stuhlkreise werden offenkundig unabhängig von ihrer räumlichen Position permanent oder nur vorübergehend etabliert: Neben dauerhaft in Nischen oder gar Nebenräumen aufgestellten Stuhlkreisen gibt es auch solche, die mitten im Hauptraum aufgebaut bleiben, obwohl sie damit ein physisches Hindernis darstellen und bei allen anderen Interaktionen eher im Weg sind (s. insbesondere Kindergarten 2). Mit einem beständig aufgebauten Stuhlkreis bleiben sowohl der Versammlungsort als auch die einzelnen Sitzplätze als Platzhalter bestehen – auch dann, wenn sie gerade nicht genutzt werden (vgl. auch Jäger/Biffi/Halfhide 2006: 124).

Was die *Integration der Lehrperson* (4) in den Stuhlkreis betrifft, so gibt es mehrere Möglichkeiten für die Platzierung ihres Stuhls im *p-space*:¹² Lehrpersonen können sich ein- oder auch beidseitig neben Schüler:innen platzieren oder aber neben einem Möbelstück, das ihnen als Schaltpult oder Ausstellungsecke für Unterrichtsobjekte dient. Sie können ihren Stuhl auch so hinstellen, dass sie allein und mit Abstand zu den Schüler:innen vor der Wandtafel sitzen. Entscheiden sich die Lehrpersonen gegen einen Anschluss an die Klasse, schaffen sie eine

11 Den «Ämtliplan», wie er in der Deutschschweiz genannt wird. Er ist im schulischen Kontext weit verbreitet und hält fest, wer wann welches Amt innehat.

12 Sie kann auch einen Stuhlkreis nur für die Schüler:innen bauen, in dem sie selbst gar nicht teilnimmt (vgl. die Stuhlkreise zum Klassenrat in Primarschulen in: Haldimann/Hauser/Nell-Tuor 2017), eine Konstellation allerdings, die es im vorliegenden Sample – und wohl generell auf der Kindergartenstufe – nicht gibt.

Formation, in der sie eher frontal zu den Schüler:innen sitzen. Im vorliegenden Sample gibt es keinen Stuhlkreis, in dem die Lehrerin beidseitig und lückenlos neben Schüler:innen postiert ist.

Die Stuhlkreise im vorliegenden Sample weisen einen bis drei *Durchgänge* (5) auf, die immer an derselben Stelle liegen. Nicht nur gewähren sie das Durchkommen, vielmehr kanalisieren sie es sowohl in den Stuhlkreis hinein als auch aus ihm hinaus, bisweilen zusätzlich hin zur Wandtafel oder zum Aufgabenplan (dem Ämtliplan). Wie Trampelpfade sind die Wege in und aus dem Stuhlkreis und hin zu den festen räumlichen Fokuspunkten damit je Kindergarten institutionalisiert.

Als *Sitzgelegenheit* (6) dient der Lehrperson typischerweise ein Holzstuhl mit hoher Lehne und geflochtener Sitzfläche, ein sogenannter Tessinerstuhl, der zum klassischen Inventar von Kindergärten gehört. Die vergleichsweise höhere Sitzfläche sowie die hohe Lehne kennzeichnen ihn als Stuhl der Lehrperson. Auch in den drei Kindergärten ohne Tessinerstuhl sind die Sitzplätze der Lehrerinnen als solche erkennbar (Erwachsenenstuhl in Kindergarten 3, Bürostuhl in 7, Hocker mit Kissen in 8). In den Kindergärten 7 und 8 sind die Sitzgelegenheiten mit Rollen ausgestattet, so dass die Lehrerinnen auch im Sitzen mobil sind. Alle anderen Lehrerinnen sowie die Schüler:innen des vorliegenden Samples sind hingegen wie bei einer Bühnenaufführung an Ort und Stelle fixiert, sobald sie auf ihren Stühlen Platz genommen haben. Die Schüler:innen sitzen auf Kinderstühlen mit Rückenlehne, daneben finden sich auch Sitzbänke (Kindergärten 6 und 7) oder Hocker ohne Lehne (Kindergarten 8).

Unterschiedliche Formen der *Platzreferenz* (7) werden eingesetzt, um die Sitzverteilung zu organisieren bzw. zu reglementieren (vgl. auch Jäger/Biffi/Halfhide 2006: 111–125)¹³. In etlichen Kindergärten gibt es von den Kindern bemalte und mit dem eigenen Namen versehene Sitzkissen (Kindergärten 1, 5 und 6) oder beschriftete Stühle (Kindergarten 3 und 4), mit denen Platzvorgaben gemacht werden können. Im Vergleich zu personalisierten Stühlen ermöglichen personalisierte Sitzkissen eine flexiblere Festlegung oder Veränderung der Sitzordnung: Sitzkissen können ohne grossen Aufwand ausgelegt, umverteilt und wieder eingesammelt werden. Darüber hinaus sind sie auch ausserhalb des Stuhlkreises als Platzhalter nutzbar, um Sitzplätze zu designieren und Sitzordnungen zu etablieren – ähnlich wie Tischkarten, und dies mit vergleichbarer Verbindlichkeit. Trotz materiell objektivierter Platzreferenz in der Mehrheit der Kindergärten im vorliegenden Sample entscheiden die Schüler:innen in der Regel selbständig, auf welchem Stuhl sie Platz nehmen. Allerdings nutzen die Lehrpersonen manchmal ihr Recht, einzelne Schüler:innen umzusetzen.

Zusammenfassend zeigt der Überblick über die sieben beschriebenen Merkmale, dass die Architektur je eigene Variationen von Kreisformationen nahelegt,

13 Vgl. dort insbesondere die Beobachtungen zur «Sitzordnung».

die im Vollzug unweigerlich Teil der Handlung sind. Das Zusammenspiel der Kriterien schafft für Formationen im Stuhlkreis je eigene *Vollzugsmöglichkeiten* und *-realitäten*.

4.3 Sprachbildung in unterrichtsöffentlicher Kommunikation

Kommunikative Formen bergen ein je spezifisches Bildungspotenzial. Dieses ergibt sich aus dem Zusammenspiel von leibkörperlichem Arrangement innerhalb einer Formation und schulisch-kommunikativer Aufgabe, in deren Vollzug spezifische Handlungsräume etabliert und bespielt werden.

Zwar legt die Lehrerin mit der Stuhlkreisarchitektur die Formation fest, welche die Akteur:innen leibkörperlich im Plenum einnehmen. Der Vollzug der verschiedenen kommunikativen Formen erzeugt dann aber Dynamik: Die leibkörperlichen Arrangements verändern sich im Verlauf von Handlungssequenzen durch das Bearbeiten kommunikativer Aufgaben adaptiv, und zwar in Referenz zur Kreisformation, zu den anderen Akteur:innen sowie in Abhängigkeit zum Raum und zu Objekten (zu den Objekten, s. Kapitel 5). Die Akteur:innen stehen damit in unterschiedlichen leibkörperlich-räumlichen Relationen zueinander, was essenzieller Bestandteil des Vollzugs schulisch-kommunikativer Aufgaben und damit vollzogener Sprachbildung ist.

Um dies herauszustellen, werden nachfolgend zwei Sequenzen miteinander verglichen, die den Vollzug zweier kommunikativer Formen zeigen: die *Meisterlektion* in Kindergarten 2 (s. Abbildung 6) und das *Vogelquiz* in Kindergarten 6 (s. Abbildung 7).

Abbildung 6: *Meisterlektion*, Kindergarten 2



Abbildung 7: *Vogelquiz*, Kindergarten 6 (vgl. Isler/Wiesner/Künzli 2016: 7)



In beiden Sequenzen ist die Klasse im *p-space* entlang des Stuhlkreisbogens platziert, während sich einzelne Schüler:innen auf der Bühne einer kommunikativen Aufgabe stellen, die gemäss Ankündigung beider Lehrerinnen als trilogisches Handeln konzipiert ist: Einzelne Schüler:innen handeln auf der Bühne mit der Lehrerin sowie *vor* und im Fall von Kindergarten 6 auch *mit* der Klasse. In beiden kommunikativen Formen wird der Klasse bereits bekannter Unterrichtsstoff behandelt (vgl. auch Isler/Wiesner/Künzli 2016). Und in beiden Kindergärten erhalten die Bühnenkinder (vgl. Kapitel 2) Unterstützung sowohl durch die Lehrerin als auch durch Objektivationen – durch Bilder, die als visuelles Scaffolding das Bearbeiten distanter Inhalte unterstützen: In der *Meisterlektion* steht das monologische Sprechen zu einem sprachlichen Thema im Vordergrund, im *Vogelquiz* das dialogische Sprechen zu einem Sachthema.

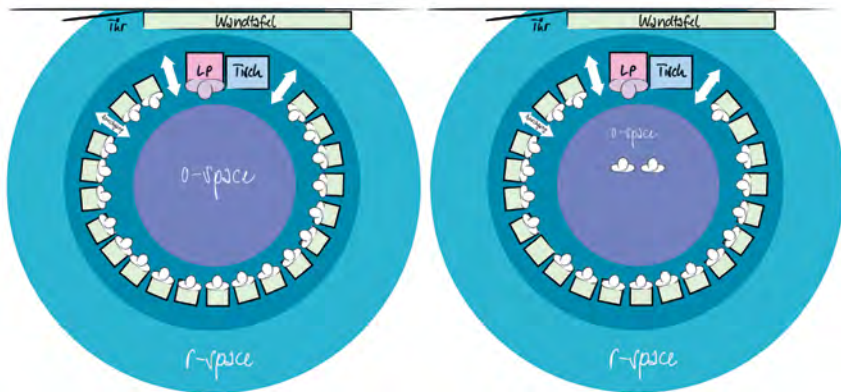
Kommunikative Form Meisterlektion in Kindergarten 2¹⁴

In der nachfolgend analysierten *Meisterlektion* stellen sich jeweils zwei Schüler:innen der Aufgabe, das im Unterricht vielfältig behandelte und darum allen mehr oder minder bekannte Märchen von Hänsel und Gretel nachzu-erzählen (s. auch Kapitel 6). Die kommunikative Form konnte insgesamt viermal beobachtet werden.

14 Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang.

Beschreibung der kommunikativen Form: Die Klasse ist im Stuhlkreis im *p-space* versammelt (vgl. Abbildung 8, links). Die Schüler:innen zeigen per Handzeichen an, ob sie sich für die *Meisterlektion* zur Verfügung stellen. Die Lehrerin wählt zwei Kinder aus und lässt sie für ihre gemeinsame Nacherzählung mitten im *o-space* der Kreisformation Aufstellung nehmen. Als Bühnenkinder aus dem Klassenkollektiv hervorgehoben, stehen sie dort der Tafel und der davor sitzenden Lehrerin zugewandt (vgl. Abbildungen 6 und 8, rechts).

Abbildung 8: Ausgangsposition des leibkörperlich-räumlichen Arrangements (links) sowie Aufstellung der Bühnenkinder (rechts) für die *Meisterlektion* in Kindergarten 2



Sie erzählen das Märchen abwechselnd oder gemeinsam im Chor nach. Wann immer sie stocken, fragt die Lehrerin nach dem nächsten Handlungsschritt im Märchen oder unterstützt die Schüler:innen mit Formulierungen. Ungenaue Erzählpassagen reformuliert sie für die Klasse. Die Bühnenkinder orientieren sich in ihrer Nacherzählung zum einen an den Bildkarten, die hinter der Lehrerin an die Tafel gepinnt sind, und zum anderen an der Lehrerin.

Mit dieser leibkörperlich-räumlichen Aufstellung haben die beiden Bühnenkinder den Grossteil der Klasse im Rücken. Gleichzeitig versperren sie den face-to-back hinter ihnen platzierten Schüler:innen die Sicht auf die Bilder an der Wandtafel. Zudem adressieren sie weder die in ihrem Rücken noch die seitlich von ihnen sitzenden Schüler:innen, sondern nur die Lehrerin. In allen vier beobachteten Vollzügen der *Meisterlektion* beginnen die PublikumsKinder – allen voran die face-to-back platzierten – miteinander zu tuscheln und zu kichern, spielen mit ihren Haaren oder zappeln auf ihren Stühlen herum (s. Abbildungen 9 und 10).

Analyse der kommunikativen Form: Durch das veränderte leibkörperliche Arrangement mit den beiden stehenden Bühnenkindern in der Kreismitte wird der stuhlkreisweite *o-space* aufgegeben. Die Lehrperson und die beiden Bühnenkinder generieren für ihre inszenierte Fokusinteraktion auf Kosten des klassenweiten

o-space einen neuen, eigenen und vor allem weitgehend exklusiven *o-space*, wobei der klassenweite nicht (oder kaum mehr) bespielt wird. Es entstehen zwangsläufig neue, separierte Handlungsräume (vgl. Abbildung 11), so dass das Interaktionsensemble (Schmitt 2012, 2013) auseinanderbricht.

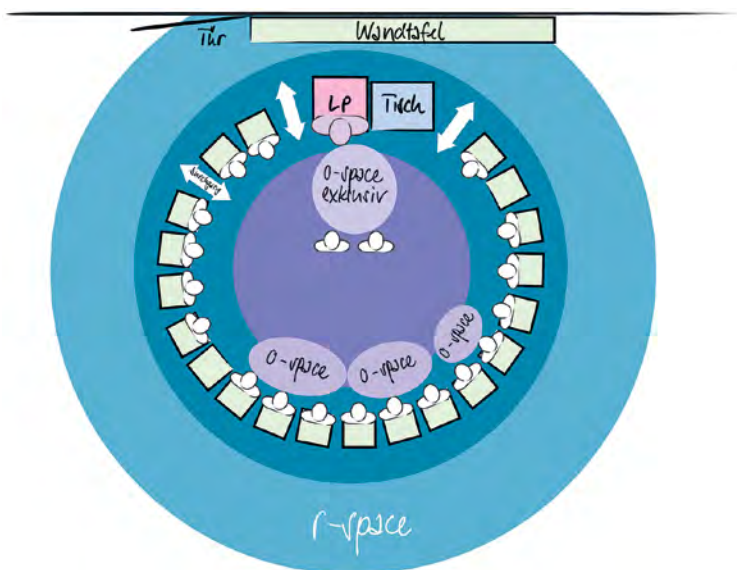
Abbildung 9: Ein Handlungsvollzug der Meisterlektion in Kindergarten 2



Abbildung 10: Ein weiterer Handlungsvollzug der Meisterlektion in Kindergarten 2



Abbildung 11: Lehrerin und Bühnenkinder etablieren einen neuen, exklusiven o-space. Es bilden sich neue o-spaces im Rücken der Bühnenkinder.



Aus einer gemeinsamen Formation und einem Interaktionsensemble mit einem geteilten, klassenöffentlichen *o-space* werden damit zwei oder mehrere *o-spaces* sowie mehrere Interaktionsenssembles. Das führt zwangsläufig dazu, dass hier neue Fokusse entstehen und sich die Schüler:innen im Publikum nicht mehr auf die Inszenierung zwischen Lehrerin und Bühnenkinder konzentrieren. Sichtbar wird dies an der Körperhaltung und -orientierung fast aller Schüler:innen im Stuhlkreis, vor allem aber bei denjenigen, die hinter den Bühnenkindern sitzen (s. Markierungen in den Abbildungen 9 und 10).

Scaffolding und Sprachbildung: Im Zentrum der sprachlichen Förderung stehen in dieser kommunikativen Form jeweils zwei Bühnenkinder. Die Aufgabe ist musterhaft, was die Strukturierungshilfen für das Nacherzählen in Form von Bildern an der Wandtafel betrifft. Die Bilder geben den Ablauf der Geschichte vor. Musterhaft sind auch die sprachlichen Formulierungen: Die Kinder sollen ein Märchen nacherzählen, können sich also an den bekannten Prozeduren wie «Es war einmal», «plötzlich», «Und wenn sie nicht gestorben sind» sowie an musterhaften Figuren von Gut und Böse (Hänsel und Gretel vs. Hexe) orientieren. Die *Meisterlektion* bietet der Lehrerin zudem Möglichkeiten des gezielten fokussierten Scaffoldings: Sie kann steuern, welche Kombination von Schüler:innen sie gemeinsam auf die Bühne lässt, so dass sie einem mit der kommunikativen Form noch weniger vertrauten Kind ein versierteres zur Seite stellen und die Erzählenden situationsspezifisch unterschiedlich stark mit verbalsprachlichen Prozeduren, Hinweisen auf die Bilder oder eigenen Erzählanteilen unterstützen kann (vgl. Kapitel 7).

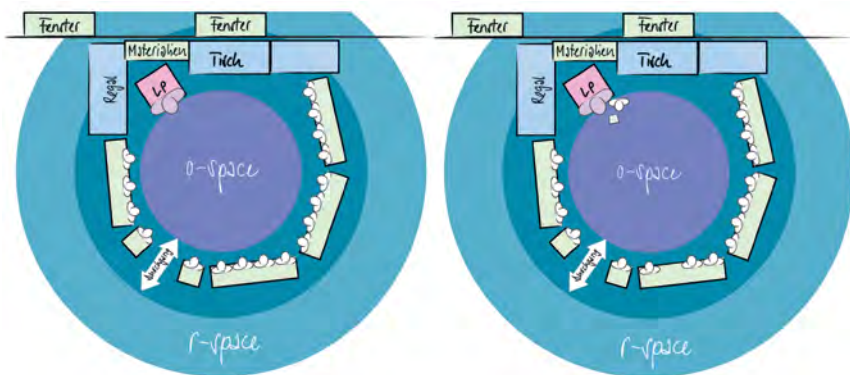
Fazit: Der Vollzug der viermal beobachteten kommunikativen Form bringt hervor, dass es nicht eigentlich – wie von der Lehrerin angekündigt – um ein Nacherzählen für das anwesende Klassenpublikum geht, sondern viel eher darum, sich als Bühnenkind einer klassenöffentlichen Bewährungssituation zu stellen. Die Schüler:innen melden sich freiwillig, und nur wenige kommen an einem Tag an die Reihe. Zwar geht es um eine Bewährungsprobe, jedoch mit Unterstützung der Lehrperson, die damit jeweils zwei Schüler:innen besonders fokussiert. Insgesamt erinnert die kommunikative Form deshalb an eine Meisterlektion: In Meisterlektionen erhalten ausgewählte Künstler:innen die Chance, sich im Beisein ihrer Peers vor dem Maestro bzw. der Maestra zu bewähren und von individualisierter Rückmeldung zu profitieren, um ihre Virtuosität steigern. Die anwesenden Peers sollen durch Beobachten dieser Inszenierung lernen und für die eigene Entwicklung profitieren. Gerade Letzteres scheint sich jedoch mit der vorliegenden kommunikativen Form nicht zu realisieren. Die Schüler:innen im Publikum, denen als ausgewiesene Adressat:innen der Nacherzählung die Rolle einer rezeptiv partizipierenden Lerngruppe zukommt, klinken sich in allen vier beobachteten Sequenzen mehrheitlich aus der inszenierten Bühneninteraktion aus. Unter Rückgriff auf Kendons F-Formationen (1990) und Schmitts Interaktionsensemble (Schmitt 2012, 2013) lässt sich dies anhand der geschaffenen separierten *spaces* und der damit einhergehenden Interaktionsensembles erklären: Indem die Lehrerin die beiden Bühnenkinder in der Mitte des *o-space* platziert, gibt sie diesen und damit das Interaktionsensemble auf. Es formiert sich ein kleinerer exklusiver *o-space* zwischen Lehrperson und Bühnenkindern, zu dem die seitlich sitzenden Publikumskinder als *bystanders* (Goffman 1963) bzw. als *regional associates* (Schefflen 1976: 191) aus dem *r-space* nur passiven Zugang haben, der Grossteil des Plenums ist aber nicht mehr im *r-space*, sondern bereits im noch weiter von der Interaktion entfernten *s-space* als *spectators* (Schefflen 1976: 191) anzusiedeln. Im Rücken der Bühnenkinder eröffnet sich also ein Feld, das keinen Zugang zur Fokusinteraktion im offiziellen *o-space* bietet, das jedoch neue inoffizielle *o-spaces* für Interaktionen unter den face-to-back platzierten Schüler:innen auf der Hinterbühne ermöglicht. Mit der gewählten leibkörperlichen Aufstellung in der Kreisformation wird die gemeinsame *joint attention* der Klasse aufgegeben (vgl. Kapitel 2), denn die Wahrnehmbarkeit der einzelnen Handlungen ist nicht mehr für alle gewährleistet. Dadurch sind die Handlungen nicht lesbar und entziehen sich der Deutung, was Unbeteiligte schafft. Hinzu kommt, dass die Publikumskinder weder adressiert werden, noch eine kommunikativ produktive Aufgabe haben. Die Lehrerin konzentriert sich in erster Linie auf den exklusiven *o-space* und vernachlässigt ein Bespielen des klassenöffentlichen *o-space*. Weiterhin aufmerksam zu sein und ruhig dazusitzen, wird den Schüler:innen im Publikum hinter den Bühnenkindern dadurch erschwert.

Kommunikative Form Vogelquiz in Kindergarten 6

Ähnlich wie in der *Meisterlektion* geht es auch im *Vogelquiz* in Kindergarten 6 um das Handeln auf der klassenöffentlichen Bühne (Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang.). Zu diesem Zweck zieht ein Kind eine Quartettkarte, die anhand von Bild und Text einen Vogel charakterisiert. Das Bühnenkind hat die Aufgabe, den Vogel für die Mitschüler:innen im Plenum zu beschreiben, ohne ihn zu benennen. Jedes Bühnenkind beginnt nach einem ersten Blick auf die Karte mit der Formulierung «Mein Vogel hat ...». Genannt werden Farben und Formen von Körperteilen, manchmal Verhaltensweisen und die Klassifikation als Zug- oder Standvogel. Die Schüler:innen im Publikum sollen auf dieser Basis erraten, um welchen Vogel es sich handelt. Wer aufgerufen wird und die richtige Lösung weiss, wird selbst zum Bühnenkind, und das Spiel beginnt von vorn.

Beschreibung der kommunikativen Form: Die Klasse sitzt im Stuhlkreis (vgl. Abbildung 12, links). Die Lehrerin wählt eins der sich meldenden Kinder, das die erste Runde des Vogelquiz als Quizmaster übernimmt. Das gewählte Kind tritt auf die Bühne und zur Lehrerin, die das Bühnenkind locker mit den Armen umfasst und ihm die Vogelquizkarte vor das Gesicht hält (vgl. Abbildung 12, rechts, s. auch Abbildung 7).

Abbildung 12: Ausgangsposition des leibkörperlich-räumlichen Arrangements (links) sowie Aufstellung des Bühnenkinds/Quizmasters (rechts) für das *Vogelquiz* in Kindergarten 6



In der Rolle eines Quizmasters gibt das Bühnenkind den Ratenden im Publikum nun Hinweise zum abgebildeten Vogel. Dem Bühnenkind obliegen dabei mehrere kommunikative Aufgaben (vgl. Isler/Wiesner/Künzli 2016). So muss es neben dem Ersinnen und Formulieren von Beschreibungen auch die sich meldenden

Schüler:innen aufrufen, um dann ihre Voten zu beurteilen und zu beantworten. Die Lehrerin fungiert als Souffleuse und Beraterin.

Analyse der kommunikativen Form: Die Lehrerin unterstützt das Bühnenkind vielfältig, so dass es die anspruchsvollen kommunikativen Aufgaben des Quizmasters bewältigen kann. Sichtbar wird dieses Scaffolding in der leibkörperlichen Position von Lehrerin und Schüler:in zueinander: Indem sich das Kind vor die Lehrerin stellt und sich von ihr locker von hinten mit den Armen umfassen lässt, kann die Lehrerin dem Kind die Vogelkarte vor das Gesicht halten und kommt gleichzeitig mit ihrem Mund in Position nahe eines seiner Ohren. So stellen Lehrerin und Bühnenkind gemeinsam eine Art Gross-Leibkörper dar und nehmen die gleiche Perspektive auf die Vogelkarte und das Plenum ein; zusammen sind sie der Quizmaster (s. Abbildung 13).

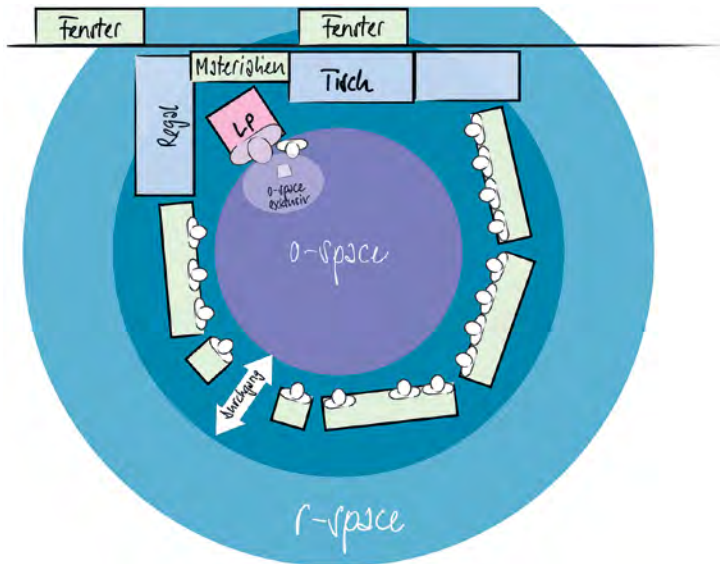
Abbildung 13: Lehrerin und Schülerin als Gross-Leibkörper in der Rolle des Quizmasters in Kindergarten 6



Als Gross-Leibkörper kommunizieren sie gegen aussen, indem sie sich die Aufgaben teilen. Untereinander schaffen sie einen kleinen und intimen *o-space*, innerhalb dessen sie, in Goffmans (1967) Terminologie, Gespräche auf der «Hinterbühne» führen, um sich untereinander zu verständigen. Ihr gemeinsamer Fokus liegt auf der nur für sie beide einsehbaren Quartettkarte. Einander ins Ohr flüsternd, damit das Publikum nichts mitbekommt, beraten die beiden metakommunikativ über Beschreibungen oder auch darüber, wann wer aus dem Publikum aufgerufen werden soll.

Zu dieser quizmaster-internen Interaktion mit ihrem eigenen kleinen *o-space* haben die Schüler:innen im Publikum keinen Zugang. Sie konzentrieren sich auf die Einheit von Lehrperson und Bühnenkind als Quizmaster bzw. auf die klassenöffentliche Interaktion im *o-space* auf der (Vorder-)Bühne. In diesem weiterhin bespielten Handlungsraum sind sie als ratendes Publikum beteiligt (s. Abbildung 14).

Abbildung 14: Exklusiver und publikumsweiter *o-space* in der Sequenz *Vogelquiz* in Kindergarten 6



Scaffolding und Sprachbildung: Die Lehrerin fördert das jeweilige Bühnenkind in der quizmaster-internen Interaktion und unterstützt es ausserdem gegen aussen durch das Übernehmen eines Teils seiner kommunikativen Aufgaben, beispielsweise das Aufrufen der Schüler:innen und das Mitbeurteilen ihrer Rateversuche. Die Gross-Leibkörperperformance als Quizmaster beschützt und bestärkt das Bühnenkind: Mit der lockeren Umarmung «inkorporiert» die Lehrerin das Kind – leibkörperlich und gleichzeitig interaktional. Das Bühnenkind ist weder leibkörperlich noch bezüglich kommunikativer Aufgabe auf sich allein gestellt, sondern vollumfänglich umsorgt, was mit dieser Leibkörperperformance für alle sichtbar ist.

Im Vollzug der kommunikativen Form *Vogelquiz* wird das Beschreiben mit dem Scaffolding des «Inkorporierens» und dabei anhand eines metakommunikativen Austauschs zwischen Lehrerin und Bühnenkind geübt: Gemeinsam wird beraten, welche Hinweise sinnvoll und welche nötig sind, um den gesuchten Vogel zu beschreiben. Dabei kann die Lehrerin ihre Unterstützung situationsspezifisch

anpassen. Die Schüler:innen haben die Möglichkeit, sich entsprechend ihren Ressourcen zu beteiligen. Eines der Bühnenkinder beginnt damit, kryptische Hinweise zu geben, mit dem explizierten Ziel, die Lösung des Rätsels zu erschweren, damit zu verzögern und so möglichst lange als Quizmaster agieren zu können. Und auch die PublikumsKinder demonstrieren in dieser kommunikativen Form unterschiedliche Grade von Verstehensleistungen: Sie diskutieren nach Beendigung einer Runde mit der Lehrerin, welche anderen Vögel sie noch im Kopf hatten, die ebenfalls eine Reihe der gesuchten Merkmale aufweisen, und nutzen auf diese Weise die Möglichkeit zu zeigen, dass sie sich mit der Materie auskennen und mitdenken.

Fazit: In diesem leibkörperlich-räumlichen Arrangement und als Teil des Gross-Leibkörpers gelingt es dem Bühnenkind, die interaktional anfallenden komplexen Aufgaben gemeinsam mit der Lehrerin zu meistern. In jeder Runde wird ein Bühnenkind im metakommunikativen quizmaster-internen Austausch zum Beschreiben besonders sprachlich gefördert. Und indem die Schüler:innen im Plenum mit dem Zuhören und Raten ebenfalls eine kommunikativ-produktive Aufgabe haben, sind sie in das Geschehen involviert. Die Möglichkeit, selbst in die Rolle des Quizmasters zu schlüpfen, bietet den Anreiz, den gesuchten Vogel zu erraten.

Die PublikumsKinder befinden sich faces-to-face zum Quizmaster, bestehend aus dem Gross-Leibkörper von Bühnenkind und Lehrerin, und werden von den beiden adressiert, so dass eine gemeinsam fokussierte klassenweite Interaktion vollzogen wird. Darüber hinaus sieht das gesamte Plenum ungehindert auf die Bühne, nicht aber natürlich auf die geheime Karte des Quizmasters.

Anders als in der *Meisterlektion* sind im *Vogelquiz* alle Anwesenden an der inszenierten Fokushandlung beteiligt. Zu jeder Zeit haben sie eine aktive Rolle im Handlungsvollzug, da ihnen eine interaktionale Rolle zugedacht ist, die auch vollzogen werden kann bzw. wird.

Einordnung der beiden kommunikativen Formen bezüglich Sprachbildung

In beiden kommunikativen Formen ist das Ziel, die Schüler:innen in ihren bildungssprachlichen Fähigkeiten – im Nacherzählen bzw. im Beschreiben – zu fördern und dabei gemeinsam im Kindergarten Erarbeitetes zu üben und zu sichern. Damit verbunden ist ein hohes Mass an Musterhaftigkeit auf der leibkörperlich-räumlichen Handlungsebene sowie auf der verbalsprachlichen Oberfläche des Nacherzählens bzw. des Beschreibens; die beiden kommunikativen Formen sind im jeweiligen Kindergarten bekannt und insofern kindergartenweit institutionalisiert. Die Ausprägungen ihrer Musterhaftigkeit gehören damit bereits zum Repertoire. Das heisst, sie müssen nicht mehr thematisiert werden: Die Schüler:innen in beiden Kindergärten wissen ohne erneute Anweisung, in welcher interaktionalen Rolle sie sich befinden und was zu tun ist.

Ebenfalls in beiden kommunikativen Formen wird das leibkörperlich-räumliche Arrangement als Scaffolding zur Bewältigung der kommunikativen Aufgabe genutzt, das eine Mal, indem sich die Lehrerin auf zwei Kinder konzentriert und mit ihnen zusammen einen Erzählfaden in einer fokussierten Privatinteraktion spinnt, das andere Mal durch das Inkorporieren, in dessen Kontext das Bühnenkind in einer privaten Interaktion fachlich sowie metakommunikativ beraten und in der Kreisinteraktion interaktional unterstützt wird.

Dabei können kommunikative Aufgabe und leibkörperliches Arrangement in formellen Sequenzen so angeordnet werden, dass sie nur einen Teil oder aber alle Anwesenden in eine kommunikative Form inkludieren. In Kindergarten 6 bezieht das *Vogelquiz* alle Schüler:innen mit ein. In Kindergarten 2 hingegen wird der gemeinsame *o-space* durch das gewählte leibkörperlich-räumliche Arrangement innerhalb der klassenweiten Stuhlkreisformation aufgegeben, um jeweils zwei Schüler:innen als Bühnenkinder in einer Meisterlektion sprachlich fokussiert zu fördern. Durch das Aufgeben des gemeinsamen *o-space* wird die von der Lehrerin deklarierte Aufgabe des Nacherzählens weitgehend auf sie als Adressatin reduziert. Das Bühnenhandeln ist kein trilogisches, da es die Mehrheit der Klasse leibkörperlich-räumlich und damit auch interaktional ausschliesst und nur den exklusiven *o-space* bespielt. Anwesende sind jedoch nur dann in Handlungen miteingebunden, wenn sie entsprechend ihrer kommunikativen Aufgabe sensorisch – und damit leibkörperlich – Zugang zu den Interaktionsräumen und dem Geschehen haben.

4.4 Bündelung und Fazit

Wie Lehrpersonen vorstrukturierte Räume weiter ausgestalten und sich darin organisieren, prägt ihren Unterricht (Abschnitt 4.1). Räumliche Komponenten sind darum massgeblicher Teil von Handlungen, ebenso wie leibkörperlich-räumliche Formationen und Arrangements darin. Da die Leibkörperlichkeit nicht umgangen werden kann, müssen Akteur:innen eine Position im Raum einnehmen, die ausserdem in einem Verhältnis zu den anderen Akteur:innen sowie der Raumtopografie mit ihrem Mobiliar (und ihren Objekten, s. Kapitel 5) steht. Im gemeinsamen Handeln bilden sie eine F-Formation. Kommunikative Formen im Plenum werden in der Regel in Stuhlkreisformationen vollzogen (4.2 und 4.3). Der dabei generierte *o-space* in den geführten Sequenzen des schulischen Settings untersteht asymmetrischen Rechten; er ist für Kinder in ihrer Rolle als Schüler:innen nicht ungefragt betret- und bespielbar, wodurch er sich von ausserschulischen bzw. informellen Kontexten unterscheidet. Dieser Unterschied ist Ausdruck der Schulförmigkeit bzw. der *forme scolaire* (vgl. Thévenaz-Christen 2005, vgl. auch Kapitel 2) von Interaktionen in Kindergarten und Schule: Es ist die Lehrperson, die bestimmt, wie sich die Akteur:innen formieren, wie mobil sie dabei sind und

wie sie den gemeinsamen *o-space* zu welchem Zeitpunkt mit welchen Modalitäten bespielen dürfen. So ist die Ausdrucksressource der medialen Mündlichkeit an das in schulischen Kontexten streng reglementierte Rederecht gebunden: In didaktisierten, geführten Sequenzen hat die Lehrerin das Rederecht, während die Schüler:innen das ihre per Handzeichen anfragen müssen.

Institutionelle sowie interaktionale Rollen sind auf diese Weise vielfältig materialisiert und zwangsläufig massgeblicher Teil im Vollzug von Handlungen: Die Architektur von Stuhlkreisen bestimmt über die Handlungsmöglichkeiten der Akteur:innen, Stuhlkreise bezeichnen Sitzgelegenheiten, auch dann, wenn sie gerade nicht besetzt werden. Das Mobiliar und die Organisation darin schaffen Strukturen, die den Vollzug von kommunikativen Formen nahelegen und auf diese Weise als Orientierungshilfen für die Schüler:innen fungieren (4.2).

Während geführten Sequenzen erfolgt klassenöffentliche Interaktion also immer in der *forme scolaire*. Die Lehrperson ist in ihrer Rolle als (Ver-)Mittlerin anwesend, als Vermittlerin für das zu tradierende Wissen und als Mittlerin im Handeln: Sie inszeniert Interaktionen *vor* und/oder *mit* dem Plenum – zusammen mit Bühnenkindern oder allein. Diejenigen mit Bühnenkindern vollziehen sich im Trilog, da sie ein doppeltes Publikum adressieren: einerseits die Bühnenkinder, andererseits die PublikumsKinder, für die auf der Bühne gehandelt wird, damit sie daraus lernen können. Sobald einzelne Kinder also aus dem Klassenkollektiv hervorgehoben werden, ist schulisches Handeln ein trilogisches: Dabei entstehen zwei Handlungsräume, ein exklusiver und ein inklusiver *o-space*, die – um zu funktionieren – beide bespielt werden müssen (4.3) (vgl. auch Mondada 2009).

Für die kommunikativen Formen *Meisterlektion* und *Vogelquiz* konnte gezeigt werden, wie massgeblich das Bespielen eines inklusiven *o-space* für die interaktionale Einbindung der Lernenden ist. Aus dem Vergleich der zwei analysierten Handlungsmuster lässt sich schliessen, dass vielerlei leibkörperliche Arrangements in der Kreisformation in Kombination mit kommunikativen Aufgaben im Kindergarten möglich sind, dass aber ihr Zusammenspiel eingehender in den Blick genommen werden muss im Hinblick auf den gemeinsamen Wahrnehmungsraum und das Einbinden der Anwesenden als Akteur:innen: Kommunikative Formen haben ihre eigene sequenzielle und leibkörperlich-räumliche Ordnung. In ihrem Vollzug beziehen sie Anwesende als Handelnde mit ein oder schliessen sie aus. Je nachdem, wie leibkörperliches Arrangement und kommunikative Aufgabe zusammenhängen. Die beiden Aspekte sind unabdingbar miteinander verwoben und müssen darum in Abhängigkeit voneinander betrachtet werden.

Literaturverzeichnis

- Braun, Dominique et al. (2015): *SpielRäume: Möglichkeiten der Raumnutzung im Quartierkindergarten aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie*. Hg. von Fachhochschule Nordwestschweiz. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS. (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung 24).
- Breidenstein, Georg und Dorow, Sabine (2015): *Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht*. In: Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert und Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. S. 159–181.
- Gibson, James J. (1977): *The theory of affordances*. In: Shaw, Robert und Bransford, John (Hrsg.): *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. S. 67–82.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grube, Norbert und Magyar-Haas, Veronika (2012): *Körper in Bildungsräumen. Positionierung, Anpassung, Neukonstituierung*. In: Schröter-von Brandt, Hildegard; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas und Ziesche, Angela (Hrsg.): *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: transcript. S. 133–144.
- Haldimann, Nina; Hauser, Stefan und Nell-Tuor, Nadine (2017): *Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats-Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen*. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Heft Multimodalität, 1/17. S. 1–17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/595>
- Hausendorf, Heiko und Kesselheim, Wolfgang (2013): *Können Räume Texte sein? Linguistische Überlegungen zur Unterscheidung von Lesbarkeits- und Benutzbarkeitshinweisen*. In: Arbeitspapiere des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 02. (= UFSP Sprache und Raum).
- Heinzel, Friederike (2003): *Zwischen Kindheit und Schule-Kreisgespräche als Zwischenraum*. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1. S. 105–122.
- Isler, Dieter; Wiesner, Esther und Künzli, Sibylle (2016): *«Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation*. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Heft Literalität im Medium der Mündlichkeit, 1/16. S. 1–15. <https://doi.org/10.58098/lffl/2016/1/558>
- Jäger, Marianna; Biffi, Cornelia und Halhide, Therese (2006): *«Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen. Teil 1: Eine Ethnographie des Kindergartens»*. Schlussbericht. Pädagogische Hochschule Zürich. [http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53613/3/Schlussbericht_ETHNO-KIGA.pdf].
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Bd. 7. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press. (= Studies in Interactional Sociolinguistics).
- KgCH und Verband KindergärtnerInnen Schweiz KgCH (2006): *Richtlinien für den Bau von Kindergärten und Räumen der Basisstufe. Erarbeitet von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Bauberater/innen KgCH*. Verlag KgCH. [http://tkk-tg.ch/wp-content/uploads/2013/05/Baurichtlinien_DOK_601-1.pdf].
- Knoblauch, Hubert (2013): *Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus*. In: Keller, Rainer; Knoblauch, Hubert und Reichertz, Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25–48.
- Knoblauch, Hubert, Wiesner, Esther; Isler, Dieter und Künzli, Sibylle (2024): *Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung*. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud und Wulf, Christoph (Hrsg.): *«Schweigendes» Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation*. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel. S. 813–825.
- Künzli David, Christine und de Sterke, Edwin (2021): *Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe*. In: Bachmann, Sara; Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine;

- Leonhard, Tobias und Peyer, Ruth (Hrsg.): *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (= Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). S. 163–191.
- LCH (2023): *Positionspapier LCH. Vielfalt braucht Vielfalt. Gelingensbedingungen für eine inklusionsorientierte Schule*. [<https://www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/detail/vielfalt-braucht-vielfalt-gelingensbedingungen-fuer-eine-inklusionsorientierte-schule>].
- Mondada, Lorenza (2009): *Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space*. In: *Journal of Pragmatics* 41/10 (Oktober). S. 1977–1997. doi:10.1016/j.pragma.2008.09.019
- Putzier, Eva-Maria (2012): *Der «Demonstrationsraum» als Form der Wahrnehmungsstrukturierung*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 275–315.
- Schefflen, Albert E. (1976): *Some Territorial Layouts in the United States*. In: Rapoport, Amos (Hrsg.): *The Mutual Interaction of People and Their Built Environment*. The Hague: de Gruyter Mouton. (= World Anthropology). S. 177–222.
- Schmitt, Reinhold (2012): *Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset: Das Konzept «Interaktionsensemble»*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 37–87. [<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/3596>].
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache 64).
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genf: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Tomasello, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

5. Multimodalität

Esther Wiesner

Stand in Kapitel 4 die Bedeutung des physischen und vor allem des sozialen Handlungsraums für Interaktion im Zentrum, befasst sich das vorliegende Kapitel 5 unter dem Stichwort *Multimodalität* mit den Ausdrucksressourcen des Leibkörpers sowie mit jenen von Objekten: Um die daran anschliessenden Ausführungen nachvollziehen zu können, wird in Abschnitt 5.1 zunächst die Gestalt von Sprache in Interaktion skizziert. Danach wird die Multimodalität der Leibkörperlichkeit und der Objekte umrissen. In den Abschnitten 5.2 und 5.3 werden die leibkörperliche und die objektbezogene Multimodalität für zwei Unterrichtssequenzen nacheinander empirisch untersucht sowie eingeordnet und schliesslich in Abschnitt 5.4 didaktisch situiert.

5.1 Multimodalität der Ausdrucksressourcen

«Gespräche» funktionieren nicht nur in der Kommunikation Gehörloser oder in der Eurythmie unter Einbezug des Leibkörpers, sondern generell: Sie sind immer multimodal (Kress 2010, 2015, Schmitt 2015, Hausendorf 1992, 2015, Jewitt 2014). Ein Beispiel:

Lehrerin (blickt auf die an der Wandtafel sichtbare Frage, wendet sich und ihren Blick der Klasse zu und fokussiert schliesslich die Schülerin Ines): Ines! Weissst DU die Antwort?

Ines (blickt erschrocken von ihrem Tisch hoch, kippt auf ihrem Stuhl, blickt abwechselnd von der Tafel zur Lehrerin, lächelt, legt dann den Kopf schräg und zieht die Schultern hoch)

Diese kurze Dyade macht deutlich, dass sowohl in der Adressierung als auch in der Replik vielfältige leibkörperliche Ausdrucksressourcen zur Kommunikation eingesetzt und gleichsam lesbar werden, die in Referenz stehen zum geteilten physischen und sozialen Raum mit seinem Mobiliar und seinen Objekten. Betrachtet man das Zusammenspiel von Akteur:innen, Raum und Objekten, gerät die Materialität in den Blick, was in der Beschäftigung mit Interaktion seit Goodwin (2000) als Embodiment bezeichnet wird. Verbalsprache ist damit bloss *eine* mögliche Ausdrucksressource unter anderen wie beispielsweise der Gestik, Mimik oder Proxemik, die alle kommunikativ bedeutsam und interaktionsanalytisch relevant sind.

Durch diese weite Definition verschiebt die Interaktionslinguistik die Grenzen gängiger Konzepte in westlichen Kulturen: Indem sie Interaktion als Wahrnehmungseignis und darum als materiell gebunden versteht, wird die übliche Dichotomie von Leibkörper und Umgebung hinfällig (vgl. Kapitel 2). Gleichzeitig tut sich mit dieser Sichtweise aber eine systematische Trennung von Interaktion und Kognition auf: So sehr Kognitives Anteil am Handeln hat, interaktionsanalytisch ist Handeln ausschliesslich anhand von Doings und Sayings materiell fassbar: «Was in der Interaktion passiert, lässt sich [...] nicht angemessen in Termini der Kognition(en) der Beteiligten erfassen, weil es nicht um kognitive Repräsentationen, sondern um sinnlich wahrnehmbare Darstellungen (*accounts*) geht. Nur so kann man dem Gegenstand der Interaktion empirisch, methodologisch und theoretisch gerecht werden.» (Hausendorf 2015: 48) Mit anderen Worten: Die Interaktionslinguistik definiert Sinn bzw. das Herstellen von Sinn als wahrnehmbares Ereignis. Kognition(en) als internes prozessuales Moment sind aus dieser Perspektive nicht erklärungs mächtig.

Sprache in Interaktion

Verbalsprache in Interaktion – der «Mündlichkeit» – unterscheidet sich grundlegend von derjenigen in der zerdehnten, zeichenfixierten und indirekten Kommunikation – der «Schriftlichkeit». In den beiden Situationstypen emergiert und funktioniert Verbalsprache darum systematisch unterschiedlich (Wiesner 2017, Hausendorf et al. 2015). Dies rührt daher, dass die situativen Parameter, in die Sprache eingebettet ist, nicht miteinander vergleichbar sind: In Interaktion sind die Handelnden ko-präsent; Sprache ist dabei – so sie denn vorkommt (vgl. Kapitel 2) – empraktisch in den Handlungsvollzug eingebunden. Dieser schafft beständig Zugzwänge, denen unmittelbar zu begegnen ist; Handeln vollzieht sich also zeitlich strukturiert. Damit verbunden geht die Verbalsprache je eigene situationsbedingte semiotische Allianzen zur Herstellung von Sinn ein: In der Interaktion als sich sukzessive vollziehendem, synchronem und flüchtigem Prozess ist es der simultan-orchestrale Einsatz verschiedener leibkörperlicher Ausdrucksressourcen (Modi) im Verbund mit dem geteilten Raum und den darin befindlichen Objekten. Demgegenüber funktioniert die zeichenfixierte Kommunikation aus einem Zusammenspiel von Schrift mit unterschiedlichen Bild- und Grafikanteilen¹ in unmittelbar gleichzeitig, flächig wahrnehmbaren, semiotisch komplexen Layout-Arrangements, die sukzessive dekodiert werden müssen. Anders

1 Selbstredend umfasst die zeichenfixierte Kommunikation auch Audio- sowie Videodateien und integriert damit lautliche Verbalsprache, jedoch ist auch sie hier fixiert und wiederholbar; sie emergiert als Konserve. Umgekehrt kann Interaktion auch zeichenfixierte bzw. zeichenfixierende Kommunikation beinhalten (im Unterricht, in Vorträgen etc.). Die Situation bleibt aber eine interaktionale; nur schliesst sie zeichenfixierte oder zeichenfixierende Materialität mit ein (vgl. Abschnitt 5.3).

als in der Interaktion vollzieht sich die Sinnherstellung in der Schriftlichkeit in asynchron stattfindenden Prozessen von Produktion und Rezeption.

Ob nun medial mündlich oder medial schriftlich realisiert, ist die Verbalsprache auf der globalstrukturellen Ebene (Hausendorf/Quasthoff 1996) Ausdrucksressource für Texte, insofern sie sprachliche Repräsentationen mentaler Modelle hervorzubringen vermag (Schnotz/Dutke 2004). Konzeptionell schriftliche Texte können nicht nur medial schriftlich, sondern auch medial mündlich produziert werden; dies haben Koch & Oesterreicher (1994) beschrieben. Allerdings wird der Stellenwert der non-verbalen Ausdrucksressourcen für das Verstehen insbesondere im schulischen Kontext im Vergleich zu demjenigen der Verbalität unterschätzt. Dies gilt u. E. für die frühe Sprachbildung zu Beginn der Schulzeit noch verstärkt. Was das Herstellen von Sinn anbelangt, ist Verbalsprache in der «Mündlichkeit» nur schwer mit derjenigen in der «Schriftlichkeit» vergleichbar. Sprache in Interaktion – in der «Mündlichkeit» – stellt darum einen eigenen Analysegegenstand dar: Wenn das Interesse im Verstehen von Interaktion bzw. im Beschreiben von Ko-Konstruktionen von Akteur:innen besteht, kann die Sprache nicht von den situativen Parametern isoliert werden.

Zusammenspiel leibkörperlicher Ausdrucksressourcen

Da Verbalsprache in Interaktion eine Kommunikationsressource unter anderen ist, mit denen gemeinsam Sinn hergestellt wird, lassen sich Gespräche nicht auf das Produzieren und Rezipieren von medial mündlicher Verbalsprache reduzieren. Interaktion wird aus interaktionslinguistischer Perspektive als sozialer Austausch zwischen mindestens zwei Akteur:innen gefasst. Konstituierend dabei ist die Gemeinsamkeit bzw. Gegenseitigkeit: Im gemeinsamen Handeln wird beispielsweise ein Bilderbuch betrachtet, ein Spaziergang oder eine Zugfahrt unternommen oder ein Zugbillet ver- bzw. gekauft. In diesem Tun orientieren sich die Akteur:innen aneinander, sie koordinieren ihren Austausch und sie kooperieren dabei miteinander, was Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (2015) als Ko-Orientierung im Wahrnehmungsraum, Ko-Ordination im Bewegungsraum und Ko-Operation im Handlungsraum beschreiben.

Treffen Menschen aufeinander, stehen sie vor verschiedenen interaktiven Problemen: Zunächst stellt sich die Frage, ob und gegebenenfalls wie überhaupt Kontakt hergestellt werden soll. Voraussetzung für Interaktion ist aus Sicht der Interaktionslinguistik primär die Ko-Präsenz (Goffman 1963, 1967). Indem (potenzielle) Akteur:innen einander wahrnehmen und registrieren, dass sie einander wahrnehmen (Wahrnehmungswahrnehmung) (Luhmann 1984, Hausendorf 2015: 43), lösen sie ein erstes interaktives Problem bzw. bringen sie ein erstes *interactional achievement* (Schegloff 1982) hervor und schaffen damit gleichzeitig die Voraussetzung für jegliche Art von Interaktion. Ergebnis ist eine soziale Situation bzw. ein soziales Geschehen als erster Schritt einer Interaktion.

Darauffolgende Fragen drehen sich darum, wer wie und womit beginnt, wie es weitergeht und wann der Austausch auf welche Weise wieder beendet wird, was für die Verbalität (inklusive Non- und Paraverbalität) gesprächs-, diskurs- und konversationsanalytisch eingehend als Mechanismen bzw. Muster von Eröffnung, Turn-Taking, Themenorganisation, Positionierung, Situierung, Rahmung und Beendigung beschrieben worden ist (Hausendorf 2015: 57). Zur Bearbeitung dieser interaktiven Aufgaben muss allerdings nicht zwingend eine verbale Unterhaltung stattfinden. Das heisst, Sprechen und Zuhören können als Werkzeuge zur Lösung sich stellender interaktiver Probleme mehr oder weniger Gewicht haben. Möglich sind alternativ zu oder im Verbund mit Verbalität auch ein Winken oder Nicken zur Kontaktaufnahme sowie Bewegungen und Blicke zum gegenseitigen Austausch.

Als sequenziell in der Zeit stattfindender Prozess vollzieht sich Interaktion flüchtig, irreversibel und strukturiert: Jeder Account schafft einen Zugzwang für das Gegenüber. Eine Frage verlangt nach einer Reaktion, etwa einer verbalen oder mimischen Antwort, ein Gruss nach einem Zeichen des Gegengrusses etc. In der Interaktion verläuft die Zeit also strukturiert: Akteur:innen bauen Erwartungen auf, bearbeiten sie wahrnehmbar und bringen damit erneut Erwartungen hervor.

Mit ihrer Leibkörperlichkeit verfügen die Akteur:innen über ein komplexes semiotisches System mit einer entsprechenden Medialität (einer «Verbreitungstechnologie» gemäss Kress/Bezemer 2009), die mit der Multimodalität auf eine ebenso komplexe, sensorisch ausgerichtete «Repräsentationstechnologie» (Kress/Bezemer 2009) zurückgreift – die Ausdrucksressourcen bzw. Modi der Verbalität, Mimik, Gestik, Körper- und Blickorientierung sowie Proxemik (Kress 2009, 2010). Sie werden im mehrdimensionalen Zusammenspiel simultan-orchestral eingesetzt und interpretiert, sind also multimodal. Das heisst, nicht als einzelne *nebeneinander* dienen sie der Herstellung von Sinn, sondern erst in der multimodalen Konstellation *miteinander*. Dies verlangt von den Akteur:innen die Ko-Orientierungsleistung, einander ko-ordinierend anzuzeigen, was für die Ko-Operation relevant ist, und entsprechend zu handeln.

Sinnkonstruktion setzt also voraus, die von den Akteur:innen genutzten semiotischen Ausdrucksmittel in ihrem multimodalen Zusammenspiel zu berücksichtigen. Goodwin spricht von «semiotischen Feldern» (2000: 1490), zusammengesetzt aus Ausdrucksressourcen, die in ihrer Enkodierung je eigen sind. Worauf Akteur:innen situativ zurückgreifen, beschreibt er unter empirischen Gesichtspunkten als *contextual configuration* (Goodwin 2000: 1490). Diese kontextuellen Konfigurationen sind dynamisch und verändern sich im Fortgang der Interaktion entsprechend den jeweils auftauchenden Bedürfnissen, denn sie sind empraktisch: Bevor Leute einander beispielsweise verbal grüssen, gehen sie aufeinander zu und blicken einander an. Wird etwa eine grafische Handlungsanleitung oder eine verbal-schriftliche Erklärung an der Wandtafel als unzulänglich eingeschätzt bzw. offensichtlich nicht verstanden, wird zunehmend (auch) auf

Gestik oder mündliche Verbalität rekurriert oder umgekehrt (vgl. Streeck/Goodwin/LeBaron 2011). Die jeweiligen Konfigurationen helfen den Akteur:innen dabei, situativ angepasst gemeinsam Sinn herzustellen (bzw. zu ko-konstruieren, Hausendorf 2015) und zu rahmen (Goffman 1974), Einzelnes hervorzuheben oder auszublenden (vgl. Goodwin 2000: 1490).

Da Modi in ihrer simultanen und sequenziellen Realisierung ihren je spezifischen Teil zum Vollzug beisteuern und erst *gemeinsam* Lesbarkeit herstellen, sind sie *per se* als Gesamtheit sinnhaft und darum relevant – wie beispielsweise im Fall eines verbalen, gestischen und proxemischen Verweisens. Putzier spricht von «Modalitätssynchronisierung» (2012: 283): Interessant an der Multimodalität ist das Synchronisieren von Ausdrucksressourcen für das Ko-Konstruieren von Sinn. Bezogen auf Unterricht stellt die Multimodalität bzw. die Modalitätssynchronisierung ein zentrales Instrument dar, mit dem die Lehrperson Unterrichtsprozesse sowie die Aufmerksamkeit der Schüler:innen steuern kann. Indem sie Kommunikationsressourcen (Modi) orchestral einsetzt und markiert, dass sie als Ensemble Sinn erzeugen (Putzier 2012), macht sie ihr Handeln lesbar und kann die Wahrnehmung der Lernenden lenken.

Die gemeinsame Herstellung von Sinn wird aber nicht einzig anhand leibkörperlicher Ausdrucksressourcen vollzogen. Vielmehr sind Akteur:innen dabei empirisch mit der materiellen Umwelt verwoben, indem sie den gemeinsamen Raum bespielen (vgl. Kapitel 4) und hierbei anhand *von* und *mit* Objekten handeln.

Objekte als Ausdrucksressourcen

Objekte können als Ausdruck von Gesellschaft verstanden werden, insofern sie als materielle Lösungen für wiederkehrende Probleme fungieren (vgl. Knoblauch 2017). Als solche sind sie konstitutiv für Handlungen (Goodwin 2000): Ein Stift wird benutzt, um etwas aufzuschreiben, eine Tafel, um etwas sichtbar zu machen, und ein Stuhl, um sich hinzusetzen. Ein Brettspiel funktioniert nur aufgebaut (etwa *Eile mit Weile* oder *Himmel und Hölle*) oder indem zumindest auf seine Materialität referiert wird (vgl. Schach).

Folglich ist aus dieser Perspektive die physische (artifizielle und natürliche) Umwelt mit all ihren Erscheinungen für Handlungen konstitutiv sowie am Vollzug massgeblich beteiligt: So schaffen die Räumlichkeiten und das Mobiliar einer Schule Affordanzen für Unterricht, schulische Materialien sind mitbestimmend in Lehr-/Lernprozessen etc.

Im Handeln² kann ein Handlungsaspekt spezifisch in den Blick rücken und zum Fokus der Interaktion werden. So ist es Praxis, im Unterricht einzelne

2 In der Aufhebung einer kategorialen Unterscheidung von Leibkörperlichkeit und Umgebung in der Interaktion geht die Interaktionslinguistik mit der Praxistheorie einig. In ihrer Terminologie unterschiedlich, betrachten beide Ansätze Akteur:innen (in ihrer

Objekte explizit zum Zentrum der Aufmerksamkeit zu machen. An der Sinnherstellung mitbeteiligt, erfüllen Objekte auf diese Weise verschiedene Funktionen: Zunächst materialisieren sie einen Unterrichtsgegenstand, wodurch sie ihn veranschaulichen (Lingnau/Paul 2013). Vor allem aber organisieren und strukturieren sie den Vollzug seiner interaktiven Bearbeitung, weil sie den Zugzwang schaffen, dass man sie liest, manipuliert, bedient oder bespielt. Indem sie auf diese Weise die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, unterstützen sie sowohl die *joint attention* (Tomasello 1999) auf den Unterrichtsgegenstand als auch den interaktiven Vollzug.

Gelangen Objekte in den Fokus, werden sie unweigerlich Teil des Handlungsraums. Handlungsräume müssen, um aktiviert zu bleiben, beständig bespielt werden (Mondada 2009: 1979), so dass ihre Relevanz allen Beteiligten gewärtig ist. Bietti und Galiana Gastelló (2013) schreiben mit Referenz auf Mondada, «interactional spaces are actively and constantly shaped and sustained by the participants' bodies, glances and gestures during the interaction. Hence these co-constructed interactional settings play a central role in guiding mutual attention and reciprocity.» (Bietti/Galiana Castelló 2013: 668)

Wie Lehrpersonen leibkörperliche und objektbezogene Multimodalität zur Etablierung und Aufrechterhaltung eines Handlungsraums und damit zur Sinnherstellung einsetzen und synchronisieren, wird nachfolgend in den Abschnitten 5.2 und 5.3 anhand zweier Unterrichtssequenzen zu unterrichtsöffentlichen Klassengesprächen empirisch untersucht.

5.2 Multimodalität der Leibkörperlichkeit: Modalitätssynchronisierung als Ordnungsmittel

Die Sequenz *Wochenendaktivitäten* stammt aus Kindergarten 4 (Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang) an einem Montagvormittag. Die Schüler:innen treffen während der sogenannten Einlaufzeit ab acht Uhr innerhalb einer halben Stunde nacheinander im Kindergarten ein und beschäftigen sich allein oder in kleinen Gruppen an verschiedenen Posten. Kurz nach neun Uhr macht die Lehrerin mit einem akustischen Signal (einem Gong) auf sich aufmerksam und fordert die Schüler:innen zum Aufräumen auf. Die Schüler:innen sollen sich danach in den Stuhlkreis begeben, wo sich die Klasse nach dem Wochenende ein erstes Mal versammelt. Im Stuhlkreis sind neben der Lehrerin und den Schüler:innen zwei Lehramtsstudentinnen anwesend, die ihr Praktikum absolvieren.³

Leibkörperlichkeit) und materielle Umgebung (gefasst als Raum und Objekte) zusammen als Konstituens für soziale Situationen bzw. für soziales Handeln. Die Praxistheorie nach Schatzki bezeichnet das, was wir im vorliegenden Buch als Handlung oder Interaktion verstehen, als «Praktiken-Arrangements-Geflecht» (Schatzki 2016).

3 Ausserhalb des Stuhlkreises beobachten zudem zwei Feldforscherinnen mit Kameras und Notizblock das Unterrichtsgeschehen aus dem *r-space*.

Abbildung 1: Sequenzielle Übersicht über die kommunikative Form *Morgenkreis* in Kindergarten 4

Etablierung des gemeinsamen Handlungsraums

Abgesehen von der deutlich eingesetzten Multimodalität der Leibkörperlichkeit kommen dem musterhaften Vollzug auch die leibkörperlich-räumliche Formation sowie die Interaktionsarchitektur zugute (vgl. Kapitel 4): Die Versammlung findet in der Formation des Stuhlkreises statt, wo alle einander gegenüber sitzend und nach innen gerichtet auf ihren Stühlen fixiert sind. Durch ihr Handeln zeigen die Schüler:innen, dass sie in dieses Muster des Kindergartenalltags bereits sozialisiert sind (vgl. nachfolgende Abschnitte). Etabliert wird der Handlungsraum folgendermaßen: Sobald der Grossteil der Schüler:innen versammelt ist, begibt sich auch die Kindergartenlehrerin in den Stuhlkreis und setzt sich auf ihren erhöhten Stuhl. Mit dem Ankommen des letzten Kindes im Stuhlkreis bringt sich die Lehrerin in die Interaktion mit ein, indem sie dem gemeinsamen Spiel der Kinder, mit dem sie die Wartezeit überbrücken, eine Weile zuschaut und kurze Gespräche mit einzelnen Schüler:innen führt, bevor sie das Spiel dann beendet (s. Abbildung 2).

Abbildung 2: Die Lehrerin beendet das Spiel der Kinder, bevor der geführte Unterricht im Kreis beginnt.



Dann startet die Lehrerin den gemeinsamen Unterricht im Stuhlkreis: Um den offiziellen Teil zu lancieren und den gemeinsamen Handlungsraum für alle verbindlich zu etablieren, setzt sie sich betont aufrecht hin, hebt gleichzeitig den Kopf, legt die Hände locker auf die Oberschenkel und gibt mit einem «P:sch» ein lautlich-akustisches Signal zur Ruhe (s. Abbildung 3).

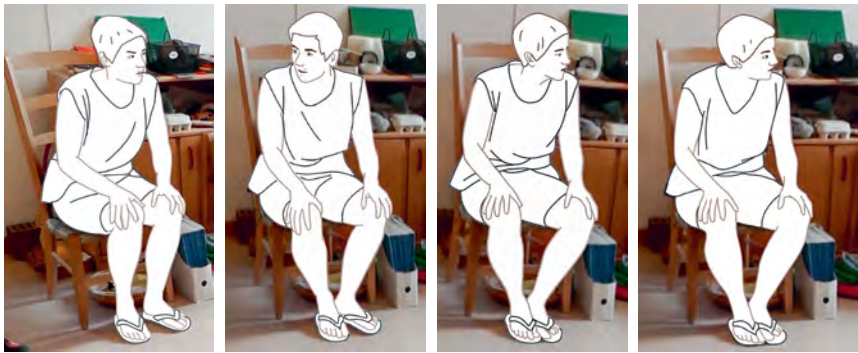
Abbildung 3: Die Lehrerin mahnt mit einem «Psch» zur Ruhe.



Dass sie bereit ist und beginnen möchte, signalisiert sie, indem sie schweigend in dieser Haltung verharrt, also ihre leibkörperlichen Ausdrucksressourcen (Mund, Gesicht, Kopf, Hände, Arme, Ober- und Unterkörper) in expliziter Ruheposition bewahrt. Mit dieser inszenierten Erstarrung leistet sie der Flüchtigkeit, die Interaktionen inhärent ist, Widerstand: Sie macht ihren Leibkörper mit seinen Kommunikationsressourcen so zu einem Bild, das nicht nur flüchtig, sondern für die Dauer seines Bestehens, lesbar ist. Nur der Blick der Lehrerin ist aktiv; er schweift in die Runde. Die Schüler:innen kommen leibkörperlich und verbal zur Ruhe und blicken mehrheitlich die Lehrerin an.

Diese setzt daraufhin mit einem bestimmten «So!» verbal ein akustisches Signal, gefolgt von der Ankündigung des gemeinsamen Vorhabens. Sie beginnt mit einer Einleitung, wobei sie nun den Kopf bewegt und in die Runde der Schüler:innen blickt. Sie lehnt sich gleichzeitig eindringlich mit dem Oberkörper nach vorn, während sie verbal kommuniziert. Ihre Hände ruhen dabei weiterhin auf ihren Knien (s. Abbildungen 4–7). Die Lehrerin wendet sich mit dem Oberkörper der Klasse zu und fokussiert dabei die Verbalität; die Schüler:innen können so allein ihren verbalen Erläuterungen folgen, ohne zusätzlich auf Gestik oder Proxemik achten zu müssen. Die Schüler:innen hören zu.

Abbildungen 4–7: Die Lehrerin kommuniziert lesbar.



Beginnend mit der inszenierten leibkörperlichen Erstarrung und spätestens ab dem Startsignal «So!» ist der gemeinsame Handlungsraum etabliert. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie für die geführte Sequenz zur Ruhe kommen, dass sie stillsitzen und sich schweigend sowohl visuell als auch auditiv auf die Lehrerin und die Bühne konzentrieren. Da das Rederecht in schulischen Kontexten reglementiert ist, dürfen die Schüler:innen ab diesem Zeitpunkt nur noch nach vorheriger gestischer Anfrage (Aufstrecken) verbalsprachlich kommunizieren (vgl. Kapitel 2). Damit kommt der Verbalsprachlichkeit eine besondere Rolle zu, was neben sprachlicher Bildung evtl. mit ein Grund dafür ist, dass ihr in der Schule mehr explizite Aufmerksamkeit zuteil wird als anderen Ausdrucksressourcen.

Zwar müssen einzelne Schüler:innen ermahnt werden, aber die Erwartungen der Lehrerin scheinen ihnen soweit vertraut zu sein, was sich an ihrem entsprechenden Handeln ablesen lässt.

Kommunikative Form Wochenendaktivitäten

Die kommunikative Form *Wochenendaktivitäten* dient der Lehrerin als Vorbereitung für einen Postenlauf, der im Anschluss an die Versammlung im Stuhlkreis stattfinden soll. Mit dem Postenlauf wird Rückschau auf die vergangene Projektwoche gehalten, um sie gemeinsam zu evaluieren.

Die kommunikative Form *Wochenendaktivitäten* einleitend, thematisiert die Lehrerin das sommerliche Wetter am eben vergangenen Wochenende und fordert die Schüler:innen danach auf, sich an ihre Wochenendaktivitäten zu erinnern. Die kommunikative Form besteht aus vier Schritten, wie Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1 mit den Abbildungen 8–11: Die vierschrittige kommunikative Form im Überblick

Handlungsschritte	Themen und Handlungen
Einleitung	Rekapitulation des schönen Wetters am eben vergangenen Wochenende
Schritt 1: Aufgabe stellen	Frage der Lehrerin: »Wer hat/war am Wochenende ...?«
Schritt 2: Aufgabe individuell bearbeiten	Die Schüler:innen erinnern ihre Wochenendaktivitäten und überlegen, ob sie die Frage der Lehrerin bejahen oder verneinen müssen. Wer sie bejahen kann, stellt sich auf den Stuhl.
Schritt 3: Antworten auswerten	Die Lehrerin beauftragt ein Kind, all jene Schüler:innen zu zählen, die die Frage bejahen und die darum auf ihrem Stuhl stehen. Das angesprochene Kind zählt laut und mit ausgestrecktem Finger, wobei alle der Zählung folgen und einzelne auch hörbar mitzählen. Die Lehrerin rekapituliert, mit der Zählung könne festgehalten werden, dass x Schüler:innen am Wochenende das Erfragte erlebt hätten, womit sie die multimodal kenntlich gemachten Positionierungen klassenöffentlich ratifiziert.

Handlungsschritte	Themen und Handlungen
Schritt 4: Abschliessen und weiterleiten 	Die Lehrerin fordert die stehenden Schüler:innen auf, sich wieder hinzusetzen, worauf auch die Stehenden wieder zurück in die Ausgangsposition gehen. Nicht offiziell erfragt, gibt es dennoch etliche Schüler:innen, die von sich aus Details ihrer Wochenendaktivitäten berichten. Die Lehrerin hört einigen kurz zu, beendet dann weitere Ausführungen und geht zum nächsten Durchgang der kommunikativen Form über.

Diese vier Schritte werden mehrere Male durchlaufen, in der vorliegenden Sequenz viermal unter Anleitung der Lehrerin, wobei die initiale Frage in Schritt 1 jeweils syntaktisch musterhaft nach folgenden Wochenendaktivitäten fragt:

1. Durchgang: «Wer hat am Wochenende *draussen gebadet?*»
2. Durchgang: «Wer hat am Wochenende *draussen grilliert?*»
3. Durchgang: «Wer war am Wochenende *mit dem Velo unterwegs?*»
4. Durchgang: «Wer hat sich am Wochenende *einen Sonnenbrand geholt?*»

Nach den vier Durchgängen startet eine Schülerin einen eigenen Anlauf nach vorgegebenem Muster mit der Frage: «Wer war am Wochenende im Freibad auf einer Rutsche?» Die Lehrerin lässt das Durchspielen dieses fünften Durchgangs zu. Einen weiteren Versuch eines anderen Schülers unterbindet sie aber mit der Begründung, im Programm fortfahren zu wollen, und vertröstet die Schüler:innen auf ein Weiterspielen in der Pause.

Den vier Fragen entlang wiederholen die Akteur:innen wechselseitig die musterhaften Schritte der kommunikativen Form. Im Vollzug handeln die Akteur:innen multimodal. Die Reaktionen der Schüler:innen auf die Fragen der Lehrerin bestehen aus an sich kognitiven und darum unsichtbaren Handlungen (den Entscheidungen, die zu einer Antwort führen), die durch das leibkörperlich-räumliche Handeln bzw. Positionieren ausgedrückt werden. Die Entscheidungen als Ergebnisse kognitiver Prozesse werden auf diese Weise wahrnehmbar, so dass an sich Unsichtbares für alle sicht- und dadurch lesbar wird. Fakultativ begleiten einige Schüler:innen ihre sichtbare Positionierung zusätzlich verbal.

Erreicht wird die Lesbarkeit (Hausendorf 2015) und damit die Sinn-Konstruktion nicht nur durch die Multimodalität bzw. die Modalitätssynchronisierung, sondern darüber hinaus durch die Formelhaftigkeit der verwendeten Syntax und der erfragten Reaktion sowie durch das vier- bzw. fünfmalige Wiederholen der kommunikativen Form. Das Frage- und Antwortspiel schreibt sich durch das mehrmalige, musterhafte Tun in die Leibkörper der Schüler:innen ein (vgl. Knoblauch 2017, Brinkmann 2016): Sie üben leibkörperlich das

Zuhören, Entscheiden und (proxemische) Antworten bzw. Selbstpositionieren. Dass die Schüler:innen die kommunikative Form verstanden und Spass an ihrem spielerischen Charakter haben, zeigt sich neben ihrem eifrigen Einsatz beim Selbstpositionieren und Mitzählen auch darin, dass sie die Form aufgreifen und weiterführen wollen.

Die Modalitätssynchronisierung wird nachfolgend empirisch an Videostills in Verbindung mit einem Transkript nachgezeichnet, und zwar exemplarisch am Vollzug von Einleitung (Zeilen 1–14) und Schritt 1 im ersten Durchgang (Zeilen 15–32). Thema ist das Baden in einem Gewässer (s. Abbildung 12).

Nach den Startsignalen (Zeilen 1–3) beginnt die Lehrerin mit ihrer Einleitung. Zu diesem Zeitpunkt noch immer nach vorn gelehnt, blickt sie weiterhin adressierend in die gesamte Runde und rekapituliert das Wochenendwetter (4–9). Die Schüler:innen hören zu, einige gähnen, wohingegen andere auf die stimmungsvolle Einleitung reagieren, indem sie die darin thematisierte Hitze gestisch, proxemisch und von Interjektionen begleitet erinnernd inszenieren (10–13). Sich nun der Aufmerksamkeit der Kinder sicher, lehnt sich die Lehrerin nach einer kurzen Pause wieder nach hinten (15), die Hände noch immer auf den Knien ruhend, und beginnt paraverbal betont mit der ersten Frage an die Schüler:innen (16). Auf diese Weise rückt sie proxemisch von der Bühne ab, bespielt sie aber verbal weiterhin eindringlich; sie variiert die kontextuelle Konfiguration (vgl. Goodwin 2000).

Verschiedene Schüler:innen respondieren durch Aufstrecken. Die neben der Lehrerin sitzende Amélie jedoch macht Anstalten, sich auf den Stuhl zu stellen. Sowie sie beobachtet, dass sie die einzige ist und die anderen Kinder stattdessen aufstrecken, setzt sie sich wieder hin und streckt ebenfalls auf (17–20). Diese Mikroepisode lässt vermuten, dass die Schüler:innen die kommunikative Form kennen, dass sie sich also bereits zuvor auf Fragen leibkörperlich positionieren mussten, indem sie sich auf den Stuhl stellten. Sie legt aber auch nahe, dass es sich bei der vorliegenden kommunikativen Form nicht um die typischerweise vollzogene handelt, denn alle anderen Kinder bleiben sitzen, während diejenigen, die die Frage bejahen wollen, die Hand heben.

Die Lehrerin konkretisiert ihre Frage mit einer Beispielaufzählung und lehnt sich gleichzeitig wieder eindringlich nach vorn (21–25). Damit verdeutlicht sie, dass sie noch nicht fertig ist. Danach (erst) verbalisiert sie die Aufforderung, sich zur Bejahung der Frage auf den Stuhl zu stellen. Mit Beendigung der verbalen Ausführung lehnt sie sich wieder weiter nach hinten, nimmt sich auf diese Weise zurück und signalisiert den Kindern, dass die Bühne für die Reaktion nun ihnen gehört (26–27). Die Schüler:innen, die die Frage bejahen, steigen auf ihren Stuhl, während die Lehrerin erneut klärend zusammenfasst, dass all diejenigen dazu aufgefordert sind, die am Wochenende in einem Gewässer gebadet haben (28). Auf diese offensichtlich notwendige Klärung folgen etliche Nachfragen, wie beispielsweise Giulias Nachhaken, ob die Badewanne auch zähle (ab 32).

Abbildung 12: Videostills und Transkript der kommunikativen Form Wochenendaktivitäten. Unterstrichen: Emphase. Kursiv: Proxemik. Grau: Blick und Mimik.

Stills	Zeile	Züge der Lehrerin	Züge der Schüler:innen
	1		
	2	<u>beugt sich mit dem Oberkörper nach vorne</u> und blickt in die Runde	
	3		
	4	Wir sind zurück von einem ganz, ganz sonnigen Wochenende.	
	5	(Macht adressierenden Blick in die ganze Runde)	
	6	War glaub ich das erste <u>Wochenende</u> seit ganz ganz langem, an dem es <u>so</u> warm war und wir <u>so</u> viel Sonne hatten.	
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15	(Lehnt sich wieder weiter nach hinten)	
	16	Wer ist :alles im Wasser gewesen?	
	17		
	18		
	19		
	20		
	21	Also nicht einfach in der Badewanne zuhause, sondern in einem :Schwimmbad oder in einem Seg. :oder in einem Fluss oder in einem Bach?	
	22		
	23		
	24	(Intensität verstärkend, nach vorne gelehnt) Ihr dürft mal auf den Stuhl stehen.	
	25		
	26	(Lehnt sich wieder locker zurück, Hände im Schoß) Alle, die irgendwo im <u>Wasser</u> gewesen sind.	
	27		
	28		
	29		
	30		
	31		
	32		

Aditi und dann Lina strecken sich gähmend)
(Carlotta lüftet hitzeschnaufend ihr T-Shirt (inszenierend))
(Verschiedene Kinder schnaufen inszenierend)

(Amélie will sich auf den Stuhl stellen, Mathis, Aditi und ein weiteres Kind strecken auf. Amélie streckt auch auf, setzt sich wieder hin)

(Aditi, Carlotta, Lina, Daniel, Sandro, Giuseppe und Amélie stellen sich auf ihren Stuhl)
GIULIA Und in der Badewanne?

Einordnung: leibkörperlich lesbare Vorbereitung ähnlicher kommunikativer Formen

Die beschriebene kommunikative Form ist in mehrfacher Hinsicht eine Vorbereitung auf die darauffolgende, innerhalb derer die Projektwoche evaluiert wird (vgl. ausführlicher Wiesner/Isler 2015): Um die Projektwoche zu evaluieren, wird die Klasse in drei Gruppen eingeteilt, die nacheinander mit allen drei anwesenden pädagogischen Fachpersonen (der Lehrerin selbst und den zwei Praktikantinnen) an einem Posten arbeiten. In unserem Fokus liegt der Posten der Lehrerin. Sie stellt der Schüler:innengruppe nacheinander vier Fragen zur Projektwoche, und die Schüler:innen entscheiden, ob ihnen das Gefragte gut, mässig oder gar nicht gefallen hat. Ihre Entscheidung machen die Schüler:innen in jeder Runde zunächst leibkörperlich-räumlich kenntlich, indem sie sich zu einem lachenden, einem indifferenten oder einem traurigen Smiley stellen, die als grosse Bilder auf dem Fussboden verteilt sind. In einem zweiten Schritt innerhalb der vier musterhaften Durchgänge erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, sich zu ihrem Standpunkt zu äussern.

Dass die kommunikative Form *Wochenendaktivitäten* als Vorbereitung für die darauffolgende kommunikative Form *Postenlauf* eingeordnet werden kann, lässt sich aus ihrer grossen Ähnlichkeit schliessen (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Vergleich der kommunikativen Formen *Wochenendaktivitäten* und *Postenlauf*, Kindergarten 4

	<i>Wochenendaktivitäten</i>	<i>Postenlauf</i>
Erlebtes erinnern	An Aktivitäten am Wochenende	An Arbeitsposten in der Projektwoche
Sich kognitiv positionieren	Durch dichotome Antwort (trifft zu / trifft nicht zu) auf geschlossene Frage	Durch skalierende Antwort (hat gut/mässig/nicht gefallen) auf offene Frage
Multimodal handeln: eigene kognitive Positionierung leibkörperlich-räumlich sichtbar machen	Bejahung/Verneinung leibkörperlich-räumlich sichtbar machen durch stehende Position auf dem Stuhl oder durch Sitzen-Bleiben	Grad des Gefallens leibkörperlich-räumlich und objektiviert sichtbar machen durch stehende Position bei einem von drei Smileys im Raum, die ikonisch unterschiedliche Zufriedenheitsgrade darstellen
Positionierungen ratifizieren	Anhand von Zählungen nach jeder Runde → Alle Betroffenen, die sich auf den Stuhl gestellt haben, werden im Plenum gezählt, angeführt von einem laut zählenden und mit dem Finger zeigenden Kind.	Nach jeder Runde durch Nachfragen seitens Lehrerin, was den Kindern gut/mässig/nicht gefallen hat → Diskursive Evaluation durch die Lehrerin

Der Vollzug beider kommunikativen Formen erfolgt nach demselben Muster, bestehend aus einer Entscheidungsfrage, anschliessender kognitiver und leibkörperlich-räumlicher Positionierung, zu der jedes Kind für sich selbst gelangen muss, und einer Ratifizierung, die den Wechsel zurück in die Ausgangsposition nach sich zieht.

Zudem liegt beiden auch verbalsprachlich ein musterhafter Ablauf zugrunde, der auf der Wiederholung gleichbleibender Formulierungen beruht: für die *Wochenendaktivitäten* auf der Frage «Wer hat/war am Wochenende ...?» und für den *Postenlauf* auf der Frage «Wie fandet ihr ...?».

Die sich wiederholenden Handlungsabfolgen in der dargestellten Musterhaftigkeit auf unterschiedlichen Ebenen bewirken, dass die Schüler:innen Hör- und Handlungserwartungen aufbauen können: Auf diese Weise werden Hören und reagierendes Handeln angeleitet und strukturiert. Die kommunikative Form und ihre Anforderungen werden dadurch für die Lernenden lesbar.

Mit der zweiten kommunikativen Form, dem *Postenlauf*, wird die Komplexität erhöht. Damit steigen die Anforderungen an die Schüler:innen: Während sie im Kontext der *Wochenendaktivitäten* das private Erleben einer erfragten Aktivität bloss dichotom bejahen oder verneinen müssen, sollen sie sich innerhalb des *Postenlaufs* graduell zu Aktivitäten positionieren, die sie gemeinsam im Kindergarten erlebt haben. In der kommunikativen Form *Wochenendaktivitäten* wird noch nicht nach verbalen Ergänzungen gefragt, dennoch erläutern einige Schüler:innen im letzten Handlungsschritt ihre vollzogenen Positionierungen. In der darauffolgenden kommunikativen Form *Postenlauf* hingegen werden die Kinder zu verbalen Ausführungen eingeladen, und die stärkeren Schüler:innen erhalten zudem die Möglichkeit, ihre Positionierung zu begründen.

Leibkörperlichkeit und Objekte – eine Überleitung

Sowohl im Anschluss an die *Wochenendaktivitäten* als auch im Kontext des *Postenlaufs* werden zusätzlich zur beschriebenen Modalitätssynchronisierung explizit Objekte in den Handlungsfokus gerückt: Nach dem Vollzug der fünf Durchgänge in der kommunikativen Form *Wochenendaktivitäten* werden die Schüler:innen angewiesen, blind farbige Steine zu ziehen, die die Gruppenzugehörigkeit für den daran anschliessenden *Postenlauf* anzeigen. Indem die Steine zum Anzeigen eines Dritten – hier der Gruppenzugehörigkeit – eingesetzt werden, fungieren sie als Vermittler und damit als Objektivierungen (vgl. Kapitel 2). Dadurch werden beide Elemente vorbereitet, die in der kommunikativen Form *Postenlauf* wiederum zentral sind: Die Schüler:innen üben auf zweierlei Weise, mit Objektivierungen sinnvermittelnd zu handeln, erstens durch leibkörperlich-räumliche Positionierung (sich auf den Stuhl stellen, um das Bejahen einer Frage anzuzeigen) und zweitens durch Objekte (Gruppenzugehörigkeit).

Wie innerhalb der kommunikativen Form *Wochenendaktivitäten* werden die Schüler:innen auch im Kontext des *Postenlaufs* dazu aufgefordert, ihre kognitive Positionierung sichtbar zu machen. Diesmal sowohl leibkörperlich-räumlich als auch objektbezogen – anhand der drei bereits erwähnten Smileys (vgl. oben; vgl. auch Wiesner/Isler 2015). Zu diesem Zweck sollen sie sich zu dem Smiley stellen, der den passenden Grad an Zufriedenheit ausdrückt. Die Schüler:innen mit der gleichen Einschätzung bilden durch ihre Position beim entsprechenden Smiley automatisch eine Gruppe, haben also etwas gemeinsam: ihre übereinstimmende kognitive Positionierung, die sich in der übereinstimmenden Positionierung im Raum ausdrückt. Trotz der Steigerung des Schwierigkeitsgrads von der kommunikativen Form *Wochenendaktivitäten* zu der des *Postenlaufs* schafft diese Ähnlichkeit der musterhaften Handlungen durch die multimodale Instruktion der erwarteten Hör- und Handlungsleistungen eine verbindliche Vorhersagbarkeit, so dass die Schüler:innen vermutlich auch die zweite kommunikative Form als lesbar erfahren. Im Folgenden soll die Rolle von Objekten in Interaktionen näher beleuchtet werden.

5.3 Multimodale Ausdruckskraft von Objekten

Um die Dimensionen herauszuarbeiten, innerhalb derer Objekte als Teil von Handlungen die interaktive Bearbeitung von schulischen Themen mitbestimmen, wird im vorliegenden Abschnitt die Bedeutung der Kalenderuhr im Handlungsvollzug einer geführten Unterrichtssequenz nachgezeichnet.

Beispiel Kalenderuhr

Im Kindergarten finden sich kommunikative Formen, die zum festen Bestandteil des Kindergartenalltags gehören, beispielsweise das gemeinsame Bestimmen kalendarischer Gegebenheiten. Darunter fallen Wochentag, Datum, Monat und Jahreszeit. Darüber hinaus wird zusätzlich das Wetter bestimmt.

Diese Bestimmungen liessen sich auf vielfältige Art und Weise realisieren, und dennoch werden sie in mehreren Kindergärten unseres Samples anhand des gleichen Objekttyps durchgeführt: Die Lehrerinnen greifen auf die sogenannte Kalenderuhr zurück, eine Tafel aus Holz mit verschiedenen visuellen Elementen, die sie im Stuhlkreis einsetzen. Während die eine Lehrerin (in Kindergarten 6, s. Abbildung 13) mit einer Kalenderuhr arbeitet, die unbestimmten Ursprungs und vermutlich selbst gezimmert ist, bedienen sich die anderen (in Kindergarten 2 und 4) eines kommerziellen Produkts, wie es von etlichen Anbietern vertrieben wird (s. Abbildung 14). Dass es einen Markt für diese Kalenderuhren gibt, lässt darauf schließen, dass die nachfolgend beschriebene kommunikative Form für das Bearbeiten kalendarischer Daten im Kindergarten institutionalisiert ist.

Abbildung 13: Bestimmung kalendarischer Daten anhand einer selbst hergestellten Kalenderuhr in Kindergarten 6



Abbildung 14: Bestimmung kalendarischer Daten anhand einer kommerziellen Kalenderuhr in Kindergarten 2



Kommunikative Form Kalendarische Daten bestimmen

Die vorliegende Sequenz wurde in Kindergarten 6 (Informationen zu diesem Kindergarten s. Anhang) an einem Montag videografiert. Sie bildet eine kommunikative Form innerhalb der umfassenderen kommunikativen Form *Morgenkreis*, der ersten Plenarversammlung der Klasse nach dem Wochenende (s. Abbildung 15). Davor sind die Schüler:innen während der Einlaufzeit von acht bis halb neun Uhr im Kindergarten eingetroffen und haben bis zum Beginn des Morgenkreises für sich gespielt.

Abbildung 15: Sequenzielle Übersicht über die kommunikative Form *Morgenkreis* in Kindergarten 6

Morgenkreis			
A	Begrüssung und offene Runde		
B–E	Singen eines Lieds, zuerst <u>un-</u> verändert, danach nacheinander auf die Vokale A, E und O		
F–I	Kalendarische Daten und Wetter bestimmen	Bestimmt werden nacheinander: F – Wochentag G – Kalenderdatum (Tag und Monat) H – Jahreszeit I – Wetter	
J	Singen dreier Lieder		
K	Aufgabe zum Thema <i>Hase</i>		
L	Vorlesen des Buches <i>Der junge Osterhase</i>		

Nach einer Begrüssungsrunde und einem Gespräch über alltägliche Dinge (Episode A) singt die Klasse, begleitet durch den Gesang und das Gitarrenspiel der Lehrerin, ein Lied in mehreren Durchgängen, wobei durch das Variieren von Vokalen die phonologische Bewusstheit trainiert wird (Episoden B–E). Die Lehrerin stellt dann die Gitarre hinter sich ab und studiert in derselben Bewegung kurz die neben ihr liegende Unterrichtsplanung. Dann wendet sie sich sitzend erneut um, nimmt die Kalenderuhr von der Wand hinter sich und sagt gleichzeitig: «Jetzt wollen wir gleich noch schauen, welcher Tag wohl heute ist.»⁴

Bevor eine Episode (F) im Vollzug nachgezeichnet wird, soll kurz dargelegt werden, wie die kommunikative Form *Kalendarische Daten bestimmen* insgesamt (Episoden F–I) anhand des Objekts Kalenderuhr organisiert wird:

Die Lehrerin platziert die Kalenderuhr auf ihren Oberschenkeln und zur Klasse gerichtet, so dass die Schüler:innen sie wie ein zwischen der Lehrerin und ihnen aufgestelltes Display sehen können (s. Abbildung 16). Die Lehrerin bedient die Uhr von hinten, indem sie zur Verdeutlichung mit dem Finger oder der Hand auf das jeweils fokussierte Element deutet oder gar wiederholt darauf tippt.

4 Original in Solothurner Dialekt: «Itz wei mer grad no luege, was ächt für e Tag isch hütt.»

Abbildung 16: Die Kalenderuhr wird wie ein Display für die Schüler:innen auf den Knien der Lehrerin aufgespannt.



Die Kalenderuhr zeigt zu Beginn die zuletzt vorgenommene Einstellung an, die nun im Vollzug der Interaktion aktualisiert wird, indem die Klasse Stecknadeln umsteckt und einen Kartenstapel weiter abdeckt.⁵ Bedient wird die Kalenderuhr von der Lehrerin selbst oder aber von denjenigen Kindern, die eine korrekte Angabe gemacht haben (s. Abbildung 17).

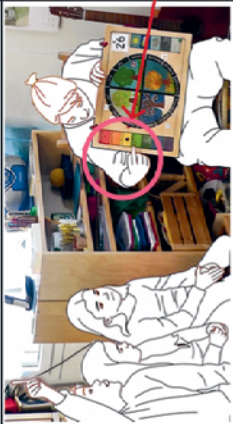
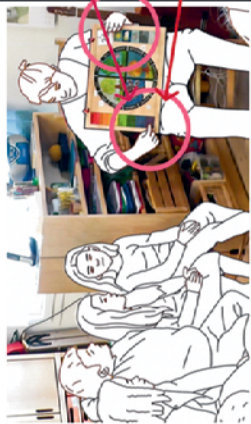
5 Die beschriebenen Manipulationen am Objekt gelten für die in der vorliegenden Sequenz verwendete Kalenderuhr. Die kommerziellen Kalenderuhren sind etwas anders aufgebaut: Einstellungen werden dort durch Justieren von Zeigern und Schiebern vorgenommen.

Abbildung 17: Auf der Kalenderuhr kalendarische Bestimmungen abtragen



Die Accounts der Lehrerin beinhalten gestische sowie verbale Deiktika (vgl. Kapitel 6), die im Zusammenspiel auf die Kalenderuhr verweisen. Die Modalitäts-synchronisierung (vgl. Abschnitt 5.2) bezieht sich damit vollumfänglich auf das Objekt und macht dessen zentrale Rolle in der kommunikativen Form deutlich: Das Objekt Kalenderuhr bildet das Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit und ist materieller Referenzpunkt für sämtliche multimodalen Bestimmungshandlungen. Die gestisch- und verbal-deiktischen sowie proxemischen Bezugnahmen, die sich im Vollzug der kalendarischen Bestimmungspunkte beobachten lassen, werden nachfolgend empirisch am Transkript nachgezeichnet und mit Videostills veranschaulicht, und zwar exemplarisch am Vollzug der Episode F, dem Beginn der hier interessierenden kommunikativen Form (s. Abbildung 18). Sie umfasst zunächst die Einleitung (Zeilen 1–12) und dann die Bestimmung des Wochentags (13–50):

Abbildung 18: Videostills und Transkript, Episode F (Zeilen 1–50). Unterstrichen: Emphase. Kursiv: Gestische Deixis. **Fett**: Verbale Deixis.

Visualisierung	Zeile	Züge der Lehrerin	Züge der Schüler:innen
	1	(Nimmt die Kalenderuhr von der Wand,	
	2	räuspert sich)	
	3	Jetzt wollen wir gleich noch schauen,	
	4	welcher Tag wohl heute ist.	
	5	Uiuiui,	
	6	ich glaube, da müssen wir heute viel arbeiten!	
	7	(<u>Zeigt auf die farbigen Wochentagfelder auf</u>	
	8	<u>der linken Seite</u>)	
	9	Weil, letzte Woche ist das da alles	
	10	<u>zeigt dabei nacheinander auf die seit der</u>	
	11	<u>letzten Bestimmung vergangenen Tage</u>) g:ar	
	12	noch nicht gemacht worden.	
	13	Wenn da noch der Mittwoch war, der 26.	
	14	(<u>Zeigt wiederholt mit dem Zeigefinger der</u>	
	15	<u>anderen Hand klopfend auf den Kartenstapel,</u>	
	16	<u>der den Tag im ~~Monat~~ <u>ordinal</u> anzeigt</u>),	
	17	wie viele Tage fehlen jetzt da?	
	18	Helft mal zählen.	KINDER Eins,
	19	<u>Fährt beim Zählen mit dem Zeigefinger jeweils</u>	zwei,
	20	<u>ein Feld weiter bis zum obersten, roten Feld</u>)	drei,
	21		vier,
	22		fünf.
	23		
	24	Füuu! (Laut ausatmend, ausrufend)	

25	Und welchen Tag haben wir heute, wenn die Woche anfängt?		
26			
27	(Klopft mit dem Zeigefinger wiederholt auf das rote Feld für Montag)		(Eric, Anna und XY strecken auf)
28			
29			
30	Eric?		ERIC Mittwoch.
31			
32	Nein,		
33	wenn sie a/		
34	Der ist jetzt da, wo es noch eingesteckt ist.		
35	(Zeigt auf das gelbe Feld für Mittwoch)		
36			
37	Wenn es wieder zuerst anfängt, was kommt am Anfang der Woche?		
38	(Fährt mit dem Zeigefinger über die Felder Mittwoch bis Sonntag nach unten und klopft dann auf das oberste rote Feld für Montag)		
39			
40			
41			
42		Genau, (LP nickt)	
43			
44			
45	das ist richtig.		
46	Bravo!		
47	Der Montag.		
48			(Eric steckt die Stecknadel in das rote Feld für Montag und geht wieder zurück auf seinen Platz)
49			
50			

Beim Abhängen und Aufstellen der Kalenderuhr verkündet die Lehrerin gleichzeitig verbal die nächste Aufgabe, das Bestimmen der kalendarischen Daten. Nach einem näheren Blick auf die Kalenderuhr bemerkt sie, dass die Uhr das letzte Mal fünf Tage zuvor eingestellt worden ist. Sie kommentiert diese Beobachtung, beginnend mit der Sorge ausdrückenden Interjektion «Uiuiui», gefolgt von der einleitenden Evaluierung des Vorhabens: «Ich glaube, da müssen wir heute viel arbeiten!»⁶ Das verbale «da» expliziert die Lehrerin mit einer deutenden Handbewegung auf die Felder für die Wochentage (Zeilen 5–8).

In jedem weiteren Move synchronisiert sie verbale und gestische Deixis und markiert so jeweils, worauf sie sich bezieht. Damit lenkt sie mithilfe der Kalenderuhr die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf den jeweils aktuellen Fokuspunkt (so in 13–16, 17, 19–20, 27–28, 34–35, 38–40).

Eric, der die erste Frage nach dem Wochentag richtig beantwortet, tritt zur Lehrerin und der Kalenderuhr und steckt die Nadel von Mittwoch auf Montag um (43–48). Somit ist die erste Bestimmung von der Lehrerin ratifiziert, für alle materiell fixiert und dadurch visualisiert.

Nach einem Lob für die richtige Antwort geht die Lehrerin zum nächsten Bestimmungspunkt über. Die kommunikative Form funktioniert, die Schüler:innen sind während des gesamten Vollzugs fast immer in der Lage zu folgen, wie sich an ihren responsiven Handlungen auf Initiierungen der Lehrerin ablesen lässt. Die Bedeutung der Kalenderuhr wird an einer Irritation deutlich, die entsteht, weil die Lehrerin sich zu wenig explizit auf die Kalenderuhr bezieht. Dies ist der Fall in der daran anschließenden Episode G. Hier folgt nach der ordinalen Bestimmung von Montag als dem 31. Tag des Monats eine Mikrosequenz, in der die Lehrerin nach der Ordinalstelle des Folgetags fragt und dabei *nicht* auf die Tafel zeigt (s. Abbildung 19). Nachdem von der adressierten Rita keine Antwort kommt, antwortet Anna mit «Frühling» (Abbildung 19, Zeile 45), was die Lehrerin als falsche Antwort zurückweist (46–49). Nach Zwischenrufen (50–52) – unter anderem «Sommer» – versucht es Sven mit «April» (63), was faktisch richtig ist. Da die Lehrerin mit ihrer Frage jedoch auf die ordinale Zählung der Monatstage und damit auf den 1. abzielt, weist sie auch diese Antwort zuerst zurück (64–68). Als sie aber realisiert, dass die Antwort eigentlich richtig ist, ratifiziert sie sie umgehend als zwar korrekt, aber als nicht passende Antwort bzgl. ihrer Frageintention (69–73). Zur Explizierung bezieht sie sich nun doch sichtbar auf die Kalenderuhr: Sie greift (bereits in 64–66) nach dem Kartenstapel mit den Zahlen, die der Ordinalzählung der Monatstage dienen, und erklärt (ab 74) ihre Frage, die Karten mit der Eins zuoberst in der Hand, noch einmal (74–80). Hier wird deutlich, dass es in der vorliegenden kommunikativen Form nicht allein um das Bestimmen der kalendarischen Daten geht, sondern um deren Bestimmung anhand der Kalenderuhr, wobei die von der Lehrerin prozessual angeleitete Reihenfolge wahrnehmbar gemacht werden muss.

6 Original in Solothurner Dialekt: «Ich gloub, do müemer hüt viu schaffe!» (s. Abbildung 18, Zeile 6)

Einordnung: Fokussierte Objekte als Ordnungsmittel

Angeleitet durch die Lehrerin bestimmen die Akteur:innen die kalendarischen Daten anhand des eingesetzten Objekts Kalenderuhr, das prozessuale Orientierung bietet. Die Lehrperson gibt mit Referenz auf das fokussierte Objekt Zug um Zug die aufeinander folgenden Handlungsschritte vor. Im Zentrum steht das kognitive Nachvollziehen der interaktiv vollzogenen und materiell sichtbar gemachten kalendarischen Bestimmungen. Die Kalenderuhr etabliert materielle Referenzpunkte im raum-zeitlich geteilten Handlungsraum; sie schafft also einen konkreten, gemeinsamen Referenzraum für an sich distante, abstrakte Referenzen (vgl. Kapitel 6). Neben dem Veranschaulichen von Abstrakta erfüllt sie die Funktion der gemeinsamen Fokussierung und schafft *joint attention*: Am Objekt werden Schritt für Schritt sowohl alle Thematisierungen als auch die vorgenommenen Bestimmungen fixiert. Durch diesen objektbezogenen und leibkörperlich multimodalen Handlungsvollzug wird jede Bestimmung Schritt für Schritt materialisiert. Indem sie der Lehrerin oder den vortretenden Mitschüler:innen zuschauen, erleben die Akteur:innen auf diese Weise prozessual, wie sie das Datum bestimmen, wie die richtige Datumskarte an die Kalenderuhr gehängt wird und wie mit Stecknadeln Wochentag, Monat und Jahreszeit aktualisiert werden. Die verbalen und gestischen Verweise in der Interaktion beziehen sich in diesem Bestimmungsmuster entsprechend immer auf die Kalenderuhr: «Guck mal.», «Wir sind da.», «Wenn die 31 (LP zieht ein bisschen am Zettel mit der 31) weggeht dann nachher morgen und wir wieder alle hinhängen, wo fängt es dann wieder an?» – «Beim :Ersten fängt es dann wieder an. (LP hält den Zettelstapel mit der Eins zuoberst hoch) Das hatte ich gemeint, richtig.» etc.

Einzig die Bestimmung des Wetters kann nicht primär anhand der Kalenderuhr erfolgen, sondern wird zunächst durch einen Blick aus dem Fenster realisiert. So bestimmt, wird aber auch das Wetter anschliessend auf der Kalenderuhr abgetragen, wie die anderen Daten auf diese Weise fixiert und als gemeinsam erarbeitetes Wissen festgehalten.

Das leibkörperliche Handeln bringt Visualisierungen abstrakter Bestimmungen hervor. Auf diese Weise entstehen sichtbare Fixierungen als Ergebnisse kognitiv komplexer Denkprozesse (vgl. Wiesner/Isler 2015). Damit sind Objekte nicht nur als massgebliche Grössen im Handlungsvollzug zu verstehen, sondern nehmen auch die Funktion von Objektivierungen wahr. Mit ihnen wird klassenöffentlich der Gang der vollzogenen Interaktion sichtbar, indem sie Prozesse anzeigen sowie verhandelte Ergebnisse offiziell festhalten und gültig machen.

Abbildung 19: Videostills und Transkript aus Episode G (Zeilen 31–80). Unterstrichen: Emphase. *Kursiv*: Gestische Deixis. **Fett**: Verbale Deixis. Grau: Blick und Proxemik.

Stills	Zeile	Züge der Lehrerin	Züge der Schüler:innen
	31 32 33 34 35 36 37	Ja, der *Einunddreissigste. <u>Stimmt!</u> Guck mal, es kommt nichts mehr. <i>(Hebt das verbliebene Zettelchen am Brett an)</i> Das ist der letzte Tag dieses Monats.	MANUEL *Das ist der Letzte!
	38 39 40 41 42 43 44 45 46 47	Und dann fängt es wieder wo an? (Adressiert ihre Frage an Rita, indem sie sich vorbeugt und ihr mit der Hand auf das Knie tippt) (Schaut zu Rita hin)	RITA (Schweigt lächelnd, guckt in die Luft) ANNA Fröhling. (Die Kinder lachen)
	48 49 50 51 52 53 54 55	(Zu Anna) Nicht beim Fröhling. (Lacht freundlich mit) Das ist dann die Jahreszeit. (Macht mit dem Finger vor dem Mund eine Schweigegeste und schüttelt wortlos den Kopf)	XY Sommer (laut!) (Einzelne Kinder rufen dazwischen)



56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80

Wir sind da.
Wenn die 31 (Zieht ein bisschen am
Zettel mit der 31) **weggeht dann**
nachher morgen und
wir wieder alle hinhängen,
wo fängt es dann wieder an,
Sven?

(Anna streckt auf)

SVEN April.

(*Aufstehend, im Begriff, zur
Kalenderuhr zu treten)

(*Wendet sich zur Seite
und nimmt den bereits abgedeckten
Zettelstapel wieder aus dem Regal)
Ihr habt nicht grad das verstanden,
was ich meine.

Ab,
du meinst den Monat! (Deutet darauf)
Natürlich,
das ist dann auch richtig!
Der April.

Aber ich habe gemeint:
Wo fängt es dann/
beim :Ersten fängt es dann wieder an.
(Hält den Zettelstapel mit der Eins
zuoberst hoch)
Das hatte ich gemeint,
richtig.

In ihrer Fähigkeit, vollzogene Bestimmungen fixierend zu visualisieren, fungiert die Kalenderuhr als eine Vorform der Wandtafel: Sie materialisiert, visualisiert und organisiert den prozessualen Vollzug der Bestimmungen (das Manipulieren der Uhr). Und sie legitimiert das gemeinsam erarbeitete Wissen im fixierten Produkt (die vorgenommenen Einstellungen). Das Erarbeitete wird ratifiziert und verbindlich für alle als offizielles Wissen festgehalten (vgl. auch Riegler/Isler 2021), wodurch zu einem späteren Zeitpunkt – etwa wenn die kalendarischen Gegebenheiten ein nächstes Mal bestimmt werden – darauf verwiesen werden kann.

Wie die Schriftlichkeit mit ihren Darstellungsweisen in gelayouteten Schrifttexten, Tabellen und Organigrammen schafft die Kalenderuhr durch die Anordnung von Kategorien ein spezifisches fixierendes bzw. schriftliches Ordnungssystem, den Kalender. Erst dieses macht Taxonomien sichtbar, die ohne die Kalenderuhr (oder einen Kalender) nur in der kognitiven Vorstellung existieren. Die Arbeit mit der Kalenderuhr ist somit eine Heranführung an die Schriftlichkeit und ihren fixierenden und taxonomieschaffenden Umgang mit Sprache (vgl. auch Kalthoff 2021) und Wissen. In ihr vermischen sich interaktionale Ausdrucksressourcen als Konglomerat von «Mündlichkeit» mit Parametern der «Schriftlichkeit». Zudem bereitet sie auf das Arbeiten mit der Wandtafel im Primarschulunterricht vor.

5.4 Didaktische Implikationen

An den analysierten geführten Unterrichtssequenzen lässt sich ein Doing Didactics ablesen. So betrachtet, dienen im Unterricht zur Modalitätssynchronisierung eingesetzte leibkörperliche Ausdrucksressourcen und didaktische Objekte in spezifisch leibkörperlich-räumlichen Formationen weniger einer Redundanzsetzung von sprachlich Geäußertem; vielmehr sind sie prozessstrukturierende Objektivationen des Gesprächs- sowie des Lern- oder Unterrichtsgegenstands, die im Dienst der Lesbarkeit stehen: Sie bieten Veranschaulichung sowie Ordnungsstruktur und unterstützen die Akteur:innen dabei, distante Referenzräume zu überwinden, um situativ verlangte Kognitionsleistungen zu ermöglichen und zu unterstützen. Insbesondere aber sind sie materialisierter Ausdruck der kommunikativen Funktion und fungieren gemeinsam als zentraler Wahrnehmungsgegenstand, der einen auf sie fokussierten multimodalen Handlungsvollzug evoziert. Ein solcher verlangt in aller Regel gleichermassen nach Leibkörperbewegung, nach sichtbarer, gegenständlicher Manipulation unter Leibkörpereinsatz, nach verbalsprachlich- und gestisch-deiktischen Anteilen, die auditiv, visuell oder audiovisuell wahrnehmbar sind und ausserdem auch sensorisch fassbare Ergebnisse hervorbringen können (das Bestimmen des Wochentags anhand einer Kalenderuhr oder auch ein chemisches Experiment beispielsweise). Die Art des

Einsatzes von Objekten im Handeln lässt sich mit Referenz auf Kress (2010) als Designarbeit verstehen, die Verstehensprozesse im Hinblick auf didaktische Ziele ausgestaltet (vgl. Kalthoff 2021, vgl. auch Ballstaedt 2012), weshalb sie zusammen mit der Modalitätssynchronisierung leibkörperlicher Ausdrucksressourcen hier als «didaktische Designarbeit» bezeichnet werden soll. Einer solchen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vermehrt grösseres Gewicht einzuräumen, um Verstehensprozesse auf Unterrichtsgegenstände hin zuzuschneiden, erachten wir sowohl aus interaktionsanalytischer als auch aus sprachdidaktischer Perspektive als unabdingbar für qualitativ gehaltvolles Lehren und Lernen.

Literaturverzeichnis

- Ballstaedt, Steffen-Peter (2012): *Visualisieren: Bilder in wissenschaftlichen Texten*. 1 Aufl. Konstanz: UTB GmbH.
- Bietti, Lucas M. und Galiana Castelló, Fátima (2013): *Embodied reminders in family interactions: Multimodal collaboration in remembering activities*. In: *Discourse Studies* 15/6. S. 665–686.
- Brinkmann, Malte (2016): *Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im «Modus des Könnens»*. In: Research Gate (Conference Paper). S. 1–26.
- Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (2015): *Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion*. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript. S. 21–36.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Goodwin, Charles (2000): *Action and embodiment within situated human interaction*. In: *Journal of pragmatics* 32/10. S. 1489–1522.
- Hausendorf, Heiko (1992): *Das Gespräch als selbstreferentielles System – Ein Beitrag zum empirischen Konstruktivismus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21/2. S. 83–95. (= www.zfs-online.org).
- Hausendorf, Heiko (2015): *Interaktionslinguistik*. In: Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. S. 43–69.
- Hausendorf, Heiko; Lindemann, Katrin; Ruoss, Emanuel und Weininger, Caroline (2015): *Ko-Konstruktionen in der Schrift? Zur Unterscheidung von Face-to-Face-Interaktion und Textkommunikation am Beispiel des Editierens fremder Beiträge in einem Online-Lernforum*. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äusserungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript. S. 111–138.
- Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb der Diskursfähigkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jewitt, Carey (2014): *Multimodal approaches*. In: Norris, Sigrid und Maier, Carmen Daniela (Hrsg.): *Interactions, Images and Texts. A Reader in Multimodality*. Bd. 11. Boston, Berlin: De Gruyter. (= Trends in Applied Linguistics). S. 127–136.
- Kalthoff, Herbert (2021): *Sozialität und Materialität der Schrift und des Schreibens*. In: *Leseforum Schweiz*, Heft 2. S. 1–17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2021/2/729>
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS. (= Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).

- Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1994): *Funktionale Aspekte der Schriftkultur*. In: Günther, Hartmut und Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. S. 587–604.
- Kress, Gunther (2009): *What is mode?* In: Jewitt, Carey (Hrsg.): *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London, New York: Routledge London. S. 54–67.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Kress, Gunther (2015): *Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research*. In: Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian; Neumann, Sascha und Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: transcript. S. 213–233.
- Kress, Gunther und Bezemer, Jeff (2009): *Writing in a Multimodal World of Representation*. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Nystrand, Jeni und Riley, Jeni (Hrsg.): *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications. S. 167–181. [<http://eprints.ioe.ac.uk/13870/>; 28.10.2015].
- Lingnau, Beate und Paul, Ingwer (2013): *Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext*. In: Birkner, Karin und Ehmer, Oliver (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. S. 156–180. [www.gespraechsforschung-ozs.de/; 16.1.2014].
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mondada, Lorenza (2009): *Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space*. In: *Journal of Pragmatics* 41/10 (Oktober). S. 1977–1997. doi:10.1016/j.pragma.2008.09.019
- Putzler, Eva-Maria (2012): *Der «Demonstrationsraum» als Form der Wahrnehmungsstrukturierung*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 275–315.
- Riegler, Susanne und Isler, Dieter (2021): *Der Beitrag der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht. Eine videobasierte Fallstudie aus praxistheoretischer Sicht*. In: Kruse, Norbert; Reichhardt, Anke und Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lese- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 169–187.
- Schatzki, Theodore (2016): *Materialität und soziales Leben*. In: Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten und Röhl, Tobias (Hrsg.): *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Fink. S. 63–88.
- Schegloff, Emanuel A. (1982): *Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of «uh huh» and Other Things That Come Between Sentences*. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): *Analyzing Discourse: Text and Talk. Roundtable on Languages and Linguistics 1981*. Georgetown University: Georgetown University Press. S. 71–93.
- Schmitt, Reinhold (2015): *Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse*. In: Dausendschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth und Kraft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript. S. 43–51.
- Schnotz, Wolfgang und Dutke, Stephan (2004): *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Springer. S. 61–99. [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-81031-1_4; 13.9.2016]
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.) (2011): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiesner, Esther (2017): *Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Heft Multimodalität*, 1/17. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/594>
- Wiesner, Esther und Isler, Dieter (2015): *Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/1. S. 75–91. <https://doi.org/10.24452/sjz.37.1.4944>

6. Mündliche Texte

Dieter Isler

Im Kindergartenalltag kommt es immer wieder vor, dass Schüler:innen – mit mehr oder weniger Unterstützung durch die Lehrpersonen – längere Gesprächsbeiträge realisieren, in welchen sie komplexe Inhalte sprachlich repräsentieren. Solche Beiträge sind stärker monologisch ausgeprägt als kleinschrittig Zug um Zug ausgeführte Dialoge, und ihre Produktion stellt spezifische Anforderungen an die Schüler:innen, die in verschiedener Hinsicht mit den Anforderungen beim Schreiben von Texten vergleichbar sind. Zudem sind monologische Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen oder Erklären grundlegend für schulisches Lernen, da die Lerngegenstände im Unterricht oft sprachlich repräsentiert werden und mit sprachlichen Werkzeugen zu bearbeiten sind (Thévenaz-Christen 2005). Weil Kinder mit solchen «mündlichen Texten» (Isler/Ineichen 2015b) unterschiedlich vertraut sind (Heller 2012), kommt der Unterstützung ihrer Aneignung im Kindergarten eine grosse Bedeutung zu: Beim Schuleintritt sollten alle Kinder die Möglichkeit erhalten, mit diesen für Schulerfolg grundlegenden Formen des Sprachgebrauchs vertraut zu werden. Im Alltag pädagogischer Einrichtungen wird das Spinnen längerer Gesprächsfäden allerdings noch kaum bewusst angeregt und unterstützt (für den Frühbereich vgl. König 2006 und Vogt et al. 2015, für den Kindergarten vgl. Schneider 2020). Die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten in Alltagsgesprächen ist deshalb ein aussichtsreicher Ansatz zur Weiterentwicklung des Lehrpersonenhandelns im Hinblick auf eine rationale Pädagogik (Bourdieu/Passeron 1971).

In diesem Kapitel wird zuerst die Konzeption der mündlichen Texte geklärt (Abschnitt 6.1). Darauf folgt eine detaillierte Analyse der Sequenz «Laternen kleistern», in welcher Schüler:innen mehrere mündliche Texte produzieren (6.2). Anschliessend werden zwei weitere Sequenzen aus anderen Kindergärten analysiert (6.3). Nach einem Vergleich der Ergebnisse aus den drei Analysen (6.4) schliesst das Kapitel mit einer Diskussion der Befunde (6.5).

6.1 Was sind mündliche Texte?

Das Konzept der mündlichen Texte wurde im Rahmen des qualitativ-theoriebildenden Forschungsprojekts ProSpiK aus dem Datenmaterial entwickelt und theoretisch verankert (Isler/Ineichen 2015a, 2015b). Darauf aufbauend wurde ein Instrument für die Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten entwickelt, um das

Konzept im Rahmen einer Interventionsstudie quantitativ-hypothesenprüfend zu untersuchen (Isler/Hefti/Kirchhofer/Dinkelmann, 2018). Aktuell umfasst das Modell der mündlichen Texte vier Facetten:

- Interaktionale Facette: Mündliche Texte werden (zunehmend) *solistisch produziert*, die Kinder realisieren in der Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers längere zusammenhängende Beiträge (Hausendorf/Quasthoff 1996, Becker-Mrotzek/Vogt 2009).
- Referenzielle Facette: In mündlichen Texten werden *distante Inhalte* sprachlich repräsentiert, die situationsüberschreitend (d.h. im Hier und Jetzt nicht wahrnehmbar) sind (Koch/Österreicher 1994, Isler 2014).
- Strukturelle¹ Facette: In mündlichen Texten werden komplexe Inhalte *textuell organisiert*, die einzelnen Propositionen sind dem jeweiligen mentalen Modell entsprechend geordnet und sprachlich verknüpft (Nussbaumer 1991, Richter/Christmann 2002).
- Konventionelle Facette: Mündliche Texte tragen *genretypische Merkmale*, sie erfüllen je spezifische kommunikative Aufgaben, die sprachlich signalisiert werden (Bakthin 1986 [2006], Erard/Schneuwly 2005).

Für die Rezeption und Produktion mündlicher Texte benötigen Kinder spezifische sprachliche Mittel (z. B. präzise Inhaltswörter, Konjunktionen, Modal- und Zeitformen, komplexere Syntax). Die zu erwerbenden Sprachhandlungsmuster umfassen die vier Facetten und die zu ihrer Realisierung benötigten sprachlichen Mittel (Feilke 2014).

Die monologische sprachliche Repräsentation komplexer Inhalte liesse sich auch mittels bestehender Konzepte begrifflich fassen. Mit Koch und Österreicher (1994) und Feilke (2002) geht es um konzeptionelle Schriftlichkeit, die im Kindergarten medial mündlich realisiert wird, mit Hausendorf und Quasthoff (1996) um globalstrukturierte Diskurseinheiten, mit Nussbaumer (1991) um Textualität und mit Heller und Morek (2015) um bildungssprachliche Praktiken. Zwei Gründe waren ausschlaggebend dafür, den Begriff der *mündlichen Texte* zu verwenden: Erstens sollten auf der theoretischen Ebene die bestehenden Konzeptionen mit ihren je unterschiedlichen Fokussierungen integriert werden. Zweitens zeigen Erfahrungen aus unseren Entwicklungsprojekten im Praxisfeld, dass pädagogischen Fachpersonen der Kerngegenstand der Förderung mit der Bezeichnung *mündliche Texte* gut verständlich gemacht werden kann. Im folgenden Abschnitt wird ausgehend vom Datenmaterial und mit Bezug auf diese Konzeption analysiert, wie zwei Schüler in Zusammenarbeit mit ihrer Lehrerin mündliche Texte konstruieren.

¹ Gemeint ist die Globalstruktur von grösseren Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 1996).

6.2 Analyse der Sequenz «Laternen kleistern»

Kontextualisierung

Die untersuchte Sequenz wurde in Kindergarten 1 an einem Dienstagvormittag Ende November gefilmt. Zur Vorbereitung auf den Laternenumzug im Dezember bastelte jedes Kind eine eigene Laterne. Zunächst wurde ein aufgeblasener Luftballon mit Zeitungspapier eingekleistert. Danach wurde der Luftballon entfernt, der Laternenkörper bemalt und mit einer Kerze und einer Halterung versehen. Das Einkleistern des Luftballons war für viele Schüler:innen eine ungewohnte Tätigkeit, die individuelle Unterstützung durch die Lehrerin erforderte.

In der untersuchten Sequenz hilft Frau Egger, die Lehrerin, Danilo und Loris während der Freispielphase bzw. Eigenzeit² bei dieser Arbeit, während die anderen Schüler:innen selbständig unterschiedlichen Lern- und Spielaktivitäten nachgehen. Die Sequenz beginnt damit, dass sich die Lehrerin mit den beiden Jungen an den Basteltisch setzt, und sie endet, als nach Danilo auch Loris den Basteltisch wieder verlässt. Die Gesamtdauer der Sequenz beträgt rund 14 Minuten. Abbildung 1 veranschaulicht die räumliche Situation:

Abbildung 1: Frau Egger, Danilo und Loris beim Kleistern von Laternen in Kindergarten 1



2 Zum Begriff der Eigenzeit s. <https://www.eulemodell.ch>

Die beiden Jungen, die in dieser Sequenz im Vordergrund stehen, besuchen das zweite Kindergartenjahr und sprechen zuhause Albanisch. Loris' Eltern arbeiten als Hilfsarbeiter bzw. Putzfrau, Danilos Mutter ist Hausfrau (sein deutschsprachiger Vater lebt nicht mehr mit der Familie). Beide Kinder erhalten ergänzende therapeutische (ergotherapeutische bzw. logopädische) Unterstützung.

Grobstruktur der Sequenz: Episoden und situationsüberschreitende Gespräche

Der erste Auswertungsschritt dient der Sequenzierung des Geschehens in einzelne Episoden. Episoden werden als thematische Einheiten verstanden, innerhalb derer das leibkörperliche und/oder verbale Handeln auf *einen* Gegenstand ausgerichtet bleiben (kurze Themenwechsel durch Interaktionen der Lehrerin mit aussenstehenden Schüler:innen werden bei der Sequenzierung nicht berücksichtigt). In Tabelle 1 sind die einzelnen Episoden aufgelistet und zusammenfassend beschrieben. Situationsüberschreitende Gespräche über distante Sachverhalte sind durch Kursivdruck gekennzeichnet, Episoden mit ausschliesslich situationsbezogenen Gesprächen sind grau schattiert. Zudem wird für jede Episode angegeben, wie lange sie dauert, welches Kind (Danilo = D oder Loris = L) von der Lehrerin auf der Ebene des leibkörperlichen Handelns beim Kleistern unterstützt wird, und wer von den Beteiligten auf der Ebene des verbalen Handelns die Initiative für die situationsüberschreitenden Gespräche ergreift.

Tabelle 1: Episoden der Sequenz *Laternen kleistern* mit Angaben dazu, welches Kind von der Lehrerin jeweils beim Kleistern unterstützt wird, und wer situationsüberschreitende Gespräche initiiert. L = Loris, D = Danilo, LP = Lehrerin. *Situationsüberschreitende Gespräche über distante Sachverhalte sind kursiv gedruckt.* Episoden ohne situationsüberschreitende Gespräche sind grau hinterlegt.

Episoden (Nummer, Dauer und Beschreibung)		Hilfe d. LP	Gesprächs- initiativen
1 0:30	Loris und Danilo ziehen ihre Schürzen an. Sie gehen auf Aufforderung der Lehrerin zum Arbeitstisch.	-	-
2 0:35	Danilo und die Lehrerin prüfen und besprechen den Zustand von Danilos Kleisterarbeit. Loris beginnt von sich aus, an seinem Ballon zu arbeiten.	D	-
3 1:00	Die Lehrerin hilft Danilo beim Kleistern. <i>Sie fragt die Schüler nach dem Endprodukt der Bastelarbeit (einer Laterne).</i>	D	LP
4 0:20	<i>Die Schüler sprechen darüber, wer von ihnen schon allein zum Supermarkt darf.</i> Ohne Danilos Ballon loszulassen, zeigt die Lehrerin Loris, wie er den Kleister verstreichen muss.	D, L	L
5 0:35	Die Lehrerin hilft wieder Danilo. <i>Sie stellt ihm Fragen zu seinen Supermarktbesuchen.</i>	D	LP
6 0:45	Loris meldet der Lehrerin ein Problem (es klebt zu viel Kleister am Papier). Die Lehrerin ermuntert ihn, es allein zu lösen, und hilft weiterhin Danilo. Sie fordert Danilo zur Mitarbeit auf.	D	-

Episoden (Nummer, Dauer und Beschreibung)		Hilfe d. LP	Gesprächs- initiativen
7 0:25	Danilo schlägt Loris vor, nach dem Kleistern in der Spielküche zu spielen. Die Lehrerin erkundigt sich, was sie dort kochen wollen.	D	D
8 0:45	Die Lehrerin möchte von den beiden wissen, ob sie sich aufs Pizzabacken (im Kindergarten) freuen. Die Kinder berichten vom Pizzazubereiten und -essen zuhause.	D	LP, D
9 0:25	Die Lehrerin fragt Danilo nach dem Baby seines Vaters. Danilo berichtet von seinem Vater.	D	LP
10 0:20	Danilo muss niesen. Die Lehrerin ermahnt ihn, die Hand vor den Mund zu halten.	D	-
11 0:25	Die Lehrerin erinnert Danilo daran, dass er an diesem Tag nicht zu Frau Abegg (seiner Therapeutin) gehen muss. Danilo erzählt, dass er mit Frau Abegg immer spielt.	D	LP
12 0:25	Danilo erkundigt sich bei der Lehrerin, wann Frau Ruchti (die Förderlehrerin) wiederkommt. Loris fragt, warum Danilo immer zu Frau Abegg gehen muss. Die Lehrerin erklärt es ihm.	D	D, L
13 1:25	Loris berichtet von Frau Berger (seiner Therapeutin). In einem längeren Gespräch erkundigt sich die Lehrerin nach seinen Erlebnissen mit ihr.	D	L
14 1:05	Die Lehrerin fragt Danilo nach seinen Erlebnissen mit Frau Abegg. Loris greift das Stichwort »Dinosaurier« auf und unterhält sich mit der Lehrerin darüber. Danilo versucht vergeblich, sich nochmals einzubringen.	D	LP, L, D, L
15 1:00	Danilo zeigt der Lehrerin seine klebrige Hand, und sie beschwichtigt ihn. Sie spricht ihn auf sein wiederholtes Gähnen an und lobt Kirsten für den schönen Stern, den sie ihr zeigt. Sie fordert Danilo auf, zwei letzte Papierfetzen aufzukleben.	D	-
17 0:55	Als Danilo erneut gähnt, fragt ihn die Lehrerin nach seinen Fernsehgewohnheiten zuhause. Loris bringt sich ein und berichtet von der Lieblingssendung seiner Mutter. Danilo wird aus der Bastelarbeit entlassen, darf seine Hände waschen gehen, und die Lehrerin stellt seinen Ballon beiseite.	D	LP, L
18 0:45	Die Lehrerin überprüft mit Loris dessen Arbeit. Loris möchte mit Danilo spielen gehen, aber die Lehrerin besteht darauf, dass er seine Kleisterarbeit noch verbessert. Sie leitet ihn dabei an und hilft selbst mit.	L	-
19 0:45	Die Lehrerin fragt Loris nochmals nach Frau Berger. Gemeinsam finden sie heraus, an welchem Tag sie zu ihm nach Hause kommt.	L	LP
20 0:45	Die Lehrerin ermahnt Loris, weniger Kleister zu verwenden. Loris wäre gerne fertig, muss aber noch weitermachen.	L	-
21 0:45	Die Lehrerin fragt Loris nach seinen Fussballaktivitäten. Er erklärt ihr, dass er noch nicht in den Club eintreten kann. Danilo will Loris ein Buch zeigen, aber die Lehrerin tröstet ihn auf später und führt ihr Gespräch mit Loris weiter.	L	LP
22 0:15	Loris erkundigt sich, ob er fertig sei. Die Lehrerin entlässt ihn und beendet die Arbeit an seinem Kleisterballon allein.	L	-

In dieser Sequenz kommen viele situationsüberschreitende Gespräche vor: Unter den insgesamt 22 Episoden gibt es nur acht, in welchen die Beteiligten in ihren sprachlichen Äusserungen ausschliesslich auf das Hier und Jetzt der

aktuellen Situation Bezug nehmen. Die 14 Episoden mit situationsüberschreitenden Gesprächen beanspruchen insgesamt deutlich mehr Gesprächszeit (9:15 gegenüber 4:55). Es gelingt der Lehrerin in dieser Sequenz offensichtlich gut, den durch die gemeinsame körperliche Tätigkeit (das Kleistern der Laternen) geschaffenen Rahmen für die Realisierung situationsüberschreitender Gespräche zu nutzen.

Auf der Ebene des praktischen Handelns wird Danilo während seiner gesamten Anwesenheit von der Lehrerin unterstützt, während Loris seine Aufgabe bis auf eine kurze Hilfestellung (in Episode 4) allein bewältigen soll. In Episode 6 macht die Lehrerin diese Erwartung explizit:

Aber du kannst es ja schon so gut allein. Du kannst jetzt mal versuchen, es ein bisschen noch allein zu machen. Hm? Nachher helfe ich dir dann.

Erst nachdem Danilos Ballon fertig bekleistert ist, wendet sie sich Loris zu, korrigiert seine bisherige Arbeit und hilft ihm, sie ebenfalls abzuschliessen. Diese Ungleichbehandlung lässt sich aus Sicht der Lehrerin mit der Differenzierung von Anforderungen gemäss den Voraussetzungen der einzelnen Kinder begründen. Loris aber scheint die einseitige Unterstützung, die Danilo zuteil wird, aber als Benachteiligung zu erleben. Jedenfalls setzt er sich mit seinen Gesprächsinitiativen (in Episoden 12 bis 17) dafür ein, auf der verbalen Ebene die Zuwendung der Lehrerin zu erhalten. Nachdem Danilo (in Episode 17) die Gruppe verlassen hat und Loris auch auf der praktischen Ebene die ungeteilte Aufmerksamkeit der Lehrerin erhält, ergreift er keine Gesprächsinitiativen mehr. Stattdessen versucht er (ab Episode 18) wiederholt, wie Danilo vom Basteltisch wegzukommen. Diese Versuche sowie seine Initiierung eines Peergesprächs mit Danilo (in Episode 4) weisen darauf hin, dass Loris stark auf diese Peerbeziehung ausgerichtet ist: Wichtig scheint ihm vor allem, mit Danilo zusammen zu sein. Im Rahmen einer von der Lehrperson angeleiteten gemeinsamen Aktivität möchte er nicht hinter seinem Freund zurückstehen und bemüht sich aktiv um die Aufmerksamkeit der Lehrerin. Aber mit dem Ausscheiden von Danilo schwindet auch Loris' Interesse am Austausch mit ihr.

Thematische Analyse

Was wird in den zahlreichen situationsübergreifenden Gesprächen thematisiert, auf welche Referenzräume beziehen sich diese Themen, und wer verfügt über die thematische Expertise? In Episode 3 geht es zunächst um das angestrebte Endprodukt der aktuellen Bastelarbeit. Die Lehrerin hatte den Schüler:innen ihren Plan, eine Laterne für den Lichterumzug zu basteln, früher schon bekanntgegeben und fragt nun dieses bereits bekannte Vorwissen ab. Dieses Gespräch ist didaktisch motiviert, es besteht kein genuiner Kommunikationsbedarf.

In Episode 4 initiiert Loris ein Gespräch über die Erlebnisse der beiden Jungen im Supermarkt. Er referiert damit auf die Erfahrungen der Kinder in ihren familialen, ausserschulischen Lebenswelten. Dadurch entsteht ein Kommunikationsbedarf, der nur von Danilo und Loris bedient werden kann und ihnen die Rolle von Experten ermöglicht: Nur sie können der Lehrerin von ihren persönlichen Erlebnissen im Supermarkt berichten. In Episode 5 verlängert die Lehrerin dieses Berichten von Erlebnissen durch ihre Nachfrage. In den Episoden 7 und 8 geht es um die Planung von zukünftigen Aktivitäten im gemeinsamen Erfahrungsraum Kindergarten: zunächst auf Initiative von Danilo um das Spielen der beiden Jungen in der Spielküche, danach auf Initiative der Lehrerin um das gemeinsame Pizzabacken. Dann (in Episode 8) vollzieht Danilo den Wechsel zurück zu den familialen Erfahrungen der Kinder (Pizzabacken zuhause). Die Lehrerin folgt ihm in Episode 9 und fragt ihn nach weiteren Aspekten seiner familialen Lebenswelt (dem Baby seines Vaters). In diesen Gesprächen können die beiden Jungen als Experten reale Wissensunterschiede³ bearbeiten. Sie berichten von erlebten Sachverhalten ihrer persönlichen bzw. von geplanten Vorhaben ihrer geteilten Lebenswelten.

In den Episoden 11 bis 14 geht es um die Einzeltherapien der beiden Jungen. Dabei handelt es sich um persönliche Erfahrungsräume der Kinder, die gleichsam in einem Schnittbereich familialer und schulischer Lebenswelten verortet sind, wo sich die persönlichen Expertisen der Kinder mit dem organisatorischen Wissen der Lehrerin treffen. Die Lehrerin informiert Danilo zunächst (in Episode 11) über den Termin der nächsten Therapiestunde, worauf Danilo von seinen bisherigen Therapieerlebnissen berichtet und danach (in Episode 12) eine Terminklärung einfordert. Hier bringt sich Loris ein, indem er – ans Thema anschliessend – zunächst nach den Gründen für Danilos Therapiebesuche fragt und danach (in Episode 13) im Gespräch mit der Lehrerin ausführlich von seinen eigenen Therapieerlebnissen berichtet. In Episode 14 bietet die Lehrerin Danilo ebenfalls Gelegenheit, mehr über seine Therapie zu berichten, aber Loris nutzt das Stichwort «Dinosaurier», um die Steuerung des Gesprächs wieder zu übernehmen. Die Lehrerin realisiert daraufhin mit Loris eine Art Lehrgespräch, um mit ihm den Begriff «Tyrannosaurus rex» zu klären. In den Gesprächen dieser vier Episoden werden wiederum bestehende Wissensunterschiede bearbeitet, wobei alle drei Beteiligten phasenweise die Rolle der Experten bzw. der Expertin übernehmen. Referiert wird auf bevorstehende oder zurückliegende Aktivitäten in den individuellen oder gemeinsamen Lebenswelten der Beteiligten sowie auf Weltwissen (über Dinosaurier).

Gegen Ende der Sequenz erkundigt sich die Lehrerin nach weiteren ausserschulischen Erfahrungen der Kinder: zunächst (in Episode 17) nach den

3 Mit «Wissen» ist in diesem Abschnitt das subjektive Wissen der einzelnen Akteurinnen und Akteure (in dieser Sequenz typischerweise das Wissen von individuell Erlebtem) gemeint, nicht geteiltes, intersubjektives Wissen im soziologischen Sinn.

Fernsehgewohnheiten in Danilos Familie (hier bringt sich Loris erneut ins Spiel, indem er von den Fernsehvorlieben seiner Mutter berichtet), danach (in Episode 19) nach Loris' Einzeltherapie und schliesslich (in Episode 21) nach seiner Freizeitaktivität, dem Fussballspielen. Dabei werden erneut bestehende Wissensunterschiede bearbeitet, wobei die Initiativen nun durchwegs von der Lehrerin ausgehen und sich Loris nur noch adaptiv beteiligt, nachdem nun die erwähnte Konkurrenzsituation mit Danilo (in Episode 18) aufgelöst ist.

Diese thematische Analyse lässt vermuten, dass die Kinder in selbst initiierten Gesprächen, in welchen sie ihre Expertise zur Bearbeitung von Wissensunterschieden einbringen können, besonders engagiert kommunizieren und dabei besonders viel und differenzierte Sprache produzieren. Diese Vermutung soll im folgenden Abschnitt durch die feinstrukturelle Analyse eines Gesprächs zwischen Loris und der Lehrerin überprüft werden.

Analyse der Feinstruktur: Gemeinsame Produktion eines mündlichen Texts

In Episode 13 konstruieren Loris und die Lehrerin einen längeren Bericht über Loris' Therapieerlebnisse. Das Gespräch verläuft wie folgt (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Transkript des Gesprächs über Loris' Therapieerlebnisse

Zeile	Frau Egger	Loris
A		Frau Egger?
	(zu D): Wann?	
		Frau Egger?
		Ich bin einmal in Waldburg gegangen.
	(Schaut zu L) Ja, genau.	
		Zu Frau B.
	Kommt sie jetzt zu dir, nach Hause?	
	Diese Frau B?	
		Ja.
	Ja?	
	Was macht sie mit dir zuhause?	
		Einfach spiele.
	Spiele?	
	Und dann muss/	Kennst du sie?
	Ja, ich kenne sie.	
B	Und dann kommt- ähm- Spielt dann dein Mami auch mit, wenn du mit Frau B spielst?	
		Vielleicht.
		Ja?
		Die Mama (unverständlich)
C	Ist die Frau B nett?	
		Ja.
	Das ist gut.	

Zeile	Frau Egger	Loris
D	Was hast du dann mit ihr gespielt? Weisst du das noch?	Mit den Haien.
	Oh! (Schaut ihn besorgt an)	Nein, nur Spielzeuge!
	Ah! Zum Glück. Hm?	
E		Sie hat mich nicht gefunden.
	(Lacht) Hat sie dein Haus nicht gefunden?	Nein. Dahei hat sie nicht geseh- ich bin versteckt.
	(Lächelnd) Ah, hast du dich versteckt?	(Nickt)
	Und dann hat sie dich gesucht?	Nein, sie hat- sie weiss nicht, wo ich Türe- versteckt bin
	Und dann bist du dann wieder herausgekommen?	Ja.
	Ah, das finde ich aber gut. Hm?	

Loris handelt in diesem Gespräch in der Rolle des primären Sprechers, der tendenziell *solistisch* einen langen Erlebnisbericht realisiert. Kindseitige Gesprächsinitiativen zeigen sich zu Beginn von Tabellenzeile A, als Loris die Aufmerksamkeit der Lehrerin nachdrücklich einfordert und das Gesprächsthema «eigene Therapieerlebnisse» setzt, und in Zeile E, als er seinen Erlebnisbericht um das Thema «Versteckspiel» erweitert. Dazwischen (in Zeilen A bis D) folgt er adaptiv der Führung der Lehrerin. Die Sprechanteile der beiden Beteiligten sind vergleichbar, und Loris produziert neben elliptischen auch syntaktisch ausgeformte sprachliche Äusserungen – typischerweise, wenn er im Gespräch die Initiative übernimmt (in den Zeilen A und E).

Die in diesem Gespräch sprachlich repräsentierten Inhalte stammen vorwiegend aus dem Referenzraum von Loris' lebensweltlichen Erfahrungen: Es geht um Erlebnisse mit seiner Therapeutin, Frau B, in ihrem Therapielokal und bei Loris zuhause. Daneben werden auch subjektive Wissensbestände (das Wissen der Lehrerin über Frau B in Zeile A) und Urteile (Loris' Einschätzung von Frau A in Zeile C) punktuell angesprochen. Loris gelingt es, diese *situationsüberschreitenden* Sachverhalte in seiner Zweitsprach Deutsch für die Lehrerin nachvollziehbar zu kommunizieren. Wie die deutlich angezeigte Besorgnis und das Lachen der Lehrerin (in Zeilen D und E) zeigen, kommt ein lebendiges Gespräch zustande, welches nicht nur einen Wissensunterschied bearbeitet, sondern auch persönliches Engagement der Lehrerin bewirkt und Loris eine Erfahrung von Wertschätzung und Gemeinschaft ermöglicht.

In diesem Gespräch manifestiert sich die *textuelle Organisation* primär in den thematischen Anschlüssen zwischen den Propositionen: Der Faden, der von Loris und seiner Lehrerin gesponnen wird, führt von der Therapeutin und ihrem Therapielokal über den Besuch bei Loris zuhause, die Beteiligung der Mutter und Loris' Sympathien für die Therapeutin bis zu den Aktivitäten an den Therapiesitzungen und einem konkreten, besonders berichtenswerten Ereignis. Sprachliche Verknüpfungsmittel werden mehrheitlich von der Lehrerin verwendet, in Zeile E benutzt aber auch Loris mehrmals das Pronomen «sie». Zudem zeigt sich an den klärenden Evaluationen von Loris in den Zeilen D und E, dass er präzise an die Äusserungen der Lehrerin anknüpft, bevor er den Gesprächsfaden weiterspinnt.

Das in diesem Gespräch vorherrschende Genre ist der Erlebnisbericht. Die zentrale kommunikative Aufgabe von Loris besteht darin, der Lehrerin seine Erlebnisse und Einschätzungen verständlich zu machen. Loris bearbeitet diese Aufgabe in vielfältiger Weise, teils aus eigener Initiative (Zeilen A und E), teils auf Anregung der Lehrerin (in Zeilen A bis D). Dabei verwendet er auch *genretypische sprachliche Markierungen*: die einleitende Wendung «Ich bin einmal ...» und Verben im Perfekt (in Zeilen A und E). Dass Loris die Funktion des Perfekts zur Markierung berichteter Erlebnisse versteht, lässt sich daraus schliessen, dass er das Präsens verwendet, um nach der Einstellung der Lehrerin zu Frau S zu fragen. Die Präsensformen in Zeile E dürften dagegen damit zusammenhängen, dass Loris die komplexeren Vergangenheitsformen der von ihm verwendeten Verben («ich bin versteckt gewesen» oder «ich war versteckt» bzw. «sie hat nicht gewusst») noch nicht erworben hat.

Für dieses Gespräch lässt sich konstatieren, dass Loris in Zusammenarbeit mit der Lehrerin einen langen, über viele Züge und Gegenzüge verlaufenden mündlichen Text konstruiert. Loris initiiert hier einen Erlebnisbericht, der ihm die Möglichkeit gibt, als primärer Sprecher gestützt auf seine Expertise eine komplexe Kommunikationsaufgabe nicht nur inhaltlich adäquat, sondern auch persönlich involvierend zu bewältigen. Dabei verwendet er teils anspruchsvolle sprachliche Mittel und erlebt Aufmerksamkeit, Anerkennung und Zugehörigkeit.

Zwischenfazit

In der Sequenz *Laternen kleistern* wird ein *Setting* dokumentiert, welches in Deutschschweizer Kindergärten häufig vorkommt: Während der Freispielphase bzw. Eigenzeit unterstützt die Lehrperson eine kleine Kindergruppe bei einer praktischen Tätigkeit. Wie die Analyse der Grobstruktur zeigen konnte, bietet dieses Setting ein grosses Potenzial für herausfordernde, situationsüberschreitende Gespräche. Die Nutzung dieses Potenzials dürfte von verschiedenen Bedingungen anhängig sein:

- Das Gruppen-Setting muss geklärt sein und geschützt werden. Die nicht beteiligten Schüler:innen müssen mit ihren eigenen Tätigkeiten vertraut sein

und wissen, dass die Lehrperson bei der Gruppenarbeit womöglich nicht gestört werden möchte. Und die Lehrperson muss «Störungen» durch aussenstehende Schüler:innen so bearbeiten, dass die Gruppenarbeit nicht nachhaltig unterbrochen wird.

- Die praktische Tätigkeit muss so beschaffen sein, dass sie den Beteiligten über einen längeren Zeitraum hinweg ein selbständiges, routiniertes Arbeiten ermöglicht. Wenn hingegen eine kleinschrittige sprachliche Anleitung durch die Lehrperson dazu notwendig ist, entsteht auf der verbalen Ebene kein Freiraum für gleichzeitige situationsüberschreitende Gespräche.
- Auch in einer Kleingruppe muss die Lehrperson ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Schüler:innen verteilen, damit sich alle beteiligten Kinder zugehörig und wahrgenommen fühlen können. Wenn leibkörperliches Handeln routiniert und nonverbal abläuft, kann parallel ein anderes Thema verbal behandelt werden. Leibkörperliches und verbales Handeln sind dann voneinander unabhängig. Dadurch entstehen zusätzliche Möglichkeiten zur Verteilung der Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die Schüler:innen.
- Schüler:innen sind nicht nur an ihrer Lehrperson, sondern auch (und womöglich besonders stark) an ihren Peers interessiert. Dieses Interesse kann innerhalb der Kleingruppe zu engagierten Gesprächen unter den Schüler:innen führen, die von der Lehrperson (noch stärker als in dieser Sequenz) zugelassen, aufgegriffen, angeregt und unterstützt werden können. Andererseits können Schüler:innen mit dem Ausscheiden ihrer Peers auch das Interesse am Gespräch mit der Lehrperson verlieren, was ihr Engagement und damit das Bildungspotenzial solcher Situationen reduziert.

Unter den Bedingungen des vorliegenden Settings realisieren die Beteiligten eine ganze Reihe von *situationsüberschreitenden Gesprächen*. An vielen dieser Gespräche beteiligen sich die Schüler:innen mit Engagement und Eigeninitiative. Folgende Bedingungen scheinen dafür massgeblich zu sein:

- Es muss ein Wissensunterschied zwischen den Beteiligten bestehen, dessen Bearbeitung eine reale Kommunikationsaufgabe darstellt (in rein didaktisch motivierten Gesprächen zur Abfrage bestehenden Wissens scheinen die Schüler:innen weniger engagiert zu sein).
- Wenn der Wissensvorsprung bei den Kindern liegt und sie die Aufgabe haben, ihr Wissen an die anderen Beteiligten weiterzugeben, können sie diese inhaltliche Expertise als Ressource nutzen, um die Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers interaktional und sprachlich kompetent zu realisieren.
- Inhaltliche Expertise – d. h. Wissen, über welches andere Beteiligte noch nicht verfügen – haben die Kinder, wenn es um persönliche Erlebnisse in ihren außerschulischen Lebenswelten geht. Weitere Referenzräume, die den Kindern Expertise ermöglichen, sind zukünftige Ereignisse, subjektive Innensichten

(z. B. Befindlichkeiten und Standpunkte), Sachwissen (z. B. über Dinosaurier) oder fiktionale Welten (z. B. erfundene Geschichten).

- Für eine engagierte Beteiligung der Schüler:innen muss auch ein Interesse an der Bearbeitung einer Kommunikationsaufgabe bestehen. Dieses Interesse kann davon abhängen, ob das Zusammensein in der Gruppe für sie attraktiv ist und ob sie Aufmerksamkeit und Gestaltungsspielraum erhalten.

Das auf der Ebene der Feinstruktur untersuchte Gespräch über Loris' Therapieerfahrungen weist sämtliche Merkmale eines *mündlichen Texts* auf:

- Loris agiert – teils mit starker Unterstützung der Lehrerin – tendenziell solistisch (als primärer Sprecher): Sein Sprechanteil ist relativ hoch, er produziert auch komplexere, syntaktisch ausgeformte Beiträge und trägt aus eigener Initiative zur Ausgestaltung und Weiterführung der Gespräche bei.
- Es werden verschiedene distante Inhalte (Erlebnisse aus der ausserschulischen Lebenswelt, punktuell auch subjektive Wissensbestände und Einschätzungen) sprachlich repräsentiert.
- Das Gespräch ist globalstrukturell bzw. textuell organisiert, wobei die Verkettung der Propositionen zu einem komplexen Ganzen von Loris primär durch die Abfolge der Propositionen geleistet, in Ansätzen aber auch schon mit sprachlichen Mitteln (Pronomen) markiert wird.
- Die von Loris realisierten Sprachhandlungen (Erlebnisse berichten, in Ansätzen auch Wissen erfragen und eine Einschätzung berichten) sind durch genretypische sprachliche Mittel (einleitende Wendung, Vergangenheitsformen, Wechsel zum Präsens bei der Wissensabfrage) markiert und damit für die Gesprächspartnerin kenntlich gemacht.

Die Sequenz *Laternen kleistern* veranschaulicht exemplarisch das grosse Potenzial von situativ und in Zusammenarbeit mit den Kindern realisierten Alltagsgesprächen für sprachliche Bildungsprozesse. Bei der gemeinsamen Produktion mündlicher Texte (verstanden als sprachlich-kognitive Werkzeuge zur Bearbeitung spezifischer Kommunikationsaufgaben) haben die Schüler:innen Gelegenheit, Funktionen und Eigenschaften dieser komplexen Formen zu erleben, zu erkennen, selbst anzuwenden, zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zur Sequenz *Laternen kleistern* anhand weiterer Beispiele aus anderen Kindergärten breiter verankert.

6.3 Fallübergreifende Vergleiche

Sequenzen, in welchen Lehrpersonen und Schüler:innen gemeinsam mündliche Texte ko-konstruieren, sind im Datenmaterial leicht zu finden. Dies ist einerseits

der Forschungsmethodik geschuldet: Bei der Auswahl der Sequenzen für die vertiefenden Videoanalysen war das Spinnen längerer Gesprächsfäden ein Kriterium. Andererseits zeigt sich im Umstand, dass solche Gespräche für jeden Kindergarten gefunden werden konnten, auch deren hohe Relevanz im Kindergartenalltag. In diesem Abschnitt werden zwei kontrastierende Sequenzen aus anderen Kindergärten zunächst vignettenartig beschrieben und anschliessend mit Bezug auf die Befunde zur Sequenz *Laternen kleistern* kommentiert. Dabei folgt die Kommentierung jeweils dem in Abschnitt 6.2 angelegten Dreischritt von Setting, situationsüberschreitenden Gesprächen und mündlichen Texten.

Kindergarten 2: Sequenz «Hänsel und Gretel»

In dieser Sequenz haben zwei Schülerinnen gemeinsam die Aufgabe, das Märchen von Hänsel und Gretel nachzuerzählen (s. auch Kapitel 4). Die beiden Mädchen (beide im zweiten Kindergartenjahr, Elena mit Deutsch und Ranka mit Albanisch als Erstsprache) haben sich freiwillig gemeldet. Sie stehen in der Mitte des Stuhlkreises vor der Lehrerin. Hinter der Lehrerin, Frau Zahnder, sind sechs Bilder von wichtigen Handlungsschritten des Märchens aufgehängt, die von den Schülerinnen als Gedankenstütze genutzt werden können.

Abbildung 2: Die beiden Nacherzählerinnen und die Lehrerin in der Sequenz *Hänsel und Gretel* in Kindergarten 2. An der Wandtafel die Bilder zu den zentralen Handlungsschritten



Mit Unterstützung der Lehrerin erzählen die beiden Schülerinnen (teilweise im Chor sprechend) in sieben Minuten das ganze Märchen nach. Die Lehrerin stellt immer wieder Fragen, um die Kinder zum Elaborieren oder Weiterführen ihrer Nacherzählung anzuregen (sie fragt zum Beispiel nach den Äusserungen, Motiven oder Empfindungen der Figuren). Gelegentlich übernimmt sie auch selbst die Rolle der Erzählerin, um einen Handlungsschritt abzuschliessen oder zu rekapitulieren. Im Verlauf der Nacherzählung und im Anschluss daran stellt sie einzelne Bezüge zur Lebenswelt der Kinder her (die Kinder sollen Elemente der Geschichte in ihre Welt übertragen und beurteilen). Dabei sind immer die beiden Schülerinnen auf der Klassenbühne angesprochen. Ein weiteres Kind – ein deutschsprachiges Mädchen im ersten Kindergartenjahr – bringt sich aus eigener Initiative mehrmals mit Ergänzungen zur Geschichte ein, und einige Schüler:innen antworten im Chor auf zwei Fragen der Lehrerin ans Publikum. Die Beteiligung der übrigen Schüler:innen beschränkt sich aufs Zuhören⁴ sowie auf den Schlussapplaus.

Dieses *Setting* unterscheidet sich deutlich von der Sequenz *Laternen kleistern*: Das Geschehen wird stark von der Lehrerin gesteuert und ist der Klasse so vertraut, dass das Bühnengeschehen nicht gestört (allerdings auch nicht immer mitverfolgt) wird und keine Interventionen notwendig sind. Die Aufgabe der beiden Schüler:innen ist umfangreich und ausschliesslich auf das sprachliche Handeln ausgerichtet. Es gibt keine zweite Ebene des routinierten leibkörperlichen Handelns, die den Kindern Sicherheit geben würde. Zudem stehen die beiden Kinder permanent im Aufmerksamkeitsfokus der Lehrperson und jener Schüler:innen, die einen freien Blick auf die Bühne haben und das Geschehen mitverfolgen (vgl. Kapitel 4). Eine gewisse Entlastung erfahren die beiden Mädchen aber durch ihre (selbst gewählte) Gemeinschaft im Tandem und die permanente Unterstützung durch die Lehrerin.

In dieser Sequenz werden bis auf kurze rahmende Interaktionen (zur Bestimmung der beiden Nacherzählerinnen und zur Würdigung ihrer Leistungen) ausschliesslich *situationsüberschreitende Gespräche* geführt: Es geht zentral um die Geschichte von Hänsel und Gretel und ergänzend um Urteile und lebensweltliche Erfahrungen der Kinder, die mit dieser Geschichte in Zusammenhang stehen. Dabei handelt es sich im Unterschied zur Sequenz *Laternen kleistern* um ein dezidiert sprachdidaktisch motiviertes Arrangement: Es geht beim Nacherzählen nicht darum, Wissensunterschiede unter Nutzung individueller Expertisen kommunikativ zu bearbeiten, sondern um die (adäquate, elaborierte) sprachliche Repräsentation bereits bestehenden gemeinsamen Wissens. Im Zentrum steht hier nicht das Verstehen der Geschichte, sondern ihre sprachliche Repräsentation. Die engagierte Beteiligung der beiden Nacherzählerinnen dürfte primär auf ihre

4 Die Schüler:innen, die im Rücken der Bühnenkinder sitzen, sind grösstenteils mit anderen, inoffiziellen Aktivitäten beschäftigt (vgl. Kapitel 4).

exponierte Rolle zurückzuführen sein: Um auf der Bühne vor der Lehrerin und der Klasse zu bestehen, möchten sie die Erwartungen der Lehrerin möglichst gut erfüllen. Die besonders engagierte Beschreibung der eigenen Stiefmutter durch die eine Nacherzählerin dürfte im Kontrast dazu durch die Aspekte des Wissensunterschieds und der persönlichen Expertise motiviert sein.

Die Nacherzählung des Märchens von Hänsel und Gretel trägt erwartungsgemäss alle Merkmale von *mündlichen Texten*: Die Rolle der primären Sprecherinnen ist in aller Deutlichkeit sichtbar, und die beiden Mädchen realisieren sie (mit Unterstützung durch die Lehrerin) durch viele, teils komplex ausgeformte und initiative sprachliche Beiträge. Dabei repräsentieren sie ausschliesslich distante Inhalte: erstens die fiktive Geschichte von Hänsel und Gretel (neben dem Handlungsverlauf auch Äusserungen und Innensichten der Figuren sowie Kommentare zur Geschichte), zweitens ihr eigenes Handeln in einer imaginierten vergleichbaren Situation und drittens das Aussehen und die Beurteilung der eigenen Stiefmutter. Die Nacherzählung des Märchens ist durch die Aufgabenstellung, die bildlichen Visualisierungen der wichtigsten Handlungsschritte und die unterstützenden Impulse der Lehrerin in hohem Mass textuell strukturiert: Der Handlungsverlauf ist zentraler Lerngegenstand dieser Unterrichtssequenz. In den Beiträgen der Schüler:innen zeigt sich die Textstruktur nicht nur in der Abfolge der Propositionen, sondern auch in der Verwendung von sprachlichen Verknüpfungsmitteln (zahlreiche Pronomen und variierende Konjunktionen). Auch genretypische Muster sind in den Äusserungen der Kinder vielfach belegt – sowohl auf der Ebene der Bearbeitung spezifischer Erzählaufgaben (Beschreibungen von Problem, Lösungsversuchen und Lösung, Abschluss) als auch auf der Ebene spezifischer sprachlicher Mittel (Versatzstücke aus dem Märchentext, Vergangenheitsformen, Figurenstimmen).

In der Sequenz *Hänsel und Gretel* bildet die Produktion eines mündlichen Textes das zentrale Unterrichtsgeschehen. Dazu wird ein hoch spezifisches sprachdidaktisches Setting arrangiert und unter enger Führung der Lehrerin realisiert. Die beiden Bühnenkinder meistern unter diesen Bedingungen eine anspruchsvolle sprachlich-kognitive Aufgabe. Ihr Interesse entspringt dabei dem Anliegen, durch eine gute Leistung vor der Klasse die Anerkennung der Lehrerin zu erhalten. Interessen am Inhalt oder am Austausch mit anderen Schüler:innen stehen nicht im Vordergrund, und ob die zuhörenden Kinder von diesem Unterrichtsgeschehen profitieren können, bleibt fraglich (vgl. die Analyse von Wiesner in Kapitel 4).

Kindergarten 7: Gespräche unterwegs

Die Klasse des Kindergartens 7 hat einen Ausflug in den nahen Park unternommen und ist nun auf dem Rückweg zum Kindergarten. Die Schüler:innen haben sich unter Anleitung der Lehrerin in einer Zweierkolonne aufgestellt und

geben einander die Hand. Die Lehrerin hält ein Kind der vordersten Reihe an der Hand und führt die Kolonne auf dem Gehsteig an. Auf dem Weg müssen immer wieder kleine Strassen überquert werden. Dann stellt sich die Lehrerin vor die Kolonne (mit Blick zu den Schüler:innen und dem Rücken zur Gehrichtung), sperrt den Weg mit dem Arm wie mit einer Barriere ab und wartet, bis alle Kinder aufgeschlossen haben und aufmerksam sind. Danach öffnet sie die Barriere und führt die Kolonne über die Strasse und auf dem nächsten Gehweg weiter.

Abbildung 3: Die Schüler:innen und die Lehrerin von Kindergarten 7 unterwegs



Beim Aufstellen der Kolonne, vor dem Überqueren der Strassen oder beim Schuhzubinden wird das Geschehen im Hier und Jetzt thematisiert: Die Lehrerin gibt Anweisungen, erinnert an Verhaltensregeln oder regelt kleine Konflikte zwischen einzelnen Schüler:innen. Auf den Wegstrecken dazwischen spinnen Shiva und Pedro, die beiden Schüler:innen in der ersten Reihe, mit der Lehrerin einen langen Gesprächsfaden. Nach dem Abmarsch erkundigt sich Shiva bei der Lehrerin, ob sie gerne in den Europapark gehen würde, worauf die Lehrerin von ihrem letzten Besuch (vor 30 Jahren) berichtet. Danach berichtet Shiva mit Unterstützung von Pedro vom Hexenhaus, einer der Attraktionen des Parks. Später – im Anschluss an eine didaktische Minilektion der Lehrerin zu einem Lindenbaum – kommt Shiva auf ihre Vorliebe für Bananen zu sprechen. Pedro greift das Thema auf und verbindet es mit der aktuellen Situation: Er stellt sich vor, die gelben

Zebrastreifen seien Bananen, die von den Autos gegessen würden. Shiva folgt ihm in die Welt der Imagination und entwickelt die Idee, dass sie in jeder Banane eine kleinere und darin eine noch kleinere finden würde. Nun rezitiert die Lehrerin den Vers «Es isch emol e Maa gsi, dä hed e hohle Zahn gha»,⁵ der genau diese Idee der fortlaufenden Verschachtelung zum Ausdruck bringt. Pedro kennt den Vers bereits und sagt ihn mit der Lehrerin zusammen gleich mehrmals auf – teils im Chor, teils abwechselnd sprechend. Später greift Shiva das Thema wieder auf und berichtet vom Ausfallen und Nachwachsen ihrer eigenen Zähne. Die Lehrerin erklärt ihr, dass Zähne nur bei den Haifischen unbegrenzt nachwachsen. Shiva meint, sie wäre gerne ein Haifisch und stellt sich vor, wie ihre ausgefallenen Zähne immer wieder ersetzt würden.

Wie in der Sequenz *Laternen kleistern* bildet das praktische Handeln auch in diesem *Setting* einen Rahmen für spontane Gespräche. Gemeinsame Fussmärsche in Zweierkolonne nach bekannten Regeln und unter der leibkörperlich vollzogenen Führung der Lehrerin sind den Schüler:innen am Ende des Kindergartenjahres als wiederkehrende Form vertraut. Zwar ist es gelegentlich notwendig, die Einhaltung dieser Routinen explizit einzufordern und andere «Störungen» (offene Schuhbündel, Animositäten zwischen Kindern) zu klären. Dazwischen besteht aber viel Gesprächsraum, der von den Schüler:innen aktiv genutzt wird und von der Lehrerin nach notwendigen Unterbrüchen immer wieder neu geöffnet wird. Indem die Lehrerin die Kinder in der ersten Reihe der Kolonne an der Hand führt, entsteht eine besondere Nähe und Zuwendung zu Shiva und Pedro, die in diesem *Setting* einsichtig und von den anderen Schüler:innen auch akzeptiert ist. Pedro und Shiva scheinen das zu geniessen, jedenfalls nutzen sie ihre privilegierte Rolle für engagierte Gespräche in dieser Dreierkonstellation.

Im Verlauf dieses gemeinsamen Fussmarsches zurück in den Kindergarten kommen verschiedene *situationsüberschreitende Gespräche* zustande. Dabei geht es durchwegs um die Bearbeitung bestehender Wissensunterschiede, wobei die Expertisen teils bei der Lehrerin (ihre Erlebnisse im Europapark, ihr Wissen über Lindenbäume und Haifische, ihre Kenntnis des Verses vom Mann mit dem hohlen Zahn) und teils bei den Kindern (ihre Erlebnisse im Europapark und beim Zahnwechsel, ihre Imaginationen zu Bananen und Haifischen) angesiedelt sind. Damit werden in diesen Gesprächen auch unterschiedliche Referenzräume angesprochen – von der Lebenswelt über das Weltwissen bis zur Imagination. Bis auf die Minilektion über den Lindenbaum zeigen Shiva und Pedro viel Interesse an diesen Gesprächen, auch wenn die Initiative von der Lehrperson ausgeht (wie der

5 Es handelt sich um einen weit verbreiteten schweizerdeutschen Vers. In Standarddeutsch übersetzt: «Es war einmal ein Mann, der hatte einen hohlen Zahn. Im Zahn war ein Loch. Darin befand sich ein Zettel, auf dem stand: «Es war einmal ein Mann, ...».

erwähnte Vers oder das Thema Haifische). Das grundsätzliche Aufgehobensein, die gegenseitige Aufmerksamkeit und der Gestaltungsspielraum in dieser Dreierkonstellation dürften dazu beitragen, dass sich die Kinder auf die Initiativen aller Beteiligten engagiert einlassen.

In dieser Sequenz lassen sich insgesamt fünf *mündliche Texte* identifizieren: Die zwei Erlebnisberichte a) der Lehrerin und b) der beiden Schüler:innen, c) die Erklärung der Lehrerin zum Lindenbaum, d) die Bananen-Fantasie der beiden Kinder und e) die Zahnersatz-Haifisch-Fantasie von Shiva und der Lehrerin. Interessant ist, dass mehrere dieser Texte (d und e) von mehreren Beteiligten gemeinsam konstruiert werden, und dass die Lehrerin nicht nur unterstützend mitwirkt, sondern in wechselnden Rollen als primäre Sprecherin (a, c), Zuhörerin (b, d) und Co-Sprecherin (e) agiert. Entsprechend wechseln auch die Rollen der beiden Schüler:innen, wobei über alle fünf Texte hinweg sowohl Shiva als auch Pedro Gesprächsinitiativen ergreifen, die primäre Sprechrolle übernehmen und längere, elaboriertere sprachliche Beiträge leisten. In allen fünf Texten werden distante Inhalte sprachlich reproduziert und dabei Bezüge zu verschiedenen Referenzräumen hergestellt. Die drei von den Schüler:innen (mit-)produzierten mündlichen Texte sind nicht nur durch die Abfolge der Propositionen, sondern auch durch sprachliche Verknüpfungsmittel (viele und variierende Konjunktionen und Pronomen, explizite Anschlüsse an vorhergehende Züge) textuell organisiert. Schliesslich tragen diese drei Texte auch genretypische Merkmale. Der Erlebnisbericht der Kinder, der wesentlich in einer Beschreibung des Hexenhauses besteht, enthält viele Hinweise auf räumliche Anordnungen und zeitliche Abfolgen. Die Bananen- und Zahnersatz-Fantasien sind durch spezifische Phrasen («Oder weisch? ...», «Das isch genau umgekehrt.»)⁶ und häufiges Lachen als solche markiert.

In der Sequenz *Gespräche unterwegs* werden im Rahmen eines vertrauten leibkörperlichen Handlungsablaufs eine Reihe von mündlichen Texten produziert. Im Unterschied zu den Sequenzen *Laternen kleistern* und *Hänsel und Gretel* entstehen diese Texte in einem lebendigen Miteinander der drei Beteiligten, das sich durch wechselnde Rollen, fließende Zusammenarbeit und gegenseitiges Interesse auszeichnet. Die dabei produzierten Texte sind vielfältig bezüglich ihrer Produktionsweisen, Themen und Referenzräume und sprachlich elaboriert.

6 Standarddeutsch: «Oder weisst du?», «Das ist genau umgekehrt.»

6.4 Fallübergreifende Bündelung der Ergebnisse

Abschliessend werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei hier vorgestellten Sequenzen zunächst in tabellarischer Form dargestellt und danach eingeordnet. Der Vergleich erfolgt wiederum entlang der drei Aspekte Setting, situationsüberschreitende Gespräche und mündliche Texte.

Settings

Tabelle 3: Vergleich der Settings der drei Sequenzen

Laternen kleistern	Hänsel und Gretel	Gespräche unterwegs
Routiniertes praktisches Handeln als Rahmen	Praktisches Handeln ausgeschaltet	Routiniertes praktisches Handeln als Rahmen
Spontanes sprachliches Handeln	Durch Vorwissen, Aufgabe und Lehrerin gesteuertes sprachliches Handeln, teils einstimmig (im Chor)	Spontanes sprachliches Handeln
Stabile und geschützte Kleingruppe	Stabile und geschützte Kleingruppe vor Klassenpublikum	Stabile und geschützte Kleingruppe
Peerbeziehung zentral, Konkurrenz um Aufmerksamkeit der Lehrerin	Peerbeziehung der Zweierkonstellation als unterstützende Ressource in einer exponierten Bühnensituation, gemeinsames Bestehen der Bewährungsprobe	Dreierkonstellation von Schüler:innen und Lehrerin zentral, Zusammenarbeit

Situationsüberschreitende Gespräche

Tabelle 4: Vergleich der situationsüberschreitenden Gespräche der drei Sequenzen

Laternen kleistern	Hänsel und Gretel	Gespräche unterwegs
Vorwiegend reale Kommunikationsaufgaben zum Abbau von Wissensunterschieden	Vorwiegend didaktische Aufgabe, nicht die Inhalte, sondern deren sprachliche Repräsentation im Fokus	Vorwiegend reale Kommunikationsaufgaben zum Abbau von Wissensunterschieden
Didaktische Aufgabe mit wenig Resonanz der Schüler:innen	Didaktische Aufgabe mit wenig Resonanz der Schüler:innen	Viel Engagement bei realer Kommunikationsaufgabe
Persönliche Expertisen der Schüler:innen als Ressourcen	Bestehendes gemeinsames Wissen	Persönliche Expertisen aller Beteiligten als Ressourcen
Referenzen auf persönliche Lebenswelten, gemeinsame schulische Lebenswelt und Weltwissen	Referenzen auf die fiktive Märchenwelt und persönliche (imaginierte und reale) Lebenswelten	Referenzen auf persönliche Lebenswelten, Weltwissen und fiktive Fantasiewelten

Mündliche Texte der Schüler:innen

Tabelle 5: Vergleich der mündlichen Textproduktionen der drei Sequenzen

Laternen kleistern	Hänsel und Gretel	Gespräche unterwegs
Tendenziell solistische, von der Lehrerin stark unterstützte Produktion	Ausgeprägt solistische, von der Lehrerin gestützte und angereicherte (Re-)Produktion	Bei entsprechender Sprechrolle solistische Produktion
Mehrheitlich distante Inhalte (Erlebnisse, Pläne, Innensichten)	Ausschliesslich distante Inhalte (Märchen in mehreren Perspektiven, vorgestellte und reale Erlebnisse)	Vorwiegend distante Inhalte (Erlebnisse, Fantasien)
Textuelle Organisation vorwiegend durch Abfolge der Propositionen	Handlungsverlauf als Unterrichtsgegenstand; textuelle Organisation auch durch sprachliche Mittel	Textuelle Organisation auch durch sprachliche Mittel
Basale Verwendung genretypischer Mittel	Bearbeitung spezifischer Erzählaufgaben und elaborierte Verwendung genretypischer Mittel	Variierende Verwendung genretypischer Mittel

Dieser Vergleich zeigt, dass mündliche Texte in unterschiedlichen Settings produziert werden können und dass diese Produktionen von verschiedenen situativen und interagierenden Faktoren beeinflusst werden:

- In der Sequenz *Laternen kleistern* nutzt die Lehrerin das Setting einer Bastelarbeit in der Kleingruppe, um mit zwei Schülern Gespräche über ihre lebensweltlichen Erfahrungen zu führen. Die Schüler, die beide Deutsch als Zweitsprache lernen, produzieren unter Nutzung ihrer Expertisen und mit Unterstützung der Lehrerin einfache mündliche Texte.
- In der Sequenz *Hänsel und Gretel* bearbeiten zwei Schülerinnen gemeinsam eine komplexe und stark vorstrukturierte didaktische Aufgabe. Dabei steht die sprachliche Reproduktion des Märchens als Unterrichtsgegenstand im Vordergrund, während für spontane Gespräche wenig Platz bleibt. Die beiden Schülerinnen realisieren mit Unterstützung der Lehrerin einen hoch elaborierten mündlichen Text.
- In der Sequenz *Gespräche unterwegs* entstehen zwischen den organisatorischen Passagen immer wieder offene Räume, die von der Lehrerin und von den Schüler:innen für spontane Gespräche genutzt werden. Die drei Beteiligten übernehmen wechselnde Rollen, arbeiten flexibel zusammen und beteiligen sich mit Engagement an den Gesprächen. Dabei realisieren sie gekonnt unterschiedliche mündliche Texte, die ohne spezifische Unterstützungsleistungen der Lehrerin zustande kommen.

Bei diesem Vergleich ist zu berücksichtigen, dass die einzelnen Schüler:innen über unterschiedliche Deutschkenntnisse verfügen und teilweise aus

bildungsbenachteiligten Familien stammen. Daneben unterscheiden sich auch die Klassen in ihrer Zusammensetzung stark: Kindergarten 1 (Sequenz *Laternen kleistern*) besuchen fast ausschliesslich Kinder, die zuhause kein Deutsch sprechen, in Kindergarten 7 (Sequenz *Gespräche unterwegs*) sind diese Kinder in der Mehrheit und in Kindergarten 2 (Sequenz *Hänsel und Gretel*) in der Minderheit.

Mündliche Texte finden sich in zahlreichen weiteren Sequenzen aus dem Datenmaterial des Projekts ProSpiK (vgl. etwa Isler/Ineichen 2015a und Isler/Ineichen 2015b).

6.5 Diskussion

Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass bereits vier- bis sechsjährige Kinder im familialen Alltag herausfordernde Sprachhandlungen wie Erlebnisberichte, Erzählungen von Geschichten oder Erklärungen von Sachverhalten realisieren (Isler 2014), dass solche Praktiken zwischen Familien stark variieren (Heller 2012) und dass der Anteil längerer Gesprächsfäden an der Alltagskommunikation in frühpädagogischen Einrichtungen (König 2006, Vogt et al. 2015) und im Kindergarten (Scheider 2020) vergleichsweise gering ist, obwohl die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder im Verlauf des Kindergartens (im Alter von vier bis sechs Jahren) markant (um über 50 %) zunehmen (Isler et al. 2024). In unseren Videocoachings zeigt sich zudem, dass Erzieherinnen und Lehrpersonen den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, solche Sprachhandlungen oft gar nicht zutrauen: Sie bieten ihnen eher isolierte oder ausschliesslich situationsbezogene Wortschatz-, Formulierungs- und Grammatikübungen an und unterstützen sie selten bei der Bearbeitung situationsübergreifender Sprachhandlungen. Die Analysen dieses Kapitels belegen das Vorkommen und das Bildungspotenzial mündlicher Texte im Alltag der untersuchten Deutschschweizer Kindergärten. Sie beleuchten die Vielfalt der Settings und Bedingungen, die Gelegenheiten für mündliche Texte schaffen und deren Produktion sowohl ermöglichen als auch unterstützen (die Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen werden in Kapitel 7 noch genauer untersucht). Durch gezielte Sensibilisierung der Lehrpersonen für mündliche Texte im Kindergartenalltag kann dieses Potenzial in Zukunft stärker genutzt werden (Hefti et al. 2024).

In vielen kommunikativen Formen bilden mündliche Texte einen wichtigen Aspekt: Sie bilden ein spezifisch *sprachliches* Bildungspotenzial dieser Formen. Dabei geht es nicht um die isolierte Vermittlung sprachlicher Mittel, sondern um deren kommunikativen Gebrauch (Halliday 1973). Indem Spracherwerb als eingebettet in sinnhafte Kommunikation bzw. in soziales Handeln (Weber 1972) verstanden wird, rückt die Bearbeitung komplexer, globalstrukturierter kommunikativer Aufgaben (Hausendorf/Quasthoff 1996) in den Vordergrund, bei deren unterstütztem Vollzug die Schüler:innen zunehmend elaborierte sprachliche

Mittel zunächst erkennen und später erproben und verfeinern (Wygotski 1934 [1986], Bruner 1983 [2002]). Herausfordernde Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren sind als «ways with words» der Schule für schulische Bildungsprozesse grundlegend (Heath 1983, Thévenaz-Christen 2005). Zudem dient Sprache als wichtiges Distinktionsmittel, welches auch im schulischen Feld für die Herstellung von Zugehörigkeit und Ausschluss benutzt wird (Kaesler 2005). Während lokale und oberflächliche sprachformale Merkmale (z. B. dialektale Ausdrücke, Grammatikfehler) leicht erkannt werden, sind Merkmale mündlicher Texte (z. B. textuelle Struktur oder genretypische Muster) komplexer und verborgener, als Distinktionsmittel aber gleichermassen relevant. Im Hinblick auf eine rationale Pädagogik (Bourdieu/Passeron 1971) ist es deshalb wichtig, dass alle Schüler:innen im Kindergarten Gelegenheit haben, mit mündlichen Texten vertraut zu werden und Lehrpersonen bei der kritischen Reflexion ihres Handelns auch die verborgenen Merkmale mündlicher Texte mit in den Blick nehmen. Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, können mündliche Texte in ganz unterschiedlichen kommunikativen Formen produziert werden: im Klassenunterricht, beim Basteln oder unterwegs. Im Datenmaterial finden sich viele weitere Belege für mündliche Texte in anderen kommunikativen Formen wie Pausenspiel, Bilderbuchbetrachtung oder Garderobengespräch. Mündliche Texte bilden damit einen wichtigen Aspekt kommunikativer Formen im Kindergarten, und der Erwerb mündlicher Textfähigkeiten kann durch Weiterbildung der Lehrpersonen wirksam unterstützt werden (Isler et al. 2024).

Literaturverzeichnis

- Bakhtin, Mikhail (1986 [2006]): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becker-Mrotzek, Michael und Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, Jérôme (1983 [2002]): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Erard, Serge und Schneuwly, Bernard (2005): Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina und Poullot, Michèle (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp.69–97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34756> [23.12.2024]
- Feilke, Helmuth (2002): Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS*, 10/2002. S. 1–24. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-14732> [23.12.2024]
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas und Feilke, Helmuth (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 11–34.
- Halliday, Michael (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hefti, Claudia; Isler, Dieter und Sticca, Fabio (2023): Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen – empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (2). S. 269–284. <https://doi.org/10.57668/phtg-000465>
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien und Morek, Mirjam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3/2015. S. 1–23. <https://doi.org/10.58098/lflf/2015/3/548>
- Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Kirchhofer, Katharina und Dinkelman, Iris (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*, 1/2018. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lflf/2018/1/618>
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015a): Gespräche im Kindergarten – Erwerbskontexte schulisch-bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Barkow, Ingrid und Müller, Claudia (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr. S. 80–96.
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015b): 'Mündliche Texte' in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Blechschmidt, Anja und Schräpler, Uta (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht*. Basel: Schwabe. S. 33–46.
- Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Schönberger, Judith und Sticca, Fabio (2024): Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten. *Didaktik Deutsch*, 57/2024. S. 27–56. <https://doi.org/10.21248/dideu.734>
- Kaesler, Dorothee (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In Berger, Peter und Kahlert, Heike (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130–154). Weinheim: Juventa.
- Koch, Peter und Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In Günther, Hartmuth und Ludwig, Otto (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*, Band 1 (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.
- König, Anke (2006): *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Dortmund: Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-15875>
- Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Richter, Tobias und Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, Norbert und Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–59). München: Juventa.
- Schneider, Hansjakob (2020): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In Wannack, Evelyn und Beeli-Zimmermann, Sonja (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und Pädagogische Einblicke*. Bern: hep Verlag. S. 62–76.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Vogt, Franziska; Löffler, Cordula; Haid, Andrea; Itel, Nadine; Schönfelder, Mandy und Zumwald, Bea (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 29(3). S. 414–430.
- Wygotski, Lew S. (1934 [1986]): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

7. Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen

Dieter Isler

Im Sinne einer rationalen Pädagogik (Bourdieu/Passeron 1971) stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen die Schüler:innen beim Vollzug unvertrauter kommunikativer Formen und beim Erwerb der dazu benötigten Ressourcen unterstützen können. In Kapitel 5 dieses Buchs hat Esther Wiesner bereits das Unterstützungspotenzial multimodaler Kommunikation herausgearbeitet. In diesem Kapitel geht es darum, einen Überblick über diese und weitere Möglichkeiten der interaktiven Unterstützung zu gewinnen.

Das Kapitel beginnt mit einem Vorschlag, wie die Vielfalt der diskutierten Unterstützungsleistungen konzeptionell geordnet werden könnte (Abschnitt 7.1). Danach wird ein Gespräch analysiert, welches eine Kindergartenlehrerin und ein Kind beim gemeinsamen Figurenspiel führen (7.2). Es folgen zwei kürzere Analysen von Gesprächen aus anderen Settings und Kindergärten: einer offenen Spielszene mit wechselnder Beteiligung von vier Kindern und einer geführten Unterrichtsszene im Klassenkreis (7.3). Abschliessend werden die Ergebnisse der drei Analysen gebündelt (7.4) und diskutiert (7.5).

7.1 Theoretische Modellierung von Unterstützungsleistungen

Dass Kinder von Erwachsenen oder älteren Kindern beim Vollzug anspruchsvoller sprachlicher Handlungen interaktiv unterstützt werden, ist seit den 1930er Jahren theoretisch und empirisch gut begründet (vgl. Wygotski 1934 [1986], Halliday 1975, Bruner 1983 [2002], Hausendorf/Quasthoff 1995). Seit einigen Jahren werden im deutschen Sprachraum Unterstützungsleistungen pädagogischer Fachpersonen im Hinblick auf den Erwerb komplexer bildungssprachlicher Praktiken intensiv empirisch untersucht (vgl. etwa Heller/Morek 2015, Isler/Ineichen 2015, Wiesner/Isler 2015, Künzli/Isler 2018, Hefti/Isler/Schöngerber/Sticca 2024). Die Unterstützungsmöglichkeiten, die in diesen Forschungsarbeiten bisher identifiziert wurden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Erstens geht es um das *Schaffen oder Aufgreifen von Gelegenheiten* für den Vollzug herausfordernder Sprachhandlungen bzw. mündlicher Texte. Solche Gelegenheiten können von den Lehrpersonen als didaktische Arrangements geplant, in Alltagssituationen von ihnen spontan angeregt oder als spontane Initiativen der Schüler:innen aufgegriffen werden.

Zweitens müssen Lehrpersonen solche *Gespräche rahmen und steuern*, indem sie sie relevant setzen, kommunizieren, die Beteiligungsrollen klären, die Gespräche in Gang halten, sie bei Bedarf vor intervenierenden Aktivitäten schützen und sie erkennbar wieder abschliessen.

Drittens können Lehrpersonen die Schüler:innen beim Vollzug ihrer Gesprächsrollen *interaktiv Zug um Zug unterstützen*, indem sie ihr eigenes Handeln einerseits auf die Erfahrungen und Fähigkeiten der einzelnen Kinder und andererseits auf den laufenden Konstruktionsprozess zuschneiden. Hierbei geht es um sogenannte Zuhöraktivitäten mit a) adaptiv-verstehenssichernden, b) anregend-erweiternden, c) modellierenden oder d) metakommunikativ thematisierenden Funktionen.

Unter den Rahmenbedingungen des entwicklungsorientierten Kindergartens (AV TG 2019: 44f.) sind phasenweise (z.B. während des Freispiels¹ oder beim Teamteaching) oder durchgängig (in werkstattartig organisierten Kindergärten) Einzel- und Kleingruppengespräche möglich, die den Schülerinnen und Schülern exklusive, besonders aktive Beteiligungsrollen erlauben und den Lehrpersonen den Zuschnitt ihres Handelns auf das einzelne Kind und den Interaktionsverlauf erleichtern. Oft wird im Kindergarten aber auch in grösseren Gruppen oder im Klassenverband kommuniziert, wobei die Schüler:innen durch die Anforderungen des öffentlichen Sprechens (s. Kapitel 4; vgl. auch Erard/Schneuwly 2005) zusätzlich herausgefordert werden und sich als Mitglieder des Klassenkollektivs vorwiegend rezeptiv-nachvollziehend am kommunikativen Geschehen beteiligen (Heller/Morek 2015). Unter diesen Rahmenbedingungen ist ein individueller Zuschnitt des Lehrpersonenhandelns auf einzelne Schüler:innen anspruchsvoll (Becker-Mrotzek/Vogt 2009). Wie Heller und Morek (2015) zeigen, bieten aber auch Klassengespräche Potenziale für erwerbsunterstützendes Handeln der Lehrpersonen.

Diese unterschiedlichen Settings werden bei unseren Analysen berücksichtigt. Im nächsten Abschnitt (7.2) wird ein Einzelgespräch zwischen einer Lehrerin und einem Kind untersucht. Darauf folgen Analysen eines Gruppen- und eines Klassengesprächs (7.3).

7.2 Analyse der Sequenz «Tischtheater mit Rabe Socke»

Die untersuchte Sequenz wurde an einem Montagvormittag Ende Januar im Kindergarten 5 gefilmt (Informationen zu diesem Kindergarten finden sich im Anhang). An diesem Vormittag bearbeiten die Schüler:innen nach dem Eintreffen zunächst individuelle Aufträge und spielen dann im Klassenkreis verschiedene Begrüssungs- und Orientierungsroutinen durch. Danach geht es in

1 Bzw. in der «Eigenzeit», s. <https://www.eulemodell.ch>

der Halbklassse um das aktuelle Thema «Winter»: Die Klassenlehrerin, Frau Antoniou, liest den Schüler:innen den ersten Teil des Bilderbuches «Der gute Schneemann» vor und führt mit den Kindern verschiedene Sprach-, Wahrnehmungs- und Bewegungsspiele durch, während die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache mit der anderen Halbklassse in einem separierten Raum arbeitet. Danach werden die Halbklasssen gewechselt. Anschliessend versammeln sich alle Schüler:innen wieder im Kreis zum gemeinsamen Znüni.² Darauf folgt eine Pause im Freien und eine weitere Kreissequenz zur Besprechung verschiedener organisatorischer Fragen (Neuverteilung der Wochenaufgaben und Planung der Aktivitäten im Freispiel).

Die untersuchte Sequenz spielt sich zu Beginn der Freispielphase bzw. der Eigenzeit ab. Elmar hat sich für das Angebot *Tischtheater* entschieden. Ein kleiner Tisch ist mit einem weissen Tuch bedeckt, um eine Schneelandschaft darzustellen. Auf dem Tisch liegen verschiedene Spielobjekte bereit, darunter hölzerne Bäume und Tiere sowie Figuren und Objekte aus den Bilderbüchern «Ein Märchen im Schnee»³ (ein Fuchs, ein Hase, ein Handschuh und ein Schlitten) und «Rabe Socke»⁴ (Rabe Socke, Eddi-Bär und ein Fahrrad). Diese Bilderbücher waren den Schüler:innen zum Erhebungszeitpunkt bereits bekannt. Das Freispielangebot *Tischtheater* ermöglicht es den Kindern, die ihnen bereits vertrauten Geschichten nachzuspielen oder weiterzuentwickeln. Die Sequenz beginnt damit, dass sich die Klassenlehrerin zu Elmar an den Tisch setzt, und sie endet, als die Lehrerin den Tisch wieder verlässt. Die Gesamtdauer beträgt 5 Minuten und 40 Sekunden. Abbildung 1 veranschaulicht dieses Setting:

2 Der «Znüni» ist eine Zwischenmahlzeit am Vormittag.

3 Koopmans, Loek (2003): Ein Märchen im Schnee. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

4 Es ist nicht bekannt, welches Buch vom Rabe Socke in diesem Kindergarten verwendet wurde. Möglicherweise handelt es sich um folgenden Titel: Moos, Nele/Rudolph, Annet (2009): Rabenstarke Geschichten vom kleinen Raben Socke. Stuttgart: Esslinger.

Abbildung 1: Die Klassenlehrerin und Elmar beim Spiel im Tischtheater von Kindergarten 5



Grobstruktur der Sequenz: Episoden und Handlungstypen

In einem ersten Analyseschritt wird das Handeln der beiden Beteiligten in Episoden unterteilt und in chronologischer Ordnung paraphrasiert. Damit soll einerseits ein Gesamtüberblick über den Verlauf der Sequenz gegeben werden. Andererseits erlaubt diese paraphrasierende Darstellung, verschiedene Handlungstypen zu identifizieren und deren Vorkommen und Abfolge der Interpretation zugänglich zu machen.

In Tabelle 1 werden nachfolgend vierzehn Episoden (verstanden als thematische Einheiten) und vier Handlungstypen unterschieden:

- 1. die Organisation der Angebots *Tischtheater* im Rahmen der Freispielphase (in schwarzer Grundschrift),
- 2. die Organisation des Spiels *Versteckspiel mit Rabe Socke* (in **roter** Grundschrift),
- 3. das inszenierte Handeln der Figuren (von Elmar gespielte Figuren in **grüner Kursivschrift**, von der Lehrerin gespielte Figuren in **blauer Kursivschrift**) sowie
- 4. das erzieherische Handeln der Lehrerin und Elmars Reaktionen darauf (in **schwarzer Fettschrift**).

Tabelle 1: Phasen, Episoden und Handlungstypen der Sequenz *Versteckspiel mit Rabe Socke*.

Phase 1: Klärung der Rahmenbedingungen des gemeinsamen Spiels

Episoden (jeweils Nummer, Dauer und Beschreibung)	
1 0:21	Elmar kauert bereits am Tisch <i>und spielt mit den Figuren von Rabe Socke und Eddi-Bär eine Kampfszene</i> . Die Lehrerin kommt und setzt sich dazu. <i>Sie tadelt Elmar und verlangt von ihm eine Bestätigung, dass sich die zwei Freunde nicht schlagen. Elmar bittet sie, ein vereinbartes Beruhigungslied zu singen, und singt es leise mit.</i>
2 0:12	Die Figuren werden verteilt: <i>Elmar wählt Rabe Socke, die Lehrerin nimmt Eddi-Bär. Die Lehrerin schlägt vor, die Bäume aufzustellen, und beginnt gleich damit. Elmar lässt den Raben inzwischen auf einem Wildschwein reiten.</i>
3 0:12	<i>Elmar spielt und kommentiert für die Lehrerin, wie Eddi-Bär sich vor dem Wildschwein fürchtet und auf den Baum flieht. Die Lehrerin ermahnt ihn, es handle sich um ein «liebes» Wildschwein.</i>

Phase 2: Dialogisches Figurespiel

4 (53")	Die Lehrerin beginnt, mit ihrer Eddi-Bär-Figur zu spielen: <i>Sie spricht mit tiefer Stimme und bewegt die Figur dazu. Eddi-Bär will wissen, wie es Rabe Socke geht. Rabe Socke (Elmar, auch mit verstellter Stimme) erzählt, dass er ein Wildschwein und einen Bären habe. Eddi-Bär ruft seinen Hund Bello, der bellend herbeispringt. Rabe Socke versammelt weitere Tiere um sich: einen Frosch, eine Maus, einen Fuchs und einen Hasen. Eddi-Bär fragt Rabe Socke, ob er und Bello mit ihm und seinen Freunden spielen dürfen. Rabe Socke ist einverstanden.</i>
5 (14")	<i>Eddi-Bär fragt Rabe Socke, was sie spielen wollen. Rabe Socke will Verstecken spielen. Eddi-Bär will wissen, wer zuerst zählen soll. Rabe Socke bestimmt den Bären, und Eddi-Bär ist einverstanden.</i>
6 (13")	<i>Der Bär beginnt zu zählen, während sich Eddi-Bär und Bello hinter den Bäumen verstecken. Elmar will während des Zählens mit der Bärenfigur gleichzeitig auch Rabe Socke verstecken.</i>
7 (16")	<i>Die Lehrerin schlägt Elmar (flüsternd, nicht mit Figurenstimme) vor, alle Tiere zu verstecken. Elmar hört auf zu zählen und steht auf, um den Hasen und Rabe Socke zu verstecken. Er geht um den Tisch herum, nimmt dabei einen Handschuh mit und türmt zwei Körbe, den Handschuh und einen grossen Baum zu einem Wall auf. Die Lehrerin versteckt inzwischen den Fuchs, den Frosch und das Wildschwein hinter einem Schlitten.</i>
8 (24")	<i>Eddi-Bär (die Lehrerin, wieder mit verstellter Stimme) will wissen, ob der Bär mit Zählen fertig sei. Der Bär bestätigt das. Elmar lässt den Raben und den Hasen hinter dem Wall liegen und spielt mit dem Bären weiter. Der Bär schaut sich um und geht dann hinter den Bäumen suchen. Er findet Eddi-Bär und Bello, die nun zur Zählstelle rennen, um sich zu befreien. Der Bär überholt sie.</i>
9 (20")	<i>Der Bär rennt an der Zählstelle vorbei und weiter zum Wall, wo er Rabe Socke und den Hasen findet. Die Lehrerin tritt aus Versehen auf die weisse Decke, so dass eine Tanne hinunterfällt, was sie kommentiert. Inzwischen findet der Bär auch die Tiere hinter dem Schlitten. Die Lehrerin rennt mit Wildschwein und Fuchs zur Zählstelle, aber der Bär kann sie überholen und abschiessen. Die Lehrerin rennt mit dem Hasen und dem Frosch los. Elmar fordert sie auf, zu warten, aber Hase und Frosch rennen weiter und befreien sich.</i>

Phase 3: Von Elmar variiertes Spiel

10 (25")	<i>Elmar nimmt den Handschuh und steckt den Bären, Rabe Socke und den Hasen hinein. Die Lehrerin unterbricht das Spiel und fragt ihn (mit unverteilter Stimme), warum der Bär da reingehe. Elmar erklärt ihr, dass er sich verstecken wolle. Die Lehrerin wendet ein, dass der Bär zählen müsse, aber Elmar verweist auf die anderen Tiere, die jetzt mit Zählen an der Reihe seien. Auf einen weiteren Einwand, dass sich die Tiere erst während des Zählens verstecken dürften, geht er nicht ein.</i>
11 (27")	<i>Die Lehrerin beginnt (als Eddi-Bär, mit verteilter Stimme) zu zählen. Elmar türmt einen Wall um den Handschuh mit den drei Tieren auf. Dabei fällt eine Tanne um. Die Lehrerin kommentiert das (mit unverteilter Stimme) und ermahnt Elmar, vorsichtig zu sein. Elmar versteckt den Handschuh unter dem Spieltisch. Die Lehrerin formuliert eine Regel (nicht unter dem Tisch verstecken) und erklärt sie (so könne sie die Tiere nicht finden). Elmar widerspricht, und die Lehrerin lenkt ein.</i>
12 (43")	<i>Eddi-Bär zählt (mit verteilter Stimme) bis zwölf. Gleichzeitig versteckt die Lehrerin die verbleibenden Tiere. Elmar schaut ihr zu und versteckt eines der Tiere noch besser. Eddi-Bär sucht auf dem ganzen Tisch, während Elmar etwas zurücktritt und zuschaut. Eddi-Bär entdeckt das Wildschwein (beide Tiere werden von der Lehrerin gespielt), aber es ist schneller und schlägt sich frei.</i>
13 (49")	<i>Eddi-Bär beklagt seine Langsamkeit. Er nimmt sein Fahrrad und fährt dem Tisch entlang. Elmar fordert die Lehrerin (mit unverteilter Stimme) auf, weiterzusuchen. Sie fragt Elmar (mit unverteilter Stimme), wo er die Tiere versteckt habe, und tadelt ihn beiläufig für sein Nasenbohren. Sie bückt sich unter den Tisch und meldet als Eddi-Bär (mit verteilter Stimme) den Erfolg der Suche. Elmar holt den Handschuh unter dem Tisch hervor und schüttelt seine drei Tiere auf den Tisch. Die Lehrerin kommt unter dem Tisch hervor. Als Eddi-Bär lobt sie die Tiere für ihr gutes Versteck. Elmar stellt die drei Tiere ordentlich auf den Tisch.</i>

Phase 4: Abschluss des gemeinsamen Spiels

14 (10")	<i>Die Lehrerin fordert Elmar auf, weiterzuspielen. Sie sagt ihm, dass sie nun zu anderen Kindern gehe, und verlässt den Tisch. Elmar nickt und spielt mit den Figuren weiter.</i>
-------------	--

Rekonstruktion des kommunikativen Geschehens im Verlauf

Die Sequenz lässt sich grob in vier Phasen unterteilen: Zunächst (Episoden 1–3; Dauer 0:45) werden die *Rahmenbedingungen* hergestellt und geklärt, die für das gemeinsame Projekt notwendig sind. Dazu gehören der Bau des räumlich-zeitlich-personalen Settings (die Lehrerin und Elmar verbringen eine begrenzte Zeit in einer 1:1-Situation am Spieltisch), die Vorbereitung der eigentlichen Spielhandlung (Verteilung der Hauptrollen und Aufbau des Schauplatzes «Wald») und das Klären und Einfordern von normativen Erwartungen an das bevorstehende Spiel (die Lehrerin verlangt von Elmar, keine Gewaltszenen darzustellen).

In der zweiten Phase (Episoden 4–9; Dauer 2:20) inszenieren die Lehrerin und Elmar im Rahmen dieser Bedingungen ein *dialogisches Figurenspiel*. Sie animieren ihre Figuren, indem sie sie berühren, mit ihren Stimmen sprechen und sie innerhalb des Schauplatzes bewegen. Die Spielhandlung entwickeln sie gemeinsam, schrittweise und implizit (über das Handeln der Figuren), wobei die Impulse für nächste Handlungsschritte meist von der Lehrerin ausgehen. Als

Grundlage des gemeinsamen Tuns dient das geteilte Wissen über das Spielformat «Verstecken spielen». Dieses Wissen wird von der Lehrperson zunächst vorausgesetzt, wohl auch, weil Elmar dieses Spiel von sich aus gewählt hat. Es gibt aber Hinweise darauf, dass Elmar mit diesem Spielformat nicht vollständig vertraut ist. So unterlässt er es etwa wiederholt, die gefundenen Tiere an der Zählstelle abzuschlagen. Zudem ist er mit der Herausforderung konfrontiert, gleichzeitig die Rollen des suchenden Bären und der sich versteckenden Tiere zu spielen, was dazu führt, dass er die eine oder andere Rolle zeitweise aus den Augen verliert und von der Lehrerin explizit darauf hingewiesen wird (es sollen alle Tiere versteckt werden; der Bär soll fertig zählen). Die Lehrerin zeigt neben ihrem Steuerungsanspruch auch Spielfreude, z. B. wenn sie mit ausdrucksstarken Figurenstimmen spricht, oder als sie sich in Episode 9 mit ihren Tieren gegen den Bären durchsetzt und sich so für ihre Niederlage in Episode 8 revanchiert. Zusammenfassend lässt sich festhalten: In dieser zweiten Phase sind die Beteiligten stark in die Spielwelt involviert. Es ist kaum explizite Spielorganisation notwendig, und beide zeigen deutliches Engagement für das Spiel. Das Geschehen wird durch das Wissen um das Spielformat *Versteckspiel*, die Impulse der Lehrerin und die adaptive Mitarbeit von Elmar vorangetrieben. Dabei ist Elmars Gestaltungsspielraum – bedingt durch sein noch ungesichertes Wissen, seine Doppelrolle und möglicherweise auch durch die Auflage einer «friedlichen» Spielweise – eingeschränkt und seine Beteiligung auch deshalb eher reaktiv.

Dies ändert sich in der dritten Phase der Sequenz (Episoden 10–13; Dauer 2:24), in welcher das Geschehen stark von *Elmars Vorhaben* geprägt ist, seine Figuren im Handschuh und unter dem Tisch besonders gut zu verstecken. Dabei vollzieht Elmar im Vergleich mit der vorangehenden Phase mehrere Brüche: Erstens verstösst er gegen zwei Regeln der Form *Versteckspiel*, indem sein Bär zur Unzeit und ohne Absprache die Rolle wechselt (vom Sucher zum Gesuchten wird) und Elmar bereits mit dem Verstecken seiner Tiere beginnt, obwohl die Lehrerin mit dem neuen Sucher Eddi-Bär noch gar nicht beim Zählen ist. Zweitens verzichtet Elmar in dieser Phase fast vollständig darauf, seine Figuren zu animieren: Er bewegt sie nicht mehr als handelnde Spielfiguren, sondern nur noch als Objekte, und spricht auch nicht mehr mit verstellter Figurenstimme. Stattdessen nimmt er die Haltung eines Zuschauers (oder Regisseurs) ein, der die von der Lehrerin inszenierte Spielhandlung aus räumlicher Distanz und unter einer Metaperspektive beobachtet. Und drittens erweitert er den Schauplatz über das eigentliche Tischtheater hinaus auf den Raum *unter* dem Tisch, der dafür nicht vorgesehen ist. Die Lehrerin reagiert auf diese veränderte Situation, indem sie wiederholt auf die Ebene der Spielorganisation wechselt und zwei der drei Brüche (die beiden Verstösse gegen die Spielregel, die Erweiterung des Schauplatzes) explizit thematisiert. Dabei zeigt sie sich aber verhandlungsbereit und passt sich schliesslich Elmars Vorhaben an, indem sie die von Elmar vollzogenen Wechsel akzeptiert und sogar unter den Tisch kriecht, um dort nach seinen

Figuren zu suchen. Gleichzeitig hält sie aber am Grundprinzip des Figurenspiels und am *Versteckspiel* fest, indem sie sowohl den Sucher Eddi-Bär als auch alle gesuchten Tiere bedient, ihre Animationstechniken weiterverwendet und die Spielhandlung mit dem Ziel vorantreibt, alle Tiere zu finden. Zusammenfassend zeichnet sich diese dritte Phase dadurch aus, dass sich nun Elmar mit seinem Projekt durchsetzt und das Geschehen deutlich stärker steuert, während sich die Lehrerin stärker anpasst, dabei aber durch Aufrechterhalten des Figurenspiel-Modus, durch explizites Thematisieren der Projektänderungen sowie durch gelegentliche erzieherische Ermahnungen (vorsichtig sein, nicht in der Nase bohren) ihre berufliche Rolle und die damit verbundene Asymmetrie zwischen Lehrerin und Schüler aufrechterhält.

In der vierten Phase (Episode 14, Dauer 0:10) schliesst die Lehrerin das gemeinsame Projekt zunächst auf der Ebene der Spielorganisation und danach auch auf der Ebene des Settings ab. Möglicherweise hat der Verlauf der dritten Phase (Elmars Ausstieg aus dem Figurenspiel-Modus, vorübergehende Abgabe von Definitionsmacht) einen Einfluss auf den Zeitpunkt und die Zielstrebigkeit dieses *Abschlusses*. Allerdings ist zu bedenken, dass die Lehrerin bereits viel Zeit in diese exklusive 1:1-Aktivität mit Elmar investiert hat. Elmars kooperatives Handeln entspricht in dieser Phase wieder den Erwartungen der Lehrerin und seiner Rolle als Schüler.

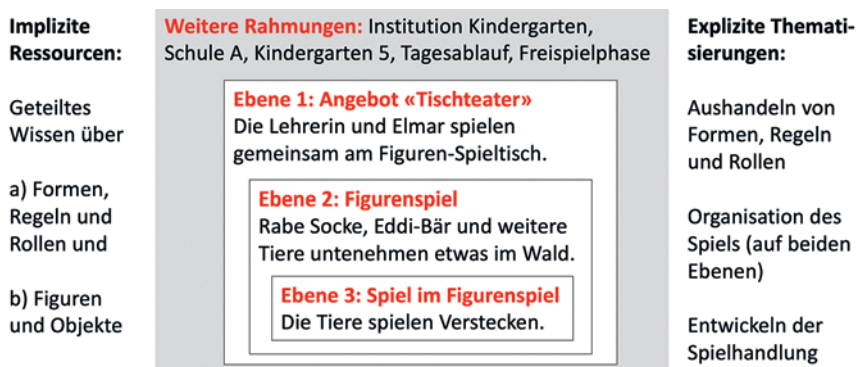
Komplexität der kommunikativen Form «Tischtheater mit Rabe Socke»

Wie diese Rekonstruktion des Geschehens zeigt, spinnen die Lehrerin und Elmar im Rahmen des Freispielangebots *Tischtheater* gemeinsam einen langen Gesprächsfaden, der sich über viele Züge und Gegenzüge hinwegzieht, multimodal realisiert wird und auch metakommunikative Aushandlungsprozesse umfasst. Für die Analyse der Unterstützungsleistungen der Lehrerin ist es hilfreich, zunächst die Komplexität der kommunikativen Form *Tischtheater mit Rabe Socke* aufzuklären. Relevant sind in dieser Sequenz folgende Rahmungen:

- a) die Institution und Organisation des Kindergartens;
- b) die Schule A (Schulorganisation, Gebäude, Personalressourcen usw.);
- c) die Klasse von Frau Antoniou (Zusammensetzung, Lehrpersonen und ihre Zusammenarbeit, Jahres-, Wochen und Tagesabläufe, Klassenregeln usw.);
- d) die Freispielphase bzw. Eigenzeit (selbständige Nutzung verschiedener Angebote durch die Schüler:innen, teilweise von den Lehrpersonen begleitet);
- e) das Freispiel-Angebot *Tischtheater* (inszenierendes Spiel mit Figuren und Objekten aus bekannten Geschichten am Spieltisch; in diesem Fall als 1:1-Setting von Lehrerin und Elmar realisiert);
- f) die von Elmar und der Lehrerin inszenierte Spielwelt (Rabe Socke und Eddi-Bär mit ihren Freunden im Wald) sowie darin eingeschlossen
- g) das Versteckspiel der Tiere (als Spiel im Spiel).

Abbildung 2 veranschaulicht die Verschachtelung der Rahmungen der kommunikativen Form *Tischtheater mit Rabe Socke* (sowie die impliziten Ressourcen und expliziten Thematisierungen ihres Vollzugs, die weiter unten erläutert werden):

Abbildung 2: Kommunikative Form *Tischtheater mit Rabe Socke* mit ihren Rahmungen sowie explizite Themen und implizite Ressourcen ihres Vollzugs



Bei Spinnen dieses langen Gesprächsfadens vollziehen die Lehrerin und Elmar einen Prozess der Sinn-Konstruktion, in dessen Verlauf unterschiedliche Rahmungen und Ebenen explizit thematisch werden. Dazu gehören neben der eigentlichen Spielhandlung, die durch die Animation der Figuren vollzogen wird, auch Aushandlungs- und Organisationsprozesse auf den Ebenen der Klassengemeinschaft (keine Gewalt anwenden, die Dinge sorgfältig behandeln, nicht in der Nase bohren), der Freispielphase (alleine weiterspielen), des Angebots *Tischtheater* (nur auf dem Tisch spielen), des Figurenspiels (Figuren verteilen, den Schauplatz einrichten und wiederherstellen) und des Versteckspiels im Figurenspiel (alle Tiere verstecken, alle Tiere finden, erst während des Zählens verstecken). Die komplexe Zusammenarbeit der Lehrerin mit Elmar ist aber nur möglich, weil beide über implizite Ressourcen verfügen, d.h. über geteiltes Wissen darüber, wie diese kommunikative Form – in ihrer vielschichtigen Bedingtheit – funktioniert: Elmar kennt die Regel «keine Gewalt im Kindergarten» bereits, er weiss, wie das Freispielangebot *Tischtheater* organisiert ist, er ist mit den Gepflogenheiten des gemeinsamen Figurenspiels schon vertraut und er kennt die Grundzüge des Spiels *Verstecken* (wobei sich am Beispiel des Abschlagens der gefundenen Figuren zeigt, dass vermeintlich geteiltes Wissen auch nur teilweise übereinstimmen kann, und dass solche Wissensunterschiede bestehen bleiben, wenn sie nicht durch explizite Thematisierung bearbeitet werden).

Vor dem Hintergrund dieser Übersicht (vgl. Abbildung 2) sowie in Anlehnung an die theoretische Modellierung (in Abschnitt 7.1) werden nun die Unterstützungsleistungen der Lehrerin fokussiert.

Unterstützungsleistungen der Lehrerin

Zunächst wird das Zustandekommen dieses komplexen Gesprächs dadurch unterstützt, dass in dieser Klasse – wie in vielen anderen Kindergärten auch – täglich eine Freispielphase stattfindet. Die Schüler:innen sind (nach rund sechs Monaten Kindergarten Erfahrung) mit dieser Phase vertraut, sie verfügen über geteiltes Wissen zu diesem Teil des Tagesprogramms, so dass sie auf der Basis dieser Ressourcen ihre Aufgaben relativ selbstständig bearbeiten können und nicht mehr auf permanente Anleitung angewiesen sind. Hinzu kommt, dass die Klasse an diesem Tag und in dieser Phase von zwei Lehrerinnen begleitet wird. Unter diesen Bedingungen kann sich die Klassenlehrerin vorübergehend Elmar zuwenden, wodurch die Voraussetzungen für eine zugeschnittene interaktive Unterstützung wesentlich günstiger sind als im Klassenkollektiv. Im Hinblick auf die Schaffung von *Gelegenheiten* für längere, herausfordernde Gespräche spielt also die Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle: Durch den gezielten Einsatz von Teamteaching-Ressourcen sowie durch regelmässig wiederkehrende Elemente des Tagesprogramms, der Freispielphase und der verschiedenen Freispielangebote in der Eigenzeit können die Rahmenbedingungen für solche Gespräche optimiert werden. Damit diese Formen von den Schüler:innen erkannt, erworben und als implizite Ressourcen genutzt werden können, müssen sie allerdings musterhaft, d. h. wiederkehrend, stabil und leicht erkennbar sein. Zudem müssen die Lehrerinnen beim Teamteaching ihre Zuständigkeiten situativ klären, damit sich eine Lehrerin über längere Zeit einzelnen Kindern oder Kindergruppen zuwenden kann und die anderen Schüler:innen bei Bedarf trotzdem eine Ansprechperson haben. Somit ist neben der Planung auch der Vollzug dieser Formen relevant für die Schaffung von Gesprächsgelegenheiten.

Im Hinblick auf *Rahmung und Steuerung* erbringt die Lehrerin ebenfalls verschiedene Unterstützungsleistungen. Indem sie sich als Spielpartnerin anbietet, als sich neben Elmar keine weiteren Kinder für dieses Freispielangebot entscheiden, verleiht sie dem gemeinsamen Gesprächsprojekt *Tischtheater mit Rabe Socke* Relevanz. Hinzu kommt, dass sie innerhalb des Freispielangebots (also auf den Ebenen 1–3, s. Abbildung 2) tatsächlich auf Augenhöhe mit Elmar geht: Sie setzt sich auf einen Kinderstuhl (s. Abbildung 1), handelt mit ihm das gemeinsame Tun aus, passt sich dabei auch einmal seinen Vorstellungen an (s. die Übernahme der Sucherrolle durch Eddi-Bär oder die Ausdehnung der Spielwelt auf den Raum unter dem Spieltisch) und beteiligt sich mit deutlichem Engagement (s. ihre ausdrucksstarken Figurenanimationen und ihre spürbare Freude am Wettlauf beim Versteckspiel). Damit suspendiert sie – innerhalb des Tischtheaters – das Machtgefälle zwischen der Lehrerinnen- und der Schülerrolle beim Figurenspiel vorübergehend, so dass sie als gleichgestellte, am gemeinsamen Projekt und an Elmar interessierte Spielpartnerin erlebbar wird. Beides – der Entschluss der Lehrerin, mit ihm zu spielen, und die teilweise Suspendierung der asymmetrischen Rollenverteilung – kann von

Elmar als Ausdruck der Aufmerksamkeit und Wertschätzung und als Relevantsetzung des gemeinsamen Projekts verstanden werden.

Eine Klärung der Beteiligungsrollen ist auf der Ebene 1 des Freispielangebots *Tischtheater* nicht notwendig: Elmar ist damit so vertraut, dass er schon vor dem Eintreffen der Lehrerin zu spielen beginnt, und der Dialog mit der Lehrerin verläuft ganz selbstverständlich (mit anderen Worten: Elmar bedient die Sprech-erwartungen der Lehrerin mühelos). Auf den Ebenen 2 (Figurenspiel) und 3 (Versteckspiel im Figurenspiel) dagegen nimmt die Lehrerin explizite Rollenklärungen vor: Sie fragt Elmar zuerst als Lehrerin, welche Figur er spielen möchte:

Lehrerin (mit unverstellter Stimme): «Also, wer bist du?» Elmar (mit unverstellter Stimme): «Hm ... Rabe Socke.» Lehrerin: «Also gut.»

Wenig später fragt sie Rabe Socke als Eddi-Bär, wer beim Versteckspiel zuerst zählen soll:

Lehrerin (mit tiefer Eddi-Bär-Stimme): «Also gut, was wollen wir spielen?» Elmar (mit hoher Rabe Socke-Stimme): «Ähm ... wir spielen Verstecken.» Eddi-Bär: «Wer zählt?» Rabe Socke: «Ähm ...» Eddi-Bär: «Zählst du? Oder soll ich zählen?» Rabe Socke: «Ähm ... nein ... der Bär zählt.» Eddi-Bär: «Also gut!»

Als Elmar (ab Episode 10) aufhört, seine Figuren zu animieren, hält die Lehrerin am ursprünglichen Vorhaben fest und führt sowohl das Figurenspiel (Ebene 2) als auch das Versteckspiel im Figurenspiel (Ebene 3) weiter, indem sie ihre Figuren weiterhin animiert und nach den Regeln des Versteckspiels agieren lässt. Damit unterstützt sie die Weiterführung des gemeinsamen Projekts im Rahmen der gemeinsam ausgehandelten Abmachungen. Nachdem Eddi-Bär die Tiere im Handschuh gefunden hat, schliesst sie die Form zunächst auf den Ebenen 2 und 3 implizit (mit einem Lob) ab:

Lehrerin als Eddi-Bär zu den drei Tieren, die sie gefunden hat: «Ah, ihr habt euch aber gut versteckt!»

Im gleichen Zug beendet sie dann auch noch das gemeinsame Projekt *Tischtheater* (auf der Ebene 1):

Lehrerin mit unverstellter Stimme zu Elmar: «So, jetzt kannst du noch ein bisschen spielen. Ich geh mal weiter.»

Intervenierende Aktivitäten von aussen kommen in dieser Sequenz nicht vor, es besteht damit kein Anlass, dass gemeinsame Projekt zu schützen.

Rahmende und steuernde Unterstützungsleistungen zeigen sich in dieser Sequenz zusammengefasst als a) Relevantsetzung des gemeinsamen Projekts, b) Klärungen

von Beteiligungsrollen auf den Ebenen 2 und 3, c) Aufrechterhaltung der getroffenen Abmachungen und d) Abschluss des gemeinsamen Projekts (auf mehreren Ebenen).

Die Unterstützungsleistungen, die die Lehrerin in dieser Sequenz *interaktiv Zug um Zug* erbringt, um die Sinnkonstruktion aufrechtzuerhalten und voranzubringen, sind vielfältig. Zunächst ist festzustellen, dass ihr Handeln für Elmar gut lesbar ist. Wie die Abbildungen 3 und 4 zeigen, kommuniziert sie multimodal mit ausgeprägter Gestik und Mimik und bemüht sich beim Sprechen durch klare Artikulation und reduziertes Sprechtempo um maximale Verständlichkeit:

Abbildungen 3 und 4: Die Lehrerin kommuniziert mit ausgeprägter Mimik, in deutlicher Sprache und unter Einsatz von markanten Gesten.



Nachfolgend wird in den Abbildungen 5 und 6 deutlich sichtbar, wie die Lehrerin die Kommunikation durch intensiven Blickkontakt aufrecht erhält, selbst wenn sie gerade nicht sprechen darf (weil die von ihr gespielten Tiere versteckt sind und sich still verhalten müssen, um nicht gefunden zu werden), und wie sie sich im Wettlauf der Tiere mit Engagement und auf Augenhöhe mit Elmar in das Spiel einbringt:

Abbildungen 5 und 6: Die Lehrerin kommuniziert auch in sprachfreien Spielphasen durch Blickkontakt mit Elmar und engagiert sich für den gespielten Wettlauf zum Ziel.



Im Verlauf dieser Sequenz gibt die Lehrerin viele *Anregungen*, die das Gespräch weiterführen und erweitern. In der ersten Phase (Episoden 2 bis 9) übernimmt sie weitgehend die Steuerung und sorgt mit ihren Initiativen dafür, dass das Gewaltverbot erinnert und akzeptiert wird, die Zuordnung der Figuren geklärt wird, die Figuren (durch Manipulieren und Sprechen mit verstellter Stimme) animiert werden, das Spiel im Spiel (Verstecken) bestimmt wird, die Rollen beim Versteckspiel verteilt werden, der Bär mit zählen beginnt, auch die «Nebenfiguren» versteckt werden, der Bär mit der Suche beginnt, die Tiere im Wettlauf zur Zählstelle rennen, einige Regeln des Versteckspiels thematisiert werden, die zweite Spielrunde trotz geringer Beteiligung von Elmar zu Ende gespielt und das gemeinsame Projekt abgeschlossen wird. Ihre Impulse haben wichtige *Steuerungsfunktionen* im Hinblick auf die Wechsel zwischen den verschiedenen Ebenen, das Weiterspinnen (und Abschliessen) des gemeinsamen Projekts sowie auf Modellierungen und metakommunikative Thematisierungen (s. unten).

Daneben handelt die Lehrerin auch *adaptiv*, auf die Impulse von Elmar reagierend: Sie geht (wenn auch kurz und abschliessend) auf Elmars Furcht einflössendes Wildschwein ein, nimmt seine Anregung auf, weitere Tiere um sich zu versammeln, schliesst sich Elmars Vorschlägen (Verstecken spielen, Bär als erster Sucher) an, akzeptiert nach anfänglichen Vorbehalten Elmars Regelverstösse, hält das Versteckspiel trotz seinem Wechsel in die Zuschauerrolle aufrecht und sucht seinem Hinweis folgend unter dem Tisch nach den drei versteckten Tieren. Damit gewährt sie Elmar eine aktive Rolle und Raum zur Mitgestaltung des Geschehens – in der ersten Hälfte der Sequenz im Rahmen des vertrauten bzw. gemeinsam vereinbarten Spiels, in der zweiten Hälfte deutlich darüberhinausgehend bzw. dieses variierend.

Die Impulse der Lehrerin haben für Elmar auch *Modellfunktion*. Das wird deutlich, als er seine Spielfiguren nach ihrem Vorbild mit verstellter Stimme animiert, oder als er wie sie unvermittelt flüstert, um metakommunikative Absprachen über das Spielgeschehen zu treffen. Die von der Lehrerin verwendeten stimmlichen Varianten markieren unterschiedliche Ebenen (unverstellte Stimme = Ebene 3 oder Erinnerung an die in dieser Klasse gültigen Regeln, verstellte Stimme = Ebenen 2 oder 1, Flüstern = Metakommunikation innerhalb der Ebenen 2 und 3). Damit wird für Elmar auch nonverbal gut lesbar, auf welcher Ebene die Lehrerin gerade agiert und wann sie die Ebene wechselt, was ihn beim Nachvollzug dieser Bewegungen unterstützt.

Schliesslich haben auch die (insbesondere zu Beginn und in der zweiten Hälfte der Sequenz) häufigen *metakommunikativen Thematisierungen* eine unterstützende Funktion: Durch diese Objektivierungen rücken Aspekte der einzelnen Ebenen (z. B. die Regeln des Versteckspiels, die Zuständigkeiten für die Nebenfiguren, der Spielbereich des Tischtheaters) oder der übergreifenden Rahmungen (z. B. Regeln zu Gewaltdarstellungen oder zum Nasenbohren) in den Fokus der Aufmerksamkeit, die sich Elmar womöglich noch nicht als geteiltes Wissen angeeignet hat und dank dieser Objektivierungen leichter aneignen kann.

Im Hinblick auf interaktive Unterstützung Zug um Zug stehen in dieser Sequenz weiterführende und erweiternde Anregungen der Lehrerin und häufige

metakommunikative Thematisierungen im Vordergrund, aber auch adaptiv-mitvollziehende und modellierende Handlungen der Lehrerin spielen eine wichtige Rolle. Besonders eindrücklich ist ihre ausgeprägt multimodale, die Sinn-Konstruktion permanent unterstützende Kommunikationsweise (vgl. auch Kapitel 5).

Zwischenfazit

In der analysierten Sequenz realisieren die Lehrerin und Elmar ein langes und komplexes Gesprächs- und Spielprojekt. Im Rahmen der kommunikativen Form *Tischtheater mit Rabe Socke* wird einerseits eine Spielhandlung entwickelt, die in sich schon aus zwei Ebenen besteht. Dabei wird gemeinsam ein mündlicher Text – hier: eine Erzählung – konstruiert. Andererseits wird – auf einer dritten Ebene – das Freispielangebot *Tischtheater* nicht nur umgesetzt, sondern auch modifiziert. Dabei nutzen die Beteiligten ihr implizites Wissen im Vollzug und erweitern es in metakommunikativen Aushandlungsprozessen. Das Geschehen wird vorwiegend von der Lehrerin gesteuert, und ihr Steuerungsanspruch zeigt sich auch in vereinzelt erzieherischen Interventionen, die sich auf Normen der Klassengemeinschaft beziehen. Allerdings wird diese asymmetrische Rollenverteilung im Spiel suspendiert, und Elmar erhält seinerseits substanzielle Mitgestaltungsmöglichkeiten.

Die Unterstützungsleistungen der Klassenlehrerin sind umfassend: Die *Gelegenheit* für dieses Gespräch entsteht einerseits dank entsprechender Planung (tägliche Freispielphase bzw. Eigenzeit, Freispielangebot *Tischtheater*, Teamteaching) und andererseits im Vollzug, indem die Klasse aufgrund ihres impliziten Wissens selbständig arbeitet und die zweite Lehrerin die Zuständigkeit für die Klasse übernimmt. Im Hinblick auf *Rahmung und Steuerung* unterstützt die Lehrerin das gemeinsame Projekt durch mehrfache Relevantsetzung (Schaffung einer 1:1-Situation, Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Engagement), Aushandeln von Beteiligungsrollen im Spiel sowie die Aufrechterhaltung und den deutlichen Abschluss des Projekts. *Interaktive Unterstützung* zeigt sich besonders deutlich und vielfältig in der multimodalen Kommunikation der Lehrerin, in ihren anregenden und erweiternden Impulsen sowie in metakommunikativen Thematisierungen unterschiedlicher Ebenen der kommunikativen Form. Aber auch adaptiv-nachvollziehendes und modellierendes Handeln sind präsent und bedeutsam.

7.3 Fallübergreifende Vergleiche

Mit Heller und Morek (2015) ist davon auszugehen, dass eine zugeschnittene Unterstützung beim Vollzug herausfordernder Sprachhandlungen in 1:1-Situationen einfacher zu realisieren ist als in Situationen mit mehr beteiligten Kindern. Für die fallübergreifenden Vergleiche wurden deshalb zwei kontrastierende Situationen ausgewählt, die im folgenden Abschnitt – allerdings nicht in derselben

Detailliertheit – analysiert werden: eine Gruppensituation aus der Freispielphase bzw. Eigenzeit in Kindergarten 8 und eine Klassensituation aus dem Morgenkreis in Kindergarten 6.

Analyse der Sequenz B: «Feuer machen»

Diese Sequenz wurde an einem Donnerstag Vormittag im Herbst in Kindergarten 8 gefilmt (Informationen zu diesem Kindergarten finden sich im Anhang). Vorgängig spielten die Schüler:innen zunächst in der Turnhalle unterschiedliche Bewegungs- und Geschicklichkeitsspiele. Danach fanden im Klassenraum die üblichen routinisierten Kreisaktivitäten statt. Nach dem «Znüni»⁵ verbrachten die Kinder die Pause auf dem weitläufigen, naturbelassenen Pausenplatz. Neben der Klassenlehrerin Frau Kolb und insgesamt 21 Kindern sind in der Pause auch die schulische Heilpädagogin Frau Furrer und eine Praktikantin anwesend, so dass sich die Klassenlehrerin längere Zeit mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen befassen kann. An der Sequenz beteiligt sind vier Mädchen: Lisa, Susann, Sandra und Kim. Lisa ist eines der Kinder mit besonderem Förderbedarf, die in diesem Kindergarten integrativ gefördert werden. Abbildung 7 veranschaulicht die untersuchte Situation:

Abbildung 7: Die Lehrerin mit (v. l. n. r.) Susann, Lisa, Sandra und Kim beim imaginären Feuermachen auf dem Pausenplatz von Kindergarten 8



5 Der «Znüni» ist eine Zwischenmahlzeit am Vormittag.

Die vier Mädchen spielen gemeinsam in einem baumbestandenen Bereich des Pausenplatzes in einer Art Arena (mit kreisförmig angeordneten Sitzbalken). Als Susann, Sandra und Kim davonrennen, um im Kindergarten etwas zu holen, geht Frau Kolb zu Lisa, die allein zurückgeblieben ist. Lisa schlägt ihr vor, ein Feuer zu machen. Die Lehrerin versichert sich, dass sie Lisa richtig verstanden hat, und willigt ein. Lisa nimmt eine Handvoll Laub und Blattstängel vom Boden auf. Frau Kolb hebt ebenfalls ein Stöckchen auf und wirft es auf die fiktive Feuerstelle. Lisa wirft ihre Last ungefähr an derselben Stelle ab und wischt sich die Hände, Frau Kolb tut es ihr gleich. Sie schlägt vor, anschliessend über dem Feuer eine Wurst zu braten. Lisa marschiert los und pflückt im Unterholz zwei grüne Blätter. Sie zeigt sie der Lehrerin und gibt ihr dann eines. Frau Kolb wirft es auf die fiktive Feuerstelle und deckt es mit Laub und Stängeln zu. Lisa bettet ihr eigenes Blatt sorgfältig neben dem Haufen auf den Boden. Als sie den gemeinsamen Plan mit einer zusätzlichen Idee («Und denn tüemer ...») weiterentwickeln will, unterbricht die Lehrerin das Spiel: Sie zieht ein Paket Papiertaschentücher aus ihrer Jacke und will Lisa die Nase putzen. Lisa macht klar, dass sie das allein kann. Sie erhält ein Taschentuch und schnäuzt sich die Nase. Die Lehrerin lobt sie dafür, putzt aber noch nach und steckt Lisa das gebrauchte Taschentuch in die Jackentasche. Lisa nimmt das Gespräch über das Feuermachen wieder auf, und Frau Kolb fragt sie nach Streichhölzern, die sie zum Anzünden brauchen. Lisa zieht los, um welche zu holen.

In diesem Moment kommen Susann und Sandra zurück. Aufgeregt weist Sandra die Lehrerin darauf hin, dass es im Unterholz – wo Lisa grade etwas für ihr Feuer sucht – echte Wasserschlagen gäbe. Susann berichtet gleichzeitig von einer Begegnung mit Wasserschlagen in ihren Ferien. Dann kommt auch Kim noch angerannt und bestärkt Sandras Warnung vor der Wasserschlange im Unterholz. Inzwischen hat Lisa weitere Blätter gepflückt und kommt zurück in die Arena. Frau Kolb erklärt den Mädchen, dass Lisa ein Feuer mache – vielleicht, um die Schlangen zu vertreiben. Lisa geht ohne Kontaktaufnahme an der Gruppe vorbei und wirft ihre Blätter auf die Feuerstelle. Dann zeigt sie auf das Feuer, dreht sich zur Lehrerin um und ruft ihr zu, sie sei fertig. Inzwischen haben die Mädchen der Lehrerin aber eine selbst gezeichnete Landkarte gezeigt. Frau Kolb schaut sich die Karte mit den Mädchen ganz genau an und reagiert nicht mehr auf Lisas Zuruf, woraufhin Lisa davonstapft. (Das Gespräch über die Landkarte wird hier nicht weiter ausgeführt).

Etwas später kommt Lisa zurück und lädt den Feldforscher an der Kamera ein, mit ihr Feuer zu machen. Frau Kolb will von ihr wissen, ob sie die Streichhölzer geholt habe, und kehrt dann explizit in ihre Rolle als Spielpartnerin zurück («Komm, ich mach mit dir ein Feuer.»). Die drei Mädchen verlassen die Arena, aber dann nimmt Susann das frühere Spiel wieder auf und warnt die anderen lautstark vor Lisa, die womöglich die Wasserschlange bei sich habe. Die Lehrerin lädt Lisa ein, das Feuerprojekt weiterzuverfolgen, und Sandra schliesst sich ihnen

an. In der Folge spielen sie gemeinsam (mit abwechselnden, vereinzelt auch von Lisa kommenden Impulsen), wie sie das Feuer anzünden, Holz nachlegen, dem Rauch ausweichen und sich fast verbrennen. Als Lisa vom Feuer weggeht und in Kims und Susanns Nähe kommt, rennen die beiden kreischend vor ihr weg. Inzwischen schnitzt Sandra im Spiel mit der Lehrerin einen Bratspiess. Kim und Susann steigen nun auch ins Feuerprojekt ein, und Frau Kolb lädt Lisa, die dem Geschehen auf einem der Sitzbalken stehend zuschaut, zum Mitmachen ein («Willst du auch ne Wurst braten?»). Es werden weitere Spiesse geschnitzt, es geht um den Zustand der Glut und um Lisa, die sich zu nahe ans Feuer setzt (worauf sie von Susann, Kim und Frau Kolb aufgeregt hingewiesen wird, ohne dass sie darauf reagieren würde). Sandra, die von den drei Mädchen am längsten am Spiel beteiligt war, macht dann aber klar, dass das Feuer noch gar nicht angezündet sei. Lisa wird gescholten, weil sie das Feuer durcheinanderbringt. Sie stapft davon, die anderen verlassen die Feuerstelle ebenfalls und nehmen das Gespräch mit Frau Kolb über ihre Landkarte wieder auf. Als Lisa Richtung Brunnen davonmarschiert, rennen ihr die drei Mädchen nach, als hätten sie den Auftrag, auf sie aufzupassen.

Wie die Sequenz *Tischtheater mit Rabe Socke* dokumentiert auch dieses Beispiel ein komplexes Spielprojekt. Es wird zunächst ebenfalls von einer Lehrerin und einem Kind realisiert, weitet sich dann aber zu einer Gruppenaktivität aus und wird durch weitere Projekte anderer Akteurinnen konkurriert. Das Spielprojekt *Feuer machen* wird von Lisa initiiert. Es geht darum, in der Vorstellung anhand von symbolischen Objekten einen fiktiven Handlungsverlauf zu entwickeln. Dieses Vorhaben kann als gemeinsame Produktion eines mündlichen Texts – einer realitätsnahen, dabei aber fiktionalen Erzählung – verstanden werden (vgl. Kapitel 6). Es umfasst in diesem Beispiel nur zwei Ebenen: das gemeinsame Spiel von Lehrerin und Kindern während der Pause und das imaginierte Geschehen. Ein zweites Projekt – der Wasserschlangenstrang – verbindet die Sprachhandlungen Berichten (Susanns Ferienerlebnis) und Erzählen (die fiktive Bedrohung von Lisa im Unterholz). Das dritte Projekt – der Landkartenstrang – kann als Erklären (genauer: Erklären der visuellen Repräsentation von realer Lebenswelt) charakterisiert werden. In dieser Sequenz lassen sich also drei mündliche Textproduktionen identifizieren. Sie sind allesamt von den Schüler:innen initiiert und stellen die Lehrerin vor die anspruchsvolle Aufgabe, diese drei Projekte zu verwalten. Im Hinblick auf die verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten von Lehrpersonen (s. oben, Abschnitt 7.1) zeigen sich folgende Befunde:

Die *Gelegenheit* für das Zustandekommen dieser Gespräche entsteht einerseits durch Planung: Die grosszügige Pause nach dem Znüni ist fester Bestandteil des Kindergartenvormittags. Dadurch erhalten die Kinder regelmässig Freiraum für selbstgewählte und interessegeleitete Aktivitäten. Die gleichzeitige Präsenz mehrerer Erwachsener erleichtert es der Lehrerin zusätzlich, sich phasenweise

auf einzelne Schüler:innen einzulassen. Aus der mühelosen Zusammenarbeit von Kindern und Lehrperson im Vollzug wird deutlich, dass sich dieses Programmelement im Frühjahr, nach ca. acht Monaten Kindergartenerfahrung bei den Akteurinnen bereits als vertrautes Handlungsmuster eingespielt hat.

Was *Rahmung und Steuerung* betrifft, zeigt sich ein heterogenes Bild: Einerseits verleiht die Lehrerin dem Projekt mit Lisa eine hohe Relevanz, indem sie sich ihr aus eigener Initiative als exklusive Spielpartnerin anbietet und mehrere Anstrengungen unternimmt, die anderen Kinder (mit mehr oder weniger Erfolg) in Lisas Projekt einzubeziehen. Andererseits wird die Relevanz der gemeinsamen Textproduktion durch das Handeln der Lehrerin aber auch mehrmals relativiert (Nasenputzen ist wichtiger, die Landkarte der drei Mädchen interessanter als das Spiel vom Feuermachen). Gleiches gilt auch für die Projekte der anderen Kinder: Sie erfahren sowohl wiederholte Aufmerksamkeit für ihre Landkarte (auf Kosten von Lisas Projekt) und Offenheit für das Wasserschlangenthema als auch die wiederholten Bemühungen der Lehrerin, sie in das Spiel vom Feuermachen zu integrieren. Lisas Reaktionen machen deutlich, dass sie das wiederholte Abspringen der Lehrerin aus ihrem gemeinsamen Projekt sehr wohl zur Kenntnis nimmt und sich dabei womöglich zurückgesetzt fühlt. Was den Abschluss sowohl des Feuer- als auch des Landkartenprojekts betrifft, ist eher ein zufälliges Versanden als ein erkennbares Schliessen zu konstatieren. In diesem Beispiel zeigt sich die alltägliche Herausforderung für Lehrpersonen sehr deutlich, in Kindergruppen mehrere Vorhaben verbindlich und für die Schüler:innen gut lesbar zu begleiten und wenn nötig mitzugestalten.

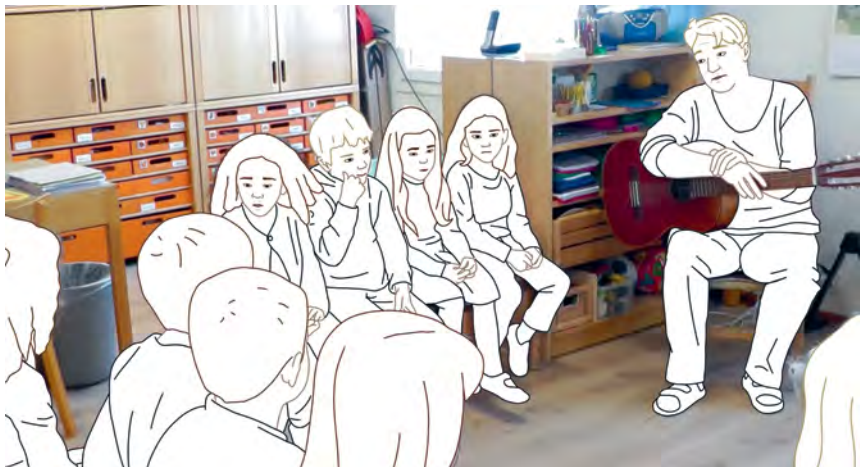
Die *interaktive Unterstützung Zug um Zug* wird erstens sichergestellt, indem die Lehrerin häufig auf Augenhöhe mit den Kindern geht, ihre Äusserungen mimisch und gestisch gut lesbar begleitet und damit einen direkten, persönlichen Draht zu den Schüler:innen aufbaut. Zweitens handelt Frau Kolb in hohem Masse adaptiv: Sie lässt den Kindern Zeit für ihre Beiträge, bringt ihr Interesse zum Ausdruck, rekapituliert ggf. die Aussagen der Kinder und schliesst mit ihren Beiträgen thematisch an diese an. Im Fall von Susann, Sandra und Kim bearbeitet sie auftauchende Verständnisprobleme mit hoher Verbindlichkeit. Im Gespräch mit Lisa bleiben Missverständnisse auch einmal ungeklärt (z.B. was die Bedeutung von Lisas grünen Blättern, die Wasserschlangen- oder die Verbrennungsthematik betrifft). Impulse zum Weiterspinnen der Gesprächsfäden gibt die Lehrerin in allen Gesprächsprojekten (z.B. wenn sie Lisa vorschlägt, Würste zu braten und Streichhölzer zu holen, oder wenn sie die Mädchen nach Details der Landkarte fragt). Modellierend unterstützt sie das Geschehen, indem sie sich beim Feuermachen selbst ganz in die Vorstellungswelt versetzt und als aktive Mitspielerin mögliche Beteiligungsformen zeigt. Metakommunikative Unterstützung im Sinne einer Thematisierung des Spiel- oder Gesprächsvollzugs kommen in dieser Sequenz dagegen nicht vor (lediglich eine kurze Aushandlung der Frage, ob denn das Feuer schon brenne oder nicht).

Zusammenfassend lässt sich für die Sequenz *Feuer machen* festhalten, dass das freie Pausenspiel sehr günstige Gelegenheiten für die Produktion kindinitiiertter mündlicher Texte bietet, deren Rahmung und Steuerung aber eine Herausforderung für die Lehrperson darstellt (die Gesprächsprojekte werden nicht konsequent geschützt und lesbar abgeschlossen, wodurch sie weniger klar erkennbar sind, was auch ihre Relevanz relativiert). Die interaktive Unterstützung ist in diesem Beispiel geprägt von einer informellen Kommunikationsweise sowie fein zugeschnittener Adaption und Anregung. Sowohl bezüglich Rahmung und Steuerung als auch bezüglich interaktiver Unterstützung gibt es Hinweise auf ungleichheitsrelevantes Handeln der Lehrperson (indem ihr Handeln nicht nur auf dem Interaktionsverlauf, sondern auch auf ihrem Wissen um Lisas Beeinträchtigung beruht). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Frau Kolb in dieser informellen Pausensituation womöglich weniger ausgeprägt in ihrer Rolle als Lehrerin agiert.

Analyse der Sequenz C: «Einstieg in den Morgenkreis»

Diese Sequenz wurde an einem Montag im Frühjahr in Kindergarten 6 gefilmt (Informationen zum Kindergarten finden sich im Anhang). Nach dem individuellen Eintreffen im Kindergarten und der Begrüssung durch die Lehrerin setzen sich die Schüler:innen in den Kreis. Dort spielen sie gemeinsam ein ihnen vertrautes Spiel, bis sich die Lehrerin und die letzten Kinder ebenfalls hingesezt haben. Die Kreisformation besteht aus der Lehrerin und 16 Kindern und präsentiert sich wie folgt (Abbildung 8):

Abbildung 8: Die Lehrerin, Frau Moser, mit (im Vordergrund, von hinten, v.l.n.r.) Claudia, Manuel, Safet, Priska, Anna und (im Mittelgrund, von schräg vorne, v.l.n.r.) Hidaya, Simon, Ronja und Sarah. Weitere sieben Kinder sitzen rechts von Anna und sind nicht sichtbar.



Nun beginnt die Lehrerin mit dem eigentlichen Kreisprogramm: Sie markiert mit dem Ausdruck «So!», ihrer Körperhaltung und einem schweifenden Blick durch die Klasse den Beginn einer kommunikativen Form und begrüsst die Klasse mit den Worten «Guten Morgen miteinander!» Verschiedene Kinder erwidern die Begrüssung individuell. Die Lehrerin stellt fest, dass Julian wieder gesund ist, und fragt nach dem Namen eines anderen Schülers, der heute fehlt. Mehrere Schüler:innen antworten: «Jim!». Die Lehrerin bestätigt das und erklärt, Jim habe sich erkältet und darum Husten, eine laufende Nase und Halsweh, wie viele andere Kinder vor ihm auch. Nun sprechen verschiedene Schüler:innen gleichzeitig: Claudia bringt ihr Erstaunen zum Ausdruck, Romina setzt zu einer Aussage an, Julian meint, er sei immer noch ein bisschen krank, aber nicht mehr ansteckend, und Claudia berichtet, sie habe Jim am Vorabend noch draussen beim Spielen gesehen. Die Lehrerin bringt ihre Gitarre in Spielposition, hält dabei aber Blickkontakt zu Claudia. Dann interveniert sie: «Halt! Stopp, stopp, stopp! (macht eine Stopp-Geste) Warte kurz. Wisst ihr, wenn ihr alle miteinander/ Priska! Priska! ... (energischer:) Priska!». Als auch Priska zuhört, meint sie mit ruhigerer Stimme und freundlichem Kopfschütteln: «Wenn ihr alle gleichzeitig sprecht, können wir nicht mehr zuhören.» Sie erteilt Claudia das Wort, die vorher schon aufgestreckt hat. Claudia wiederholt ihren Bericht, nun für alle gut hörbar. Die Lehrerin meint, dann sei er wohl erst am Abend oder in der Nacht krank geworden. Sie erklärt, dass Krankheiten sehr schnell einsetzen und unterschiedlich lange dauern können. Mit Blick zu Julian ergänzt sie, er sei wegen der spitzen Blattern länger krank gewesen, aber jetzt wieder gesund. Julian greift das auf: «Ich hab eine riesige Blase.» Die Lehrerin wiederholt seine Aussage erstaunt und fragt: «Aber jetzt ist sie am Heilen?» Julian verneint. Die Lehrerin hakt nach: «Was macht sie denn?» Julian antwortet: «Es kommt schon etwas weniger.» Die Lehrerin konstatiert: «Ah, das wird bald alles gut sein, dann wird es langsam besser.»

Nun streckt Manuel auf und wird von der Lehrerin aufgerufen: «Der Manuel noch, danach beginnen wir.» Manuel sagt, auch er habe Jim am Abend davor draussen gesehen. Die Lehrerin kommentiert: «Das haben wir grade gehört. Vielleicht ist es ihm gestern noch besser gegangen.» Manuel berichtet weiter, dass ein Freund bei ihm geschlafen habe, sie beide am Abend nochmals draussen gespielt und Jim beim Spielen gesehen hätten. Die Lehrerin wiederholt, dann sei es ihm wohl erst später schlechter gegangen. Sie unterbricht den nachfolgenden Beitrag von Manuel und fordert die Klasse auf, die Hände für das nun folgende Sing- und Klatschspiel «Sali Banana» bereitzuhalten. Sie erinnert die Kinder daran, wie sie klatschen sollen, und singt dann die erste Strophe mit dem Vokal A («Sala Banana»). Danach werden mehrere Strophen des Lieds mit wechselnden Vokalen gesungen, wobei die Lehrerin jeweils das Bestimmen des nächsten Vokals modelliert und das Klatschen kommentiert und ggf. korrigiert.

In dieser Kreisformation zeigt sich deutlich, dass die interaktive Unterstützung von Schüler:innen bei der Produktion mündlicher Texte unter den

Bedingungen der Klassenkommunikation (Becker-Mrozek/Vogt 2009) anforderungsreicher ist als in den bisher dargelegten Einzel- oder Kleingruppensituationen. Trotzdem kommen in diesen zwei Minuten drei kurze Erlebnisberichte von Kindern zustande: Claudia und später auch Manuel berichten, dass sie Jim draussen beim Spielen gesehen hätten, und Julian berichtet von seinen spitzen Blättern. Ausserdem steuert die Lehrerin zwei Erklärungen bei – zu Jims Fehlen im Kindergarten sowie zum Ausbruch und zur Dauer von Krankheiten. Diese Beiträge erfüllen alle die Definition von mündlichen Texten: Sie sind solistisch produziert, repräsentieren distante Inhalte, sind textuell strukturiert und tragen genretypische Merkmale (Isler et al. 2018; s. auch Kapitel 6).

Was tut die Lehrerin, um solche Produktionen zu unterstützen? Die *Gelegenheit* für die Beiträge der Schüler:innen entsteht in diesem Beispiel nicht durch die Planung der Lehrerin oder die personelle Situation dieses Kindergartens. Sie beruht eher auf der Kommunikationspraxis, die sich durch Interesse, Offenheit und Klarheit der Lehrerin sowie durch die Häufigkeit und Lebendigkeit der entstehenden Gespräche auszeichnet. Obwohl der Morgenkreis auch in diesem Kindergarten durch eine Serie von routinisierten Programmelementen (dem An- und Abwesenheitscheck, dem Sing- und Klatschspiel, dem Bestimmen von Wochentag und Wetter usw.) vorstrukturiert ist (vgl. auch Kapitel 5, Abbildung 15), und obwohl auch diese Lehrerin das Durcharbeiten dieser Abfolge von Elementen vorantreibt, bleibt Raum für spontane Gespräche, die auch von den Kindern initiiert sein können. Die Schüler:innen erleben in solchen Situationen ein Nebeneinander von a) Einordnung in das Klassenkollektiv, die routinisierten Handlungsmuster und die geltenden Regeln sowie b) Raum und Aufmerksamkeit für Persönliches, Spontanes, Überraschendes. Nach acht Monaten Kindergarten Erfahrung ist ihnen diese Kommunikationspraxis bereits vertraut, was sich in ihrer kompetenten Mitarbeit zeigt.

Die *Rahmung und Steuerung* erfolgt in dieser Sequenz zunächst durch die Wahl der Kreisformation (s. Kapitel 4): Sie signalisiert deutlich, dass es nun um klassenöffentliche, triadische Kommunikation unter der Leitung der Lehrerin geht. Aufgabe der Schüler:innen ist es, entweder als Teil des Publikums aufmerksam zuzuhören und das Geschehen auf der Klassenbühne mitzuvollziehen oder mit einem Beitrag selbst vorübergehend auf der Bühne zu agieren. Relevant ist in dieser Situation, was von der Lehrerin als bühnenwürdig gesetzt oder zugelassen wird: Zunächst die Begrüssung und der An- und Abwesenheitscheck, danach die Berichte von Claudia und Julian, abschliessend das Sing- und Klatschspiel. Dabei leistet die Lehrerin erhebliche Steuerungsarbeit: Sie stellt mit freundlichem Nachdruck sicher, dass die triadische Kreiskommunikation aufrechterhalten bleibt, bringt die ihr relevant erscheinenden, zunächst beiläufig geäusserten Beiträge von Claudia und Julian auf die Bühne und nimmt den Beitrag von Manuel (der sich als reine Wiederholung und damit nicht als bühnenwürdig entpuppt) zum Anlass, den Raum für spontane Gespräche wieder zu schliessen und den

nächsten Programmpunkt anzugehen. Bemerkenswert ist, dass sie diese Steuerungsarbeit nicht nur implizit vollzieht, sondern auch explizit zum Thema macht: Sie erklärt den Schüler:innen, warum sie sich melden und dem Bühnenkind zuhören sollen. Damit wird die kommunikative Form *Einstieg in den Morgenkreis* als solche objektiviert, erkennbar und lernbar, auch für Kinder, die mit ihr noch unvertraut sind (Bourdieu/Passeron 1971).

Die mündlichen Textproduktionen der Schüler:innen werden von der Lehrerin mit verschiedenen Mitteln *interaktiv Zug um Zug* unterstützt: Adaptiv zunächst, indem sie – wie schon die Lehrerin in der Sequenz *Tischtheater mit Rabe Socke* – ausgeprägt multimodal kommuniziert und damit für die Kinder gut lesbar handelt. Zweitens lässt sie den Schüler:innen immer Raum für ihre Züge (auch wenn ihre Fragen eher rhetorischer Natur sind und sich ans Klassenkollektiv richten). Drittens erkennt sie Gesprächsinitiativen der Schüler:innen, auch wenn sie nur beiläufig geäußert werden, und greift die ihr relevant bzw. Bühnenwürdig erscheinenden Beiträge auf, um sie auf der Bühne zu thematisieren. Und viertens engagiert sie sich (wie im Gespräch mit Julian zu erkennen) für die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses. Formen der Anregung zeigen sich, wenn die Lehrerin Themen ausbaut (indem sie begründet, warum Jim nicht hier ist und am Abend davor noch draussen zu sehen war) und wenn sie Julian durch Nachfragen ermutigt, seinen Bericht fortzusetzen und in der Rolle des primären Sprechers (Hausendorf/Quasthoff, 1996) zu bleiben. Modellierungen mündlicher Texte realisiert die Lehrerin mit ihrer Erklärung zum Ausbruch und zur Dauer von Krankheiten (sprachlich durch die Präsensform und das unpersönliche «man» als auf Weltwissen bezogenes Erklären markiert) sowie mit den beiden kurzen Berichten zum aktuellen Zustand von Julian und zur Krankheitsgeschichte von Jim (beide sind u. a. durch Perfektformen als Berichte markiert). Schliesslich lassen sich in dieser kurzen Sequenz auch (zumindest indirekte) Thematisierungen mündlicher Texte finden: Die Lehrerin weist darauf hin, dass Manuel das letzte Kind sei, das einen Gesprächsbeitrag leisten dürfe, und sie beurteilt seinen Beitrag abschliessend als Wiederholung. Damit bezieht sie sich zweimal auf seine Aussage als interaktionalen Zug (und nicht auf ihren thematischen Gehalt). Das Berichten oder Erklären als Genres mündlicher Texte werden dagegen nicht metakommunikativ thematisiert.

Welche Unterstützungsleistungen der Lehrerin stehen in dieser Sequenz im Vordergrund? Die Gelegenheit für das Spinnen von Gesprächsfäden mit einzelnen Kindern entsteht in diesem Beispiel gleichsam *trotz* der geführten, triadischen Kreisformation, weil die Lehrerin generell eine offene Gesprächspraxis pflegt und die Schüler:innen damit bereits vertraut sind. Spontane Gespräche haben in diesem Kindergarten auch im Rahmen des vorstrukturierten Morgenkreises Platz, das Abarbeiten von Programmpunkten dieser kommunikativen Form bleibt wichtig, schliesst aber eine lebendige Gesprächspraxis nicht aus. Rahmung und Steuerung erfolgen durch die Wahl der Kreisformation, die Relevantsetzung

von ausgewählten Kinderbeiträgen, die freundliche, aber nachdrückliche Einforderung von Beteiligungsregeln sowie durch deren explizite Thematisierung. Interaktive Unterstützung leistet die Lehrerin insbesondere durch ihre multimodale Ausdrucksweise, ihr adaptives Handeln (das Aufnehmen von Gesprächsinitiativen der Schüler:innen das Erarbeiten eines geteilten Verständnisses), ihre (anregende) Ermutigung von Jim als primären Sprecher sowie ihre Modellierung von mehreren mündlichen Texten (zwei Kurzberichte und eine Erklärung).

7.4 Fallübergreifende Bündelung der Ergebnisse

In diesem Kapitel wurden drei kommunikative Formen untersucht:

- *A. Tischtheater mit Rabe Socke*: Gemeinsames Figurespiel der Lehrerin mit einem Kind im Rahmen des Freispiels und anhand vorgegebener Materialien.
- *B. Feuer machen*: Pausenspiel im Freien mit Beteiligung der Lehrerin an den spontanen Aktivitäten eines einzelnen Kindes und einer Kindergruppe.
- *C. Einstieg in den Morgenkreis*: Morgenkreis als erste Klassenaktivität des Tages unter der Leitung der Lehrerin und mit stark vorstrukturiertem Ablauf.

Abschliessend sollen diese drei Formen im Hinblick auf die Unterstützungsleistungen der Lehrerinnen verglichen werden. Für alle drei Fokussierungen (s. Abschnitt 7.1) lassen sich relevante, teils fallspezifische Formen von Erwerbsunterstützung identifizieren:

Wenn es darum geht, *Gelegenheiten* für das Spinnen längerer Gesprächsfäden im Allgemeinen und für die Produktion mündlicher Texte im Besonderen zu schaffen, können Lehrpersonen einerseits durch Planung dafür sorgen, dass sie sich für längere Gespräche mit einzelnen Kindern oder kleinen Kindergruppen Zeit nehmen können. Möglichkeiten bieten Phasen der Eigentätigkeit der Kinder (z. B. Freispiel und Pausenspiel) und der Einsatz zusätzlicher Lehrpersonen. Andererseits spielt der Vollzug eine bedeutende Rolle: Diese Gelegenheiten können nur genutzt werden, wenn die Schüler:innen mit den entsprechenden Programmelementen vertraut sind und sich weitgehend selbständig darin zurechtfinden. Wie die Sequenz *Einstieg in den Morgenkreis* zeigt, ist es aber auch in geführten Kreisformationen möglich, Raum für anspruchsvolle Gespräche zu schaffen.

Im Hinblick auf *Rahmung und Steuerung* bieten stärker vorstrukturierte und routinisierte Programmelemente (wie der Morgenkreis) automatisch einen Rahmen, während offenere Elemente (wie Figurespiel und Pause) von der Lehrperson aktiv gerahmt werden müssen. Dies gelingt den Lehrerinnen in den beiden letztgenannten Fällen unterschiedlich. In allen drei Fällen werden Gesprächsprojekte von den Lehrpersonen aufrechterhalten und geschützt, wodurch sie auch

relevant gesetzt werden. Schwerer lesbares Handeln der Lehrperson bei der Rahmung und Steuerung kann dazu führen, dass die Relevanz eines gemeinsamen Gesprächsprojekts für ein Kind nicht mehr gegeben ist. Eine klare, womöglich sogar explizite Rahmung und Steuerung kann den Schüler:innen Sicherheit, Orientierung und die Chance bieten, sich unvertraute kommunikative Formen (weiter) anzueignen.

Bezüglich der *interaktiven Unterstützung Zug um Zug* zeigen alle drei Lehrerinnen ein fein zugeschnittenes adaptives und anregendes Handeln. Die beiden Lehrerinnen in den Sequenzen *Tischtheater mit Rabe Socke* und *Einstieg in den Morgenkreis* kommunizieren zudem ausgeprägt multimodal und bieten den Schüler:innen verschiedentlich Modelle mündlicher Textproduktionen (Erzählungen, Berichte und Erklärungen) an. In der Sequenz *Tischtheater mit Rabe Socke* macht die Lehrerin ihr Erzählen zusätzlich zum Thema und damit zum Lerngegenstand.

7.5 Diskussion

Lehrpersonen haben vielfältige Möglichkeiten, die Realisierung herausfordernder Gespräche bzw. mündlicher Texte zu unterstützen: Erstens können sie *Gelegenheiten* schaffen, indem sie den Kindergartenalltag zeitlich und personell so organisieren, dass sie regelmässig Freiräume für Gespräche mit einzelnen Kindern oder kleinen Kindergruppen haben (Sequenzen A und B), und diese Räume gezielt (A) oder spontan (B) nutzen. Ausserdem können sie eine offene, engagierte Gesprächskultur aufbauen und pflegen, die es auch in Klassensituationen erlaubt, spontan auftretende Gesprächsgelegenheiten aufzugreifen und mit dem geplanten Unterrichtsprogramm auszubalancieren (vgl. die Antinomie von Organisation und Interaktion bei Helsper 2004). Die Befunde unserer Analysen ermöglichen damit eine Ausdifferenzierung des Verständnisses von Alltagssituationen und didaktischen Arrangements, wie es oben (in Abschnitt 7.1) skizziert wurde: Auch Gelegenheiten für Alltagsgespräche können planvoll vorstrukturiert werden, und auch vorstrukturierte Arrangements ermöglichen es, spontane Gesprächsgelegenheiten aufzugreifen und für Bildungsprozesse zu nutzen. Damit bestätigt sich das grosse Potenzial des Kindergartens für mündliche Textproduktionen von Schüler:innen und Lehrpersonen, welches bisher allerdings noch wenig gezielt ausgeschöpft wird (Isler/Ineichen 2015, Schneider 2020).

Damit mündliche Texte als Sinn-Konstruktionen zustande kommen, ist zweitens *Rahmung und Steuerung* erforderlich: Die *forme scolaire* wird durch eine hierarchische Rollenbeziehung von Lehrpersonen und Schüler:innen (Thévenaz-Christen 2005) und durch Kommunikation zwischen Lehrperson und vielstimmigem Klassenkollektiv (Becker-Mrotzek/Vogt 2009) konstituiert. Dabei liegen Verantwortung und Definitionsmacht grundsätzlich bei der Lehrperson. Diese

institutionelle Ordnung kann aber aktiv modifiziert werden (vgl. die Antinomie von Symmetrie und Macht bei Helsper 2004), um das Spinnen längerer Gesprächsfäden zu ermöglichen. Entsprechend wird in Sequenz A die hierarchische Beziehung vorübergehend suspendiert, und in Sequenz C schafft die Lehrerin im Rahmen ihres Unterrichtsprogramms explizit Raum für längere Beiträge einzelner Kinder. Durch Rahmung und Steuerung werden Gesprächsprojekte von institutionalisierten Abläufen abgesetzt, nicht nur, um Bedingungen für das gemeinsame Spinnen von Gesprächsfäden zu schaffen, sondern auch, um das kommunikative Geschehen für die Schüler:innen verständlich und das sprachliche Handeln als Gegenstand erkennbar und lernbar zu machen.

Dazu ist ein für die Schüler:innen gut lesbares *interaktives Handeln* der Lehrperson zwingend: Wenn Lehrpersonen Gesprächsprojekte (durch Formationen, multimodale Ausdrucksmittel, explizite Thematisierung) deutlich markieren, aufrechterhalten und bei Bedarf auch schützen, können sich Kinder orientieren und an den Gesprächsprojekten aktiv mitarbeiten. Sind solche Markierungen undeutlich oder inkonsistent und werden die Gesprächsprojekte nicht geschützt, sind die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder eingeschränkt und es entstehen womöglich diffuse Situationen, in welchen die institutionelle Ordnung suspendiert ist, aber nicht durch eine klare alternative Ordnung abgelöst wird. In solchen Situationen können Kinder verunsichert und ggf. auch verletzt werden, wie Lisa, die (in Sequenz B) erlebt, dass die Relevanz ihres Spielprojekts nicht gewährleistet ist und andere Kinder zuschreibend und ausgrenzend mit ihr umgehen. Gut zugeschnittene, adaptive und anregende Handlungsweisen erweisen sich als zentrale, von allen drei Lehrpersonen gewährleistete Merkmale der Erwerbsunterstützung, während das Modellieren mündlicher Texte (A, C) und deren Thematisierung (A) in den untersuchten Sequenzen von Lehrperson zu Lehrperson variieren.

In den drei untersuchten kommunikativen Formen unterstützen die Lehrpersonen das Spinnen längerer Gesprächsfäden und die Produktion mündlicher Texte, indem sie erstens Gelegenheiten schaffen oder aufgreifen, zweitens Gesprächsprojekte rahmen und steuern und drittens die Produktionen der Schüler:innen interaktiv Zug um Zug auf das Handeln der Kinder zugeschnitten begleiten. Zusätzlich können sie mündliche Texte modellieren und thematisieren, um sie zu objektivieren und der Aneignung durch alle Kinder zugänglich zu machen. Diese Unterstützungsleistungen erbringen sie nicht isoliert, sondern verwoben mit weiteren Aspekten kommunikativer Formen: im Rahmen von körperlich-räumlichen Formationen und klassenöffentlicher Kommunikation (Kapitel 4), unter Nutzung multimodaler Ausdrucksmittel (Kapitel 5) sowie im Hinblick auf den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder (Kapitel 6).

Literaturverzeichnis

- AV TG (2021): *Lehrplan Volksschule Thurgau. Gesamtausgabe*. Frauenfeld: Amt für Volksschule des Kantons Thurgau. https://tg.lehrplan.ch/container/TG_DE_Gesamtausgabe.pdf [23.12.2024]
- Becker-Mrotzek, Michael und Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, Jérôme (1983 [2002]): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Erard, Serge und Schneuwly, Bernard (2005): Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In: Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina und Poullot, Michèle (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion. S. 69–97.
- Halliday, Michael (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Hausendorf, Heiko und Quastoff, Uta (1995): Discourse and Oral Contextualizations: Vocal cues. In: Uta Quasthoff (Hrsg.), *Aspects of Oral Communication* (S. 220–255). Berlin, New York: DeGruyter.
- Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hefti, Claudia; Isler, Dieter; Schönberger, Judith und Sticca, Fabio. (2024): Sprachbildung im Kindergartenalltag – Entwicklung des Instruments EULE zur Einschätzung des erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften SZBW*, 138–152. <https://dx.doi.org/10.24452/sjer.46.3.1>
- Heller, Vivien und Morek, Mirjam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, 3/2015, 1–23. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548>
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Kolbe u. a. (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Kirchhofer, Katharina und Dinkelmann, Iris (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*, 1/2018. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/1/618>
- Isler, Dieter und Ineichen, Gabriela (2015): 'Mündliche Texte' in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In Bleichschmidt, Anja und Schräpler, Ute (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht*. Basel: Schwabe. S. 33–46.
- Künzli, Sibylle und Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim, Karin, Lehner, Ruth, Dütsch, Thomas, Arnaldi, Ursula, Hildebrandt, Elke und Wey Huber, Martina (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann. S. 25–46.
- Schneider, Hansjakob (2020): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten. In Wannack, Evelyn und Beeli-Zimmermann, Sonja (Hrsg.): *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und Pädagogische Einblicke* (S. 62–76). Bern: hep Verlag.
- Thévenaz-Christen, Tèrese (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Wiesner, Esther und Isler, Dieter (2015): Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 1/2015. S. 75–91. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.1.4944>
- Wygotski, Lew S. (1934 [1986]): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Teil III: Kommunikative Formen im Kindergarten

8. Alltagsgespräche als komplexe Bildungsprozesse verstehen

Dieter Isler und Esther Wiesner

In den bisherigen Analysen dieses Buches (Kapitel 4 bis 7) wurden einzelne Aspekte kommunikativer Formen des Kindergartens herausgearbeitet. Dabei wurde immer wieder deutlich, dass diese Aspekte im Vollzug in komplexer Weise verwoben sind und zusammenwirken. Wenn Bildungsprozesse als Sinn-Konstruktionen von (unterschiedlich) sozialisierten Akteur:innen verstanden werden, die beim Handeln in Institutionen und Organisationen interaktiv zusammenarbeiten und dabei alle verfügbaren Ressourcen nutzen, dann kann das Geschehen nur als komplex, dynamisch, fluide und situativ aufgefasst werden (s. die theoretischen Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3).

Mit der in diesem Kapitel dargestellten Analyse soll dieser Komplexität Rechnung getragen werden. Es geht darum, am Beispiel einer einzelnen Sequenz die Relevanz und Verwobenheit der bisher untersuchten Aspekte herauszuarbeiten. Analysiert wird die kommunikative Form *Nacherzählen eines Bilderbuchs*. Zunächst wird die ausgewählte Sequenz im Überblick dargestellt (Abschnitt 8.1). Darauf folgen vertiefende Analysen zu vier Aspekten dieser kommunikativen Form: Kreisformation (8.2), Multimodalität (8.3), mündliche Texte (8.4) und Erwerbsunterstützung (8.5). Zum Schluss werden die Ergebnisse aus den Analysen gebündelt und diskutiert (8.6). Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der detaillierten empirischen Analyse. Die theoretischen Bezüge der untersuchten Aspekte sind in den Kapiteln 2 und 3 sowie 4 bis 7 ausgewiesen.

8.1 Die Sequenz «Nacherzählen eines Bilderbuchs»

Kontext der Sequenz

Gegenstand der Analysen ist eine Kreissequenz, an der die sieben älteren Schüler:innen der Gruppe «Rabe Socke» und die Klassenlehrerin Frau Antoniou beteiligt sind.¹ Fünf Kinder lernen Deutsch als Zweitsprache (ihre Eltern sprechen andere Erstsprachen), alle sieben stammen aus eher unterprivilegierten Familien

1 Die untersuchte Sequenz wurde an einem Donnerstagvormittag Ende Januar im Kindergarten 5 gefilmt (es handelt sich um denselben Kindergarten, der bereits in Kapitel 7 untersucht wurde).

(alle Eltern arbeiten in Berufen mit unterdurchschnittlichem Lohnniveau, drei Mütter sind nicht berufstätig).

An diesem Vormittag arbeiten die Schüler:innen nach dem Eintreffen im Kindergarten zunächst eine halbe Stunde individuell an ihren «Sonnenplätzen». Dabei erledigen sie vorgegebene Aufträge, z. B. Reimwörter finden und zuordnen, Objekte nach bestimmten Merkmalen sortieren, ein Puzzle lösen oder bestimmte Details in einem Wimmelbild suchen. Erledigte Aufgaben werden in die persönlichen Arbeitspässe der Schüler:innen eingetragen. Die Lehrerin begleitet die Schüler:innen individuell.

Im Anschluss an diese Phase versammelt die Lehrerin die Halbklass im Morgenkreis. Nach dem Singen eines Bewegungslieds berichten verschiedene Schüler:innen von ihren individuellen Arbeiten und von Zahn-Erlebnissen zuhause und im Kindergarten (am Vortag hat eine Lektion im Zähneputzen stattgefunden). Darauf folgt eine Serie von routinisierten Morgenkreis-Elementen: das Wochentage-Lied, die Bestimmung des aktuellen Wochentags, das Verlesen des Tagesprogramms, ein weiteres Lied (zu den vier Jahreszeiten), die Bestimmung der Jahreszeit und des Monats, eine angeleitete Bewegungsübung sowie ein Lied zum rhythmischen Singen und Klatschen von Silben.

An dieser Stelle beginnt die untersuchte Sequenz. Es geht um die Geschichte «Der gute Schneemann», die als Bilderbuch² und als Tischtheater (kleiner Tisch mit den Figuren und Requisiten der Geschichte) präsent ist. Weil Lirie drei Tage krank war und den Anfang der Geschichte noch nicht kennt, erzählt ihr die Klasse unter Anleitung der Lehrerin den bisherigen Handlungsverlauf der Geschichte nach. Das Nacherzählen wird gelegentlich unterbrochen, wenn die Lehrerin von den Schüler:innen die Einhaltung von Verhaltensregeln (z. B. zuhören, aufstrecken) einfordert.

Im Anschluss an diese Sequenz liest die Lehrerin zwei weitere Doppelseiten aus dem Bilderbuch vor und bespricht sie mit der Klasse. Anschliessend spielen die Schüler:innen unter ihrer Anleitung die Geschichte mit den Figuren des Tischtheaters nach. Diese Aktivität wird von der Lehrerin abgebrochen, da die Schüler:innen ihrer Meinung nach zu unruhig sind. Es folgen das gemeinsame Znüni-Essen im Kreis, eine Pause im Freien, die Wiederaufnahme des Figurenspiels im Kreis, eine längere Spiel- und Lernphase an frei gewählten Stationen im «offenen Haus», der Abschlusskreis und schliesslich die Verabschiedung der Schüler:innen. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die kommunikativen Formen an diesem Vormittag:

2 Stich, Franziska und Baránková, Vlasta (2000): Der gute Schneemann. 4. Auflage. Affoltern am Albis: Bohem Press.

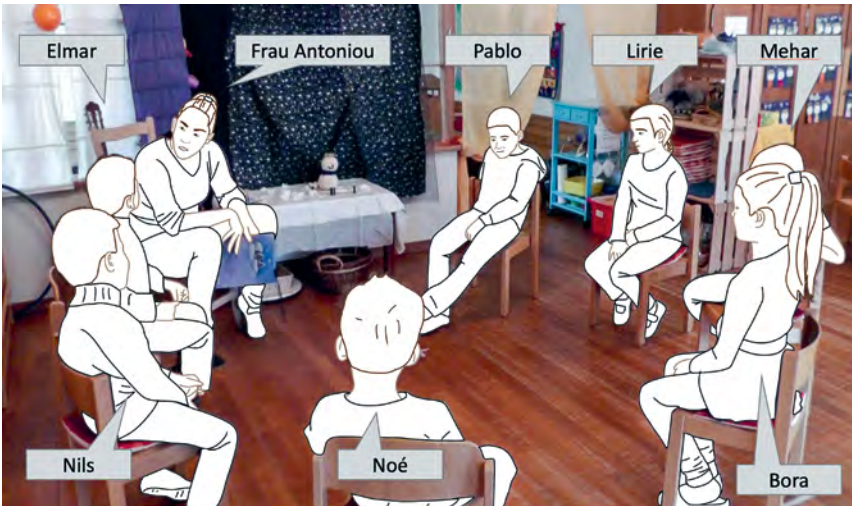
Abbildung 1: Kommunikative Formen des Kindergartenvormittags. Durchgängige Linien = von der Lehrperson angeleitet Aktivitäten im Kreis, gestrichelte Linien = offenerere Aktivitäten. 1–7 = musterhafte Elemente des Morgenkreises. **Blau = untersuchte Sequenz**



Verlauf der Sequenz

Die Lehrerin und die sieben Schüler:innen im zweiten Jahr sitzen in dieser Sequenz im Stuhlkreis, die Lehrerin hat den Tisch mit dem Bilderbuch und den Spielfiguren des Tischtheaters neben sich. Rechts neben ihr sitzt Elmar, der von der Lehrerin besonders beobachtet und geführt wird.³ Schräg links gegenüber der Lehrerin sitzt Lirie, die Adressatin der Nacherzählung. Abbildung 2 veranschaulicht dieses Setting:

Abbildung 2: Die Klassenlehrerin und die Schüler:innen der Gruppe «Rabe Socke» beim Nacherzählen der Geschichte «Der gute Schneemann» in Kindergarten 5



3 Nach Auskunft der Lehrerin nimmt Elmar Ritalin zur Behandlung einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS).

Das Nacherzählen des Bilderbuchs «Der gute Schneemann» dauert rund 5 Minuten und besteht aus 17 Episoden, die jeweils durch neue Gesprächsimpulse (meist von der Lehrerin) gekennzeichnet sind. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Episoden und die entsprechenden Seiten im Bilderbuch:

Tabelle 1 und Abbildungen 3–6: Verlauf der untersuchten Sequenz mit Episoden 1–17

Episode (Dauer)	Handlungsbeschreibung	Gezeigte Bilderbuchseite
1 (17")	Die LP erinnert daran, dass Lirie krank war und die Geschichte vom Schneemann nicht hören konnte.	Abb. 3: Titelseite. Pauline, Felix und der Schneemann
2 (11")	Bora beginnt sofort zu erzählen, Noé und Elmar korrigieren sie. Die LP lobt Mehrar für sein Aufstrecken.	
3 (19")	Die LP fordert die Klasse auf, die bisherige Handlung nachzuerzählen. Mehrar wird aufgerufen und erzählt (die Hauptfiguren Pauline und Felix sind aufgewacht und haben draussen vor dem Fenster den Schnee gesehen).	
4 (33")	Die LP fragt nach, warum Felix aufgewacht sei. Pablo gibt unaufgefordert die richtige Antwort (weil Pauline gerufen hat). Die LP ermahnt ihn zum Aufstrecken, fordert ihn auf, seine Antwort zu wiederholen und lobt ihn dafür.	
5 (7")	Die LP fragt nach, was Pauline gerufen habe. Pablo inszeniert Paulines Ruf («Schnee!») und wird dafür gelobt. Andere SuS imitieren ihn, Elmar inszeniert eine weitere Äusserung von Pauline («Komm raus!«).	
6 (6")	Die LP fragt nach dem weiteren Handlungsverlauf, während Elmar den Dialog der SuS weiterspinn (»Komm, Paulini!«).	
7 (8")	Die LP geht nicht darauf ein. Sie zeigt Lirie die Doppelseite mit Pauline und Felix am Fenster. Pablo und Bora melden ihre Wünsche an, welche Figuren sie später im Tischtheater spielen möchten.	Abb. 4: Doppelseite 1. Pauline und Felix erwachen, sehen durchs Fenster den Schnee, ziehen sich an und bauen einen Schneemann.
8 (42")	Die LP fragt nach dem weiteren Handlungsverlauf. Noé antwortet, die Kinder hätten einen Schneemann gebaut. Auf Nachfrage der LP ergänzt er, sie hätten sich vorher angezogen. Pablo wirft ein, sie hätten die Kleider weggeworfen, und inszeniert dies mit Gesten. Mehrar bestätigt seine Aussage mit Formulierungshilfen von Pablo und Lirie. Die LP weist Pablos Aussage zurück und bekräftigt diejenige von Noé.	
9 (12")	Die LP fragt Bora nach dem weiteren Handlungsverlauf. Pablo gibt eine ganze Serie von Antworten. Die LP ermahnt ihn zum Aufstrecken, lobt ihn aber für sein Wissen.	
10 (16")	Die LP rekapituliert das bisher Gesagte, fragt Elmar nach dem nächsten Handlungsschritt und lobt ihn für seine Antwort (sie haben einen Schneemann gebaut).	

Episode (Dauer)	Handlungsbeschreibung	Gezeigte Bilderbuchseite
11 (27")	Die LP zeigt kurz die Doppelseite 2, fragt nach den Requisiten des Schneemanns und schliesst dann das Buch. Elmar beginnt unaufgefordert, erste Requisiten aufzuzählen. Die LP weist zunächst ihn und dann die ganze Klasse zurecht: Die SuS sollen zuhören und aufstrecken. Sie ruft versehentlich ein falsches Kind auf, entschuldigt sich dafür, korrigiert ihre Frage und erhält von Bora die gewünschte Antwort (der Schneemann hat Augen bekommen).	Abb. 5: Doppelseite 2. Der Schneemann mit seinen Requisiten. Pauline trägt den Besen herbei.
12 (18")	Die LP fragt Bora, woraus diese Augen denn seien, und erhält die korrekte Antwort (Steine). Elmar streckt auf, wird aufgerufen und beantwortet gleich zwei Fragen (er hat eine Nase aus einer Karotte). Mehrar ergänzt ein weiteres Requisit (den Hut). Pablo gibt die nächste Antwort (Haare aus Gras). Die LP setzt einen halb bestätigenden, halb kritischen Gesichtsausdruck auf, woraufhin Noé einen alternativen Formulierungsvorschlag macht (Heu), den die LP bestätigt und berichtigt (Stroh).	
13 (10")	Die LP fragt nach weiteren Requisiten. Elmar antwortet (einen Besen) und wird dafür gelobt. Als sich die LP dem Tischtheater zuwendet, ergänzt Noé ein weiteres Requisit (einen Mund), was die LP beiläufig bestätigt.	(Das Bilderbuch ist zugeklappt.)
14 (25")	Während die LP mit dem Tischtheater beschäftigt ist (sie will dem Schneemann den Hut aufsetzen), stehen Lirie, dann Pablo und Noé auf und gehen ebenfalls zum Tischtheater. Pablo nimmt den Besen, kratzt sich damit im Gesicht und ruft «Autsch!». Der Besen fällt zu Boden und der Stiel bricht ab. Bora tadelt Pablo scherzhaft dafür. Die LP repariert den Besen und beruhigt die SuS, das sei nicht schlimm. Elmar hustet wiederholt und zunehmend theatralisch.	
15 (15")	Die LP wendet sich Elmar zu und stellt fest, dass es im Kreis nicht mehr gehe für ihn. Sie fragt ihn nach seiner Einschätzung. Elmar meint schuldbewusst, er könne sich zusammenreißen. Die LP akzeptiert das.	
16 (16")	Die LP fragt die Klasse, was dann passiert sei. Noé antwortet spontan (es sind Leute gekommen) und wird getadelt (er hat nicht aufgestreckt). Bora streckt auf, wiederholt Noés Antwort und wird von der LP bestätigt.	

Episode (Dauer)	Handlungsbeschreibung	Gezeigte Bilderbuchseite
17 (23")	Die LP zeigt der Klasse die nächste Doppelseite und fragt, was die Leute denn gesagt hätten. Auf die spontanen Äußerungen reagiert sie mit der Geste des Aufstreckens. Bora meldet sich und ergänzt ihre Antwort auf die vorletzte Frage (ein Hund ist auch gekommen). Die LP stellt ihre letzte Frage erneut und erhält von Bora die erwartete Antwort («Der Schneemann ist schön»). Elmar inszeniert eine alternative Antwort («Voll der Hammer, Mann!»), wird getadelt und wiederholt Boras Formulierung. Die LP bestätigt seine Äußerung und blättert zur nächsten, noch unbekannten Doppelseite, um die Geschichte weiter vorzulesen.	Abb. 6: Doppelseite 3. Die Leute bewundern den schönen Schneemann. 

In den folgenden Abschnitten 8.2 bis 8.5 wird diese Sequenz nun im Hinblick auf vier Aspekte kommunikativer Formen des Kindergartens analysiert.

8.2 Handeln in der Kreisformation⁴

Schulisches Handeln ist vielfältig in räumliche Gegebenheiten eingebunden. In Kapitel 4 wurden deshalb die physischen Aspekte von Räumlichkeit mit den leibkörperlichen Aspekten in Verbindung gebracht, um die Materialität von Handlungen zu analysieren, was nachfolgend unter den Stichwörtern *Handlungsraum* und *Handlungsrollen* für die vorliegende Kreissequenz nachgezeichnet wird.

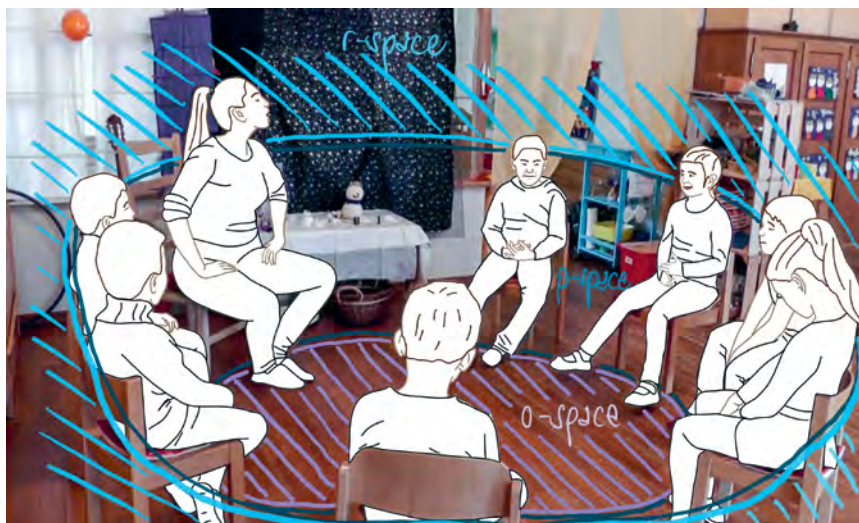
Handlungsraum

Indem die Lehrerin und die Klasse (bereits lange vor der hier untersuchten Sequenz) Position im Stuhlkreis beziehen (vgl. Abbildung 2), etablieren sie leibkörperlich-räumlich einen gemeinsamen Handlungsraum (Kendon 1990, Schmitt 2013, Magyar-Haas/Kuhn 2011). Mit ihren Leibkörpern⁵ bilden die Akteur:innen einen *p-space* um den *o-space* in der Kreismitte (Kendon 1990, 2010; vgl. auch Kapitel 2). Dieser *o-space* ist während der hier interessierenden Sequenz unverstellt, so dass sich den Handelnden kein besonderer materieller Fokus bietet, der die Aufmerksamkeit auf sich ziehen würde. Vielmehr haben die Akteur:innen freien Blick aufeinander (vgl. Abbildung 7).

⁴ Vgl. Kapitel 4.

⁵ Der Terminus «Leibkörper» wird in Anlehnung an Knoblauch (2017) verwendet, um zu verdeutlichen, dass sowohl der subjektive Leib als auch der objektive Körper gemeint sind (vgl. Knoblauchs Positionierung hierzu 2017: 120–124). Vgl. auch Kapitel 2.

Abbildung 7: Spaces in der Kreisformation durch leibkörperlich-räumliches Arrangement und Objekte



Die Lehrerin sitzt innerhalb des Kreises in der Ecke, von wo aus sie den Raum bis hin zur ihr gegenüberliegenden Eingangstür überblicken kann. Hinter ihr steht ein Regal mit Objekten, die sie für den Unterricht benötigt, links von ihr ein niedriger Tisch, auf dem sie Objekte ausstellt, die mit dem aktuellen Unterrichtsthema zu tun haben. Regal und Tisch dienen der Lehrerin als Schaltpult (vgl. Kapitel 4). Für die vorliegende Sequenz stehen auf dem Tisch das Bilderbuch «Der gute Schneemann», eine Schneemann-Figur und zwei Spielpuppen (Felix und Pauline) in einer Schneeumgebung als materielle Referenz für das Buchgeschehen mit seinen Protagonist:innen bereit. Während der Ausstellungstisch für alle gut sichtbar in den *p-space* integriert ist, liegt das Regal ausserhalb des Stuhlkreises und damit im *r-space* (vgl. Abbildung 7). Dem Ausstellungstisch kommt somit eine grössere Bedeutung zu, denn mit dieser räumlichen Positionierung wird ihm auch grössere Aufmerksamkeit zuteil.

Die sieben anwesenden Schüler:innen sitzen auf Kinderstühlen, die mit selbst bemalten Kissen belegt sind. Ob es eine Sitzordnung gibt, ist nicht bekannt. Rechts neben sich hat die Lehrerin jedoch Elmar platziert, den Schüler, der Rita lin nehmen muss. So ist er in ihrer haptischen Reichweite, und sie kann ihn durch Berührungen am Knie oder an der Schulter beruhigen, was sie in der vorliegenden Sequenz wiederholt tut.

Handlungsrollen

Damit die Lehrerin später weiter aus dem Buch vorlesen kann, muss zunächst Lirie, die in den vorangegangenen Tagen gefehlt hat, in die bereits vorgelesene Handlung eingeführt werden. Zu diesem Zweck sollen ihr die anderen sechs anwesenden Schüler:innen mit Hilfe der Lehrerin die Geschichte nacherzählen.

Vordergründig explizite Adressatin ist also nur Lirie. Sie bildet das Publikum, die anderen Schüler:innen fungieren als Nacherzähler:innen, die Lehrperson übernimmt die Moderation. Diese unterschiedlichen Handlungsrollen werden von der Lehrerin zugewiesen, sind jedoch leibkörperlich-räumlich nicht sichtbar: Alle Akteur:innen bleiben für die vorliegende Sequenz auf ihren Stühlen im *p-space* positioniert. Für die Nacherzählung stellt die Lehrerin Fragen entlang des chronologischen Handlungsverlaufs im Buch, die die Schüler:innen beantworten.

Mit diesem leibkörperlich-räumlichen Arrangement und diesem Vorgehen entsteht eine Art gemeinsames Gespräch, an dem sich alle Nacherzähler:innen sowie Lirie als Adressatin beteiligen können. Der gemeinsame *o-space* bleibt leer, so dass die Nacherzähler:innen nicht abgelenkt werden. Er wird (mit einer Ausnahme) dadurch aufrechterhalten, dass die bereitgestellten Objekte in der vorliegenden Sequenz im Hintergrund bleiben. Auf diese Weise lenken sie den Fokus nur zeitweise vom stuhlkreisweiten *o-space* bzw. dem Gespräch ab, um selbst zum Zentrum der Aufmerksamkeit zu werden (vgl. Abschnitt 8.3).

8.3 Multimodalität⁶

Um lesbar zu handeln, setzen Lehrpersonen die verfügbaren Kommunikationsressourcen ein. Sie versuchen damit, die kommunikative Form im Vollzug les- und damit verstehbar zu machen, so dass alle Schüler:innen partizipieren können. Besonders in den Blick rückt dabei die Multimodalität der Leibkörperlichkeit und der Objekte (vgl. Kapitel 5).

Etablierung des gemeinsamen Handlungsraums

Zur Herstellung des gemeinsamen Handlungsraums nutzt die Lehrerin neben der Kreisformation die *Multimodalität ihres Leibkörpers* und der *Objekte* (vgl. Streeck 2011, Wiesner/Isler 2015, Riegler/Isler 2021):

Der gemeinsame Handlungsraum ist bereits vor Beginn der hier interessierenden Sequenz räumlich etabliert: Die Klasse befindet sich seit geraumer Zeit in der Formation des Stuhlkreises und hat zuletzt ein Lied gesungen. Nach

6 Vgl. Kapitel 5.

Beendigung des Singens bleibt der gemeinsame Handlungsraum von Seiten der Lehrerin kurz unbespielt, was die Schüler:innen sofort nutzen, um einander in ein Sprachspiel zu involvieren (indem sie den Wortlaut des eben gesungenen «Ta-tata» aufnehmen und dessen Bedeutung diskutieren). Die Lehrerin verfolgt das Geschehen einige Sekunden lang ohne aktive Beteiligung. Dann aber strafft sie ihren Leibkörper, indem sie den bereits geraden Rücken noch weiter durchstreckt und den Kopf hebt. Gleichzeitig richtet sie ihre Kleidung und stützt dann die Hände mit seitlich abgewinkelten Ellbogen auf die Oberschenkel. In dieser Haltung verharrend, fragt sie die Schüler:innen, ob sie noch weiter zuhören können (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Leibkörperliches Verharren der Lehrperson während der Etablierung des Handlungsraums – der Leibkörper als lesbares Bild



Da die Schüler:innen unruhig sind und weiterwitzeln, muss die Lehrerin ihre Aufmerksamkeit mit einer ermahnenen Interjektion («Psch») auf sich ziehen, bevor die Kinder ihre Frage bejahen. Die Lehrerin quittiert ihre Reaktion mit einem respondierenden und gleichzeitig initiierenden «Also!». Bis zu diesem verbal-akustischen Signal verharrt sie in der gleichen Pose, wodurch sie ihren Leibkörper wahrnehmbar zum Bild des Abwartens macht. Nach dem Signal kommt Bewegung in die Lehrerin: Sie blickt abwechselnd vom Buch «Der gute Schneemann», das links neben ihr aufgestellt ist, zum Wochenplan, der weiter rechts neben ihr im *r-space* aufgehängt ist. Damit signalisiert sie, dass es nun weitergeht, nimmt das Bilderbuch vom Ausstellungstisch und wendet sich mit einer an die Klasse gerichteten Bühnenstimme an Lirie:

«Lirie! Du warst ja krank am – [Blick zum Wochenplan, dann wieder Blick zu Lirie] Montag, Dienstag und Mittwoch. Und deswegen – [greift zum Buch und stellt es geschlossen auf ihre Oberschenkel] konntest du nämlich die Geschichte gar nicht hören [schaut bedauernd mit geneigtem Kopf zum Buch hinunter und dann wieder zu Lirie] vom Schneemann.»

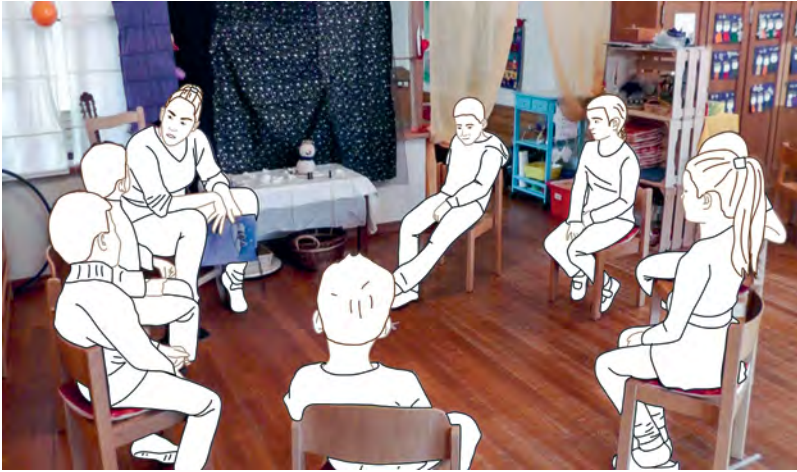
Damit ist der gemeinsame Handlungsraum nach der kurzen Zwischeninteraktion der Schüler:innen untereinander wieder für den geführten Unterricht etabliert, die Schüler:innen hören schweigend zu. Die Lehrerin setzt zum Weitermachen an, was sie mit einem Blick hinunter auf das Buch und einem gleichzeitigen «Jetzt!» signalisiert, bricht dann aber ab und schaut Elmar an, während sie sich gleichzeitig mit dem Oberkörper etwas von ihm wegneigt. Anlass dazu ist Elmars hektisch vollführte gestische und mimische Inszenierung von Entsetzen darüber, dass Lirie die Handlung verpasst hat, was ein anderes Kind dazu veranlasst, ein bedauerndes «Oh!» von sich zu geben. Unvermittelt in den Fokus der Lehrerin geraten, hört Elmar auf und blickt nach unten, woraufhin die Lehrerin von ihm ablässt und sich der bereits sprechenden Bora zuwendet.

Leibkörperliche Modalitätssynchronisierung

Modalitätssynchronisierend setzt die Lehrerin die verschiedenen Ausdrucksressourcen ihres Leibkörpers ein (Mondada 2011); sie kommuniziert multimodal (Wiesner 2017a), um das Verstehen der Schüler:innen zu unterstützen (Putzier 2012):

Sprechaufforderungen realisiert sie verbal und durch adressierende Blicke, teilweise verbunden mit einer entsprechenden Handgeste. Dabei wendet sie sich dem jeweiligen Kind mit vorgebeugtem Oberkörper zu, manchmal zusätzlich mit geneigtem Kopf. In dieser Haltung verharret sie während des Zuhörens (vgl. exemplarisch Abbildung 9). Mit dieser sichtbaren Aufmerksamkeit der Lehrerin ist das jeweilige Kind für alle erkennbar in der Sprecher:innenrolle und zieht als aktuelles Bühnenkind die Aufmerksamkeit der Akteur:innen auf sich.

Abbildung 9: Leibkörperliche Zuwendung beim Aufrufen einzelner Schüler:innen



Auch in ihren *Reaktionen* auf das Handeln der Schüler:innen setzt die Lehrerin vielfältige Ausdrucksressourcen synchronisiert ein. So zeigt sie ihre *Zustimmung* auf Antworten nicht nur verbal und mimisch. Im Fall von *Nennungen* («Augen», «einen Mund», «eine Nase aus einer Karotte») unterstreicht sie eine richtige Antwort zusätzlich zur verbalen Ratifizierung durch eine verstärkende mimisch-gestische Imitation: Beispielsweise mimt sie mit der Hand vor der Nase eine Karotten-nase, während sie Elmars entsprechende Antwort bestätigt (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Mimisch-gestische Imitation der Karottennase



Im Fall von *Handlungsbeschreibungen* imitiert sie zur Verstärkung einzelne erfragte Handlungen der Protagonist:innen mit Gestik, Mimik, Oberkörperbewegung und Figurenstimme (vgl. exemplarisch Abbildung 11).

Abbildung 11: Figurenimitation



Multimodal wahrnehmbar werden zudem *Irritation* (wenn Pablo scherzhaft etwas Abwegiges anführt, vgl. Abbildung 12) sowie das *Relativieren* einer Zustimmung, wenn eine Antwort oder ein genannter Begriff nicht ganz stimmig ist (vgl. exemplarisch Abbildung 13).

Abbildung 12: Irritation



Abbildung 13: Relativieren



Wechsel der Handlungsebenen

Die Lehrerin nutzt die Modalitätssynchronisierung aber nicht nur, um das Verstehen der Schüler:innen während des gemeinsamen Nacherzählens (thematisch) anzuleiten. Vielmehr zeigt sie ihnen damit auch unterschiedliche Handlungsebenen an, um ihnen das Verstehen diesbezüglich zu erleichtern. Dies wird besonders deutlich, wenn sie die inhaltliche Handlungsebene (das gemeinsame Nacherzählen des Bilderbuchs) wiederholt verlässt, um a) schulische Verhaltensregeln einzufordern und b) Elmar zu regulieren.

a) *Wiederholte Fokussierung auf schulische Verhaltensregeln:* Beinahe auf jede Frage der Lehrerin reagieren verschiedene Schüler:innen unaufgefordert, während andere sich durch Handzeichen (Aufstrecken) melden und darauf warten, von der Lehrerin aufgerufen zu werden, um erst mit ihrer Erlaubnis die Bühne zu bespielen. Während der rund fünfminütigen Nacherzählung fordert die Lehrerin siebenmal schulische Verhaltensregeln ein. In sechs Fällen geht es um das Anfragen des Rederechts durch Aufstrecken und einmal um das Zuhören. In den ersten drei Vorkommnissen (Episoden 2, 3 und 4) hat Mehar das Rederecht inne, in den darauffolgenden vier Episoden (9, 11, 16 und 17) liegt es bei Bora. Im Verlauf dieser Episoden sieht sich die Lehrerin zunächst dazu veranlasst, die gesamte Klasse an das Aufstrecken zu erinnern, ermahnt dann dreimal hintereinander Pablo, danach Elmar, dann wieder die gesamte Klasse, dann Noé und schliesslich noch einmal Elmar. Dabei ist sie bei den ersten fünf Ermahnungen, mit denen sie schulische Verhaltensregeln metakommunikativ zum Thema macht, multimodal explizit, was exemplarisch an Episode 4 gezeigt werden soll:

Da Mehar etwas stockend und auch nicht umfassend antwortet, springt Pablo zum wiederholten Mal ein und unterbricht Mehar damit bereits zum zweiten Mal. Die Lehrerin reagiert sofort mit einer verneinenden Interjektion, führt den Zeigefinger zum Mund, um Schweigen zu signalisieren und hebt dann die Hand, um die Geste des Meldens zu inszenieren. Dabei wendet sie mit geschlossenen Augen den Kopf von Pablo ab. Erst dann adressiert sie Pablo auch verbal, indem sie ihn dazu auffordert, zuerst aufzustrecken (vgl. Abbildung 14). Pablo hebt die Hand, und die Lehrerin erteilt ihm das Wort.

Abbildung 14: Leibkörperliches Verweisen auf das Kind in der Sprecherrolle (Mehar)



Als die Lehrerin zum sechsten und siebten Mal schulische Verhaltensregeln annehmen muss, agiert sie nur noch mit der Geste des Aufstreckens und mit inszeniertem Abwenden des Blicks vom betroffenen Kind. Dabei verzichtet sie auf eine explizite Verbalisierung (vgl. Abbildung 15). Mit ihrer multimodalen, jedoch nonverbalen Reaktion auf die Störungen und durch den Verzicht auf eine verbale Explizierung unterbricht sie den inhaltlichen Gesprächsverlauf weniger.

Abbildung 15: Multimodale Einforderung schulischer Verhaltensregeln (exemplarisches Beispiel aus Episode 17, Elmar betreffend)



Was die Lehrerin hier siebenmal einfordert, gehört zum expliziten, weil (vormals und aktuell wiederholt) explizierten Wissen, über das Schüler:innen verfügen bzw. das sie eben auch leibkörperlich einüben müssen: Das Hochstrecken der Hand ist in schulischen Kontexten eine Objektivation (vgl. Kapitel 2), die das Anfragen des Rederechts anzeigt. Zwar unterbricht die Lehrerin mit ihrer wiederholten Einforderung schulischer Verhaltensregeln beständig das gemeinsame Nacherzählen, jedoch bietet sie den Schüler:innen damit Gelegenheit, sich schulisch erwartete Handlungsweisen einzuverleiben, indem sie wiederholt expliziert und leibkörperlich eingeübt werden.

Schulische Verhaltensregeln und somit das Handeln in der Rolle als Schüler:innen umfassen nicht nur die anerkannte Form des produktiven Sprachhandelns (des Sprechens), sondern auch diejenige des rezeptiven Sprachhandelns (des Zuhörens). Obwohl auch die Erwartung, dem Unterricht aufmerksam zu folgen, zum expliziten Wissen in schulischen Kontexten gehört und entsprechend explizit angemahnt wird, lässt sich Zuhören seitens der Schüler:innen weniger gut zeigen oder demonstrieren. Formen des Zuhörens, die schulisch erwartet und von Lehrpersonen als adäquat eingestuft werden, sind daher eher dem impliziten Wissen zuzuordnen – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden. Dies soll im folgenden Abschnitt am Beispiel von Elmar exemplarisch gezeigt werden.

b) *Wiederholte Fokussierung auf Elmar:* Für die vorliegende Sequenz lässt sich beobachten, dass Elmar zwar aufmerksam zuhört, dabei jedoch quirlig ist und kaum ruhig auf seinem Stuhl sitzen kann – was sich übrigens auch bei einigen anderen Schüler:innen beobachten lässt (besonders deutlich z. B. bei Pablo, vgl. oben, Absatz a)). Die Lehrerin schenkt Elmar beständig Aufmerksamkeit: Sobald er etwas an die gegenüber sitzenden Schüler:innen gerichtet inszeniert oder sich vom *o-space* abwendet, berührt sie ihn rasch mit der Hand am Knie oder an der Schulter, wirft ihm einen Seitenblick zu oder aber hält inne, wendet sich mit dem Oberkörper zu ihm um und heftet ihren Blick fest auf ihn. Bisweilen adressiert sie ihn zudem verbal oder rückt ihn in die Ausgangsposition zurück (so dass Oberkörper und Kopf wieder in den *o-space* gerichtet sind) und macht damit ihre Ermahnung explizit (vgl. oben, Absatz a)). Neben mehreren Vorkommnissen, in denen Elmar aufstreckt, um eigene Beiträge offiziell anzumelden, von denen vier erfolgreich sind und für die er teils auch gelobt wird, gibt es acht Vorkommnisse, in denen Elmar in seinem parallel zum offiziellen Geschehen vollzogenen Handeln für die Lehrerin auffällig wird. Dreimal ignoriert sie ihn zwar, dreimal aber wirft sie ihm einen Blick zu, einmal ermahnt sie ihn explizit und schliesslich äussert sie die Vermutung, dass es für ihn im Kreis nicht mehr gehe (s. Episode 15). Sie referiert damit auf die für Elmar vorliegende Diagnose und eine damit verbundene mutmassliche Absprache mit Elmar, dass er sich bei Bedarf zurückziehen dürfe, um zur Ruhe zu kommen.

Einordnung

Nicht nur Elmar handelt entgegen schulischen Verhaltensregeln, sondern insbesondere auch Pablo, der ähnlich lebhaft auftritt. Verglichen mit Pablo, der seine nicht angefragten multimodalen Beiträge auf der klassenöffentlichen Bühne einbringt (und dann dafür getadelt und zum Aufstrecken ermahnt wird), hält sich Elmar eher im Hintergrund: Er begleitet vielmehr beständig das offizielle Unterrichtsgeschehen, indem er Figurenstimmen imitiert oder Handlungen, die gerade im Gespräch sind, leibkörperlich nachahmt. Dabei bewegt er sich eher unter der Oberfläche des offiziellen, von der Lehrerin moderierten Geschehens, das er ununterbrochen parallel begleitet, indem er mit seinen Handlungen eigene Interpretationen und Inszenierungen liefert, wodurch sich die Lehrerin wahrnehmbar gestört fühlt (erkennbar etwa an ihren irritierten Seitenblicken, ihrem zugewandten Leibkörper, den Momenten des Innehaltens und ihren Bemerkungen). Gemeinsam ist den beiden Schülern Pablo und Elmar, dass sie in ihrer Verhaltensauffälligkeit nicht etwa eigenen Projekten nachgehen, sondern dass sie der offiziellen Handlung beständig aufmerksam folgen und sich aktiv einbringen, dass sie aber eben als Individuen agieren, anstatt entsprechend den schulischen Verhaltensregeln als Schüler:innen (und damit als Teil des Klassenkollektivs). Während die Lehrerin Pablo vorwirft, gegen Regeln zu verstossen, die ihm bekannt sind, («Du weisst das, Pablo, gell!»), reagiert sie auf Elmars Handeln in einer Weise, die erkennen lässt, dass sie es vor dem Hintergrund der für ihn vorliegenden Diagnose als Unvermögen, den Erwartungen entsprechend zu handeln, interpretiert («Geht es noch im Kreis, Elmar?», «Elmar, ich glaube, es geht nicht mehr im Kreis!»).

In der Analyse der Sequenz wird noch etwas Weiteres deutlich: Anders als die beiden Jungen vollzieht Bora ihr Handeln in aller Regel entsprechend den schulischen Verhaltensregeln und ist damit erfolgreich. Als einziges Mädchen, das an der Erzähler:innenrolle partizipiert, wird sie am meisten zum Sprechen aufgefordert, obwohl alle Schüler:innen (ausser Nils) häufig aufstrecken.

Modalitätssynchronisierung unter Einbezug der Objekte

Für die Nacherzählung nimmt die Lehrerin das *Bilderbuch* vom Ausstellungstisch und stellt es zunächst geschlossen und Lirie zugewandt auf ihre Knie. Erst nachdem im Frage-Antwort-Spiel zwischen der Lehrerin und den sechs nacherzählenden Schüler:innen die erste Doppelseite beinahe fertig abgehandelt ist, öffnet die Lehrerin das Buch und macht die Abbildung des Erzählten damit kurzfristig zur Bühne für Lirie. Ebenso zeigt sie die zweite Doppelseite nur kurz. Erst die dritte Doppelseite macht sie während des Nacherzählens länger sichtbar. Das Buch wird also eher als materielle Referenz und nur bedingt als Orientierungshilfe für das Nacherzählen eingesetzt. Dies und das Nicht-Verweisen auf das

Objektszenario «Tischtheater» auf dem Ausstellungstisch bei gleichzeitig unverstelltem *o-space* bewirken, dass die Schüler:innen ihre Nacherzählung mehrheitlich aus der Erinnerung an das vormals Vorgelesene realisieren. Lirie andererseits konzentriert sich auf die jeweils nacherzählte Episode, denn die Visualisierung des Erzählten folgt meist nicht zeitgleich.

Das ausgestellte *Objektszenario* «Tischtheater» wird erst gegen Ende der Nacherzählung und nur vorübergehend zum Zentrum der Aufmerksamkeit, als die Klasse bei der Frage anlangt, mit welchen Körperteilen und Accessoires der Schneemann von den Protagonist:innen Felix und Pauline ausgestattet worden ist: Als Pablo mit dem Begriff «Gras» auf die Haare des Schneemanns referiert und die Lehrerin nicht versteht, was er meint, berührt er in Ermangelung des richtigen Begriffs zunächst den eigenen Kopf und streckt dann die Hand Richtung Kopf des Schneemanns aus, wodurch die Lehrerin versteht. Als weitere Bauteile werden der Hut und der Besen genannt, was die Lehrerin mit einem Blick auf den ausgestellten Schneemann dazu veranlasst, ihm den hinuntergefallenen Hut wieder aufzusetzen. Nun schauen alle zum Schneemann hin, und Lirie fragt nach dem Verbleib des eben genannten Besens. Da die Lehrerin noch immer mit dem Aufsetzen des Huts beschäftigt ist, treten Pablo und Lirie an den Ausstellungstisch, gefolgt von Noé.

Indem die Lehrerin sich dem Schneemann und seinem Hut zuwendet, wird das Ausstellungsszenario vorübergehend zur Bühne für alle, so dass die Handelnden das Buchgeschehen während dieser Episode verlassen. Mit dem Herantreten der drei Schüler:innen und dem Hantieren der Lehrperson entsteht kurzfristig ein eigener *o-space* und eine zwischenzeitliche Binneninteraktion unter den vieren, die der restlichen Klasse mit ihren Leibkörpern den Blick auf das Tun am Tisch verstellen.

Abbildung 16: Zwischenzeitlich variiertes leibkörperlich-räumliches Arrangement und dadurch etablierter *o-space* um das Objektszenario «Tischtheater»



Dieser *o-space* wird aber mit dem Zurückgehen der Schüler:innen in den Kreis wieder aufgehoben. Danach kommt das ausgestellte Objektszenario «Tischtheater» nicht mehr explizit in den Blick, denn mit dem noch verbliebenen letzten Punkt der Nacherzählung geht es um die weitere Handlung im Buch.

8.4 Mündliche Texte⁷

Das Unterrichtsprojekt der Lehrperson – das gemeinsame Nacherzählen des bereits bekannten Geschichtenanfangs für Lirie – ist exemplarisch für die Produktion eines mündlichen Texts (Isler et al. 2018). In Anlehnung an Kapitel 6 werden in diesem Abschnitt das Setting, die situationsübergreifenden Gespräche und die produzierte Nacherzählung als mündlicher Text genauer beleuchtet.

Setting

Die Lehrerin sitzt bereits mit der Halbklassse der sieben älteren Schüler:innen im Stuhlkreis. Nach Abschluss der Morgenkreises steht nun ein sowohl thematisch als auch interaktional weniger vorstrukturierter Programmpunkt an: Das gemeinsame Nacherzählen des bereits bekannten ersten Teils des Bilderbuchs «Der gute Schneemann». Dabei handelt es sich um eine sprachlich-kognitive Aufgabe ohne parallele oder begleitende leibkörperliche Aktivitäten. Die Schüler:innen sollen ruhig auf ihren Stühlen sitzen, aufmerksam zuhören und sich melden, wenn sie etwas beitragen möchten. Diese allgemeinen Regeln von Kreisgesprächen sind den Kindern bereits bekannt, werden aber nicht immer routiniert eingehalten, sondern müssen von der Lehrerin wiederholt eingefordert und durchgesetzt werden (s. Abschnitt 8.3), so dass ihre Aufmerksamkeit zwischen Form und Inhalt des Kreisgesprächs pendelt.

Wie die Sequenz *Hänsel und Gretel* (s. Kapitel 6) ist auch diese Sequenz als didaktisiertes, von der Lehrperson geplantes und gesteuertes Geschehen zu verstehen. Allerdings sind hier (mit Ausnahme von Lirie) alle Schüler:innen eingeladen, als Mitglieder des Klassenkollektivs die Nacherzählung mitzuproduzieren, und die Lehrerin fungiert primär als Moderatorin (nicht auch noch als Adressatin) der Nacherzählung. Durch dieses Setting sind die sprechenden Schüler:innen weniger exponiert: Sie betreten die Bühne nur kurzzeitig und teilen sowohl die Bühnen- als auch die Publikumsrolle mit allen anderen Kindern.

7 Vgl. Kapitel 6.

Die Lehrerin hat einige Tage zuvor damit begonnen, der Klasse das Bilderbuch «Der gute Schneemann» vorzulesen. Da Lirie in dieser Zeit krank war und die Geschichte noch nicht kennt, besteht ein Wissensunterschied (Ehlich/Rehbein 1979: 264) zwischen ihr und der Klasse, der nun kommunikativ bearbeitet werden soll. Dieses Ziel erklärt das gewählte Vorgehen aber nur teilweise: Die Lehrerin hätte es mit einer eigenen Nacherzählung effizienter erreichen können. Damit rückt das Sprachhandlungsmuster «Nacherzählung» als Unterrichtsgegenstand in den Vordergrund: Die bisherige Handlung der Bilderbuchgeschichte soll gemeinsam sprachlich repräsentiert werden. Als thematische Ressourcen dienen die Erinnerungen bzw. mentalen Repräsentationen der Schüler:innen, die Bilder im Buch (die allerdings nicht kontinuierlich sichtbar sind) und die Figuren und Requisiten des Tischtheaters.

Das Nacherzählen der Bilderbuchgeschichte ist in zweifacher Hinsicht situationsüberschreitend (ebd.: 259): Erstens, weil die Geschichte «Der gute Schneemann» fiktional ist, nur als sprachliche und bildliche Repräsentation existiert und damit prinzipiell nicht unmittelbar erfahrbar ist. Zweitens, weil das Vorlesen und Anschauen der ersten drei Bilderbuchseiten an den vorhergehenden Tagen stattgefunden hat und damit zeitlich distant ist. Deshalb sind sprachliche Repräsentationen notwendig, welche als *Nacherzählen* (d. h. als integriertes fiktionales Erzählen und realitätsbezogenes Berichten, Isler 2014) zu verstehen sind.

In dieser Sequenz wird aber nicht nur über die Geschichte gesprochen. Ein erheblicher Anteil der sprachlichen Äusserungen der Lehrperson dient dazu, formale Regeln des Kreisgesprächs einzufordern und durchzusetzen sowie die Einhaltung dieser Regeln durch die Schüler:innen zu evaluieren (s. oben, Abschnitt 8.3). Diese *verhaltensregulierenden* Äusserungen sind auf das Hier und Jetzt bezogen und nicht situationsüberschreitend. Punktuell kommen aber weitere situationsüberschreitende Sprachhandlungen vor: Pablo und Bora beziehen sich *planend* auf das zukünftige Geschehen (Ehlich/Rehbein 1979: 259) im Kindergarten, wenn sie ihre Präferenzen für das bevorstehende Tischtheater anmelden. Und Pablo *erzählt* ansatzweise eine eigene fiktive Geschichte, als er sich mit dem Besen des Schneemanns an der Wange kratzt und seinen fingierten Schmerz inszeniert.

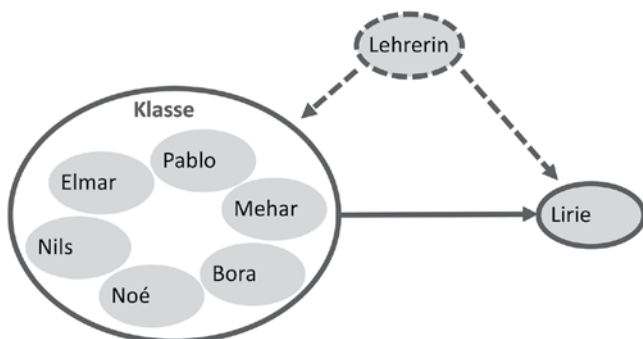
Schliesslich geht es (in den Episoden 11 bis 13) darum, die einzelnen Requisiten des Schneemanns (Augen, Nase, Haare, Besen und Hut) zu *benennen*. Diese Aufgabe wäre situationsbezogen, wenn das Bild vom Schneemann sichtbar wäre und die Kinder auf diese Requisiten zeigen könnten. Die Lehrerin hält das Bilderbuch aber geschlossen und flach auf den Knien (und später mit der Rückseite zur Klasse), so dass die Schüler:innen den Schneemann nicht sehen können und aufgrund ihrer Erinnerungen (ebd.: 260) *berichten* müssen. Zudem belässt es die

Lehrerin nicht beim blossen Benennen der Requisiten, sondern fragt auch nach deren Materialität (z. B. woraus denn die Augen seien) und damit nach der *Erklärung* eines Sachverhalts, der beim Vorlesen ausschliesslich in sprachlicher Form repräsentiert wurde.

Mündliche Texte

Die Nacherzählung des Bilderbuchs wird von fünf Schüler:innen gemeinsam produziert (nur Nils ist nicht produktiv daran beteiligt). Die Beiträge der einzelnen Schüler:innen werden von der Lehrperson moderiert und unterstützt (s. unten). Vom Auftrag her richten sich die mitproduzierenden Schüler:innen durchgängig an Lirie, die Rezipientin der Nacherzählung. Damit können folgende Rollen unterschieden werden: die Klasse (ausser Lirie) als primäre Sprecherin (Hausendorf/Quasthoff 1996), Lirie als Zuhörer:in und die Lehrerin als Moderator:in. Abbildung 17 visualisiert diese Rollenkonstellation:

Abbildung 17: Konstellation mit drei Rollen: Klasse, Lirie und Lehrerin



Die Nacherzählung wird insofern *solistisch produziert*, als die Lehrerin die Klasse als primäre Sprecherin positioniert und einen globalen Zugzwang setzt (ebd., s. auch Kapitel 6.1):

LP (zu Lirie:) Lirie! Du warst ja krank am Montag, Dienstag und Mittwoch. Und deswegen konntest du nämlich die Geschichte gar nicht hören vom Schneemann. (...)
 (zur Klasse:) Was ist in der Geschichte passiert?

Die Klasse hat gemeinsam die kommunikative Aufgabe, durch die Produktion eines mündlichen Texts den Wissensunterschied zu Lirie abzubauen. In den nachfolgenden rund fünf Minuten erfüllt sie diese Aufgabe unter der eher kleinschrittigen Anleitung der Lehrerin. Wie sich unten (in Abschnitt 8.5) zeigen wird, unterstützt die Lehrerin aber auch längere, mehrere Züge umfassende

Beiträge einzelner Schüler:innen, die als individuelle solistische Produktionen zu verstehen sind.

Im Rahmen der Nacherzählung werden von den Schüler:innen verschiedene *distante* (fiktionale, erinnerte) *Inhalte sprachlich repräsentiert*. Erstens wird der Handlungsverlauf der Geschichte wiedergegeben:

MEHAR: Paulina war aufgestanden. (...) Dann ist auch Felix aufgestanden.

NOÉ: Sie haben einen Schneemann gebaut. (...) Sie haben sich angezogen.

PABLO: Sie haben die Kleider weggeworfen einfach. (...) Gegessen, getrunken, die Zähne geputzt.

ELMAR: Draussen einen Scheemann machen.

BORA: Sind Leute gekommen. (...) Und der Hund ist auch gekommen.

Zweitens zitieren die Schüler:innen Aussagen der Figuren, teilweise auch, indem sie die Figurenstimmen inszenieren und variieren:

PABLO (Paulina inszenierend): «Schnee!»

ELMAR (Paulina inszenierend und variierend): «Komm raus! Komm raus! Komm raus! Komm raus! Komm raus!» (Felix inszenierend und variierend): «Komm, Pauline! Paulini, Paulini, komm, komm!»

BORA (die Leute zitierend): «Der Schneemann ist schön.»

ELMAR (die Leute inszenierend und variierend): «Voll der Hammer, Mann!» (und nach der Zurechtweisung durch die LP nur noch zitierend:) «Der ist schön.»

Drittens werden (meist durch die Lehrerin initiierte) Erklärungen für Handlungsschritte oder Sachverhalte der Geschichte formuliert:

LP: Und warum ist Felix auch erwacht? MEHAR: Weil es geschneit hat. PABLO: Nein, sie geschreit hat!

LP: Und was hat der Schneemann alles bekommen? ELMAR (nicht nur benennend, sondern auch gleich erklärend): Eine Karottennase.

LP: Und aus was waren die Augen? BORA: Steine.

Die sprachliche Repräsentation distanter Inhalte beim Nacherzählen dieser Geschichte bezieht sich also auf die Beschreibung des Handlungsverlaufs, die Wiedergabe und Variation von Figurenstimmen als Zitate oder Inszenierungen sowie auf Erklärungen zu einzelnen Elementen der Geschichte. Die Klasse realisiert damit gemeinsam einen inhaltlich facettenreichen mündlichen Text. Aber auch auf der individuellen Ebene stellen mehrere Schüler:innen unterschiedliche Referenzen her (Pablo, Elmar und Bora versprachen sowohl Handlungsschritte als auch Figurenstimmen und Begründungen).

Die *textuelle Struktur* (Peyer 2019) der Nacherzählung wird primär durch die Lehrerin hergestellt: Erstens kontrolliert sie das Buch als materielles Objekt, genauer als ein chronologisch organisiertes Medium. Beim Fortschreiten von Seite zu Seite (materialisiert durch das Umblättern) wird automatisch eine zeitliche Ordnung des erzählten Geschehens erzeugt. Allerdings handelt die Lehrerin auf dieser Ebene nicht konsequent: Die Doppelseite 1, auf die sich die Nacherzählung in den Episoden 3 bis 10 bezieht, zeigt sie erst ab Episode 7. Die Doppelseite 2, die das in den Episoden 11 bis 16 nacherzählte Geschehen darstellt, wird nur zu Beginn von Episode 11 kurz gezeigt und danach wieder verborgen. Die Doppelseite 3 dagegen bleibt vom Anfang bis zum Ende der darauf bezogenen Episode 17 sichtbar. Womöglich zeigen sich in diesen Varianten unterschiedliche Aufstellungen bzw. Erwartungen der Lehrerin an die Schüler:innen.

Zweitens macht die Lehrerin die textuelle Struktur in ihren Impulsen explizit. Dabei verwendet sie verschiedene sprachliche Mittel bzw. Textprozeduren (Feilke 2014). Zunächst weist sie vorausblickend auf den zu produzierenden Text (die Geschichte) als Ganzes hin:

LP: Was ist in der Geschichte passiert?

Danach verknüpft sie die bereits repräsentierten und die noch zu repräsentierenden Handlungsschritte mit Verweismitteln (**Konjunktionen** allein oder zusammen mit **Adverbien** und **Pronomen**):

LP: Und **dann**, was haben die zwei gemacht?

LP: Und **nachher**, was ist passiert?

LP: Und was haben sie **nachher** gemacht?

LP: Und was hat alles der Schneemann bekommen? (...) **Dann** Mehar, was hat er noch bekommen, der Schneemann?

LP: Was hat er noch bekommen?

Zudem knüpft sie gelegentlich explizit an die bereits nacherzählten Handlungsschritte an:

LP: Und nachher, nachdem sie ihre Zähne geputzt und gefrühstückt haben, was haben sie dann gemacht?

LP: Und nachher, was ist passiert, als der Schneemann fertig war?

Innerhalb der sprachlichen Äußerungen der Schüler:innen gibt es – bedingt durch die kleinschrittige Steuerung der Lehrperson Zug um Zug – keine chronologischen Abfolgen mehrerer Propositionen. Es kommen aber vereinzelt logische Verbindungen von zwei Propositionen vor:

MEHAR: Paulina war aufgestanden, weil es hat geschneit.

ELMAR: Der Schneemann hatte eine Nase, also eine Nasenkarotte.

Zudem benutzen die Schüler:innen verschiedene sprachliche Verknüpfungsmittel (Bachmann 2002), um an Äusserungen vorhergehender Sprecher:innen anzuschliessen: Pronomen (sie, es), Konjunktionen (und, auch, weil) und Adverbien (nachher, dann, noch).

Die textuelle Strukturierung der Nacherzählung wird in dieser Sequenz fast ausschliesslich von der Lehrerin geleistet, obwohl die Schüler:innen durchaus über Mittel verfügen, um mehrere eigene Aussagen zu verknüpfen und an vorhergehende Aussagen anderer anzuschliessen.

Genretypische Muster sind in dieser Nacherzählung auf unterschiedlichen Ebenen zu erkennen: Auf der sprachlichen Oberfläche erstens in der durchgängigen Verwendung von Vergangenheitsformen (zumeist der Perfektform) nicht nur durch die Lehrerin, sondern auch durch die Schüler:innen (die Kinder formulieren syntaktisch ausgeformte Äusserungen nur im Präsens, wenn es sich um Zitate von Figurenstimmen handelt). Zweitens verwenden Lehrpersonen und Schüler:innen oft temporale Konjunktionen (s. oben), um den schrittweisen Handlungsverlauf zu repräsentieren.

Auf der Ebene der Erzählaufgaben bzw. «story grammar» (Thorndyke 1977) zeigt sich, dass die Lehrerin keine Klärung des Schauplatzes und keine Einführung der Figuren vornimmt oder anregt, sondern sofort nach dem Handlungsverlauf fragt. Bora hingegen thematisiert auf das Stichwort «Geschichte vom Schneemann» spontan die beiden ProtagonistInnen «Paula und Felix», und Noé korrigiert sie genauso spontan: «Pauline!». Zumindest diese beiden Schüler bedienen damit die Erzählaufgabe der Figureneinführung. Die Klärung des Schauplatzes könnte beim Bilderbuch allenfalls dem Bild überlassen bleiben (und müsste deshalb nicht zusätzlich verbal thematisiert) werden. Die entsprechende Doppelseite wird aber in dieser Sequenz nicht gezeigt. Zu den weiteren Erzählaufgaben lassen sich keine Aussagen machen, weil die Problemlage und deren Bearbeitung erst im weiteren (noch unbekannten) Verlauf der Geschichte thematisch werden.

Auf der Ebene der sprachlichen Gestaltungsmittel lassen sich in den Äusserungen der Schüler:innen drei Typen ausmachen: Die Inszenierungen von Figurenstimmen durch Pablo und Elmar (die punktuell von weiteren Kindern imitierend wiederholt werden) wurden weiter oben bereits erwähnt. Damit verbunden sind die ausgeprägten Wiederholungen, die Elmar zur Intensivierung einsetzt:

ELMAR (Paulina inszenierend): «Komm raus! Komm raus! Komm raus! Komm raus! Komm raus!» (Felix inszenierend): «Komm, Pauline! Paulini, Paulini, komm, komm!»

Als drittes Gestaltungsmittel variieren Pablo und Elmar die Schneemann-Geschichte, indem sie das Geschehen aus ihrer Perspektive lustvoll überzeichnen:

PABLO: Sie haben die Kleider weggeworfen einfach (er inszeniert gestisch, wie Pauline und Felix ihre Kleider auf den Boden werfen).

ELMAR (die Bewunderung der Leute für den schönen Schneemann mit seinen Worten inszenierend): Voll der Hammer, Mann!

Mit diesen Mitteln animieren, intensivieren und profilieren diese beiden Schüler die Nacherzählung. Weitere Gestaltungsmittel von Erzählungen (wie Markierungen von Schlüsselmomenten im Plot, Modulierungen von Aussagen oder Zusammenfassungssignale an die Zuhörenden wie «ja» oder «also») sind in dieser Sequenz nicht zu beobachten. Das dürfte auch damit zusammenhängen, dass der didaktische Charakter des Settings überwiegt und die Schüler:innen primär die Erwartungen der Lehrerin bedienen, während sie erst in zweiter Linie für Lirie erzählen. In der nachfolgenden, hier nicht mehr analysierten Vorlesesequenz setzt die Lehrerin jedenfalls ein breites Repertoire an Gestaltungsmitteln ein und fesselt die Klasse nochmals für längere Zeit mit der Geschichte.

8.5 Unterstützungsleistungen der Lehrperson⁸

In den vorhergehenden Abschnitten 8.3 und 8.4 wurde das Handeln der Lehrerin bereits aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. In diesem Abschnitt liegt der Fokus nun auf den interaktiven Unterstützungsleistungen der Lehrerin beim Nacherzählen der Geschichte «Der gute Schneemann». Was tut sie alles, um diese gemeinsame mündliche Textproduktion zu initiieren und aufrechtzuerhalten? In Anlehnung an Kapitel 7 werden drei Formen der Unterstützung untersucht: das Schaffen von Gelegenheiten für mündliche Textproduktionen, die Rahmung und Steuerung sowie die interaktive Unterstützung Zug um Zug.

Schaffung von Gelegenheiten für mündliche Textproduktionen

Die Nacherzählung ist in dieser Sequenz ein Punkt des Unterrichtsprogramms, welcher im Klassenkreis unter der Leitung der Lehrerin mit allen anwesenden Schüler:innen realisiert wird. Im Unterschied zu den in Kapitel 7 besprochenen Sequenzen *Tischtheater mit Rabe Socke* und *Feuer machen* wird die Gelegenheit für dieses Gespräch von der Lehrerin planvoll hergestellt. Bedingungen wie die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson oder die Selbständigkeit der Schüler:innen sind hier nicht notwendig: Es sind alle anwesenden Kinder beteiligt, und das Gespräch wird von der Lehrerin angeleitet. Sie nutzt aber den Umstand, dass Lirie drei Tage krank war und den Anfang der Geschichte noch nicht kennt, um das Nacherzählen nicht nur didaktisch (als Lehr-Lernarrangement), sondern

8 Vgl. Kapitel 7.

zusätzlich kommunikativ (zum Abbau eines Wissensunterschieds; Ehlich/Rehbein 1979) zu motivieren.

Rahmung und Steuerung

Die Rahmung der Sequenz erfolgt einerseits durch ihre Position in Bezug zu den anderen kommunikativen Formen dieses Vormittags (s. Abbildung 1): Das Nacherzählen steht am Anfang der Lektion zum «Guten Schneemann», die innerhalb der ersten Kreisformation auf die Serie der stärker vorstrukturierten Formen folgt. Gerahmt wird es implizit durch die vorhergehenden und nachfolgenden Formen (Silbenklatschen bzw. Vorlesen). Explizit rahmt die Lehrerin diese Sequenz mit folgenden Worten:

LP: Mögt ihr noch zuhören? (Verschiedene Schüler:innen bestätigen das.) Seid ihr sicher? Also!

(...)

LP: Gut. (Sie dreht das Buch um, so dass nicht mehr die Klasse, sondern sie selbst die Buchseite sehen kann). Ich möchte nämlich gerade weitererzählen.

Damit ist das Nacherzählen sowohl implizit als auch explizit als Einheit im Strom des kommunikativen Geschehens erkennbar. Von der Lehrerin relevant gesetzt wird es zunächst durch seine Auswahl als Programmpunkt des Unterrichts. Später bestätigt die Lehrerin die Relevanz des Nacherzählens wiederholt, indem sie diese Form vor intervenierenden Einflüssen schützt und bis zum Abschluss weiterverfolgt. Die Beteiligungsrollen klärt sie zu Beginn der Sequenz mit der bereits zitierten Einführung:

LP (zu Lirie): Lirie! Du warst ja krank am Montag, Dienstag und Mittwoch. Und deswegen konntest du nämlich die Geschichte gar nicht hören vom Schneemann. (...) (zur Klasse:) Was ist in der Geschichte passiert?

Damit sind die Rollen für alle Beteiligten geklärt: Lirie versteht sich als Zuhörerin, sie bringt sich nur noch einmal ein, um eine bruchstückhafte Aussage von Mehrar unterstützend zu reformulieren:

LIRIE: Sie haben ihre Kleider nicht schön hingelegt, wollte er (zeigt auf Mehrar) sagen.

Die übrigen Schüler:innen beteiligen sich (mit Ausnahme von Nils) produktiv an der gemeinsamen Nacherzählung, sie erfüllen als Klasse den gesetzten globalen Zugzwang (Hausendorf/Quasthoff 1996), während die Lehrerin die kollektive Textproduktion moderierend unterstützt (und damit ihre Führungsrolle beim Nacherzählen suspendiert). In den intervenierenden Handlungen der

Schüler:innen zeigen sich dagegen klar abweichende Rollenverständnisse, ablesbar u. a. am initiativen Handeln von Lirie (in Episode 14) oder an der starken Steuerung durch die Lehrerin beim Durchsetzen der Gesprächsregeln (in den Episoden 2, 3, 4, 9, 11, 15, 16, 17).

Interaktive Unterstützung Zug um Zug

Wie unterstützt die Lehrperson die Klasse und die einzelnen Schüler:innen Zug um Zug bei der Produktion der Nacherzählung? In dieser Sequenz lassen sich verschiedene Typen solcher Unterstützungshandlungen (Hausendorf/Quasthoff 1996) ausmachen:

Erstens handelt die Lehrerin *adaptiv*, angepasst auf das Handeln der Schüler:innen reagierend: Sie stärkt einzelne Kinder schon vorgängig als primäre Sprecher:innen (Beispiel a), lobt Kinder für ihre Beiträge (b), wiederholt die Aussagen einzelner Schüler:innen bestätigend (c) und bereinigt Beiträge von Kindern bei Bedarf, damit sie von allen Schüler:innen verstanden und mitvollzogen werden können (d):

- a) LP: Mehar, du kannst aber sehr gut die Hand hochstrecken!
- b) LP: Sehr gut, Pablo.
- c) ELIAS: Sie haben sich angezogen. LP: Sie haben sich angezogen.
- d) PABLO: Sie geschreit hat. LP: Sie hat geschrien.

Zweitens unterstützt die Lehrerin mit *anregenden* Impulsen: Sie stellt Fragen, die ein einzelnes Kind zum Weiterspinnen seiner Aussage (a) oder die Klasse zur Fortsetzung der Nacherzählung (b) bringen. Gelegentlich formuliert sie eine Frage auch so, dass sie dem Kind bereits eine Antwort suggeriert (c), oder sie bringt ihre Zweifel an einer Aussage nonverbal zum Ausdruck (d), was die Schüler:innen zu lustvoller Überzeugungsarbeit bewegt:

- a) MEHAR: Dann ist auch Felix aufgestanden. LP: Und warum ist Felix erwacht?
- b) LP: Und dann? Was haben die zwei gemacht?
- c) LP: Was haben sie gesagt? «Bäh, der Schneemann ist gar nicht schön?»
- d) LP (macht grosse Augen und sagt dann): Das glaube ich nicht.

Drittens arbeitet die Lehrerin mit *Modellformulierungen*, indem sie Beiträge der Schüler:innen aufgreift und formal bereinigt wiederholt:

- ELMAR: Draussen einen Schneemann machen. LP: Sie haben draussen einen Schneemann gebaut.
- MEHAR: Noch ein Hut. LP: Er hat einen Hut bekommen.
- PABLO: Haare. LP: Er hat Haare bekommen.

NOÉ: Und dann noch einen Mund. LP: Einen Mund hat er auch noch.

BORA: Sind Leute gekommen. LP: Sind die Leute vorbeigekommen.

Metakommunikative Thematisierungen des Nacherzählens (wie sie für das *Tischtheater mit Rabe Socke* in Kapitel 7 gefunden wurden) kommen in dieser Sequenz dagegen nicht vor.

8.6 Integration

Nachdem das Konzept der *kommunikativen Form* in den bisherigen Abschnitten dieses Kapitels anhand von vier Aspekten nochmals analytisch beleuchtet wurde, soll es im letzten Abschnitt in gebündelter Form dargestellt werden. Dazu werden die Essenzen jedes Abschnitts zusammengefasst und integriert.

Nach der Beschreibung der ausgewählten Sequenz in Abschnitt 8.1 nahm die Analyse mit der *Kreisformation* (8.2) und der *Multimodalität* (8.3) das Etablieren und Aufrechterhalten von Handlungsräumen unter materiellen Gesichtspunkten in den Blick (Embodiment; s. Goodwin 2000, Streeck/Goodwin/LeBaron 2011), indem die interaktionale Bedeutsamkeit und das Zusammenspiel räumlicher und (leib-)körperlicher Aspekte untersucht wurden: In Interaktion miteinander fokussieren die Handelnden einen gemeinsamen Gegenstand (*joint attention*, Tomasello 1999). Entsprechend werden (schulische) Aussen- und Innenräume auf bildungsbezogene kommunikative Ziele hin für Unterricht bereitgestellt, mit Mobiliar eingerichtet und mit Objekten bestückt. Handelnde in diesen Räumen sind Erwachsene und Kinder in ihren je eigenen institutionellen Rollen als Lehrperson bzw. als Schüler:innen, die sich unweigerlich positionieren: im Raum, zu Objekten und zueinander (8.2). Dabei kommunizieren sie mit und durch ihre Leibkörper, indem sie orchestral sensorische Reize produzieren und wahrnehmen (8.3). Ausschlaggebend für kommunikative Formen sind die dadurch fortlaufend geschaffenen leibkörperlich-räumlichen Konstellationen (Goffman 1963, 1981), innerhalb und anhand derer Handlungsräume auch physisch etabliert und kommunikativ ko-konstruiert werden (vgl. Kendon 1990, 2010). Der Stuhlkreis mit seiner materiellen Ausstattung – hier das Vorlesebuch sowie das Tischtheater – und die von der Lehrerin gewählte Formation sowie die (leib-)körperliche Multimodalität fungieren gemeinsam als Zeichen der Lesbarkeit (Hausendorf 2015, Putzier 2012) für den Handlungsvollzug. Die sich daraus ergebenden kommunikativen Ressourcen dienen orchestral dem Ausweisen der interaktiven Ziele sowie der Orientierung für das (erwartete) Handeln. Dabei variiert und kombiniert die Lehrerin multimodal die eingesetzten Kommunikationsmodi, indem sie beispielsweise verbal-akustisch das Nacherzählen moderiert und gleichzeitig nonverbal-visuell schulische Gesprächsregeln durchsetzt. Auf diese Weise navigiert sie laufend zwischen gemeinsamer Nacherzählung und Einübung schulischer Handlungsweisen.

Die weiteren Abschnitte befassen sich mit dem *Ko-Konstruieren mündlicher Texte* (8.4) sowie mit *Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen* (8.5) beim Vollzug solcher Textproduktionen: Kündigt eine Lehrerin eine kommunikative Form an, sind die Schüler:innen aufgrund ihrer Musterhaftigkeit handlungsfähig, auch wenn einzelne Elemente darin variiert werden und sich jede Interaktion neu vollzieht. Die Musterhaftigkeit macht sie für sozialisierte Schüler:innen ausreichend lesbar, um für sie handlungsleitend zu sein. Situier wird das kommunikative Vorhaben als Nacherzählen, womit verschiedene Handlungsrollen etabliert werden: Die Klasse fungiert als kollektive Produzentin, Lirie als Rezipientin, die Lehrerin als Moderatorin. Dabei navigiert sie adaptiv zwischen dem Nacherzählen distanter Inhalte und dem Handeln im Hier und Jetzt. Jeweils durch die Lehrerin initiiert, produzieren die Schüler:innen erzählende, benennende und berichtende Handlungen in der Nacherzählung. Dabei zeigen sich für das Erzählen typische Muster erstens im fast durchgängigen Gebrauch der Vergangenheitsformen durch die Lehrerin und die Schüler:innen. Zweitens bearbeiten die Schüler:innen den Erzähljob der Figureneinführung, der von der Lehrerin gar nicht eingefordert (und auch nicht selbst bearbeitet) wurde. Drittens realisieren einzelne Schüler:innen verschiedene Gestaltungsmittel des Erzählens (Animation, Intensivierung, Profilierung) (8.4). Die Lehrerin unterstützt sie bei der Produktion der Nacherzählung adaptiv (u. a. durch Anerkennung, Wiederholung und Bereinigung von Kinderbeiträgen), mit anregenden Impulsen (u. a. weiterführende Fragen, Suggestivfragen und Ausdruck von Zweifel) und durch das modellierende Reformulieren von Kinderbeiträgen. Insgesamt ist die Unterstützung der Lehrerin in dieser Sequenz auf die Klasse als primäre Sprecherin und damit einhergehend auf eine solistische Textproduktion fokussiert. Das Spinnen von längeren Gesprächsfäden durch einzelne Schüler:innen steht hier nicht im Zentrum. Entsprechend lässt sich auch keine solistische Produktionsweise für einzelne Schüler:innen feststellen, sehr wohl aber für die ganze Klasse, die in dieser Rolle vielstimmig den erwarteten mündlichen Text produziert. Zur Orchestrierung dieser kollektiven Textproduktion ist viel Moderationsarbeit der Lehrerin notwendig. Dafür sind die einzelnen Schüler:innen in die Gemeinschaft eingebettet und mit ihren Beiträgen weniger exponiert, als wenn sie – wie etwa in der Sequenz *Hänsel und Gretel* (vgl. Kapitel 4 und 6) – allein oder zu zweit auf der Bühne stehen würden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Durch das Etablieren von kommunikativen Formen mit damit einhergehenden leibkörperlich-räumlichen sowie objektbezogenen Konstellationen etablieren Lehrpersonen im Kindergarten Handlungsräume, die bezüglich einer Vielzahl von Elementen ein (Wieder-)Erkennen ermöglichen, so dass sie auch mit dem Hinzuziehen neuartiger Elemente für die Schüler:innen ausreichend lesbar und damit behandelbar sind. Kommunikative Formen schaffen damit einen sensorisch wahrnehmbaren und interaktiv bearbeitbaren Rahmen, der mit Regeln einhergeht (etwa still zuhören und eigene Gesprächsbeiträge durch Aufstrecken anmelden). Der Vollzug einer

kommunikativen Form ist damit immer auch an die *forme scolaire* (Thévenaz-Christen 2005, vgl. auch Kapitel 2) gebunden. Unabhängig vom gemeinsamen kommunikativen Ziel wird im Unterricht erwartet, dass schulische Gesprächsregeln im Vollzug eingehalten werden. Davon abweichendes Handeln wird initiiert durch die Lehrperson kommunikativ bearbeitet, wobei es unterschiedlich multimodal realisiert wird und den Vollzug des Nacherzählens unterschiedlich stark unterbricht. Das Schützen der kommunikativen Form, das Anleiten der Interaktion sowie das Unterstützen von einzelnen Zügen basieren auf denselben kommunikativen Ressourcen, werden aber durch die Rahmung und Musterhaftigkeit les- und bearbeitbar für die Schüler:innen. Indem die lehrpersonenseitigen Steuerungen also für alle Beteiligten verortbar sind (Verstoss gegen eine Regel, Geben einer richtigen oder unstimmigen Antwort), bieten kommunikative Formen sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler:innen eine Unterstützung, um sich dem gemeinsamen Vorhaben, hier dem gemeinsamen Nacherzählen einer Bilderbuchgeschichte, zu widmen und sich auf die kleinschrittig realisierten Anleitungen sowie Unterstützungen zu fokussieren.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas (2002): *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Bozen; München; Wien; Innsbruck: Studien-Verlag.
- Ehlich, Konrad und Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. S. 243–275. Stuttgart: Metzler.
- Feilke, Helmuth (2014): *Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren*. In: Bachmann, Thomas und Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. S. 11–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (2000): *Action and embodiment within situated human interaction*. In: *Journal of pragmatics* 32/10. S. 1489–1522.
- Hausendorf, Heiko und Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2015): *Interaktionslinguistik*. In: Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Sprachwissenschaft im Fokus: Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. S. 43–69.
- Isler, Dieter (2014): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:40025>
- Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Kirchhofer, Katharina und Dinkelmann, Iris (2018): *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern*. *leseforum.ch* 1/2018, 1–20. <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/1/618>
- Kendon, Adam (1990): *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Bd. 7. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press. (= *Studies in Interactional Sociolinguistics*).
- Kendon, Adam (2010): *Spacing and Orientation in Co-present Interaction*. In: Esposito, Anna; Campbell, Nick; Vogel, Carl; Hussain, Amir und Nijholt, Anton (Hrsg.): *Development of Multimodal Interfaces: Active Listening and Synchrony: Second COST 2102 International Training School*,

- Dublin, Ireland, March 23-27, 2009, *Revised Selected Papers*. Bd. 5967. Berlin, Heidelberg: Springer. (= Lecture Notes in Computer Science). S. 1–15. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12397-9>
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS. (= Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).
- Magyar-Haas, Veronika und Kuhn, Melanie (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen*. In: *neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 1/41. S. 19–33.
- Mondada, Lorenza (2011): *Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction*. In: *Journal of Pragmatics* 43/2. S. 542–552.
- Peyer, Anne (2019): Texttheorie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael und Spinner, Kaspar (Hrsg.): *Les- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. S. 236–272. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Putzier, Eva-Maria (2012): *Der «Demonstrationsraum» als Form der Wahrnehmungsstrukturierung*. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza und Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache). S. 275–315.
- Riegler, Susanne und Isler, Dieter (2021): *Der Beitrag der Tafel zum Vollzug von Rechtschreibunterricht. Eine videobasierte Fallstudie aus praxistheoretischer Sicht*. In: Kruse, Norbert; Reichardt, Anke und Riegler, Susanne (Hrsg.): *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Les- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 169–187.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache 64).
- Streeck, Jürgen (2011): *The Changing Meanings of Things: Found Objects and Inscriptions in Social Interaction*. In: Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 67–78.
- Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (2011): *Embodied Interaction in the Material World: An Introduction*. In: Streeck, Jürgen; Goodwin, Charles und LeBaron, Curtis (Hrsg.): *Embodied Interaction. Language and the Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1–26.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Thorndyke, Perry W. (1977): *Cognitive Studies in Comprehension and Memory of Narrative Discourse*. *Cognitive Psychology*, Bd. 9. S. 77–100.
- Tomasello, Michael (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University.
- Wiesner, Esther (2017): *Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Heft Multimodalität*, 1/17. S. 1–22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/594>
- Wiesner, Esther und Isler, Dieter (2015): *Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3/1. S. 75–91. <https://doi.org/10.24452/sjer.37.1.4944>

9. Kommunikative Formen im Kindergarten – eine Skizze

Dieter Isler und Esther Wiesner

Kommunikative Formen spielen im Deutschschweizer Kindergarten eine zentrale Rolle: Sie strukturieren Raum und Zeit, geben den Akteur:innen Orientierung und ermöglichen ihnen koordiniertes Handeln. Sie bilden gleichsam die Essenz der schulischen Sozialisation: Nur wenn Schüler:innen und Lehrpersonen mit den kommunikativen Formen der Schule vertraut sind, können sie sich gemeinsam (in geteilter Aufmerksamkeit) mit den Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen. Als Schuleingangsstufe bildet der Kindergarten in der Deutschschweiz den ersten und deshalb wichtigsten Raum der schulischen Sozialisation. Alle Kinder mit den kommunikativen Formen des schulischen Feldes vertraut zu machen, ist damit *die* grundlegende Aufgaben dieser Bildungsstufe.

In diesem Buch wurde das Konzept der kommunikativen Formen zunächst an einem Beispiel veranschaulicht (Kapitel 1) und danach theoretisch verortet (2 und 3). Anschliessend wurden anhand von Videodaten vier unterschiedliche Aspekte kommunikativer Formen empirisch herausgearbeitet (4 bis 7) und in einer weiteren Videoanalyse wieder zusammengeführt (8). Im Schlusskapitel (9) werden Überlegungen zu den Funktionen kommunikativer Formen im Kindergartenalltag (Abschnitt 9.1), zu ihrem Erwerb (9.2) und zu ihrer Vermittlung (9.3) auf einer konzeptionellen Ebene dargestellt und diskutiert. Das Kapitel schliesst mit Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrpersonen und für die Forschung (9.4).

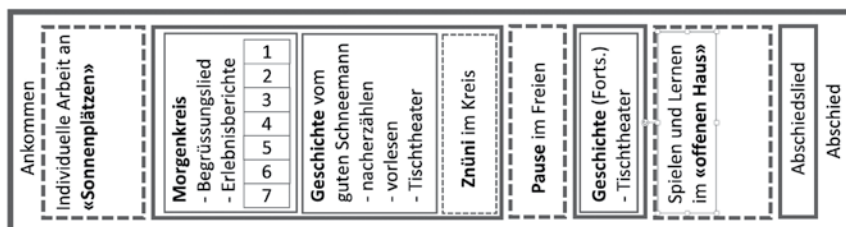
9.1 Funktionen kommunikativer Formen

Kommunikative Formen als Bausteine des Kindergartenalltags

Der Kindergartenalltag ist ein komplexes soziales Geschehen. In den untersuchten Fällen verbringen eine oder zwei Klassenlehrpersonen mit 13 bis 21 Kindern pro Klasse wöchentlich fünf Vormittage und zwei bis drei Nachmittage gemeinsam am selben Ort (im Klassenzimmer, auf dem Pausenplatz, in der Turnhalle oder unterwegs). Die zeitlich umfangreiche Ko-Präsenz so vieler Akteur:innen erfordert Koordination. Kommunikative Formen erfüllen diese Aufgabe: Als wahrnehmbar abgegrenzte Handlungseinheiten schaffen sie Ordnung im Strom des sozialen Handelns (Knoblauch 2017). Abbildung 1 veranschaulicht die

Abfolge und Verschachtelung kommunikativer Formen am Beispiel eines Vormittags in Kindergarten 5:

Abbildung 1: Kommunikative Formen eines Vormittags in Kindergarten 5. Durchgängige Linien = von der Lehrperson angeleitete Formen im Kreis. Gestrichelte Linien = offenere Formen. 1–7 = Binnenformen des Morgenkreises.



Dabei können kommunikative Formen unterschiedlich stark verfestigt bzw. institutionalisiert sein. So ist etwa das Bestimmen von Wochentag, Datum und Wetter mit der Kalenderuhr (vgl. Kapitel 5) ein musterhaftes, sich mehrmals wöchentlich wiederholendes Ritual des Morgenkreises, welches nicht nur als kommunikative Form, sondern bereits als eine institutionalisierte Gattung (Knoblauch 2017) des Kindergartens verstanden werden kann. Dagegen bildet das gemeinsame Spiel von Lehrerin und Schüler (vgl. die Sequenz *Tischtheater mit Rabe Socke* in Kapitel 7) eine kommunikative Form, die hinsichtlich ihrer interaktiven und inhaltlichen Ausgestaltung offen und von den Akteur:innen weitgehend neu zu gestalten ist.

Kommunikative Formen als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten

Kommunikative Formen bilden komplexe Einheiten des gemeinsamen Handelns im Kindergarten, die analytisch unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden können. Dazu gehören die vier Aspekte, die in diesem Buch herausgearbeitet wurden: Schulische Interaktion und Raum (Kapitel 4), Multimodalität (5), mündliche Texte (6) und Unterstützungsleistungen der Lehrpersonen (7). Da das Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» *ProSpiK* sprachdidaktisch ausgerichtet war, steht das Sprachliche in unseren Analysen oft im Fokus. Kommunikative Formen sind aber stets als Einheiten zu verstehen, die unter Beizug sämtlicher für die Sinn-Konstruktion verfügbarer Ressourcen vollzogen werden. Verbalsprachliche Aspekte sind immer eingebettet in das Orchester aller sinnstiftenden Mittel der Kommunikation, seien es Affordanzen der Situation und der Objekte (Gibson 1977) oder die Akteur:innen mit all ihren Ausdrucksmitteln (Kress 2010). Das Gelingen der multimodalen Kommunikation – verstanden als Herstellung, Aufrechterhaltung und Abschluss geteilter Aufmerksamkeit – bildet damit die Voraussetzung und den Kontext für das Erkennen, Ausprobieren und Verfeinern sprachlicher Ausdrucksmittel. Die Kinder müssen nicht Deutsch

lernen, um kommunizieren zu können. Sie brauchen eine engagierte, verbindliche und unterstützende Kommunikation, um dabei (auch) Deutsch zu lernen.

9.2 Erwerb kommunikativer Formen

Kommunikative Formen als Essenz der forme scolaire

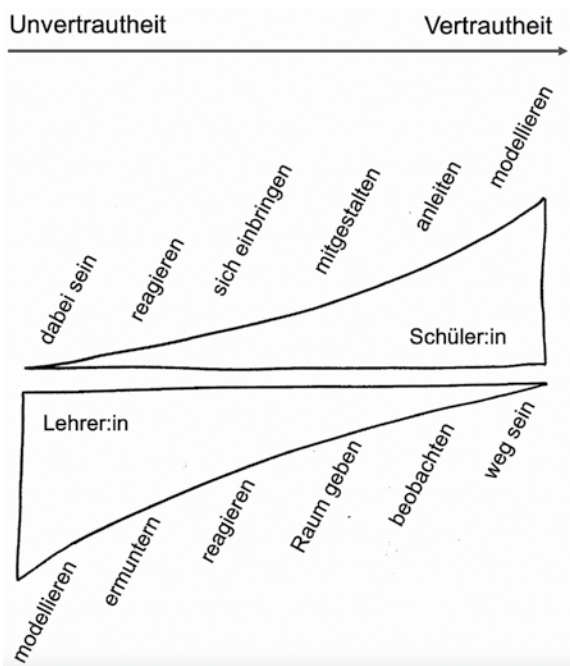
Kommunikative Formen sind untrennbar mit ihrem Umfeld verwoben. Der Deutschschweizer Kindergarten ist als Schuleingangsstufe der Ort der ersten schulischen Sozialisation. Hier werden die Kinder zunehmend mit der *forme scolaire* vertraut (Thévenaz-Christen 2005). Diese schulische Form unterscheidet sich auf vielen Ebenen von den vorschulischen Erfahrungen der Kinder. Dazu gehören die Organisation von Raum und Zeit (Klassenräume, Stundenpläne), neue Rollenbeziehungen (zum Klassenkollektiv, zur Lehrperson als professioneller Bezugsperson), verordnetes Lernen (Lehrpläne, Lehrmittel, Aufgaben) oder der vermittelte Weltbezug (distanzte und/oder abstrakte Lerngegenstände, die zumeist bildungssprachlich repräsentiert werden). Kommunikative Formen ermöglichen das Kommunizieren und damit auch das Lernen im Feld des Kindergartens. Deshalb ist es für die Nutzung schulischer Bildungsangebote (Vieluf et al. 2020) grundlegend, mit diesen Formen vertraut zu sein. Entsprechend steht in den ersten Monaten nach dem Eintritt in den Kindergarten die Einführung und Etablierung solcher Formen im Fokus: Was ist beim Ankommen in der Garderobe zu tun? Wie ist das Freispiel bzw. die Eigenzeit organisiert? Welche Regeln sind im Stuhlkreis einzuhalten? Wie läuft das gemeinsame Znüni ab? Wie können Konflikte gelöst werden? Diese Formen sollten nicht nur besprochen und eingeübt, sondern zur Unterstützung des Erwerbs auch durch Objekte, Symbole, Bilder, Beschriftungen oder Ordnungsschemata objektiviert werden. Es geht darum, das «Wie» des gemeinsamen Handelns im Kindergarten zu erkennen, zu verstehen und als kommunikatives Wissen zu nutzen.

Vertrautheit mit kommunikativen Formen des Kindergartens

Kinder brauchen einen sicheren Platz in der Klassengemeinschaft: Sie müssen sich als Individuen grundsätzlich gesehen, respektiert, unterstützt und zugehörig fühlen, um sich auf das Geschehen im Klassenzimmer einzulassen (Künzli et al. 2010). Darüber hinaus brauchen sie ein Grundverständnis dieses Geschehens: Was tun wir hier gemeinsam? Welche Rolle und Beteiligungsmöglichkeiten habe ich? Auf welche Zeichen und Regeln muss ich achten? Wie wird es weitergehen? Die Erfahrung des sozialen Zugehörens und das Wissen um die kommunikativen Formen sehen wir als Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit sich Kinder in geteilter Aufmerksamkeit auf Unterrichtsgegenstände und andere Akteur:innen einlassen und dabei lernen können. Je vertrauter die Kinder mit den kommunikativen Formen sind, desto

eigenständiger können sie in der Klassengemeinschaft handeln (Künzli/Isler 2018): Zunächst sind sie einfach nur dabei und schauen dem Geschehen zu. Später beteiligen sie sich auf Aufruf und mit Unterstützung oder melden sich von sich aus. Mit wachsender Vertrautheit beginnen sie, Initiativen zu ergreifen oder Muster zu variieren. Sie erledigen Aufgaben ganz allein oder leiten sogar andere Schüler:innen dabei an. Die Lehrperson kann ihre Unterstützung parallel dazu immer weiter reduzieren. Abbildung 2 veranschaulicht dieses Zusammenspiel von zunehmender Handlungsfähigkeit und abnehmendem Unterstützungsbedarf:

Abbildung 2: Von der Unvertrautheit zur Vertrautheit mit kommunikativen Formen des Kindergartens bei zunehmender Handlungsfähigkeit und abnehmendem Unterstützungsbedarf (aus Künzli/Isler 2018: 43)



Lernbarkeit kommunikativer Formen

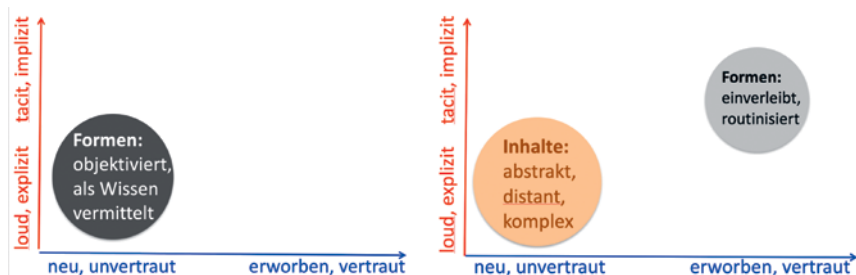
Das Wissen um kommunikative Formen wird im Kindergarten allerdings kaum gezielt vermittelt. Zwar lernen Kindergarten-Lehrpersonen in ihrer Ausbildung, bestimmte Elemente des Kindergarten-tages wie den Morgenkreis, das Freispiel bzw. die Eigenzeit, das Znüni oder das Vorlesen von Geschichten zu ritualisieren und zu symbolisieren (vgl. Kapitel 5). Das Bewusstsein dafür, dass kommunikative Formen funktionsgerecht gebaut, lesbar und konsistent vollzogen, durch Objekte, Visualisierungen und ggf. auch explizit verbalsprachlich objektiviert werden müssen, wird

unseres Wissens jedoch noch zu wenig und v. a. nicht systematisch aufgebaut. Dieses Bewusstsein ist aber notwendig, um das Wissen um kommunikative Formen allen Kindern zugänglich zu machen und ihre Vertrautheit und Handlungsfähigkeit im Kindergartenalltag zu stärken. Da sich die vorschulischen Bildungserfahrungen der Schüler:innen je nach familialer Herkunft stark unterscheiden (Heath 1983, Heller 2012), sind einzelne Kinder auf die Erlernbarkeit der im Kindergarten gültigen kommunikativen Formen besonders angewiesen, was im Sinne einer rationalen Pädagogik (Bourdieu/Passeron 1971) eine bewusste Ausgestaltung dieser Formen und eine zugeschnittene Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehrpersonen erfordert (s. unten, Abschnitt 9.3). Das Wissen um die kommunikativen Formen des Kindergartens darf nicht als schweigendes Wissen (Polanyi 1966) vorausgesetzt, sondern muss bei Bedarf auch explizit vermittelt werden.

Vom Gegenstand zur Ressource

Aus diesen Gründen kann es im Kindergarten notwendig sein, kommunikative Formen zum Gegenstand zu machen. Die ersten Wochen und Monate nach dem Eintritt in den Kindergarten dienen prominent dazu, das «Wie» des gemeinsamen Tuns im Kindergartenalltag zu vermitteln und einzuüben. Dabei werden die Akteur:innen zu einer «community of practice» (Hymes 1974 [1989]), deren kommunikative Formen im günstigen Fall zunehmend geklärt sind und allen Schüler:innen zunehmende Handlungsfähigkeit ermöglichen. Die Sequenz *Wochenendaktivitäten* (s. Kapitel 5) zeigt beispielhaft, wie Aspekte einer kommunikativen Form objektiviert und damit für alle Schüler:innen verständlich und lernbar gemacht werden können. Erst im Rahmen von geklärten kommunikativen Formen ist es möglich, Unterrichtsgegenstände unter den gegebenen Bedingungen (z. B. in Kreisformationen wie beim *Vogelquiz* aus Kapitel 4 oder in Zweierformationen wie beim *Tischtheater mit Rabe Socke* aus Kapitel 7) in geteilter Aufmerksamkeit zu bearbeiten. Kommunikative Formen sind also zunächst selbst Gegenstände und später Ressourcen des Lernens im Kindergarten. Abbildung 3 veranschaulicht diese Funktionsentwicklung:

Abbildung 3: Funktionsentwicklung kommunikativer Formen vom unvertrauten, expliziten Gegenstand zur vertrauten, impliziten Ressource des Lernens



Dabei ist diese Entwicklung keinesfalls als distinkter und einmaliger Schritt zu verstehen: Es kann sinnvoll sein, kommunikative Formen wiederholt und zugeschnitten (sowohl auf die Klasse als auch auf einzelne Schüler:innen) zum expliziten Gegenstand zu machen, um ihre Aneignung und Routinisierung und damit ihr implizites Funktionieren zu stärken. Zudem können ganz unterschiedliche Massstäbe und Eigenschaften kommunikativer Formen zum Unterrichtsgegenstand werden, z. B. der Ablauf des gesamten Kindergartenvormittags (s. Abbildung 1), Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen Formen (s. Abbildung 2), Handlungsräume bzw. *spaces* (z. B. in der *Meisterlektion*, s. Kapitel 4) oder Textstrukturen und sprachliche Mittel von Erlebnisberichten (z. B. beim *Laternenkleistern*, s. Kapitel 6).

9.3 Vermittlung kommunikativer Formen

Was können Lehrpersonen tun, um alle Schüler:innen beim Hineinwachsen in die *community of practice* des Kindergartens und beim Vertrautwerden mit diesen kommunikativen Formen zu stärken? Die folgenden vier Ansätze könnten zu einer rationalen Didaktik der kommunikativen Formen beitragen:

1. Lehrpersonen sind sich bewusst, welche *kommunikativen Formen* in ihrem Alltag im Kindergarten eine zentrale Rolle spielen. Sie leisten Designarbeit im Sinn von Kress (2010) bzw. konzipieren diese Formen im Sinn einer didaktischen Designarbeit (s. Kapitel 5) funktionsgerecht (z. B. indem leibkörperliche Formationen im Raum sowie materielle Objektivationen mit Blick auf die kommunikative Aufgabe durchdacht gewählt und zusammengestellt werden; s. Kapitel 4 und 5), vollziehen sie konsistent und lesbar (auch multimodal, s. Kapitel 5) und erkennen und nutzen Möglichkeiten für Partizipation (s. Kapitel 4) sowie mündliche Textproduktionen (s. Kapitel 6).

2. Lehrpersonen lesen die *Beteiligungsformen* der Kinder unter der Perspektive von Unvertrautheit bzw. Vertrautheit mit den (in der Kindergarten-Community) gültigen kommunikativen Formen. Sie unterscheiden und anerkennen alle Beteiligungsrollen – vom stillen Dabeisein bis zum Modellieren (s. Abbildung 2) – und stärken alle Schüler:innen im Vollzug dabei, ihre Handlungsfähigkeiten stetig zu erweitern (s. Kapitel 7).

3. Lehrpersonen machen kommunikative Formen bei Bedarf – zu Beginn des Kindergartenjahres systematisch, später situativ zugeschnitten – zum *Gegenstand* der geteilten Aufmerksamkeit. Sie objektivieren kommunikative Formen oder ihre Eigenschaften durch Objekte, Visualisierungen und explizite verbalsprachliche Thematisierung.

4. Lehrpersonen *reflektieren* ihr eigenes Handeln in der Interaktion. Sie «lesen» das gemeinsame Handeln Zug um Zug und schneiden ihr eigenes Handeln fortwährend auf den Verlauf der Interaktion zu. Sie lassen sich in ihrem

pädagogischen Handeln nicht ausschliesslich von ihren didaktischen Intentionen oder ihrem Wissen über die Entwicklung der Kinder leiten, sondern versuchen, das Handeln der Schüler:innen in der Interaktion zu verstehen und sie in ihren Handlungsfähigkeiten zu stärken.

9.4 Ausblicke

Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Kommunikative Formen des Kindergartens, ihr Erwerb und ihre Vermittlung stehen bisher nicht im Fokus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Wir sehen gute Gründe dafür, die Professionalisierung durch einen solchen Ansatz weiterzuentwickeln:

Erstens ist die Vertrautheit mit kommunikativen Formen ein Bildungsziel, welches das schulförmige Lernen in sämtlichen Bildungsbereichen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Sport etc.) unterstützt und in sämtlichen Situationen des Kindergartenalltags verfolgt werden kann. Es ist nicht notwendig, die bewährte Bildungskultur des Kindergartens in Frage zu stellen und umzubauen. Vielmehr geht es darum, die Lehrpersonen für die Bedeutung kommunikativer Formen zu sensibilisieren und sie in ihren Fähigkeiten zu stärken, pädagogische Interaktionen zu beobachten, zu verstehen und ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Zweitens verbindet dieser Ansatz die praktischen Aufgaben des Lehrberufs mit einem komplexen Verständnis des Unterrichtsgeschehens. Kommunikative Formen sind konkrete, an der Oberfläche erkennbare Bausteine des Unterrichts, die bei der Unterrichtsplanung eine zentrale Rolle spielen: Lehrpersonen entscheiden beim Planen im Wesentlichen, welche kleineren und grösseren Formen sie im zeitlichen Verlauf eines Vormittags in welcher Folge einsetzen möchten (s. Abbildung 1). Gleichzeitig sind kommunikative Formen – wie in diesem Buch gezeigt wurde – von enormer Komplexität. Beim Vollzug dieser Formen – unter dem ständigen Handlungsdruck des Unterrichts – können Lehrpersonen im Wissen um diese Komplexität darauf vertrauen, dass die Relevanzen für ihr Handeln laufend interaktiv angezeigt werden. Der Fokus auf das Lesen und Unterstützen der laufenden Interaktion entlastet Lehrpersonen vom unrealistischen Anspruch, ständig alle möglichen Unterrichtsmerkmale zu kontrollieren. Damit leistet der Ansatz womöglich einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung des Theorie-Praxis-Grabens und zur Integration des in der aktuellen Lehrer:innenbildung enorm fragmentierten beruflichen Wissens.

Drittens ist heute belegt, dass sich das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln in Alltagsgesprächen des Kindergartens durch eine videobasierte Weiterbildung wirksam verbessern lässt und von den Teilnehmer:innen positiv eingeschätzt wird (Isler/Hefti/Schönberger/Sticca 2023). Für eine verbindliche

Auseinandersetzung mit kommunikativen Formen und ihrem Vollzug sind Videoaufnahmen unverzichtbar, denn soziales Handeln im Unterricht ist so komplex (situiert, sequenziell, multimodal und ko-konstruiert), dass es weitgehend routinisiert vollzogen werden muss und der bewussten Beobachtung und Reflexion nur sehr begrenzt zugänglich ist. Erst die technischen Möglichkeiten von Videodaten (wie anhalten, wiederholen, verlangsamen oder ausblenden von Bild oder Ton) erlauben es, das komplexe Zusammenspiel aller Aspekte und Akteur:innen verbindlich (datenverankert und intersubjektiv nachvollziehbar) zu beobachten und zu verstehen. Bei der gemeinsamen Analyse von fremden und eigenen Videoaufnahmen können Lehrpersonen für kommunikative Formen und ihren Vollzug sensibilisiert werden und ihr eigenes Handeln in Interaktionen weiterentwickeln.

Mit einer Didaktik der kommunikativen Formen besteht damit ein vielversprechender Ansatz zur Professionalisierung der Lehrpersonen und zur Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder beim Eintritt in das Schulsystem.

Perspektiven für die Forschung

Im Hinblick auf eine horizontal und vertikal kohärente schulische Bildung im Allgemeinen und eine durchgängige Sprachbildung im Besonderen lassen sich zwei Pisten zur weiteren Erforschung kommunikativer Formen im Unterricht skizzieren: a) die Untersuchung generischer und gegenstandsspezifischer Ausprägungen kommunikativer Formen im Kindergarten und b) die Untersuchung des kommunikativen Alltags in der 1. und 2. Klasse der Primarschule (der an den Kindergarten anschliessenden Stufe des Bildungssystems).

Interessieren würde zudem die vertiefende Untersuchung der durch unsere Analysen empirisch motivierten und in diesem Schlusskapitel für die Argumentation herbeigezogenen Thesen:

1. Kinder brauchen einen sicheren Platz in der Klassengemeinschaft und ein Wissen über die gültigen kommunikativen Formen, um sich auf Lerngegenstände einlassen zu können.

2. Zunehmende Vertrautheit der Schüler:innen mit kommunikativen Formen erhöht ihre Handlungsfähigkeit und reduziert ihren Unterstützungsbedarf.

3. Kommunikative Formen müssen als Lerngegenstände explizit vermittelt werden, damit sie später als implizite Ressourcen für das Lernen genutzt werden können.

Schliesslich könnte im Sinne der Professionalisierungsforschung untersucht werden, wie sich eine Didaktik der kommunikativen Formen in die Aus- und Weiterbildung integrieren liesse und welche Entwicklungen des professionellen Wissens und Handelns der Lehrpersonen dadurch angestossen werden könnten.

Wenn es Lehrpersonen im Kindergarten allen Schüler:innen ermöglichen, beim Schuleintritt mit den kommunikativen Formen der Schule vertraut zu

werden, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Stärkung der Bildungschancen aller Schüler:innen während der gesamten Schulzeit.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesen am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Gibson, James]. (1977): The theory of affordances. In: Shaw, Robert und Bransford, John (Hrsg.): *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. S. 67–82.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Hymes, Dell (1974 [1989]): *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isler, Dieter; Hefti, Claudia; Schönberger, Judith und Sticca, Fabio (2024): Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten. *Didaktik Deutsch*, 57/2024. S. 27–56. <https://doi.org/10.21248/dideu.734>
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS. (= Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften).
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Künzli, Sibylle; Isler, Dieter und Leemann, Regula (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 1/2010. S. 60–73.
- Künzli, Sibylle und Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim, Karin; Lehner, Ruth; Dütsch, Thomas; Arnaldi, Ursula; Hildebrandt, Elke und Wey Huber, Martina (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann. S. 25–46.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:711>
- Vieluf, Svenja; Praetorius, Anna-Katharina; Kleinknecht, Marc und Peitsch, Marcus (2020): Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: Praetorius, Anna-Katharina; Grünkorn, Juliane und Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 63–80. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25864/pdf/Vieluf_et_al_2020_Angebots_Nutzungs_Modelle.pdf [18.12.2024]

Anhang: Das Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (ProSpiK)

Dieter Isler

Das Projekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (ProSpiK) wurde vom 1.7.2012 bis 30.9.2015 in vier Kantonen der Deutschschweiz durchgeführt und durch den Schweizer Nationalfonds (SNF)¹ sowie die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) finanziert. Zum Forschungsteam gehörten Dieter Isler (Leitung), Esther Wiesner und Gabriela Ineichen (alle PH FHNW) sowie Sibylle Künzli (PH Zürich).

1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Übergeordnetes Ziel des Projekts war es, sprachliche Bildungsprozesse im Kindergartenalltag auf der Ebene der Interaktionen und unter Berücksichtigung ihrer Komplexität genauer zu verstehen. Aus einem praktischen Erkenntnisinteresse sollten die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Sprachbildung im Kindergarten genutzt werden (Habermas, referiert in Kron et al. 2008: 60). Aus einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse ging es darum, Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit aufzudecken (ebd.) und diese Einsichten für eine rationale Pädagogik (Bourdieu/Passeron 1971) fruchtbar zu machen.

Da der kommunikative Alltag in Deutschschweizer Kindergärten bisher kaum erforscht war, sollte dieses komplexe Geschehen in einem offenen Zugang erkundet, beschrieben und konzeptionell gefasst werden. Dabei standen zwei Forschungsperspektiven im Vordergrund: die Herstellung sozialer Ordnung im Vollzug und die Rekonstruktion tiefer liegender Strukturen (Flick et al. 2008). Zentrale Gegenstände waren die kommunikativen Formen des Kindergartens und ihr Vollzug. Folgende Forschungsfragen wurden bearbeitet:

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

1 Projekt Nr. 13DPD3-136610-1

2. Methodologischer Zugang

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen wurde der qualitativ-rekonstruierende Zugang der fokussierten Ethnografie bzw. «Videographie» (Knoblauch 2006; Tuma et al. 2013) gewählt: Einerseits war der Aufenthalt im Feld zeitlich, durchgängig auf eine Woche pro Klasse begrenzt, und die Erhebungen waren auf die Interaktionen der Lehrpersonen fokussiert. Andererseits wurde das kommunikative Geschehen in diesem Zeitraum umfassend (in Echtzeit, durchgängig und multimodal) dokumentiert (ebd.). Anhand dieser Videodaten wurden ausgewählte Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sequenzanalytisch untersucht. Dabei ging es darum, unter Einbezug ethnografischen Wissens und situativer Gegebenheiten die Sinn-Konstruktionen der Akteur:innen auf der Grundlage ihres Handelns Zug um Zug zu rekonstruieren (ebd.). Auf diese Weise wurde in der Analyse unter Einbezug der von den Akteur:innen gesetzten Relevanzen (Herrle/Dinkelacker 2016) ein komplexes Verständnis einzelner Sequenzen erarbeitet.

In Anlehnung an die Forschungsstrategie der Grounded Theory (Strauss 1994) wurden die Ergebnisse der Sequenzanalysen in einem entdeckenden und theoriebildenden Vorgehen durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche schrittweise ausdifferenziert, validiert und zu breiter abgestützten Konzepten verdichtet. Die methodische Qualität des Vorgehens und die Plausibilität der Ergebnisse wurden durch Datenverankerung, konsensuell erarbeitete und validierte Interpretationen sowie die transparente Darstellung des Forschungsprozesses gewährleistet (Steinke, 2003).

3. Design, Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Das Projekt ProSpiK wurde in vier Gemeinden aus vier Deutschschweizer Kantonen durchgeführt. Der Feldzugang erfolgte über Kontakte zu den kommunalen Verantwortlichen, die aus früheren Projekten bereits bestanden. In jeder Gemeinde wurden zwei Kindergarten-Klassen ausgewählt, die sich hinsichtlich des Anteils soziökonomisch benachteiligter Schüler:innen unterschieden. Das Sample besteht damit aus acht Kindergarten-Klassen mit je 13 bis 21 Schüler:innen. Der Anteil der Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen, liegt zwischen 31 % und 93 %. Nähere Angaben zu den einzelnen Klassen finden sich unten in Abschnitt 4.

Die *Datenerhebungen* fanden zwischen November 2012 und November 2014 statt. Pro Klasse standen ca. drei Monate für die Erhebungen und Auswertungen zur Verfügung. In diesem Zeitfenster wurden in jeder Klasse die Daten erhoben und aufbereitet sowie 3 bis 5 Sequenzen analysiert. Das Erhebungsteam war in

jedem der acht Kindergärten während einer Schulwoche an fünf aufeinanderfolgenden Vormittagen präsent. Die Lehrperson wurde vom Eintreffen des ersten Kindes bis zur Verabschiedung des letzten Kindes durchgängig mit einer mobilen Handkamera gefilmt. Sie trug zusätzlich ein Mikrofon mit Audiorecorder auf sich, um eine gute Verständlichkeit ihrer Äusserungen sicherzustellen. Der Fokus der Kamera lag auf der Interaktion: Die Forscher:innen stellten sicher, Position und Ausschnitt so zu wählen, dass möglichst alle an einer Interaktion beteiligten Personen im Kamerabild sichtbar waren. Mit zwei statischen Kameras wurde das Geschehen im Klassenraum während des gesamten Vormittags zusätzlich festgehalten. Zwei Forscher:innen bedienten im Wechsel die mobile Handkamera und hielten den Ablauf des Vormittags in Form von Feldnotizen fest. Nach Unterrichtsschluss wurde die Lehrperson gebeten, den Verlauf des Vormittags kurz zu kommentieren. Ihre Kommentare wurden audiografisch aufgezeichnet. Ausserdem wurden Artefakte fotografiert, die in den beobachteten Interaktionen relevant waren (z. B. Bilderbücher oder im Freispiel bzw. der Eigenzeit entstandene Konstruktionen). Am Ende des letzten Erhebungstags gab die Lehrperson in einem Kurzfragebogen Auskunft über die Zusammensetzung ihrer Klasse. Insgesamt wurden in den acht Kindergärten 152 Unterrichtsstunden gefilmt (in zwei Kindergärten kam es zu organisatorisch und technisch bedingten Datenverlusten von je 4 Unterrichtsstunden).

Im Anschluss an die Erhebungen wurden die *Daten aufbereitet*: Die Videodaten wurden gesichert, die Feldnotizen zu Wochenübersichten (im Sinne von Logbüchern, vgl. Rabenstein/Steinwand, 2016) und Erhebungstagebüchern ausgearbeitet, die Klassenlisten und Kurzfragebögen digitalisiert. Zudem wurden erste Sequenzen für die Videosequenzanalysen bestimmt, damit die Transkriptionsaufträge erteilt werden konnten. In jedem Kindergarten wurde die erste in der Erhebungswoche stattfindende Kreissequenz ausgewählt, um die Herstellung der Klassengemeinschaft zu analysieren. Auf der Grundlage der Wochenübersichten sowie der laufend erarbeiteten Analyseergebnisse wurden im Sinne des «theoretical sampling» (Strauss/Corbin 1996 [1990]) weitere Sequenzen bestimmt, welche im Hinblick auf die Forschungsfragen einschlägig erschienen. Zu den ausgewählten Sequenzen wurden Video- und Audiosequenzen erstellt, die Hilfskräfte anschliessend grob transkribierten (wobei insbesondere die verbalen Äusserungen dokumentiert wurden). Ein Mitglied des Forschungsteams erarbeitete anhand der Grobtranskripte unter Beizug der Video- und Audiodaten sogenannte Feintranskripte, die neben verbalen auch para- und nonverbale Handlungsanteile enthalten und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und Schüler:innen Zug um Zug durch eine Spaltendarstellung visualisieren. Abbildung 1 zeigt einen Auszug aus einem Feintranskript:

Zusatzfolgen (Video1, Dauer)	Züge der Lehrperson (einzelne moves; verbal, para- und nonverbal)	Züge der Kinder (einzelne moves; verbal, para- und nonverbal)
A Anleitung: Jolanda 0:00-0:19 0'19"	(LP mit Jolanda, Aleta und Katja beim Konturenennähnen (auf Papier) an einem Tisch vor Bücherecke, in der Wassilis und Elmar je ein Buch anschauen) (zu Katja) Mhm. (fädelt Faden ein) Lug eso. Jolanda. So, und denn zwüsche durre, (macht Knoten in Faden und gibt Jolanda die Nadel) Hm?	(Katja schaut eine Weile Wassilis zu, der sein Pippi-Buch aufschlägt und darin zu blättern beginnt. Katja wendet sich zu Wassilis und Elmar um) KATJA (zeigt auf Wassilis) Ein neuer Buch mit (nun zu LP gewandt) Clown. (Jolanda und Aleta schauen auch zu Wassilis) (Katja wendet sich wieder Wassilis zu) (Jolanda schaut auf LP zu) "WASSILIS" Buch mit Clown (Echo auf Katja???). KATJA (zeigt auf Bücherregal) "Eine Buch neue". (Wassilis folgt mit Blick Katjas Zeigegeste) (Jolanda schaut wieder rüber zu den Jungs auf der Fensterbank) (Jolanda schaut wieder auf Nadel in LPs Händen) (Jolanda nimmt Nadel) (Jolanda erhebt wieder zu tunne)

200

Abbildung 2: Datensitzung im ProSpiK-Team. Im Zentrum das Videodatum, rechts davon die Projektion des Feintranskripts, welches laufend verfeinert wurde.



Ziel der Analysen war das Herausarbeiten von Handlungsmustern und deren Verdichtung zu kommunikativen Formen. Beim Analysieren wurden die räumlichen und materiellen Gegebenheiten, das multimodale Handeln der Beteiligten und die Sequenzialität des Geschehens berücksichtigt. Bei Bedarf konnten die Audioaufnahmen, die Perspektiven der beiden fixen Kameras, Fotos von wichtigen Objekten sowie ethnografisches Wissen (aus den Gesprächen mit den Lehrpersonen, den schriftlichen Auskünften, Feldnotizen und Erhebungstagebüchern) beigezogen werden. Gegen Ende einer Datensitzung wurden die Befunde rekapituliert, gebündelt und diskutiert. Auf der Basis von Gesprächsnotizen wurden Memos (Beschreibungen und Konzeptualisierungen der Befunde) verfasst und mit Theoriebezügen und Analysehinweisen ergänzt. Die Memos wurden an alle Teammitglieder verschickt, zu Beginn der folgenden Sitzung kommunikativ validiert und anschliessend bereinigt. Auf diese Weise entstand eine Memo-Datenbank mit rund 270 Memos zu 41 Sequenzen. Abbildung 3 zeigt einen Ausschnitt aus einem Memo:

Abbildung 3: Ausschnitt aus einem Memo in der Memo-Datenbank

Fall/Sequenz/Memo

421153

Unterstützungssysteme bei der Ko-Konstruktion

Memo-Typ

Deutung

Zeilen GT

Zugfolgen FT

0-B

Markierung

Datensitzung

21

Memotext

Im Gespräch mit █████ setzt die LP verschiedene Unterstützungssysteme ein, um mit ihr eingemeinsames Verstehen zu erarbeiten. Obwohl die zu lösende Aufgabe anspruchsvoll ist (vgl. dazu M154) und die LP nicht von Anfang an weiss, was und weshalb █████ noch nicht versteht, ist der Prozess der Ko-Konstruktion präzise adaptiert, tragen beide Akteurinnen dazu bei, diesen Faden gemeinsam zu entwirren. Mit anderen Worten: Es findet hier ein anspruchsvoller Prozess der inhaltlichen Klärung statt, an dem sich beide interaktiv hoch kompetent beteiligen. Dabei spricht die LP vergleichsweise viel, sie tut diese aber präzise angepasst, d.h. sie textet █████ nicht einfach zu, sondern gibt (u.a. auch) sprachlichen Support.

Unterstützungssysteme sind aber nicht nur sprachlich (benennen, strukturieren, erklären, anleiten), sondern auch praktisch (konkret, äusserlich handeln: zeigen; zählen mit dem Finger oder Bleistift; unnötige Information abdecken) und metakommunikativ (die Schwierigkeit, das Verwirrliche, das "Leiden" am noch nicht gelösten Problem zueinander sprechen und damit Druck wahrnehmen. Empathie zeigen

Analysehinweise

☐ weiter analysieren

☒ interne Vergleiche

☐ Fallvergleiche

☐ Konzeptentwicklung

Konzepte

Suchrichtungen

Analysedimensionen

☐ soziale Positionierung

☐ institutionelle Muster

☒ diskursive Herstellung

☐ Referenzräume

☐ Sprache

☐ andere

Sprachhandlungen

☐ berichten (reales Geschehen)

☐ erzählen (fiktives Geschehen)

☐ anleiten

☐ erklären

☐ begründen

☐ argumentieren

☐ festhalten (Bild. Schrift)

☐ Sprache thematisieren

☐ andere

Kommentar

Diese Memos bildeten die Grundlage für weitere Auswertungsarbeiten: die Erstellung von Fallübersichten pro Kindergarten, Vergleiche von Sequenzen mit ähnlichen oder kontrastierenden Befunden, die Aggregation der Befunde zu Konzepten und die Einordnung dieser Konzepte als Aspekte kommunikativer Formen im Kindergarten. Im Zusammenhang mit Kongressvorträgen und Publikationen² wurden zahlreiche Sequenzen weiter vertiefend analysiert und die Ergebnisse visualisiert und theoretisch verortet. Für das vorliegende Buch wurden auf den Daten und Ergebnissen des Projekts ProSpiK aufbauend zusätzliche vertiefende Analysen durchgeführt und die Einsichten als Aspekte kommunikativer Formen konzeptionell integriert.

2 Eine Liste der Publikationen aus dem Projekt ProSpiK findet sich in der Projektdatenbank des Schweizerischen Nationalfonds: <http://p3.snf.ch/project-136610>

4. Beteiligte Kindergärten

In den Kapiteln 1 bis 8 dieses Buchs werden zahlreiche analysierte Sequenzen aus allen acht Projektkindergärten vorgestellt. Im Folgenden werden die Kontextinformationen zu den vier Gemeinden und acht Klassen dargestellt.

Kindergärten 1 und 2

Die Kindergärten 1 und 2 befinden sich in einer Agglomerationsgemeinde von Zürich. Im Ort leben rund 11'000 Einwohnerinnen und Einwohner, darunter rund 51 % Ausländerinnen und Ausländer (Stand 2016)³. Bis auf den Dorfkern mit historischen Bauernhäusern und neueren Einfamilienhäusern ist der Ort geprägt von Wohnblöcken, Hochhäusern, Gewerbearealen und einem grossen Einkaufszentrum. Die Schulen sind durch den hohen Anteil an Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten, oft zugewanderten Familien herausgefordert und suchen aktiv nach Ansätzen zum Umgang mit diesen Bedingungen.

Kindergarten 1 wird von zwei Klassenlehrerinnen geführt. Frau Egger besitzt ein Diplom für Basisstufenlehrpersonen einer pädagogischen Hochschule und hat zum Erhebungszeitpunkt fünf Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet die Klasse an vier Wochentagen (Montag bis Donnerstag). Frau Ruchti unterrichtet die Klasse am Freitag und ist ausserdem als Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache tätig. Sie hat ihr Diplom am ehemaligen Kindergarten-Seminar erworben und verfügt über neun Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet die Klasse an einem Vormittag und arbeitet zusätzlich als Förderlehrerin für Deutsch als Zweitsprache. Die Kindergartenklasse besteht aus 14 Schüler:innen (acht Mädchen und sechs Jungen). Sieben Schüler:innen besuchen das erste und sieben das zweite Kindergartenjahr. 13 Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 1 liegt inmitten von grossen Wohnsiedlungen mit preislich günstigem Wohnraum.

Kindergarten 2 wird von einer Klassenlehrerin allein geführt. Frau Zahnder hat in Deutschland eine zweijährige Ausbildung als Kinderpflegerin und eine dreijährige Ausbildung als Erzieherin absolviert und verfügt über Zusatzausbildungen für Montessori-Pädagogik, Deutsch als Zweitsprache und Lehrpersonen mit ausländischem Lehrdiplom. Zum Erhebungszeitpunkt hat sie dreizehn Jahre Berufserfahrung, davon vier Jahre als Klassenlehrerin in einem Deutschschweizer Kindergarten. Sie unterrichtet die Klasse an allen fünf Wochentagen. Frau Bollier, die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache, verfügt über ein Hochschulstudium und 18 Jahre Erfahrung in diversen Berufsfeldern. Sie arbeitet zum Erhebungszeitpunkt seit einem Jahr als DaZ-Lehrerin (und verfügt auch über die

3 Die Bevölkerungsdaten zu den vier Gemeinden stammen aus den amtlichen Statistiken der vier am Projekt beteiligten Kantone. Auf eine genauere Quellenangabe wird im Sinn der Anonymisierung verzichtet.

erforderliche Ausbildung). Während der Erhebungswoche fand der DaZ-Unterricht ausserhalb des Regelunterrichts statt. Die Kindergartenklasse besteht aus 20 Schüler:innen (14 Mädchen und sechs Jungen). Elf Schüler:innen besuchen das erste und neun Schüler:innen das zweite Kindergartenjahr. Neun Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 2 befindet sich am Rand des historischen Dorfkerns, er wird von Kindern besucht, die teils aus Quartieren mit Einfamilienhäusern und teils aus solchen mit grossen, preisgünstigen Wohnsiedlungen stammen.

Kindergärten 3 und 4

Die Kindergärten 3 und 4 befinden sich in einer grösseren Deutschschweizer Stadt mit rund 110'000 Einwohnerinnen und Einwohnern, darunter 24 % Ausländerinnen und Ausländer (Stand 2016). Zur Stadtgemeinde gehören die historische Altstadt und verschiedene später eingemeindete Stadtteile mit eigenen, ländlich geprägten Ortskernen, Gewerbe- und Industriearealen, alten und neuen Wohnüberbauungen und privilegierten Wohnquartieren. Der ehemalige Industriestandort ist heute von Dienstleistung, Gewerbe und Hochschulen geprägt und Wohnort vieler Pendlerinnen und Pendler.

Kindergarten 3 wird von zwei Klassenlehrerinnen geführt. Frau Sommer besitzt ein Diplom eines ehemaligen Kindergarten-Seminars und hat zum Erhebungszeitpunkt 28 Jahre Berufserfahrung, davon 14 Jahre in diesem Kindergarten. Sie unterrichtet die Klasse an vier Wochentagen (von Dienstag bis Freitag). Am Montag wird die Klasse von einer jüngeren Kollegin, Frau Schmid,⁴ geführt. Frau Gonzalez, die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache, verfügt über ein Zertifikat als DaZ-Lehrperson und arbeitet seit vier Jahren auf dieser Stelle. Die Kindergartenklasse besteht aus 20 Schüler:innen (zwölf Mädchen und acht Jungen). Elf Schüler:innen besuchen das erste, acht das zweite und eines ein zusätzliches drittes Kindergartenjahr. Ein Kind verfügt nur über ein stark eingeschränktes Hörvermögen, die Lehrpersonen tragen deshalb permanent ein Funkmikrofon. Zwölf Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 3 befindet sich in einem äusseren Stadtteil und im Einzugsgebiet vieler Wohnsiedlungen mit preisgünstigen Wohnungen.

Kindergarten 4 wird von einer Klassenlehrerin allein geführt. Frau Luhmann besitzt ein Diplom für Kindergartenlehrpersonen einer pädagogischen Hochschule und hat zum Erhebungszeitpunkt sechs Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet die Klasse an allen fünf Wochentagen. Die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache, Frau Mundwiler,⁵ arbeitet mit den DaZ-Kindern der Klasse in einem

4 Da Frau Schmid am letzten Erhebungstag nicht präsent war, fehlen die Angaben zu ihrer Berufsbiografie.

5 Zu Frau Mundwiler liegen keine berufsbiografischen Angaben vor.

separaten Raum. Die Kindergartenklasse besteht aus 16 Schüler:innen (je acht Mädchen und Jungen). Neun Schüler:innen besuchen das erste und sieben das zweite Kindergartenjahr. Vier Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 4 befindet sich am Rand des Stadtzentrums in einer Zone der Gentrifizierung, wo viele ältere Häuser renoviert wurden und der Wohnraum heute eher teuer ist.

Kindergärten 5 und 6

Die Kindergärten 5 und 6 befinden sich in einer Agglomerationsgemeinde im westlichen Mittelland. Im Ort leben rund 9'000 Einwohnerinnen und Einwohner, darunter rund 44% Ausländerinnen und Ausländer (Stand 2017). Der Ort war lange ein kleines Dorf und ist erst im letzten Jahrhundert als stadtnaher Wohnort und Industriestandort gewachsen. Er ist geprägt von Wohnsiedlungen, Gewerbearealen und Quartieren mit Einfamilienhäusern. Schule und Gemeinde engagieren sich zum Zeitpunkt der Erhebung seit etlichen Jahren bewusst und innovativ für die frühzeitige Unterstützung und Integration von Familien mit jungen Kindern.

Kindergarten 5 wird von zwei Klassenlehrerinnen geführt. Frau Antoniou besitzt ein Diplom für Kindergartenlehrpersonen einer pädagogischen Hochschule und hat zum Erhebungszeitpunkt eineinhalb Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet die Klasse an vier Wochentagen: am Montag und Freitag jeweils vormittags (mit Frau Münger) sowie am Dienstag und Donnerstag jeweils vor- und nachmittags (allein). Frau Münger unterrichtet die Klasse am Mittwochvormittag allein und am Montag- und Freitagvormittag zusammen mit Frau Antoniou. Sie ist auch Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache und arbeitet mit den DaZ-Kindern teils im Klassenzimmer und teils in einem separaten Raum. Frau Münger hat ihr Diplom an einem ehemaligen Kindergarten-Seminar erworben und verfügt über 18 Jahre Berufserfahrung. Die Kindergartenklasse besteht aus 18 Schüler:innen (sechs Mädchen und zwölf Jungen). Elf Schüler:innen besuchen das erste und sieben das zweite Kindergartenjahr. 15 Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 5 liegt im Einzugsgebiet von Siedlungen mit günstigen Wohnungen und vereinzelt Einfamilienhäusern.

Kindergarten 6 wird von zwei Klassenlehrerinnen geführt. Frau Moser besitzt ein Diplom eines ehemaligen Kindergarten-Seminars und hat zum Erhebungszeitpunkt 18 Jahre Berufserfahrung, davon 3 Jahre in diesem Kindergarten. Sie unterrichtet die Klasse von Montag bis Donnerstag (an zwei Vormittagen und zwei ganzen Tagen). Frau Steiner ist ebenfalls diplomierte Kindergarten-Lehrerin und bringt elf Jahren Berufserfahrung mit. Sie ist für die DaZ-Förderung zuständig und unterrichtet die Klasse am Freitagvormittag allein. Am Mittwochvormittag sind beide Lehrerinnen präsent, zudem ist phasenweise auch noch der schulische Heilpädagoge anwesend. Die Kindergartenklasse besteht aus 17

Schüler:innen (acht Mädchen und neun Jungen). Sieben Kinder besuchen das erste und zehn das zweite Kindergartenjahr. Fünf Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 6 befindet sich mitten in einem Quartier mit Einfamilienhäusern.

Kindergärten 7 und 8

Die Kindergärten 7 und 8 befinden sich in einer Deutschschweizer Grossstadt mit einer Wohnbevölkerung von rund 180'000 Personen, davon 36 % Ausländerinnen und Ausländer (Stand 2016). Die Stadt besteht aus einem historischen Zentrum, zentrumsnahen Wohnquartieren aus den letzten drei Jahrhunderten sowie neueren Wohnüberbauungen und grossen Industriearealen am Stadtrand. Sie ist geprägt von einem intensiven Kulturbetrieb, den Hauptniederlassungen verschiedener Grosskonzerne und einem aktiven Messebetrieb.

Kindergarten 7 wird von zwei Klassenlehrerinnen geführt. Frau Roos besitzt ein Diplom eines ehemaligen Kindergarten-Seminars und hat zum Erhebungszeitpunkt 35 Jahre Berufserfahrung, davon 29 Jahre in diesem Kindergarten. Sie unterrichtet die Klasse immer ausser am Donnerstag. Frau Lopreta ist ebenfalls diplomierte Kindergarten-Lehrerin und hat fünfzehn Jahre Berufserfahrung. Sie ist für die DaZ-Förderung zuständig und unterrichtet die Klasse am Donnerstag allein. Am Montag und Freitag (jeweils vormittags) sind beide Lehrerinnen präsent. Die Kindergartenklasse besteht aus 13 Schüler:innen (sechs Mädchen und sieben Jungen). Vier Schüler:innen besuchen das erste und neun das zweite Kindergartenjahr. Zehn Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 7 liegt in einem zentrumsnahen älteren Wohnquartier, welches zum Erhebungszeitpunkt noch kaum von der Gentrifizierung erfasst war und viele einfache, günstige, teils heruntergekommene Wohnungen anbot.

Kindergarten 8 wird von einer Klassenlehrerin allein geführt, da es sich um einen Integrationskindergarten handelt, sind aber immer drei Erwachsene präsent. Frau Kolb hat in Deutschland eine Diplomabildung zur Erzieherin absolviert und verfügt über verschiedene Zusatzausbildungen, u. a. auch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Sie bringt 26 Jahre Berufserfahrung mit, mehrheitlich aus Kindergärten in Deutschland. In Kindergarten 8 arbeitet sie zum Zeitpunkt der Erhebung seit zwei Jahren. Sie ist die ganze Woche durchgängig als Klassenlehrerin präsent. Frau Eringer ist schulische Heilpädagogin mit 14 Jahren Berufserfahrung. Sie arbeitet von Montag bis Mittwoch. Frau Furrer besitzt ein Diplom als Primarlehrerin und ein zweites als schulische Heilpädagogin von einer österreichischen pädagogischen Hochschule und ist zum Erhebungszeitpunkt seit sechs Jahren berufstätig. Sie ist von Donnerstag bis Freitag präsent. Die Kindergartenklasse besteht aus 21 Schüler:innen (zehn Mädchen und elf Jungen). Zwölf Schüler:innen besuchen das erste und neun das zweite Kindergartenjahr.

Drei Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen werden integrativ betreut.⁶ Sieben Kinder sprechen zuhause kein Deutsch. Kindergarten 8 liegt in einer neueren Wohnüberbauung am Stadtrand mit Wohnungen im unteren Preisbereich.

Neben dem Projektteam (s. oben) haben weitere Personen im Projekt ProSpiK massgeblich mitgearbeitet. Prof. Dr. Hansjakob Schneider hat den Projektleiter bei der Antragstellung und im Projektverlauf als Critical Friend begleitet. Prof. Dr. Hubert Knoblauch (TU Berlin) unterstützte das Team im Rahmen von Workshops und Beratung methodisch. Katharina Kirchhofer (PH FHNW) und Claudia Neugebauer (PH Zürich) haben als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen längere Abwesenheiten im Projektteam aufgefangen. Meret Isler erstellte als wissenschaftliche Hilfskraft alle Grobtranskripte. Ihnen allen gebührt grosser Dank für ihre verlässliche, engagierte und konstruktive Mitarbeit.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (2008): Was ist Qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung* (S. 14–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herrle, Matthias und Dinkelacker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias und Engartner, Ti (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knoblauch, Hubert (2006): Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, Hubert, Schnettler, Bernt; Raab, Jürgen und Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 69–83.
- Kron, Friedrich; Jürgens, Eiko und Standop, Jutta (2008): *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Rabenstein, Kerstin und Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnografische Videobeobachtungen. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias und Engartner, Tim (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319–331.
- Strauss, Anselm (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996 [1990]): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt und Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr.

6 Diese Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind in die Klassengemeinschaft integriert. Die sonderpädagogische Unterstützung und Förderung erfolgt in der Klasse und durch die Lehrpersonen des Klassenteams.