

Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von „Daheim“ geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita

Simone Kannengieser

Abstract

Aus den Videodaten des MeKi-Forschungsprojekts zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas werden im vorliegenden Beitrag Interaktionssequenzen neu untersucht. Es interessieren Gespräche, die sich auf etwas Häusliches oder Familiäres vom Kind beziehen. Dieses Thema ist für Kinder im Übergang zwischen familiärer Lebenswelt und ausserfamiliärem Bildungsweg besonders bedeutsam. Das Reden über Abwesendes spielt zudem eine wichtige Rolle in der diskursiven Entwicklung der Kinder. Dazu werden theoretische Grundlagen zusammengefasst. Der empirische Blick richtet sich dann kontrastierend auf Handlungsweisen von Fachpersonen in diskursiv ergiebigen und wenig ergiebigen Interaktionssequenzen. Ihre kommunikative Flexibilität, die kommunikative Unterstützung, die sie den Kindern geben, die Übernahme der kindlichen Sicht und die Behandlung der abwesenden Referenten tragen dazu bei, welche kommunikative Rolle dem Kind und welche Relevanz seinen Beiträgen implizit zugeschrieben wird. Anhand von Mikroanalysen von Gesprächsauszügen wird gezeigt, wie die Zuweisung einer mehr oder weniger bedeutsamen kommunikativen Rolle an das Kind zustande kommt.

Schlüsselwörter

Diskursivität, repräsentationaler Sprachgebrauch, Transition, alltagsintegrierte Sprachförderung, Videoanalyse, Interaktionen in Spielgruppe und Kita

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

Autorin

Simone Kannengieser, Pädagogischen Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie, Steintorstrasse 30, 4051 Basel, simone.kannengieser@fhnw.ch

Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von „Daheim“ geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita

Simone Kannengieser

Einleitung

Der folgende Beitrag nutzt Videodaten aus dem abgeschlossenen Forschungsprojekt „MeKi – Die frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren“¹ und unterzieht ausgewählte Sequenzen einer neuerlichen Untersuchung.

Im MeKi-Projekt wurde in verschiedenen Teilstudien die Umsetzung der Sprachförderinitiative „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“ des Kantons Basel Stadt in Spielgruppen und Kitas (Stöcklin 2014) qualitativ untersucht. Die kantonale Initiative folgt dem Konzept der alltagsintegrierten bzw. situierten Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertagesstätten (Dreier et al. 2014).

Die vorliegende Untersuchung hat einen empirisch gewonnenen und einen theoriegeleiteten Ausgangspunkt:

1. In einer der MeKi-Teilstudien, einer videographischen Untersuchung², stellten wir fest, dass ein weit überwiegender Teil der Interaktionen zwischen den Fachpersonen und einem Kind, das in seinem Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb gefördert werden sollte, einem situativen kommunikativen Zweck diene und sich in der Erfüllung dieses unmittelbaren, im wahrsten Sinne des Wortes „naheliegenden“ Zwecks erschöpfte, so dass ein für die Altersgruppe entwicklungsentsprechender dekontextualisierender Sprachgebrauch zu kurz kommt (Kannengieser & Tovote 2015a). Dieser Befund steht in Übereinstimmung mit anderen empirischen Studien in deutschsprachigen früh- und elementarpädagogischen Einrichtungen, die einen zu geringen Anteil an sprachlich-kognitiven Anregungen (Fried 2011, Fried 2013) bzw. an lernprozessgestaltenden sprachlichen Handlungen (Tournier et al. 2014) bzw. an „dialogisch entwickelnden Interaktionen“ (König 2007, König 2009) bzw. an sprachlehrendem Handeln in einer vertikalen Dialogstruktur (Albers 2009) konstatieren.
2. In ihrer sprachpragmatischen Entwicklung erreichen Kinder zwischen drei und sechs Jahren die Unabhängigkeit der Kommunikation von der gegenwärtigen Situation oder Handlung (z.B. Achhammer & Spreer 2015), mit anderen Worten die repräsentationale und damit die „volle“ Funktion von Sprache. Verquickt mit Aspekten ihrer kognitiven und psychischen Entwicklung erwerben sie nicht nur die grammatikalischen Mittel, um „Distanzkonzepte“ auszudrücken (z.B. Person, Tempus, Modus, Kasus, Subordination) (Kruse 2002), sondern eignen sich auch jenen Sprachgebrauch an, mit dem Zeiten, Orte, Wirklichkeiten bzw. Möglichkeiten und Urteile rein sprachlich codiert werden. Sprache dient ihnen, mit anderen Worten, zunehmend dazu, Abwesendes „anwesend zu machen“.

Die Repräsentationsfunktion der Sprache ist Grundlage für diskursives sprachliches Handeln und dieses wiederum ist Teil bildungssprachlicher Fähigkeiten. Folglich schafft bzw. nutzt eine – im doppelten Wortsinn von „gerecht“ – entwicklungsgerechte und bildungsgerechte Sprachförderung Gelegenheiten, über Abwesendes zu sprechen.

Kinder in Spielgruppen und Kitas erleben häufig erstmals die Existenz von zwei Lebenswelten, im besten Fall die eine vertraut, geliebt und ersehnt, die andere neu, anregend und geschätzt. Ihre jeweilige

¹ Das Projekt wurde 2012 bis 2014 an der Pädagogischen Hochschule der FHNW unter der Leitung von Silvana Kappeler Suter mit Mitteln des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und des Erziehungsdepartements des Kantons Basel Stadt durchgeführt.

² Ich danke Olga Brühlmann für die gewissenhafte Erstellung der Transkripte und einer Datenbank, und Katrin Tovote für die fruchtbare Zusammenarbeit im Teilprojekt und darüber hinaus.

Bedeutsamkeit macht sie zum prädestinierten Gesprächsthema über Abwesendes. Der Beitrag beleuchtet das „Reden von Daheim“ zwischen Fachpersonen und Kindern in Spielgruppen und Kitas.

Theoretische Grundlagen

Linguistisch-pragmatische Grundlagen

„Das vierte Lebensjahr des Kindes ist von der Überwindung des rein sympraktischen Sprachgebrauchs gekennzeichnet“ (Trautmann 2008, 39). Aus linguistisch-pragmatischer Sicht sind es die so genannten diskursiven Fähigkeiten, die im Spielgruppenalter hinzukommen. Guckelsberger & Reich definieren diese als „Fähigkeiten der sprachlichen Kooperation, der Narration, des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten“ (Guckelsberger & Reich 2008, 83). Mit dieser Definition verbinden sie eine linguistisch-strukturelle und eine „semantisch-epistemologische“ Definition (Metzlers Lexikon Sprache, Glück 2005, 148). Einerseits wird unter Diskursivität die sequentielle Verkettung sprachlicher Einheiten bzw. Äusserungen zu grösseren, satzübergreifenden Einheiten verstanden (vgl. z.B. Stude 2010, 166). Andererseits meint Diskursivität die Generierung von „Wissenswelten“ (Metzlers Lexikon Sprache, Glück 2005, 148). So spielt der Diskursbegriff auch in sozialwissenschaftlichen Theorien, in denen es um die Analyse gesellschaftlich hergestellter Wissensbestände, Erzählungen usw. geht, eine zentrale Rolle. Der Diskursbegriff beinhaltet im Unterschied zum Textbegriff interaktionale Herstellung, wobei diese mehr oder weniger zeitlich oder lokal begrenzt sein kann. In der linguistisch-pragmatischen Terminologie ist der Diskurs ein zeitlich und örtlich fixierbares Ereignis. Den Gesprächsbegriff überschreitet der Diskursbegriff allerdings dadurch, dass es um ein Entfalten oder Entwickeln eines gedanklichen Themas – eben um die intersubjektive Herstellung einer „Welt“ geht, und nicht nur um den Austausch von Informationen, Stellungnahmen o.ä. Hoffmann benutzt den Begriff „kommunikative Welten“, die „interaktiv im Medium der Sprache generiert, stabilisiert und fortentwickelt werden“ (Hoffmann 2011, 165). Diskursivität besteht, folgt man ihrer wortwörtlichen Bedeutung, in einem dynamischen „Hin und Her und Umher“, weswegen sie kooperative wie mentale Gestaltung einschliesst. Das macht diskursive Aktivitäten im Vergleich zu situativen, kommunikationszweckorientierten Gesprächen anspruchsvoll. Für die diskursive Entwicklung von Kindern wird die Unterstützung durch Erwachsene, die Kokonstruktion von diskursiven Aktivitäten wie erzählen oder erklären als notwendiger und regulärer Beitrag beschrieben (Hausendorf & Quasthoff 2005, Guckelsberger 2008, Ohlhus 2011). Die wichtigsten Unterstützungsleistungen bestehen in:

- der Aufforderung zur diskursiven Aktivität, wodurch ein Teil der so genannten Hörerorientierung (von Stutterheim 2001), schon erledigt ist, d.h. das Kind braucht sein Gegenüber nicht in Anlass und Hintergrund seiner Rede einzuführen,
- dem Nachliefern von Informationen bei unklarer oder fehlender Referenz,
- dem Nachfragen bei ungeordneten oder unklaren Aussagen.

Solche besonderen kooperativen Aufgaben werden dann intuitiv übernommen, wenn ein Kompetenzgefälle zwischen Diskursteilnehmenden besteht. Aber auch in einer nicht hierarchischen, symmetrischen Struktur trägt der Hörer, die Hörerin wesentlich zum Gelingen der diskursiven Aktivität bei: Er, sie muss die Perspektive der sprechenden Person übernehmen, Logik und Bewertungen nachvollziehen, um die Relevanz dessen, was gesprochen wird, zu erkennen und anzuerkennen (vgl. Guckelsberger 2008, 112). Dieser Punkt scheint für die kindliche Diskursentwicklung, von zentraler Bedeutung zu sein, denn kindliche Mitteilungen, Erzählungen, Berichte, Erklärungen bergen aufgrund des Wissensvorsprungs der Erwachsenen und der Differenz in der Weltsicht auch andere Relevanzverhältnisse in sich. Zugespielt gesagt, sind sie ihrem Inhalt nach aus Erwachsenensicht häufig „eigentlich“ irrelevant, enthalten keine Neuigkeiten, folgen nicht den Griceschen Konversationsmaximen (Grice 1993, Rolf 1994). Daher ist es ein für den aktuellen kommunikativen Erfolg und in Folge für die erfolgreiche sprachlich-kommunikative Entwicklung wichtiges Phänomen, dass und wie Erwachsene Kindern gegenüber die Relevanz des kindlichen Beitrags einschätzen und kenntlich machen. Sie weisen ihnen mit dem Ausmass, in dem sie Relevanz unterstellen (vgl. Hausendorf & Quasthoff 2005, 272 ff.), eine mehr oder weniger gleichberechtigte kommunikative Rolle zu.

Entwicklungspsychologische Grundlagen

Welzer konstatiert den zeitlichen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Theory of Mind, dem Erwerb der einzelsprachlichen Grammatik bzw. einer „ausgebauten Symbolsprache“ und dem Eintritt in einen „außerfamiliären Sozialzusammenhang“ mit etwa 3 Jahren und datiert auf dieses Alter die Entstehung von Intersubjektivität aus den Vorgängerformaten vorsprachliche Kommunikation, gemeinsame Aufmerksamkeit, verbale Kommunikation und Interaktion (Welzer 2011, 77-79).

Geht man von einer bidirektionalen Beeinflussung zwischen Theory of Mind und Sprache aus (vgl. Röska-Hardy 2011), kommt dem Reden über Abwesendes eine wichtige Rolle zu. Erstens lässt sich eine Parallele ziehen zwischen der Unsichtbarkeit von Abwesendem und der Nicht-Zugänglichkeit der Gedanken, Gefühle und Überzeugungen Anderer: Beides wird durch Sprache nicht nur intersubjektiv teilbar, sondern umgekehrt werden mit den lexikalischen und syntaktischen Mitteln abwesende Sachverhalte und innere Zustände auch *kognitiv* darstellbar, vergleichbar, beurteilbar (ebd. 130).

„Erst der Erwerb der allgemeinen Sprachfähigkeit in interpersonalen Interaktionszusammenhängen (...) ermöglicht die Überführung der impliziten, nicht-mentalistischen Einsichten in ein explizites, repräsentationales Verständnis des mentalen Bereichs“ (Röska-Hardy 2011, 133).

Zweitens setzen bestimmte kommunikative Handlungen auch die Theory of Mind voraus: Beispielsweise gehen Sprecher, Sprecherinnen bei der Handlung des Informierens von Annahmen über vorhandenes und fehlendes Wissen des zu Informierenden aus. So macht erst das Mitbedenken des Nicht-Wissens des Gegenübers das Erzählen oder Berichten von Abwesendem attraktiv. Für die passende kommunikative Ausgestaltung ist dann eine recht differenzierte „Theorie“ über die Wissensbestände des Anderen erforderlich, um nicht zu viel und nicht zu wenig Informationen zu liefern. Kommunikationstheoretisch ist letzteres im Begriff der Hörerorientierung enthalten (von Stutterheim 2001). Allererste Hinweise auf die Berücksichtigung der Hörer-, Hörerinnenperspektive lassen zwei- bis dreijährige Kinder erkennen, wenn sie sich in der Auswahl der Einzelsprache anpassen (Dohmen et al. 2009, Möller & Ritterfeld 2010). Ab drei Jahren sind Kinder in der Lage, das Thema des Gegenübers aufzunehmen und sie zeigen die Sprechhandlung des Informierens (ebd.). Ab vier Jahren werden ihnen interpersonell unterschiedliche Überzeugungen und Gefühle bewusst, sie berücksichtigen unterschiedliche Wissenshintergründe aber noch nicht zuverlässig (ebd.). Ab fünf Jahren gelingt ihnen letzteres immer besser, worauf auch das beginnende Verstehen von indirekten, idiomatischen und ironischen Äusserungen hinweist (ebd.).

Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren, die von „Daheim“ berichten, bilden also genau jene Entwicklungszone ab, in der einerseits die Theory of Mind in Form eines grundsätzlichen „Mitbedenkens“ des Nicht-Wissens ihres Gegenübers schon vorhanden ist und sie von daher einen motivierenden Redeanlass haben, in der andererseits die Anpassung des Mitzuteilenden an den genauen Wissenshintergrund des Gegenübers bzw. die Perspektivenübernahme noch nicht vollständig gelingt. Indem Erwachsene oder ältere Kinder mittels Nachfragen und Hypothesen ihr eigenes Verstehen zu sichern suchen und den Mitteilungsgehalt mit dem Kind kokonstruieren, leisten sie also nicht nur sprachlich-kommunikative Unterstützung, sondern konfrontieren auch mit dem ungleichen Wissenshintergrund und geben dadurch Entwicklungsanreize für die Theory of Mind. Dass innerhalb solcher Gespräche unmittelbar sowohl geistige als auch sprachliche Entwicklungsprozesse stattfinden, ist empirisch belegt, so fasst Welzer (2011) Studien zusammen, in denen Einflüsse von Gesprächen über Vergangenes zwischen Eltern und ihren ca. dreijährigen Kindern sowohl auf das Gedächtnis/die Erinnerung als auch auf die narrativen Fähigkeiten/Aktivitäten der Kinder nachgewiesen wurden.

Bindungstheoretische Grundlagen

Der Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte oder Spielgruppe ist ein einschneidender Prozess im Leben eines Kindes. Mit den Bildungsoffensiven der letzten Jahre für die frühe Kindheit, und vor dem Hintergrund der Tatsache, dass dieser Übergang für viele Kinder nicht nur von einer „Lebensumwelt“ in eine weitere, sondern auch von der Familiensprache in die so genannte Umgebungssprache reicht, sind die Chancen ausserfamiliärer Einrichtungsbesuche stark in den Blick genommen worden (vgl. z.B. Keller et al. 2013, Beckh et al. 2014). Ergänzend zur bildungspolitischen und bildungsevaluativen Auseinandersetzung ist aus entwicklungspsychologischer und hier insbesondere aus bindungstheoretischer Perspektive zu

betonen, dass Trennung und lebensweltliche Übergänge nicht nur emotional, sondern auch für die kognitive Entwicklung, sprich für die Bildung kritische Lebensereignisse darstellen, insofern sichere Bindungsverhältnisse unabdingbares Fundament für Exploration und Lernen sind (Ahnert 2007, Griebel 2013, Niesel & Griebel 2013, Keller et al. 2013).

Hinzu kommt, dass die „Kompetenzentwicklung von Kindern aus Migrationsfamilien [...] bei der Übergangsbewältigung in besonderem Maße gefordert“ (Niesel & Griebel 2013, 290) sein kann, wegen angenommener grösserer so genannter kultureller Distanzen, aber auch, weil im Zusammenhang mit der Migration bisherige Transitionen im Leben der Familie einschneidender erlebt wurden oder sogar dramatisch verlaufen sind.

Das in diesem Beitrag thematisierte Setting Deutsch-als-Zweitsprache-lernender Kinder, die erstmalig eine ausserfamiliäre Einrichtung besuchen, und zwar obligatorisch und gerade zum Zweck des Deutscherwerbs (Stöcklin 2014), ist also unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten besonders interessant. Eine Befragung der Spielgruppenleitenden im Kanton Basel Stadt ergab, dass die Ablösung bzw. Eingewöhnung des Kindes das zweithäufigste Thema – neben der Sprachentwicklung des Kindes – in Gesprächen zwischen den Spielgruppenleitenden und Eltern von Kindern, die die Spielgruppe obligatorisch mit dem Ziel des Deutscherwerbs besuchen, ist (Tovote & Kannengieser 2015). Aktuelle Eingewöhnungsmodelle betonen, bindungstheoretisch gut begründet, die Wichtigkeit eines allmählichen und gestalteten Übergangs. Psychoanalytisch können Symbolisierungsprozesse, mithin die Sprachentwicklung, als Phänomene beschrieben werden, die psychische Trennung ermöglichen und erfordern, aber als Übergangsphänomene auch bei der Trennungsbewältigung helfen (Becker 1995). Sprechen und Sprache dienen dem Kind bei seiner Auseinandersetzung um An- und Abwesenheit seiner Bezugspersonen bereits zu Sprachbeginn mit der Entstehung sprachlicher Bedeutungen (Miller 1991, Suchsland 1992).

Das Reden über die Bezugspersonen und die häusliche Lebenswelt kann also nicht nur bezogen auf den referentiellen Inhalt, sondern auch sprachtheoretisch unter dem Aspekt der Bewältigung des Übergangs betrachtet werden. Es stellt eine Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit und die „Kontrolle über Veränderungen“ (Niesel & Griebel 2013, 286) im Beziehungsdreieck zwischen familiären Bezugspersonen, pädagogisch-professioneller Bezugsperson und Kind dar.

Die drei theoretischen Ebenen zusammenfassend, stellt sich das „Reden von Daheim“ als optimaler Einstieg in diskursive Aktivität heraus, insofern es von der thematischen Referenz her dem Kind emotional und kognitiv besonders nahe steht, dabei aber den so genannten sympraktischen, an das Hier und Jetzt der Situation gebundenen Sprachgebrauch konsequent überwindet. Daher interessiert im Hinblick auf die Sprachförderpraxis, wie es gestaltet und genutzt wird.

Fragestellung

Theoriebasiert werden Interaktionen, in denen Kinder mit Fachpersonen von „Daheim“ sprechen, als besonders geeignete Gelegenheiten für die entwicklungs- und bildungsgerechte Sprachförderung für 3 bis 6jährige Kinder in Spielgruppen und Kitas angesehen, da sie

- einen Einstieg in den diskursiven Gebrauch von Sprache in ihrer repräsentationalen Funktion ermöglichen (vgl. linguistisch-pragmatische Grundlagen, s.o.)
- mit zentralen kognitiven Fortschritten von Kindern diesen Alters verbunden sind (vgl. entwicklungspsychologische Grundlagen, s.o.)
- das psychische Entwicklungsthema der Trennung und des Übergangs von der Familie in die Bildungsinstitutionen berühren (vgl. bindungstheoretische Grundlagen, s.o.)

Die Untersuchung baut auf einer abgeschlossenen Videostudie zu den Fachperson-Kind-Interaktionen aus der MeKi-Studie (s.u.) auf und nutzt deren Datenmaterial.

Die Daten umfassen sämtliche Interaktionen zwischen zehn Kindern, die im Erwerb von Deutsch als Zweitsprache gefördert wurden, und ihren Fachpersonen während jeweils eines Spielgruppen- oder Kita-Halbtags. Diese Daten wurden nach Interaktionen abgesucht, in denen von „Daheim“ geredet wird. Unter ihnen befinden sich solche, die in der MeKi-Teilstudie als „rich“ eingeschätzt wurden und andere, die eher als „poor“ gelten können. Die hier vorgestellte Untersuchung widmet sich den Fragen:

Wie unterscheiden sich diskursiv ergiebigere Fachperson-Kind-Interaktionen mit thematischem Bezug auf das Daheim der Kinder von diskursiv wenig ergiebigen?

Welche Handlungsweisen der Fachperson zeichnen diskursiv ergiebige Gespräche, in denen über „Daheim“ geredet wird, aus?

Untersuchungsdesign

Rückblick auf die MeKi-Teilstudie

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitstudien zum Massnahmenpaket „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“ des Kantons Basel Stadt fand die MeKi-Studie „Frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren“ statt. Das kantonale Paket besteht aus der jährlichen Erfassung der Deutschkenntnisse aller Vorkindergartenkinder mittels validiertem Elternfragebogen (Keller & Grob 2013), der Verpflichtung zum kantonal finanzierten Besuch einer ausserfamiliären Einrichtung im Fall von „nicht ausreichenden Deutschkenntnissen“ sowie der Qualifizierung der Fachpersonen dieser Einrichtungen im Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung –Schwerpunkt Deutsch“, der am Konzept der alltagsintegrierten oder situierten Sprachförderung ausgerichtet ist (Stöcklin 2014).

Die MeKi-Studie ging methodenkombiniert vor und untersuchte die Sprachförderung auf den Ebenen der Orientierungs- wie der Prozessqualität (Kappeler Suter & Ursprung 2014). Eine Teilstudie widmete sich der Untersuchung der Interaktionen zwischen zehn Zielkindern und deren Fachpersonen. Die Zielkinder, 6 Mädchen und 4 Jungen mit 8 verschiedenen Erstsprachen, waren zwischen 3 und 5 Jahre alt. Die Untersuchungsperspektive war auf die Realität der gesamten – als sprachförderlich intendierten – Alltagskommunikation gerichtet und bezog deshalb sämtliche Sequenzen ein, in denen sich Fachperson und Zielkind beobachtbar verbal oder nonverbal aufeinander bezogen. Die Untersuchung erfolgte materialgeleitet gesprächsanalytisch (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, Deppermann 2008). In den insgesamt 649 Sequenzen wurden der kommunikativ Hauptzweck der Interaktion, ihre thematische Referenz, die initiierende Person, das Ziel der Initiierung sowie die Reaktion darauf deskriptiv erfasst. Zudem wurde das Sprachlehrhandeln der Fachperson erhoben. Die gefundenen Varianten wurden systematisiert, quantitativ dargestellt und qualitativ interpretiert. Die Ergebnisse werden an anderer Stelle publiziert (Kannengieser & Tovote 2015b).

Zusammengefasst ist das Interaktionshandeln seitens der Fachpersonen als kommunikativ zuverlässig, aber (zu) wenig diskursiv und zu einem hohen Anteil direktiv zu charakterisieren. Die Orientiertheit auf unmittelbare kommunikative Zwecke zeigt sich auch im Sprachlehrhandeln, wenn modellierendes, erweiterndes und vertiefendes Aufgreifen der kindlichen Äusserungen oder des aktuellen Gesprächsgegenstands ausbleibt.

In einem weiteren Schritt wurden Sequenzen ausgewählt, die hypothetisch als sprachförderintensiv angesehen wurden. Dabei wurde nicht von bestimmten Handlungsweisen der Fachperson ausgegangen, sondern von der Involviertheit des Kindes, beobachtbar als Aufmerksamkeit, Aktivität und Interesse. Dieses Kriterium bezieht sich nicht auf den sprachlichen Input, sondern auf Bedingungen für den Intake: Es ist plausibel anzunehmen, dass ein hoch involviertes Kind die verbalen Anteile der Interaktion vergleichsweise gut aufnimmt und für das Sprachlernen nutzt.

Sequenzen, in denen die Kinder von drei Projektbeteiligten unabhängig voneinander als vergleichsweise hoch involviert eingeschätzt wurden, wurden einer erneuten Sichtung unterzogen. Die Sequenzen waren bestimmt durch Diskursivität und Kindzentriertheit. Diese kamen zustande beispielsweise durch Übergabe der kommunikativen Führung ans Kind, durch Fragen nach Wünschen und Vorhaben, durch thematisches Anknüpfen an kindliche Äusserungen, durch Bestätigen des Kindes, durch die Anerkennung wechselseitiger Erklärungspflicht und durch Diskussionsbereitschaft seitens der Fachperson bzw. durch Aushandlungsprozesse, aber auch durch Signale innerer Beteiligung der Fachperson und der Verbundenheit zwischen Fachperson und Kind sowie durch ein aktives Verständigungshandeln der Fachperson mit Bedeutungsklärungen, Rückmeldung, Rückfragen und Unterstützung von Verständigungsstrategien.

Die Sequenzen erwiesen sich zusammengefasst im Hinblick auf diskursive Merkmale wie Mehrzügigkeit und thematische Entfaltung, aber auch im Hinblick auf Beziehungsaspekte als „rich“.

Mikroanalyse von Interaktionssequenzen, in denen Kind und Fachperson über „Daheim“ reden

Die Mikroanalyse der thematisch ausgewählten Interaktionssequenzen setzt an der festgestellten intersubjektiven Unterscheidbarkeit zwischen „rich“- und „poor“-Sequenzen an. Sie will näher erkunden, wie höhere diskursive Ergiebigkeit – d.h. ausgeprägtere Überschreitung von Einzeläusserungen sowie gemeinsame Schaffung einer „kommunikativen Welt“ – in Gesprächen zwischen pädagogischen Fachpersonen und drei- bis fünfjährigen Kindern über das „Daheim“ der Kinder zustande kommt.

Die Untersuchung ist angeregt von konversationsanalytisch fundierten Arbeiten zur Kind-Erwachsenen-Interaktion (Hausendorf & Quasthoff 1996, 2005, Kraft 2007, Braun 2007, Forrester 2010, Sidnell 2010, Cahill 2010, Stude 2010, Morek 2012, Heller 2012).

Das methodische Vorgehen ist auch hier, wie in der MeKi-Teilstudie, vorwiegend induktiv. Während jedoch dort Handlungsvarianten zunächst nur deskriptiv ermittelt wurden, sollten hier die interaktionalen Handlungen der Fachpersonen in ihrer Auswirkung rekonstruiert und interpretiert werden.

Die videographierten und transkribierten Gesprächsausschnitte mit Referenzen auf „Daheim“ wurden mehrfach beobachtet und frei beschrieben. Die Videodaten stellen auch bei diesem Vorgehen das primäre und entscheidende Untersuchungsobjekt dar. Die Transkripte, angefertigt im Videoprogramm Transana und nach GAT 2 Basistranskript mit einigen ergänzenden Kriterien aus dem Feintranskript, ermöglichen den Nachvollzug, die Videosegmente erweisen sich aber übereinstimmend mit methodologischen Abhandlungen (z.B. Wagner-Willi 2008, Schramm & Aguado 2010) als wesentlich realitätsnäher und ausdrucksstärker. So wird z.B. ein „zum Sprechen ansetzen“ sichtbar, situative, atmosphärische und aktionale Aspekte bleiben in ihrer Simultanität erhalten, Körperhaltungen und Blickrichtungen fliessen in die Auswertung mit ein, usw.

Die Analyse beginnt mit einer Gegenüberstellung zwischen der längsten und der kürzesten Interaktionssequenz. Das quantitative Kriterium soll dabei keineswegs als entscheidend für die diskursive Qualität suggeriert werden, es ist eher ein erster Anhaltspunkt für Diskursivität. Es ist dann aber die sequentielle Beschreibung, die zu qualitativen Aspekten führt, die im Anschluss in weiteren Sequenzen untersucht werden.

Ergebnisse

Kurze Beschreibung der Fachperson-Kind-Interaktionen, in denen über „Daheim“ geredet wird

Im Datenmaterial der oben zusammengefassten MeKi-Teilstudie finden sich neun Sequenzen, in denen über „Daheim“ gesprochen wird, das sind ca. 1,5 % sämtlicher stattfindender Interaktionen zwischen Fachperson und Zielkind. Angesichts der Übergangssituation zwischen Familie und Bildungsinstitutionen, in der die Kinder sich befinden, ist der Seltenheitswert erstaunlich.

Fünf dieser Sequenzen gehörten zu jener Auswahl von Sequenzen der MeKi-Teilstudie, in denen die Kinder hohe Involviertheit zeigten. Auch das kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass das Thema „Daheim“ ein grosses Förderpotential birgt.

In zwei der neun Sequenzen initiiert die Fachperson das Reden von „Daheim“, in allen anderen das Kind.

In drei Sequenzen geht es um eine elterliche bzw. grosselterliche Fürsorgehandlung dem Kind gegenüber.

In drei Sequenzen geht es um häusliche Aktivitäten des Kindes.

In einer Sequenz geht es um ein jüngeres Geschwisterkind.

In einer Sequenz geht es um den Wohnort des Kindes.

In drei Sequenzen geht es um das Wiedererkennen eines häuslichen Spielzeugs.

Zwei der Sequenzen enthalten einen Themenwechsel innerhalb der Referenzraums „Daheim“.

In allen Sequenzen sind die kindlichen Äusserungen zielsprachlich unvollständig, wobei dazu sowohl fehlende sprachliche Mittel als auch die unzureichende Berücksichtigung der Hörerinnenperspektive beitragen.

Die Länge der Sequenzen beträgt zwischen 7 Sekunden und 1 Minute, 46 Sekunden.

Beginn der Analyse mit maximalem vs. minimalem Gesprächsumfang

In Kasten 1 und 2 werden die umfangreichste und die kürzeste Interaktionssequenz abgedruckt. Damit wird zugleich ein erster Einblick in das Datenmaterial gegeben. Die kürzeste Interaktionssequenz ist eine Folgesequenz einer ca. 10 Minuten zuvor stattgefundenen Interaktion, die mit 26 sec. ebenfalls sehr kurz ist, es handelt sich um eine thematische Wiederaufnahme, daher werden die beiden Sequenzen zusammen gezeigt.

Die Abkürzungen FP, ZK und NZK stehen für Fachperson, Zielkind und Nichtzielkind. Innerhalb der Züge stehende Ziffern stehen für die Dauer von Sprechpausen. Eigennamen werden in allen Transkripten durch frei erfundene ersetzt. Punkte in eckigen Klammern stehen für Auslassungen aus dem jeweiligen Transkriptauszug.

Kasten 1: Transkript „Haarreif“

| | | |
|-----------------------|----------|---------------------|
| Datum: xxx 0'53'10 | Ort: yyy | Position: 0'51'24 - |
|-----------------------|----------|---------------------|

((FP spricht mit NZK1.))
01 ZK ((kommt zu FP))
02 FP [(ist mit NZK1 beschäftigt)]
03 ZK [(steht neben FP und NZK1, schaut und hört zu, hält orangenschale in der hand)]
04 ZK no mehr Ässe. ((wendet sich an FP, schaut diese dabei direkt an, hält die orangenschale am mund))
05 FP BITTE. ((schaut dabei ZK direkt an, nimmt ihr die orangenschale aus der hand))
06 ZK bitte. ((schaut FP dabei an))
07 FP [(legt die orangenschale auf den tisch)) was wetsch n0 mal Ässe?((schaut ZK dabei direkt an))]
08 ZK [(tastet ihren haarreif)]
09 ZK i_ha ↓h0Orreif [A.] ((schaut FP dabei direkt an und zeigt mit den fingern auf ihren haarreif))
10 FP [mh.] [[jo, de super. häschn hüt mitgno? ((nickt mehrmals mit dem kopf, schaut ZK dabei ZK direkt an))]]
11 ZK [[((zeigt mehrmals mit dem finger auf ihren haarreif, schaut FP direkt an))]]
12 ZK mh. ((zeigt dabei auf den haarreif))
13 FP <<ironisch> bravo. > ((nickt mit dem kopf, schaut ZK direkt an)) [(-) isch guet. ((nimmt dabei dem ZK haarsträhne aus dem gesicht))]
14 ZK [aber (-)] (unverständlich) (zuerscht) (.) me me Appel (.) der kaputt gga. ((schaut FP dabei an))]
15 FP [(schaut das ZK an)]
16 FP [[Achtung, jonas. ((wendet sich an NZK?m, schaut es direkt an))]]
17 ZK [[()aber]] [[der ↓kapUtt gga. ((tastet wieder dabei ihren haarreif)]]
18 FP der ist kaputt gga? ((wendet sich an ZK, legt dabei die schale, das NZK2 gebracht hat beiseite))
19 ZK mh. ((schaut FP dabei an))
20 FP und [jetzt?]
21 ZK [und papi] (.) (es () und ich ha (unverständlich) ((schaut dabei FP direkt an und tatstet ihren haarreif))
22 FP hät's dir gflIckt de pApi? ((schuat ZK dabei direkt))
23 ZK () ((schaut dabei FP direkt an))
24 FP wieder Agliemt? ((schaut ZK dbaei direkt an))
25 ZK mh. Agliemt. ((zeigt dabei auf ihren mund))
26 FP ja? ((schaut dabei ZK an))
27 ZK mh ((nickt dabei)) (i_wet) n0mal Orangensaft. ((schaut FP dabei direkt an))

28 FP ja. ((nickt dabei)) hier nomal en_orAnge? ((nimmt dabei eine orange und beginnt die zu schneiden))

29 ZK mh. ((springt))

30 FP isch e gÜter pApi, er isch sAche cha flicke. ((schneidet dabei die orange, schaut ZK anschliessend direkt an))

31 ZK mh. ((schaut dabei FP zu))

32 FP mh. ((schneidet die orange dabei))

33 ZK aber ich chann ganz gut ↓fUssball spIEle.

34 FP du hasch gut ↑fUssball spIEle? ((ist dabei mit der orange beschäftigt))

35 ZK mh. ((nickt leicht dabei))

36 FP mit wem spielst du denn mal fUssball? ((dreht sich dabei zum ZK und schaut sie direkt an))

37 ZK mit de mAmi und mit ↓pApi. ((schaut dabei FP direkt an))

38 FP mit ↑bEIdne? ((erstaunt, schaut dabei ZK direkt an))

39 ZK mh. ((nimmt dbai haare aus dem gesicht))

40 FP A:j. ((schaut ZK dabei direkt an))

41 ZK uf de ↓spIElplatz. ((schaut dabei FP direkt an))

42 FP uf_em [spIELplatz?] ((schaut dabei ZK direkt an))

43 ZK [mit ↓grAss.] ((schaut dabei FP direkt an))

44 FP und denn machsch emal au e_↑gOl? (8schaut dabei ZK direkt an))

45 ZK mh. ((schaut dabei FP direkt an))

46 FP ^ja? ((erstaunt, schaut dabei ZK direkt an))

47 ZK (mit dem) gOl, die zwEI gOl. ((gestikuliert dabei))

48 FP zwEi gOl? ((schaut dabei ZK an, lächelt und gibt ihr ein stück orange))

49 ZK ((nimt das stück orange und geht weg zu ihrem platz am tisch))

((FP wendet sich an NZKdr.))

Die Sequenz „Haarreif“ findet am Znüni-Tisch statt, die Fachperson betreut ein Nichtzielkind beim Essen und bietet dem Zielkind auf Nachfrage Obst an. In dieser Situation lenkt das Zielkind die Aufmerksamkeit der Fachperson zunächst auf ein persönliches Accessoire, seinen Haarreif (Z. 8,9). Die Fachperson reagiert prompt und führt indirekt den Referenzraum „Daheim“ ein: „Häschn hüt mitgno?“ Trotz vorläufigen Versickerns des Gesprächsstoffs wird die Interaktion aufrecht erhalten durch Loben und Nicken (Z. 13, 15). Das Kind teilt dann in zwei Anläufen ein erinnertes Ereignis mit: „Der kaputt ga.“ (Z. 14, 17). Die folgenden Züge können als Bericht des Kindes mit Hilfe eines „narrativen Scaffoldings“ der Fachperson eingeordnet werden. Angeregt durch die offene Frage der Fachperson „Und jetzt?“ (Z. 20) versucht das Kind über den weiteren Hergang mit dem kaputten Haarreif zu berichten (Z. 21). Die Fachperson hört konzentriert zu und bietet eine Hypothese für den unvollständigen Berichtsinhalt an: „Hät's dir geflickt, de Papi?“ (Z. 22). Das Zielkind hält aufmerksamen Blickkontakt zur Fachperson, woraufhin diese eine spezifizierende Alternative zu ihrer Hypothese anbietet, was als lexikalisches Scaffolding betrachtet werden kann: „Wieder agliemt?“ (Z. 24). Durch die Zustimmung des Kindes ist damit der Ereignisbericht zunächst erfolgreich beendet. Durch einen mehrfachen Wechsel von Zustimmung erfragenden Interjektionen der Fachperson und Zustimmungen des Kindes (Z. 26 bis 29) wird trotz bereits erfolgter Zustimmung das Gespräch in Gang gehalten.

Die Fachperson führt dann das Thema fort, indem sie den Fokus auf die Person des Vaters lenkt: „Isch e guter Papi, er isch Sache cha flicke“ (Z. 30). Wieder folgt ein Wechsel zustimmender Interjektionen. Dann nimmt das Zielkind einen scheinbar abruptem Themenwechsel vor, der aber möglicherweise durch Erinnern an die Person des Vaters hervorgerufen wurde: „Aber ich kann ganz gut Fussball spiele“ (Z. 33). Die Fachperson folgt diesem Themenwechsel, knüpft an die Referenz „Personen daheim“ an und stellt eine „echte“ Informationsfrage, insofern sie die genaue Antwort tatsächlich nicht kennen wird: „Mit wem spielst du denn mal Fussball?“ (Z. 36), woraufhin das Kind beide Eltern angibt: „Mit de Mami und mit Papi“ (Z. 37). Die Fachperson reagiert expressiv-emotional mit erfreutem Erstaunen, das intonatorisch zum Ausdruck kommt (Z. 38 und 40). Das Zielkind vertieft daraufhin das Thema und berichtet vom Ort des

Fussballspiels. Nach einigen Zügen dazu vertieft die Fachperson das Thema noch in eine andere inhaltliche Richtung, indem sie nach etwaigen Tortreffern des Kindes fragt (Z. 44). Dazu liefert das Kind wiederum eine informative Angabe (Z. 47). Das Gespräch endet mit der Fortführung der Essenssituation bzw. mit der Wiederaufnahme der ursprünglichen Handlungsabsicht des Kindes, sich noch ein Stück Obst bei der Fachperson zu holen.

Es können folgende Handlungsweisen der Fachperson festgehalten werden, die die diskursive Entfaltung befördern:

- Die Fachperson ändert laufende Pläne: Sie geht auf das Gespräch über den Haarreif ein, während sie eigentlich mit dem Verteilen des Obstes beschäftigt ist, und sie folgt dem Themenwechsel des Kindes umgehend und sie akzeptiert dabei auch, dass ihr Themenangebot (Z. 30) nicht fortgeführt wird.
- Die Fachperson bemüht sich darum, die Mitteilungsinhalte, für die dem Kind offenbar aktuell die sprachlichen Mittel fehlen, zu erraten und meldet das so Verstandene zurück. Sie leistet ausserdem lexikalisches sowie narratives Scaffolding.
- Die Fachperson markiert an einigen Stellen Empathie und Übernahme der kindlichen Sicht, sie rekurriert auf die „Geschichte“, die das Kind mit dem Haarreif hatte, sie spiegelt die Antwort zu den Mitspielenden beim Fussball und sie kommentiert stellenweise mit innerer Anteilnahme, z.B. „Aij!“. An einer Stelle nimmt sie allerdings eine Bewertung vor, die aus Erwachsenenperspektive und eher suggestiv erfolgt „Isch e guter Papi, er isch Sache cha flicke“. Zu Beginn des Gesprächs opponiert sie ausserdem an einer Stelle gegen das Kind, indem sie die Höflichkeitsfloskel „bitte“ durch Vorgabe einfordert, wobei die Reaktion des Kindes zeigt, dass es keine Unhöflichkeit intendierte (Z. 5, 6).
- Die Fachperson nimmt auf vom Kind eingeführte abwesende Referenten Bezug und führt abwesende Referenten ein. Dabei erweitert sie den erinnerten Weltausschnitt von den das Kind interessierenden Punkten aus.
- Die Fachperson signalisiert kontinuierlich Interesse, wozu vor allem die zustimmenden und Zustimmung erfragenden Interjektionen und nonverbalen Zeichen wie Lächeln, Nicken, Blickkontakt dienen, vgl. Z. 10, 12, 15, 26, 28, 32, 42, 46. Mit diesen Mitteln wird die Interaktion aufrecht erhalten, sie haben in dieser Sequenz gesprächsöffnende Funktion. Auf diese Weise erfährt das Kind seine Initiative, über „Daheim“ zu reden, und seine Mitteilungen als relevant. Ihm wird die kommunikative Rolle einer bedeutsamen Informantin mit einem für die Zuhörerinnen neuen Wissen zugesprochen.

Kasten 2 Transkripte „Ich hab das Spiel auch“

| I | | |
|---|----------|-----------------------------|
| Datum: xxx | Ort: yyy | Position: 0'45'54 - 0'46'20 |
| ((FP ist mit NZK1 beschäftigt. ZK hat den kopf auf die gekreuzten arme gelegt.)) | | |
| 01 ZK ((setzt sich aufrecht, schaut und hört zu)) | | |
| 02 ZK <<f> ich ↓AU das ja> (-) ↓spiel. ((schaut dabei FP direkt an und zeigt mit dem finger auf die spielsachen)) | | |
| 03 FP jetzt bisch ^du drA. ((schaut dabei ZK an, zeigt auf sie mit dem finger)) jetzt isch er scho ein kArtli vor [↓gArte.] ((zeigt dabei mit dem finger aufs rabenfigürchen)) | | |
| 04 ZK [ich ha] au da ↓spieli. ((schaut dabei FP direkt an und zeigt mit den finger auf die spielsachen)) | | |
| 05 FP ↑dahEIme? ((schaut dabei ZK direkt an, nickt)) | | |
| 06 ZK ((schaut FP direkt an, nickt)) | | |
| 07 FP gUet. ((nickt dabei)) | | |
| 08 ZK [((würfelt))] | | |
| 09 NZK1 [aber ich nid.] | | |
| 10 [↑OU.] ((schaut dabei auf den würfel, schiebt NZK2s hände auf seite)) (--) jetzt darfsch Öppis ins chÖrbli tue. ((zeigt dabei aufs körbchen)) was wOtsch dri tUe? ((schaut dabei ZK direkt an)) | | |
| 11 ZK [((schaut FP direkt kurz an))] | | |
| 12 ZK ((zeigt mit dem finger auf einen spielzeugapfel, schaut FP direkt an)) | | |

13 FP was Isch das? ((schaut dabei ZK direkt an))
 14 ZK grüner Apfel. ((schaut FP dabei direkt an und zeigt mit dem finger auf den spielzeugapfel))
 15 FP [griener ↓Apfel. ((nickt dabei)) ↓genAU.]
 16 ZK [((nimmt den spielzeugapfel und legt ihn ins körbchen))]
 17 FP jetzt isch de ↓jan wieder drA. ((wendet sich dabei vom ZK ab und an NZK3 an))((FP ist mit NZK3 beschäftigt. ZK schaut und hört zu.))

II

Datum: xxx Ort: yyy Position: 00'57'04 – 00'58'11

((FP spricht mit NZK1. ZK hört zu und knabbert an den nägeln dabei.))
 01 ZK ich ↓AU. (.) [ich ↓AU (das). ich ↓AU ↓dahEI.((zeigt dabei mit dem finger auf die spielschachtel))]
 02 FP [((schaut wohin ZK zeigt, dann sie direkt an und nickt))]
 03 FP ↓dahEIme. ((nickt leicht dabei und wendet sich vom ZK ab))

((FP ist mit NZK2 beschäftigt. ZK schaut aus dem fenster.))

Die Sequenzen „Ich hab das Spiel auch“ finden während eines Würfelspiels am Tisch in einer Kleingruppe statt. Das Zielkind versucht, durch Änderung der Körperhaltung und eine Zeigegeste die Aufmerksamkeit der Fachperson auf einen Gegenstand, eine Spielschachtel zu lenken (I, Z. 1, 2) und äussert eine selbstreferentielle Aussage zu diesem Gegenstand: „Ich au, das, ja Spiel“. Zunächst ignoriert die Fachperson die Initiative des Kindes bzw. wendet sich mit einer das laufende Regelspiel betreffenden Aufforderung an das Kind: „Jetzt bisch du dra“ (I, Z. 3). Das Kind initiiert daraufhin seine Sprechhandlung erneut und vervollständigt diese: „Ich ha au da Spieli“. Die Fachperson reagiert mit einer geschlossenen Rückfrage: „Daheime?“, geäussert in steigendem Tonfall, und begleitet ihre Rückfrage mit einem bekräftigenden Nicken (I, Z. 5). Das Kind bestätigt die Rückfrage daraufhin ebenfalls mit einem Nicken (I, Z. 6), woraufhin die Fachperson einen bewertenden Kommentar äussert: „Guet“ (I, Z. 7), mit fallender Intonation und wiederum begleitet von einem Nicken. Die Sequenz zeigt bis hierhin das Muster Aussage – Nachfrage – Bestätigung – Bewertung. Das Kind kommt danach der Aufforderung der Fachperson zur Spielfortführung nach. Der Rest der Interaktionssequenz bezieht sich auf das aktuelle Spielgeschehen, wobei folgendes Muster realisiert wird: Instruktion (FP) – nonverbale Ausführung (ZK) – Benennaufforderung (FP) – Benennen (ZK) – bestätigendes echoisches Feedback (FP).

Ca. 10 Minuten später beginnt eine nächste Interaktionssequenz. Das Zielkind erneuert die Initiative, auf den Gegenstand zu zeigen und über den abwesenden Referenten zu sprechen und nimmt dabei das von der Fachperson angebotene Lexem auf: „Ich au, ich aus das, ich au dahei.“ (II, Z. 1) Die Fachperson folgt der Zeigerichtung des Kindes mit dem Blick, wiederholt diesen Teil der Äusserung, dieses Mal mit fallender Intonation: „Daheime.“ (II, Z. 3). Sie bricht dann die Interaktion ab.

Es können folgende Handlungsweisen der Fachperson festgehalten werden, die eine diskursive Entfaltung verhindern:

- Die Fachperson verfolgt ihren laufenden Plan, mit der Kleingruppe das Regelspiel durchzuführen, und hält an diesem Plan vorrangig fest.
- Die Fachperson meldet Verstandenes zurück, das aber, zumindest beim zweiten Mal, in einer kommunikativ redundanten Weise, da die Information der kindlichen Äusserung bereits zu entnehmen ist (I, Z. 5). Das Angebot des Wortes „daheim“ kann dabei als lexikalisches Scaffolding eingeordnet werden und führt auch zur Wiederaufnahme dieses Wortes durch das Kind (II, Z. 1), wobei es im Wortschatz des Kindes bereits vorhanden zu sein scheint, da es eine von der Fachperson abweichende dialektale Varianten benutzt („daheime“ vs. „dahei“). Die Fachperson reagiert hier mit echoartigem, inhaltsleerem Feedback.

- Die Fachperson greift die kindliche Sicht nicht auf. Die dreimalige Initiative des Kindes, über ein wiedererkanntes Spiel von daheim zu reden, macht sein Interesse und seinen aktuellen Fokus deutlich. Bei Übernahme der kindlichen Sicht läge ein Gesprächseinstieg über weitere an den abwesenden Referenten geknüpfte Erinnerungen nahe.
- Die Fachperson lenkt vom abwesenden Referenten auf das Hier und Jetzt zurück. Das vom Kind ausgehende Thema wird von der Fachperson aktiv beendet. Auch das auf Anwesendes referierende Gespräch zeigt in Folge der reglementierenden Dialogzüge (I, Z. 10, 13) der Fachperson keine Ansätze zur diskursiven Entfaltung.
- Die Parallelität der Rückfragen „Daheime?“ (I, Z. 5) mit einem vorweggenommenen, selbstbestätigenden Nicken macht dem Kind gegenüber deutlich, dass kein echter Informationsbedarf besteht. Die bloße Zurkenntnisnahme in Verbindung mit einem „vorschnellen“ Nicken wiederholt sich in der Folgesequenz (II, Z. 2, 3). Dadurch wird die Relevanz des kindlichen Beitrags implizit negiert. Das Kind bekommt die kommunikative Rolle dessen, der seinem Gegenüber etwas Neues mitteilen kann, abgesprochen. Anstatt der Anerkennung von Informativität der mitgeteilten Inhalte signalisiert die Fachperson ihre Bewertungshoheit, indem sie die kindliche Mitteilung bewertet (I, Z. 7).

Die Gegenüberstellung zweier Interaktionen, in denen Kinder ein Gespräch über etwas „von daheim“ eröffnen, ergab fünf Aspekte, in denen sich die Handlungsweisen der Fachpersonen markant unterscheiden.

1. Kommunikative Flexibilität: Wie flexibel geht die Fachperson auf die kommunikativen Intentionen des Kindes ein?
2. Kommunikative Unterstützung: Welche Hilfen gibt die Fachperson im Hinblick auf die unvollständige Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers, der Zuhölerin und im Hinblick auf fehlende sprachliche Mittel?
3. Perspektivenübernahme: Inwieweit begibt sich die Fachperson empathisch in die Sichtweise des Kindes?
4. Unterstützung der Verwendung von Sprache in repräsentationaler Funktion: Wie behandelt die Fachperson die abwesenden Referenten?
5. Zuweisung einer kommunikativen Rolle ans Kind: Welche Relevanz schreibt die Fachperson den kindlichen Beiträgen zu, und wie stellt sie die „Relevanzunterstellung“ her?

Anhand dieser Aspekte wurden auch die anderen ausgewählten Interaktionssequenzen untersucht. Im Folgenden werden sie anhand von Transkriptauszügen beispielhaft erörtert.

Vergleich der Merkmale diskursiv ergiebigerer und wenig ergiebiger Interaktionen mit thematischen Bezug auf das Daheim der Kinder

1. Kommunikative Flexibilität und Bereitschaft zum Themenwechsel: Wie flexibel geht die Fachperson auf die kommunikativen Intentionen des Kindes ein?

In den folgenden Gesprächsausschnitten aus drei mit Unterbrechung aufeinanderfolgenden Interaktionssequenzen, die nicht zu den „Rich-Sequenzen“ gehörten, initiiert die Fachperson ein Gespräch über eine häusliche Aktivität des Kindes, und zwar über die gemeinsame Übernachtung des Zielkindes (Marco) mit einem Nichtzielkind (Pedro) bei sich daheim. Es kommt keine diskursive Entfaltung des Themas zwischen dem Zielkind und der Fachperson zustande. Die Fachperson hält trotz Abgewandtheit des Zielkindes (Z. I, 7, II. Z. 4, 5, 8) an ihrem (vermutlich vorgedachten) Gesprächsplan fest und produziert Frageketten (I, Z. 6, 9, 1; II, 1, 5, 7, 13, 15, 17, 19, 21, 26, 27, 30, 35, 37), womit sie Sprechanelasse für das Kind eher einzuschränken als zu eröffnen scheint. Die nonverbalen Handlungen des Kindes (Z. 7, 12) greift sie nicht auf. Anstatt dessen gibt sie Themen vor.

Transkriptauszüge „Abmachen“

I.

01 FP und pedro, ((wendet sich an NZK1))
02 ZK ((schaut FP an))
03 NZK1 ((schaut FP an))
04 FP [denn machsch manchmal bi dem marco noch ab, wenn denn du frei häsch? ((wendet sich an NZK1, schaut ihn dabei an))
05 NZK1 was?((schaut FP dabei direkt an))
06 FP machsch dann amis mit dem marco no ab, wenn du frei häsch? wenn ihn do nüm sehsch?]
07 ZK [((schaut FP an, umarmt NZK1, wendet sich von FP ab))]
08 NZK1 [^scho. ((schaut FP dabei direkt an))
09 FP [denn tut ihr amis Abmache dahei? ((zeigt mit dem finger dabei auf die beide))
10 NZK1 ja.
11 FP ja. ((nickt dabei)) und der amis zu dir go spiele denn?
12 ZK [((schaut FP an, reibt seinen kopf am kopf vom NZK1))
13 NZK1 ja. ((schaut ZK direkt an))
14 FP ↑ja? ((schaut ZK und NZK1 dabei direkt an))
15 ZK ((nickt))
16 FP2 und du häsch bi ihm gschlofe, gäll? ((wendet sich an NZK1))

II.

01 FP und denn hand_ihr gschlOfe, wo du zu ihm bisch go schlOfe? hand_ihr denn nid die gAnze ziet blödsinn gmacht? ((wendet sich an NZK1, schaut ihn direkt an))
02 NZK1 nei.
03 FP sehsch, marco. ((dreht dabei den kopf zum ZK und schaut ihn direkt an))
04 ZK (no ni) ((auf dem weg zur FP2))
05 FP nid? [ah, hände chönne_schlOfe? ((wendet sich dabei vom ZK ab und an NZK1 an, schaut NZK1 direkt an))
06 NZK1 ja.
07 FP ja, ganz spO:t? ((schaut dabei NZK1 direkt an))]
08 ZK [((setzt sich neben FP2, schaut FP an, wendet sich von FP ab und an NZK1 an))
[...]
13 FP e film hand ihr gluegt? de italiEnischer film? ((reibt dabei ihr auge))
14 NZK1 ja.
15 FP wie hät er denn gheisse? ((reibt dabei ihr auge))
16 NZK1 äh (.) komidi ((beugt sich dabei nach vorne zum ZK, schreit))
17 FP wie hät de gheisse, marco, der film? ((wendet sich an ZK, schaut ihn direkt an))
18 ZK (1.5) °h komi-
19 FP ↑komidi? ((wendet sich dabei vom ZK ab und schaut NZK1 an))
20 NZK1 komidi.
21 FP komik? oder was Isch das? ((wendet sich an ZK wieder, schaut ihn direkt an))
22 NZK1 (1.5) das isch-,
23 NZK2 ko (.) mi(.) di.
24 NZK1 das isch-
25 NZK2 ko (.) mi(.) di.
26 FP2 und so wie s'lUstiges film? ((wendet sich an NZK1, schut ihn dabei an))
27 FP ob ihr müsse lache? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an))
ZK ((schaut FP direkt an))
29 NZK1 ja.
30 FP [wem isch denn der film? ↑dI? oder dem pedro? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an, zeigt mit dem kopf richtung NZK1))]

31 ZK [(schaut FP an)]
 32 NZK1 [oder marco.]
 33 FP [(schaut ZK direkt an)]
 34 ZK [(schaut NZK1 direkt an)]
 35 FP dem marco. der hät de dahei? ((an NZK1 gerichtet, schaut aber ZK direkt an)) häsch daheime? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an))
 36 ZK ((schaut FP direkt an))
 37 FP [der film?] ((schaut ZK dabei direkt an))
 38 NZK1 [(unv.)] ((beugt sich dabei nach vorne))
 39 ZK ((wendet sich von der FP ab und an NZK1 an))
 40 ((Kdr durcheinander))

Im folgenden Gesprächsauszug aus einer „Rich-Sequenz“ imitiert das Zielkind während des Essens sein abwesendes jüngeres Geschwisterkind. Es beginnt mit vollem Mund zu sprechen. Die Fachperson verfolgt zunächst die Absicht, dieses Verhalten zu unterbinden (Z. 4, 6). Sie hebt gerade – nahezu parallel zu der vorangehenden Äusserung des Kindes (Z. 5) – an, zu sagen, sie verstehe nicht (Z. 7), was auf dem Video deutlicher erkennbar ist als im Transkript. Sie unterbricht sich dann aber selbst und steigt prompt auf die kindliche Äusserung ein. Die Fachperson zeigt hier auf der Mikroebene die Bereitschaft, vom eigenen Plan abzuweichen. In derselben Sequenz zeigt die Fachperson noch einmal diese Bereitschaft, die eigene Aussageabsicht (Z. 23, 24) zurückzunehmen zugunsten der Aufnahme der kindlichen (Z. 27)

Transkriptauszug „Devrim macht immer so“

01 ZK hm-hm, ↑hm((macht faxen, schaut FP direkt an und stupst sie mit dem finger, während diese mit dem NZK redet))
 02 FP ((schaut ZK direkt an, macht anschliessend Fischgeräusche und nähert dabei ihr Gesicht dem ZK)) bist du einen,
 03 ZK [devrim au immer so mache((mit vollem Mund))](.)devrim (macht)immer so:]
 04 FP [(macht Fischgeräusche) m:: musst zuerst schlucken.((deckt dabei zuerst den eigenen Mund mit der Hand, danach den des ZKs, winkt anschliessend mit der hand vor dem eigenen mund))](küss anschliessend ihre hand)) zuerst schlucken.
 05 ZK ((macht fischgeräusche)) die immer so [mached](lachen)) ich auch mache ich ((zeigt dabei mit dem finger auf sich))devrim au mache so;((mit vollem mund))
 06 FP [(deckt ihren mund mit der hand)]
 07 FP ich vörsteh nn devrim macht so:- die kleine schwester; (---) die macht <<dim>↑so die kleine schwester>
 [...]
 21 FP genau. sie kann [noch nicht,]
 22 ZK [´no nicht](X). ((schüttelt dabei den kopf, hebt einen arm hoch und kratzt den))
 23 FP sie kann ´noch_↑nicht laufen;_sie kann ´noch_↑nicht sprechen; aber [sie macht((macht fischgeräusche))]
 24 ZK [sie ↑kann nur so kann;](steht dabei vom stuhl auf)) [nur so kann]
 25 FP [sie (zeig's-)](zeig) was kann ↑sie?]
 26 ZK [so](krabbelt davon)]
 27 FP [sie] kann kra-↑ah sie kann krabbeln devrim;]
 28 ZK [(krabbelt zurück zu FP lacht und schaut sie dabei direkt an)]

Im folgenden Gesprächsausschnitt, ebenfalls aus einer „Rich-Sequenz“ ist die Fachperson mit dem Anziehen der Kinder am Ende des Spielgruppentages beschäftigt. Sie versucht, dem Zielkind beim Befestigen des Rucksacks zu helfen. Das Zielkind beginnt, vorausschauend über seine häuslichen Aktivitäten am Nachmittag zu sprechen. Die Fachperson stellt umgehend den Blickkontakt her und steigt prompt auf das Gespräch ein (Z. 36, 37).

In Z. 40 erfüllt das Zielkind die Folgerwartung der Äusserung der Fachperson nicht (Z. 40), diese wechselt auf daraufhin auf den Fokus des Kindes (Z. 42).

Transkriptauszug „Nachher gehen wir nachhause essen“

| | | |
|----|----|---|
| 33 | FP | =ich versuch e aber ((weiterhin mit dem riemen beschäftigt)) |
| 34 | FP | [((spricht mit NZK))] |
| 35 | ZK | [[ich go) nachher nachher (wir)((ist mit ihrem poni beschäftigt)]]gönd hause ↑essen nachher wir go fu:rt;((schaut FP dabei an))] |
| 36 | FP | [((schaut ZK direkt an))] |
| 37 | FP | du gehts nach hAuse; du wirst zuerst essEn und nachher wirst du sp_football spielen? |
| 38 | ZK | [ja((zieht die schulter hoch))] |
| 39 | FP | [mit wEm] spielst du football? [mit] bruder?((ist dabei mit dem riemen beschäftigt)) |
| 40 | ZK | [mit] |
| 41 | ZK | vel↑o |
| 42 | FP | du wirst ´velo fahren und fussball spielen? ((ist mit dem riemen beschäftigt)) es hält ↑nicht so gut_ah, [ja,] |

2. Kommunikative Unterstützung: Welche Hilfen gibt die Fachperson im Hinblick auf die unvollständige Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers, der ZuhörerIn oder auf fehlende sprachliche Mittel?

Im folgenden Transkriptauszug aus einer „Rich-Sequenz“ erkennt das Zielkind in einer von der Fachperson gemalten Figur einen Gegenstand, den es daheim hat, wieder. Es nähert sich – mit aufgeregt klingender Prosodie – der zielsprachlichen Realisierung seiner Mitteilungsabsicht nur vage an (Z. 33). Die verständnissichernde Rückfrage der Fachperson enthält sowohl ein erweiterndes korrekatives Feedback als auch eine gestische Unterstützung des Zielausdrucks (Z. 35). Nachdem das Kind den Zielausdruck aufnimmt (Z. 43), bietet die Fachperson eine spezifischere Bezeichnung (Z. 45) und wendet zur Sicherung des Verstehens eine Vergleichsstrategie an, indem sie auf ähnliche Gegenstände vor Ort verweist (Z. 48).

Transkriptauszug „Bei mir daheim hats auch so eins“

| | | |
|----|----|---|
| 33 | ZK | mi mi hEim ((schaut FP dabei direkt an)) hä [(3.5) ((hält den mund offen, schaut seine hände an, zeigt mit dem stück kreide auf die zeichnung)) hät's e (.) kleIner ((schaut FP dabei an)) krokodil spIElzüg (ich cha im fall dO doAnne (stützt sich mit der hand auf den boden)) lEgge zum mOle. ((tut als ob er grundriss von seiner hand zeichnen würde, schaut anschliessend FP direkt an))] |
| 34 | FP | [((schaut ZK direkt an (14.0)))] |
| 35 | FP | zum ↑nochemOle? ((macht eine handbewegung mit dem stück kreide drin als ob sie in der luft malen würde)) |
| 36 | ZK | mh. ((nickt dabei)) |
| 37 | FP | hmm. ((schaut ZK direkt an)) |
| 38 | ZK | mh. ((nickt dabei)) |
| 39 | FP | ((nickt leicht 2 mal)) ja? ((schaut ZK dabei direkt an)) |
| 40 | ZK | [mi mi hEime °h°h (1.5)((stottert, verzerrt das gesicht) hät's () EIns (.) kleIner spielzügkroko↓dIl.] |
| 41 | FP | [((schaut ZK an (7.1)))] |
| 42 | FP | du chasch es mal [[mIt]]bringe. ((schaut dabei ZK direkt an)) |
| 43 | ZK | [[zu]]((schaut FP dabei direkt an))](1.5) zu noche↓mOle. ((schaut dabei FP direkt an)) |
| 44 | FP | [((schaut ZK an (3.6)))] |
| 45 | FP | [e ↑schablOne? ((schaut ZK dabei direkt an))] |
| 46 | ZK | [((wendet sich dem malen zu)) |
| 47 | ZK | wAs? ((schaut FP dabei kurz an)) |
| 48 | FP | e ↓schablO:ne wie mir do AU hand. (.) mir hand doch au fIsch. |
| 49 | ZK | [((malt, ohne zu antworten))] |
| 50 | FP | [((schaut dem ZK zu (6.3)))] |

Dagegen gleicht die Rückfrage im folgenden Ausschnitt eher einem Betonen oder „Ausstellen“ des Nachfragebedarfs (Z. 19). Die Rückfrage erfolgt nicht in Klärungsabsicht nach dem Muster „Hast Du xy

gemeint?“, sondern nach dem Muster „Hab ich recht verstanden?“ in Verbindung mit der Wiederholung der unvollständigen oder fehlerhaften Äusserung. Indem die Fachperson sich ausserdem sofort an ein anderes Kind wendet, um die fehlende Information zu erhalten, demonstriert sie dem Zielkind indirekt seine Inkompetenz.

Transkriptauszug „Abmachen“

17 FP wie hät de gheisse, marco, der film? ((wendet sich an ZK, schaut ihn direkt an))
 18 ZK (1.5) °h komi-
 19 FP ↑komidi? ((wendet sich dabei vom ZK ab und schaut NZK1 an))

Mit der folgenden Antwort auf eine unvollständige Äusserung des Kindes (Z. 25) gibt die Fachperson eine (freie) Interpretation nach ihren Vorstellungen und bestätigt diese gleich anschliessend selbst, ohne dass das Kind zustimmt. Hier fehlt eine adäquate Verständnissicherung. Für den Fall, dass die Vermutung der Fachperson nicht zuträfe, hätte das Kind einen kommunikativen Misserfolg.

Transkriptauszug „Abmachen“

22 FP und denn hät der jonas- (--) und denn hät der jonas euch geärgeret? nid? ((wendet sich an NZK1 und ZK))
 23 ZK nid da. ((schaut dabei FP direkt an))
 24 NZK1 () no. ((schaut FP dabei direkt an))
 25 FP [der hät gschlofe? (-) ((schaut NZK1 dabei an))aha.ok.
 26 ZK ((schaut FP direkt an))
 27 ZK ((wird vom NZK2 angesprochen und von FP abgelenkt))((NZK2 spricht mit NZK2. FP hört zu.))

In den folgenden Auszügen finden sich dagegen Belege für ein unterstützendes Verhalten bei eingeschränkt kompetentem Bericht des Zielkinds von erinnerten Situationen. Die Fachperson reformuliert das Verstandene. In I., Z. 11 konstruiert sie ihr Verstehen der kindlichen Mitteilungsabsicht sozusagen Schritt für Schritt. Sie fasst dann das Verstandene nochmals in einer Aussage zusammen. Das Kind reagiert erfreut auf diese Äusserungen und wiederholt seine nonverbale Darstellung. Auch in II., Z. 37 und 42 wendet die Fachperson rekapitulierend Wiederholungen des vom Kind Gesagten an.

Transkriptauszüge „Devrim macht immer so“ und „Nachher gehen wir nachhause essen“

I.
 08 ZK (i) °h ↑so: mache ich ((macht fischgeräusche)) [ich au mache ich]((zeigt dabei mit dem finger auf sich))
 09 FP [((macht fischgeräusche))]
 10 ZK (aber) devrim auch [mache(ich).]
 11 FP [=↑a::][du machst devrim ((zeigt mit dem finger dabei kurz auf ZK)) du spielst devrim du; devrim macht ((macht fischgeräusche)) wie ein ´fisch] [und du auch, du spielst ((zeigt wiederum mit dem finger kurz auf ZK)) devrim die kleine schwester jA, ((lächelt dabei))
 12 ZK [((lacht))] [((macht fischgeräusche))]
II.
 35 ZK [(ich go) nachher nachher (wir)((ist mit ihrem poni beschäftigt))][gönd hause ↑essen nachher wir go fu:rt;((schaut FP dabei an))]
 36 FP [((schaut ZK direkt an))]
 37 FP du gehst nach hAuse; du wirst zuerst essEn und nachher wirst du sp_football spielen? [...]
 41 ZK vel↑o
 42 FP du wirst ´velo fahren und fussball spielen? ((ist mit dem riemen beschäftigt)) es hält ↑nicht so gut_ah, [ja,]

3. Perspektivenwechsel: Inwieweit begibt sich die Fachperson empathisch in die Sichtweise des Kindes?

In den bereits bekannten Sequenzen „Devrim macht immer so“ und „Nachher gehen wir nachhause essen“ finden sich mehrmals Reihungen von gleichförmigen Sätzen mit dem Pronomen, 2 Person, als Subjekt in initialer Stellung (I. Z. 11, 49, II. Z.) Diese „Du-Mitteilungen“ sind markante Belege für die Einfühlung der Fachperson mit dem Kind. Sie beinhalten die Botschaft: „Ich sehe Dich, ich habe mitbekommen, was Du mir erzählt hast, ich stelle mir vor, wie es für Dich ist“ o.ä.

Transkriptauszüge „Devrim macht immer so“ und „Nachher gehen wir nachhause essen“

```
I.
11 FP [=↑a::][du machst devrim ((zeigt mit dem finger dabei kurz auf ZK)) du spielst devrim
du; devrim macht ((macht fischgeräusche)) wie ein ´fisch] [und du auch, du spielst ((zeigt
wiederum mit dem finger kurz auf ZK)) devrim die kleine schwester jA, ((lächelt dabei))
[... ]
49 FP      [... ] wow ja aber du bist du bist gross, du kannst laufen,((hält dabei die hand von
ZK)) du kannst sprEchen,(.)[↑DU bist schon vier jahre alt.[... ]
II.
37 FP      du gehts nach hAuse; du wirst zuerst essEn und nachher wirst du sp_football spielen?
42 FP      du wirst ´velo fahren und fussball spielen? [... ]
```

Im Kontrast dazu stehen Äusserungen, die stark auf der Erwachsenenperspektive beruhen, wie im folgenden Transkriptauszug in I, Z. 6, 22 sowie II, Z. 1, 5, 7. Die Äusserungen transportieren die Erwartung, dass es während der gemeinsamen Übernachtung der Kinder zu „Störungen“ gekommen sei (Ärgern, „ganze Zeit Blödsinn machen“, ganz spät einschlafen). Das Unterlaufen von angepasstem Verhalten stellt für das gemeinsame Nächtigen von Kindern offenbar die soziale Erwartung dar. Die Reaktionen des Kindes lassen allerdings eher vermuten, dass es gar keinen Anlass für die Vermutungen der Fachperson gibt. Die Fachperson folgt „unverdrossen“ ihrer Erwachsenenperspektive.

Transkriptauszüge „Abmachen“

```
I.
06 FP machsch dann amis mit dem marco no ab, wenn du frei häsch? wenn ihn do nüm sehsch?]
07 ZK [((schaut FP an, umarmt NZK1, wendet sich von FP ab))]
[... ]
22 FP und denn hät der jonas- (-- ) und denn hät der jonas euch geärgeret? nid? ((wendet sich
an NZK1 und ZK))
II.
01 FP und denn hand_ihr gschlofe, wo du zu ihm bisch go schlofe? hand_ihr denn nid die ganze
ziet blödsinn gmacht? ((wendet sich an NZK1, schaut ihn direkt an))
02 NZK1 nei.
03 FP sehsch, marco. ((dreht dabei den kopf zum ZK und schaut ihn direkt an))
04 ZK (no ni) ((auf dem weg zur FP2))
05 FP nid? [ ah, hände chönne_schlofe? ((wendet sich dabei vom ZK ab und an NZK1 an, schaut
NZK1 direkt an))
06 NZK1 ja.
07 FP ja, ganz spO:t? (( schaut dabei NZK1 direkt an))]
08 ZK [ ((setzt sich neben FP2, schaut FP an, wendet sich von FP ab und an NZK1 an))
09 NZK1 ja.
10 FP [((schaut ZK direkt an))]
11 ZK [((schaut FP direkt an))]
```

4. Unterstützung der Verwendung von Sprache in repräsentationaler Funktion: Wie behandelt die Fachperson die abwesenden Referenten?

Die Fachperson im folgenden Transkriptauszug „holt“ den vom Kind ins Spiel gebrachten abwesenden Referenten gedanklich „herbei“ und baut eine Brücke zwischen „Daheim“ und Kita, indem sie dem Kind

vorschlägt, den Gegenstand einmal mitzubringen (Z. 42). Dieser Einfall der Fachperson lässt an Übergangsobjekte im Zusammenhang mit Bindung und Trennung denken. Auf der Erinnerung des Kindes aufbauend reichert sie den „Abgleich“ des Kindes zwischen häuslichen Sachen und dem aktuell Angetroffenen auf diese Weise emotional, aber auch kognitiv an.

Transkriptauszug „Bei mir daheim hats auch so eins“

40 ZK [mi mi hEime °h°h (1.5)((stottert, verzerrt das gesicht) hät's () EIns (.) klEIner spielzügkroko↓dIl.]
 41 FP [(schaut ZK an (7.1))]
 42 FP du chasch es mal [[mIt]]bringe. ((schaut dabei ZK direkt an))

In der Sequenz, in der das Zielkind über die kleine Schwester daheim berichtet, vertieft die Fachperson die Auseinandersetzung mit dem abwesenden Referenten vielfältig. Zunächst begründet sie kindgerecht die Verhaltensweise der kleinen Schwester, über die das Zielkind redet: „Sie ist klein“ (Z. 14). Das Zielkind greift diesen Sachverhalt interessiert mehrfach auf: „kein alt“ (Z. 18, 20). Daraufhin stellt die Fachperson einen weiteren sprachlichen Ausdruck zur Verfügung: „Sie ist noch nicht ein Jahr alt“ (Z. 19)

Zudem stellt sie einen Zusammenhang zwischen den berichteten Mundbewegungen und dem noch-nicht-sprechen-Können her (Z. 14) und weitet diesen Gedanken aus auf das gleichartige Phänomen „noch nicht laufen können“ (Z. 23). Daraus entwickelt das Zielkind die Erinnerung an das Krabbeln ihrer Schwester (ab Z. 24). Schliesslich führt die Fachperson noch den Vergleich zwischen den Fähigkeiten des Zielkindes und seines jüngeren Geschwisterkindes ein (Z. 49). Auf diese Weise wird eine „kommunikative Welt“ erzeugt, das Thema von menschlichem Wachsen, Reifen und den damit verbundenen körperlichen Fähigkeiten wird diskursiv, im Hin und Her zwischen Fachperson und Kind, und ausgehend von dem, was das Zielkind aktuell beschäftigt, entfaltet. Die Auseinandersetzung mit dem abwesenden Referenten geht in die Tiefe, insofern die erweiternden Aspekte sich auseinander ergeben: „Fischmund beim Baby, noch nicht sprechen können, klein sein, nicht laufen können, als grössere Schwester diese Fähigkeiten schon besitzen“. Es handelt sich also um eine fokussierte Entfaltung, wobei der Fokus vom Kind ausgeht.

Transkriptauszug „Devrim macht immer so“

14 FP weil sie ist klein. sie kann noch ´nicht sprEchen devrim.((schaut zuerst NZK an, wendet sich dann an ZK wieder und schaut es direkt an))
 15 ZK [(schaut ihre hände an)]=hm'm ((schaut FP direkt an))
 16 FP [=hm, sie kann noch nIcht sprechen;)((schüttelt dabei leicht den kopf))
 17 ZK [(leckt den finger)]
 18 ZK kein alt ((macht eine defensive bewegung mit den händen))
 19 FP SIE ist noch klEIn ((nickt dabei mit dem kopf)) genau. [sie ist´noCh nicht] ein jahre alt. [(zeigt dabei den daumen)]
 20 ZK [(kein alt)]((schüttelt dabei leicht den kopf))[(leckt den finger)]
 21 FP genau. sie kann [noch nicht,]
 22 ZK [´no nicht](X). ((schüttelt dabei den kopf, hebt einen arm hoch und kratzt den))
 23 FP sie kann ´noch_↑nicht laufen;_sie kann ´noch_↑nicht sprechen; aber [sie macht((macht fischgeräusche))]
 24 ZK [sie ↑kann nur so kann;)((steht dabei vom stuhl auf)) [nur so kann]
 25 FP [sie (zeig's-)](zeig) was kann ↑sie?]
 26 ZK [so]((krabbelt davon))
 27 FP [sie] kann kra-↑ah sie kann krabbeln devrim;
 28 ZK [(krabbelt zurück zu FP lacht und schaut sie dabei direkt an))]
 29 FP [genau.]
 [...]
 43 FP ((wendet sich an ZK und lächelt es an))
 44 ZK ((krabbelt näher zu FP und lächelt zurück))
 45 FP ((wendet sich an NZKdr))

46 FP ((streckt ihren arm richtung ZK, das in die andere richtung schaut, während sie noch NZK2 zuruft))
 47 FP DU- (.)((versucht ZK dabei an der hand zu packen))
 48 ZK ((dreht sich zu FP))
 49 FP [<<pp>setz dich wieder>((legt dabei ihre hand auf die stuhllehne))]wow ja [aber du bist du bist gross, du kannst laufen,((hält dabei die hand von ZK)) du kannst sprEchen,(.)[↑DU bist schon vier jahre alt.((zeigt dabei vier finger))und devrim((zeigt ihre hand))noch nicht ein jahre alt.]
 50 ZK [((kommt näher zum tisch,] [nimmt ein stück banane vom tisch, setzt sich auf den stuhl, beginnt zu essen)][(kaut, schaut FP dabei direkt an)]

Im Kontrast dazu steht die – auf den ersten Blick ebenso umfangreiche – Entfaltung des Themas in der Sequenz „Abmachen“ (s.o.), die an der Aufmerksamkeit und am Interesse des Zielkinds vorbei geht. Hier wirkt sich nicht nur die Tatsache aus, dass das Gesprächsthema von der Fachperson initiiert wurde. Auch in der Behandlung eines abwesenden Referenten, der von einem anderen Kind initiiert wurde, ähnelt die diskursive Auseinandersetzung der oben skizzierten. Im folgenden Auszug führt das Nichtzielkind einen mit dem Zielkind gemeinsam gesehenen Film als Referenten ein (I., Z. 12). Die Fachperson erfragt daraufhin Eigenschaften des Films. Sie hält das Gespräch in Gang, indem sie Frage an Frage reiht. Dabei fächert sie, wie in dem Ausschnitt zum gemeinsamen Nächtigen der Kinder, den Gegenstand auf, sie erweitert in die Breite und nicht in die Tiefe (I., Z. 13, 17, 21, 30, 25). Die Eigenschaften, um die sie kreist, sind Attribute des Films auf der Metaebene – Titel und Sprache des Films, Genre, Besitzer, und entstammen damit wiederum einer Erwachsenenperspektive – einmal allerdings mit dem Angebot eines alternativen, erfahrungsnahen sprachlichen Ausdrucks (I., Z. 27).

Die Auseinandersetzung mit den abwesenden Referenten – Übernachtung und Film – trifft nicht den Fokus des Zielkinds, und begrenzt den des Nichtzielkinds, das überwiegend mit Satisfaktiven (ja/nein, kurze Angaben) auf die Fragen reagiert. Sie ist eher angelegt wie ein Small Talk. Der Begriff des Small Talks bringt dabei zum Ausdruck, dass zwar der abwesende Referent „besprochen“ wird, dies aber – vor allem aus der Sicht des Zielkinds – in einer belanglosen und beliebigen Weise. So kommt keine gemeinsame Entfaltung, kein „Hin und Her“ zwischen der Fachperson und dem Zielkind zustande.

Für die wenig erfolgreiche Dialoggestaltung mag es auch ein Indiz sein, dass die Fachperson das Kind immer wieder in der dritten Person adressiert (I., Z. 35, 44, II., Z. 1, 3).

Transkriptauszüge „Abmachen“ und „Wer wohnt wo?“

I.
 10 FP [(schaut ZK direkt an)]
 11 ZK [(schaut FP direkt an)]
 12 NZK1 warum bin i de ↓film luege. ((beugt sich dabei nach vorne))
 13 FP e film hand ihr gluegt? de italiEnischer film? ((reibt dabei ihr auge))
 14 NZK1 ja.
 15 FP wie hät er denn gheisse? ((reibt dabei ihr auge))
 16 NZK1 äh (.) komidi ((beugt sich dabei nach vorne zum ZK, schreit))
 17 FP wie hät de gheisse, marco, der film? ((wendet sich an ZK, schaut ihn direkt an))
 18 ZK (1.5) °h komi-
 19 FP ↑komidi? ((wendet sich dabei vom ZK ab und schaut NZK1 an))
 20 NZK1 komidi.
 21 FP komik? oder was isch das? ((wendet sich an ZK wieder, schaut ihn direkt an))
 22 NZK1 (1.5) das isch-,
 23 NZK2 ko (.) mi(.) di.
 24 NZK1 das isch-
 25 NZK2 ko (.) mi(.) di.
 26 FP2 und so wie s'lUstiges film? ((wendet sich an NZK1, schut ihn dabei an))

27 FP ob ihr müsse lache? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an))
 ZK ((schaut FP direkt an))
 29 NZK1 ja.
 30 FP [wem isch denn der film? ↑dI? oder dem pedro? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an, zeigt mit dem kopf richtung NZK1))]
 31 ZK [((schaut FP an))]
 32 NZK1 [oder marco.]
 33 FP [((schaut ZK direkt an))]
 34 ZK [((schaut NZK1 direkt an))]
 35 FP dem marco. der hät de dahei? ((an NZK1 gerichtet, schaut aber ZK direkt an)) häsch daheime? ((wendet sich an ZK, schaut ihn dabei direkt an))
 36 ZK ((schaut FP direkt an))
 37 FP [der film?] ((schaut ZK dabei direkt an))
 41 NZK2 d'marco [wohnt e_chli wieter weg vom mir. ((schaut ZK dabei an))]
 42 ZK [((schaut NZK2 an))]
 43 ZK ja. tu tu ((schlägt dabei zwei mal mit der hand auf den boden))
 44 FP viel d'marco woht grad noch vo ^dO. ((reibt dabei ihr auge))
 45 ZK ((schaut FP an))
 46 FP gäll? ((schaut ZK dabei direkt an))
 47 ZK ja. ((wendet sich von der FP ab))
 II.
 ((FP spricht mit NZK1. ZK sitzt neben NZK1 und wuselt.))
 01 FP du wonsch glaub_ no chli wie marco. ((wendet sich an NZK1))
 02 ZK ((schaut FP kurz an))
 03 FP denn ich cha di gseh uf dem ↓schulplatz. ((wendet sich an NZK1, schaut dabei ZK an)) und der marco wohnt au grad bi de schul in der nöchi.
 04 FP ((wendet sich vom ZK ab))

5. Zuweisung einer kommunikativen Rolle ans Kind: Welche Relevanz schreibt die Fachperson den kindlichen Beiträgen zu, und wie stellt sie die Relevanzunterstellung her?

In den bisher geschilderten Handlungsweisen lassen sich Markierungen der jeweils dem Kind zugewiesenen kommunikativen Rolle erkennen:

- Zeigt die Fachperson die Bereitschaft, einen bestehenden Handlungs- oder Gesprächsplan aufzugeben zugunsten eines Einschwenkens auf vom Kind ausgehende Initiativen, bekommt das Kind indirekt die Rolle eines einflussreichen Kommunikationspartners, einer einflussreichen Kommunikationspartnerin zugesprochen.
- Werden Äusserungen des Kindes reformuliert oder sogar später nochmals rekapituliert, und wird Klärungsaufwand betrieben, wird damit die Wichtigkeit der Aussagen des Kindes unterstrichen.
- Greift die Fachperson die Sicht des Kindes auf und stellt die Erwachsenenperspektive zurück, entsteht ein Gespräch „auf Augenhöhe“, das Kind erhält eine gleichberechtigte und partizipative kommunikative Rolle.
- Wird konsequent das vom Kind Erinnerung aufgegriffen und mit dem kindlichen Fokus aufgerollt sowie erweitert, drückt sich darin eine hohe Relevanzeinschätzung der kindlichen Kommunikationsbeiträge durch die Fachperson aus.

Hinter den gefundenen Handlungsweisen scheinen also Haltungen zur Verteilung von kommunikativer Macht und zur inhaltlichen Relevanz dessen, was das Kind zu sagen hat, zu stehen.

Fragen und Kommentare, die erwachsene Perspektiven und Konventionen transportieren, Gesprächsführungen in der Art des Small Talks, Verdeutlichungen sprachlicher Kompetenzgefälle und das strikte Verfolgen des aktuellen eigenen Plans sind Interaktionsmerkmale seitens der Fachperson, die als Geringschätzung der kommunikativen Bedeutsamkeit des Kindes interpretierbar sind. Sie mindern die Relevanz der kindlichen Beiträge.

Häufige unbewusst verwendete oder sogar in gegenläufiger guter Absicht verwendete Mittel, kindlichen Beiträgen Relevanz implizit abzusprechen, sind Äusserungen, denen kein echter Kommunikationsbedarf zugrunde liegt: echoartiges Feedback, Informationsfragen, deren Antwort die fragende Person erkennbar schon kennt, sowie Abfragen.

Das folgende Transkript zeigt eine Teilsequenz, in der dem Zielkind die Frage gestellt wird, die ein anderes Kind unmittelbar zuvor bereits beantwortet hat.

Transkriptauszug „Abmachen“

```
15 FP wie hät er denn gheisse? ((reibt dabei ihr auge))
16 NZK1 äh (.) komidi ((beugt sich dabei nach vorne zum ZK, schreit))
17 FP wie hät de gheisse, marco, der film? ((wendet sich an ZK, schaut ihn direkt an))
18 ZK (1.5) °h komi-
19 FP ↑komidi? ((wendet sich dabei vom ZK ab und schaut NZK1 an))
20 NZK1 komidi.
```

Im Unterschied dazu enthalten die Fragen in den folgenden Transkriptauszügen die Botschaft „Ich will es genauer wissen“. Die Fragen beruhen auf echtem Informationsbedarf über etwas Abwesendes vom „Daheim“ des Kindes.

Diverse Transkriptauszüge: Interessegeleitete Fragen der FP

```
21 ZK [und papi] (.) (es ( ) und ich ha (unverständlich) ((schaut dabei FP direkt an und
tatstet ihren haarreif))
22 FP hät's dir gflIckt de pApi? ((schuat ZK dabei direkt))
23 ZK ( ) ((schaut dbaei FP direkt an))
24 FP wieder Agliemt? ((schaut ZK dbaei direkt an))
25 ZK mh. Agliemt. ((zeigt dabei auf ihren mund))
-----
36 FP mit wem spielst du denn mal fUssball? ((dreht sich dabei zum ZK und schaut sie direkt
an))
37 ZK mit de mAmi und mit ↓pApi. ((schaut dabei FP direkt an))
-----
43 ZK [[zu]]((schaut FP dabei direkt an))(1.5) zu nOche↓mOle. ((schaut dabei FP direkt an))
44 FP [((schaut ZK an (3.6))]
45 FP [e ↑schablOne? ((schaut ZK dabei direkt an))]
-----
37 FP du gehts nach hAuse; du wirst zuerst essEn und nachher wirst du sp_footsball
spielen?
38 ZK [ja((zieht die schulter hoch))]
39 FP [mit wEm] spielst du football? [mit] bruder?((ist dabei mit dem riemen
beschäftigt))
40 ZK [mit]
```

Der folgende Transkriptauszug zeigt ein weiteres Mittel, mit dem „Relevanzunterstellung“ hergestellt wird: Die Reformulierungen (Z. 37, 42) haben auch die Funktion, den Aussagen des Kindes verstärkend „Gehör zu verschaffen“, indem diese prägnant wiederholt werden.

```
37 FP du gehts nach hAuse; du wirst zuerst essEn und nachher wirst du sp_footsball
spielen?
[...]
```

```
42 FP du wirst ´velo machen und fussball spielen? ((ist mit dem riemen beschäftigt)) es
hält ↑nicht so gut_ah, [ja,]
```

In derselben Sequenz teilt die Fachperson es explizit mit, als sie erkennt, worauf das Erinnern und aktuelle Interesse des Kindes gerichtet ist (Z. 11).

```

10 ZK (aber) devrim auch [mache(ich).]
11 FP [=↑a::][du machst devrim ((zeigt mit dem finger dabei kurz auf ZK)) du spielst devrim
du; devrim macht ((macht fischgeräusche)) wie ein ´fisch] [und du auch, du spielst ((zeigt
wiederum mit dem finger kurz auf ZK)) devrim die kleine schwester jA, ((lächelt dabei))
12 ZK [((lacht))] [((macht fischgeräusche))]

```

Z. 25 beinhaltet eine explizite Ermutigung zur (nonverbalen) Weiterführung der kindlichen Aussage: „Zeig, was kann sie?“.

Die Rückmeldung „Ich habe gesehen, was Du mir gezeigt hast“ (Z. 30) deklariert das Kind explizit als bedeutende Kommunikationspartnerin.

Dieselbe Sequenz enthält mehrmalige Zustimmung, teils mit der forcierten zustimmenden Interjektion „genau“ (Z. 19, 21, 29, 32, 34). Die implizite Botschaft „Wir sind uns einig“ oder „Wir haben die gleiche Sicht auf die Dinge“ signalisiert hier Gleichwertigkeit der Kommunikationspartnerinnen.

```

19 FP SIE ist noch klEin ((nickt dabei mit dem kopf)) genau. [sie ist´nOch nicht] ein
jahre alt. [((zeigt dabei den daumen))]
20 ZK [(kein alt)]((schüttelt dabei leicht den kopf)) [((leckt den finger))]
21 FP genau. sie kann [noch nicht,]
22 ZK [´no nicht](X). ((schüttelt dabei den kopf, hebt einen arm hoch und kratzt den))
23 FP sie kann ´noch_↑nicht laufen;_sie kann ´noch_↑nicht sprechen; aber [sie
macht((macht fischgeräusche))]
24 ZK [sie ↑kann nur so kann;]((steht dabei vom stuhl auf)) [nur so kann]
25 FP [sie (zeig's-)](zeig) was kann ↑sie?]
26 ZK [so]((krabbelt davon))]
27 FP [sie] kann kra-↑ah sie kann krabbeln devrim;]
28 ZK [((krabbelt zurück zu FP lacht und schaut sie dabei direkt an))]
29 FP [genau.]
30 FP ich habe gesehen ((zeigt mit der hand dabei kurz auf ihr gesicht)) sie wollte ( )
31 ZK ((lacht, schaut FP nicht mehr an))
32 FP [jA-]((wendet sich vom ZK ab))
33 ZK [=ein] (↑hund) hund. ((schaut FP an))
34 FP [sie macht wie einen _wie einen hund macht sie; genau (.)]((wendet sich wieder an
ZK))
35 ZK [ein (x)(.) (xxxx) ((krabbelt dabei herum))]
36 FP _O::; ((macht dabei eine handbewegung))

```

Schliesslich kann für gesprächs-aufrechterhaltende Interjektionen, wie sie schon oben in der Sequenz „Haarreif“ gefunden wurden, ebenfalls eine relevanz-unterstellende Funktion behauptet werden. Auch im nachfolgenden Auszug spricht aus dem wechselnden Erfragen von Zustimmung und Bestätigen sowie aus der Gestaltung des Blickkontakts die gegenseitige Versicherung eines „kommunikativen Bündnisses“.

```

34 FP [((schaut ZK direkt an (14.0))]
35 FP zum ↑nochemOle? ((macht eien handbewegung mit dem stück kreide drin als ob sie in der
luft malen würde))
36 ZK mh. ((nickt dabei))
37 FP hmm. ((schaut ZK direkt an))
38 ZK mh. ((nickt dabei))
39 FP ((nickt leicht 2 mal)) ja? ((schaut ZK dabei direkt an))
40 ZK [mi mi hEime °h°h (1.5)]((stottert, verzerrt das gesicht) hät's ( ) EIns (.) kleIner
spielzügkroko↓dIl. ]

```

| |
|---|
| 41 FP [(schaut ZK an (7.1))] |
| 42 FP du chasch es mal [[mIt]]bringe. ((schaut dabei ZK direkt an)) |
| 43 ZK [[zu]]((schaut FP dabei direkt an))(1.5) zu nOche mOle. ((schaut dabei FP direkt an)) |
| 44 FP [(schaut ZK an (3.6))] |

Die vergleichende Analyse der Interaktionssequenzen hat ergeben, dass unterschiedliche diskursive Ergiebigkeit von Fachperson-Kind-Gesprächen einhergeht mit unterschiedlichen Handlungsweisen, die sich letztlich darin unterscheiden, welche Relevanz den kindlichen Beiträgen implizit zugeschrieben wird. Tab. 1 gibt einen zusammenfassenden Überblick.

Tab. 1 Gegenüberstellung von Handlungsweisen in diskursiv ergiebigen und diskursiv wenig ergiebigen Sequenzen, in denen Fachperson und Kind über „Daheim“ reden

| | Handlungsweise in diskursiv ergiebigen Sequenzen | Handlungsweise in diskursiv wenig ergiebigen Sequenzen |
|--|---|---|
| Kommunikative Flexibilität der Fachperson | Plan ändern, z.B. Gespräch als Intermezzo in laufender Aktion, oder Bereitschaft zu Themenwechsel | Plan durchsetzen, z.B. Festhalten an vorgedachtem Gesprächsthema oder an laufendem Aktionsplan |
| Kommunikative Unterstützung | Verstandenes rückmelden, z.B. Reformulierung des Verstandenen, Rückfrage mit Hypothese | Nachfragebedarf ausstellen, z.B. echoartige Rückfrage oder Interpretation ohne Klärungsversuch |
| Empathie und Perspektivenübernahme | Thema aus der Sicht des Kindes aufnehmen | Erwachsenenperspektive verfolgen |
| Behandlung der abwesenden Referenten | Vertiefte, fokussierte Auseinandersetzung mit den abwesenden Referenten | „Small Talk“ über abwesende Referenten |
| Zuweisen einer kommunikativen Rolle | Kindlichen Beiträgen Relevanz zuschreiben / Bedeutsame kommunikative Rolle zuweisen | Relevanz der kindlichen Beiträge mindern / Eingeschränkt kompetente kommunikative Rolle zuweisen |

Diskussion

Die Untersuchung beschränkte sich auf eine schmale Datenbasis, aus deren Umfang allerdings bereits eine Aussage zu ziehen war: Gespräche „über Daheim“ scheinen erwartungswidrig in den Einrichtungen des Übergangs von der Familie in die ausserfamiliäre Betreuung und Bildung nicht besonders häufig vorzukommen.

Die Rekonstruktion von Handlungsweisen der Fachpersonen als relevanz-anerkennend bzw. -abwertend gegenüber der kommunikativen Rolle des Kindes hat für die ausgewählten Interaktionssequenzen eine besondere Tragweite: Kinder zwischen drei und fünf Jahren haben noch eingeschränkte, jedoch intensiv in der Entwicklung befindliche Fähigkeiten, über Abwesendes erfolgreich zu kommunizieren, und benötigen von daher gerade darin Förderung. Zugleich ist davon auszugehen, dass das Thema „Daheim“ wegen der genannten Transition eine wichtige Rolle für sie spielt.

Die Tatsache, dass von den wenigen gefundenen Interaktionssequenzen mit diesem Thema die Mehrzahl – auch im Vergleich zu solchen mit anderen Themen – diskursiv „reich“ waren und die Kinder hier eine hohe Involviertheit zeigten, sowie die theoretischen Grundlagen sprechen dafür, dass sie sich für die alltagsintegrierte Sprachförderung gut eignen.

Die Merkmale der kommunikativen Flexibilität (1.), des lexikalischen und narrativen Scaffolding (2.), der Übernahme der kindlichen Sicht (3.) und der vertieften fokussierten Auseinandersetzung mit abwesenden Referenten (4.) sind als Qualitätsmerkmale (früh)pädagogischen Handelns natürlich nicht neu oder unbekannt. Indem sie jedoch im empirischen Material und kontrastiv aufgespürt wurden, konnten erstens

konkrete Vorkommen und dadurch Herstellungsweisen gezeigt werden, und zweitens ein Interpretationsvorschlag zu ihrer sozialen Funktion im kommunikativen Geschehen gemacht werden (5.).

(1.) Flexibilität seitens der Fachperson wird als Interaktionsmerkmal im Hinblick auf die Professionalisierung frühpädagogische Fachkräfte genannt (Weltzien 2014, Fröhlich-Gildhoff et al. 2014), und konnte in den vorliegenden Daten als Qualitätsmerkmal nicht nur auf der Ebene von laufenden Handlungen und Situationen, sondern auch bezogen auf Gesprächssteuerung und Themenentwicklung gezeigt werden. Themenwechsel, Aufgabe von eigenen Intentionen, kommunikative Zweckentfremdungen von Situationen usw. könnten ein sinnvolles Ziel bei der Weiterentwicklung von Sprachförderung sein.

(2.) Für die Art der sprachlichen Unterstützung beim Reden über Abwesendes stellt sich heraus, dass die bloße didaktische Anwendung von Modellieretechniken ihr Ziel verfehlt, dass nämlich Rückfragen und korrektives Feedback die Gefahr in sich bergen, durch inhaltliche „Überflüssigkeit“ oder fehlenden Klärungserfolg die Kompetenzgrenzen des Kindes „zur Schau zu stellen“. Die Rückmeldungen produzieren dann sozusagen im „Subtext“ eine auf die Kompetenz des Kindes gerichtete Botschaft. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Kurtenbach & Bose, wenn sie einen „schematischen, schablonenhaften Gebrauch der üblicherweise als sprachförderlich gewerteten Strategien“ beobachten (Kurtenbach et al. 2013, 41; Kurtenbach & Bose 2014, 310). Erst die zugleich kommunikativ-inhaltliche „Inwertsetzung“ der kindlichen Äußerung machen sprachliches Feedback und Verständnissicherung effektiv.

(3.) Das Aufgreifen des kindlichen Interesses und die Übernahme der kindlichen Sicht ist fester Bestandteil des frühpädagogischen, aber auch des Sprachförderdiskurses und kommt in Begriffen wie „Beteiligung“ und „Ermutigung“ (Weltzien 2014), „Partizipation“ (Kieferle & Reichert-Garschhammer 2014), „Empathisches Zuhören“ (Fried & Briedigkeit 2008), Responsivität und „Kindbestimmtheit“ (Remsperger 2013), „Kindzentriertheit“ (Kannengieser & Tovote 2015b) zum Ausdruck. In diesem Punkt scheint eine Diskrepanz zwischen dem normativen Fachdiskurs und der tatsächlichen Praxis zu bestehen, weshalb „gute Gegenbeispiele“, wie sie sich im vorliegenden Datenmaterial finden, besonders wertvoll sind.

(4.) Das Ergebnis, dass eine fokussierte, in die Tiefe statt in die Breite gehende Auseinandersetzung mit den abwesenden Referenten das Gelingen diskursiver Interaktionen zu begünstigen scheint, stimmt überein mit Untersuchungen zum „elaborativen Erinnern“ bzw. „Memory Talk“ (vgl. Welzer 2011, Schröder & Keller 2012). Welzer zitiert Studien, die sich mit unterschiedlichen Stilen von Müttern in Gesprächen mit ihren Kindern über Vergangenes beschäftigt haben. Eine dieser Studien unterscheidet die Orientierung am „Wie?“ und „Warum?“ von der am „Wer?“ und „Was?“ (Welzer 2011, 75). In Verbindung mit der ersten, narrativen Ausrichtung seien die Kinder mehr eingeladen, eigene Erinnerungen beizusteuern, Erzähltes werde in Zusammenhänge eingeordnet und es werde mehr über Gefühle gesprochen. Dagegen kämen bei der zweiten, repetitiven Ausrichtung, wiederholte Fragen und Erzählaufforderungen und weniger Kontextinformationen vor. Dieser Befund korrespondiert mit dem Kontrast zwischen einer vertieften fokussierten und einer Small-Talk-Entfaltung in den hier untersuchten Transkripten.

(5.) Zentral für die Gestaltung diskursiver Interaktionen im Unterschied zu „nur“ kommunikationszweckorientierten ist die Unterstellung von Relevanz.

Erstens ist die Einsicht in die Relevanz dessen, was das Gegenüber sagt, fundamental für gelingende diskursive Aktivitäten:

„Erzählen ist dann erfolgreich, wenn der Hörer den „Relevanzpunkt“ des Sprechers übernehmen kann (Hoffmann 1984). Fehlt ein solcher Relevanzpunkt oder erfasst der Hörer ihn nicht, so besteht die Gefahr, dass die Geschichte vom Hörer als nicht erzählenswert bewertet wird (Reaktion: „na und?“). Der Hörer spielt für den Erzählprozess eine wichtige Rolle: Er soll die Perspektive [sic!] des Erzählers übernehmen und dessen Bewertungen teilen. Voraussetzung dafür ist, dass die Logik der Geschichte für ihn nachvollziehbar ist. Hörerseitige Rückmeldungen sowie ggf. verständnissichernde Handlungen von Seiten des Sprechers und des Hörers sind deshalb ein wichtiger Bestandteil des Erzählens“ (Guckelsberger 2008, 112).

Zweitens ist in der asymmetrischen Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern weder eine grundsätzliche Relevanzannahme noch das Erkennen der aktuell intendierten, eventuell aber sprachlich noch unzureichend realisierten relevanten Inhalte selbstverständlich. Wird dem Kind die Rolle des gleichberechtigten Informanten, der gleichberechtigten Informantin zugewiesen, erinnert der Vorgang an

eine der „entwicklungsorientierten Wirkungsweisen der Erwachsenen-Kind-Interaktion“, die Hausendorf & Quasthoff als erwerbssupportiv für diskursive Fähigkeiten herausgearbeitet haben, nämlich die „Überbewertung“, mit der lokale kindliche Äußerungen so behandelt werden, als ob sie intentional in eine globale narrative Struktur eingebettet wären. Hausendorf & Quasthoff erläutern,

„daß die interaktiv definierte Als-Ob-Behandlung zugleich eine tendenzielle *Überbewertung* der kindlichen Aktivitäten auf seiten des Erwachsenen darstellt: Im Hinblick auf die Erfüllung narrativer Strukturanforderungen unterstellt der Erwachsene den kindlichen Aktivitäten eine höhere Wertigkeit, als sie diesen Aktivitäten aus der Sicht ihres kindlichen Produzenten tatsächlich zukommt. Diese Überbewertung stellt in entwicklungsrelevanter Hinsicht sicher, daß das Kind „aktiv“ an der Erfüllung von Anforderungen beteiligt werden kann, die die eigenen Kompetenzen für sich genommen systematisch übersteigen“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, 2005, 271f.)

Briedigkeit (2011) analysierte die an die Kinder gerichteten Fragen von Erzieherinnen in zwölf durchschnittlich 30minütigen Sequenzen. Sie fand verschiedene mittels Fragen realisierte sprachliche Handlungsmuster: „Überprüfen“ (Beispielfrage: „Welche Farbe hast du dir denn rausgesucht?“), Dirigieren (Beispielfrage: „Jeder teilt sich ein Glas mit seinen Nachbarn, ja?“), Informieren (Beispielfrage: „Was hast du denn da gespielt?“), Unterstützen (Beispielfrage: „Wollen wir das nachher festkleben?“), Empathisch Rückfragen (Beispiel: „Den kennst du schon?“) und Herausfordern (Beispielfrage: „Ob das wohl überläuft?“). Diese kommen in sehr unterschiedlichen quantitativen Anteilen vor, und Briedigkeit kommt zu dem Schluss: „Das Stellen von Aufgaben bzw. die Evozierung von Redebeiträgen kann über das Anbringen von Fragen als grundlegendes, stark automatisiertes Handlungsmuster organisiert werden. Genuine Funktion des Grundmusters Frage-Antwort ist der Transfer von Wissen. In den vorliegenden Daten zeigt sich, dass Erzieherinnen häufig auf diese Möglichkeit, Einfluss auf das Wissen der Kinder zu nehmen, zurückgreifen. Durchschnittlich 16,1 % der Erzieherinnen-Fragen der ausgewählten Sequenzen sind dabei reine Informations-Fragen, die dem unmittelbaren Wissenstransfer dienen. Alle anderen Fragetypen sind in irgendeiner Art und Weise gesprächs- oder handlungssteuernd motiviert. Lediglich 3,7 % der Fragen sind so formuliert und kontextuell eingebettet, dass sie offene Dialoge fördern. [...] Mit weiteren 4,9 % der Fragen wird versucht, ein Kind anzuregen, bestimmte Überlegungen anzustellen“ (Briedigkeit 2011, 510-511).

Der weitaus überwiegende Teil der gefundenen Fragen dient also der Austauschrichtung des Wissens und der Ideen von der Fachperson zum Kind und nicht vom Kind zur Fachperson. Darin lässt sich unschwer eine Relevanzsetzung erkennen, die mit der institutionell gegebenen Dominanz und dem Wissensvorsprung der Erzieherinnen korrespondiert. Wie in verschiedenen anderen Studien, u.a. der MeKi-Studie (Kannengieser & Tovote 2015b), zeigt sich auch hier ein ausgeprägtes Steuerungsverhalten der Fachpersonen. Und es zeigt sich hier auch, dass die Stellung des Kindes in der Kommunikation der kritischen Aufmerksamkeit bedarf. Die quantitativen und qualitativen Befunde von Briedigkeit zum Frage-Antwort-Muster in der professionellen Kommunikation mit Kindern belegen eine implizierte höhere Relevanz der erwachsenen Gesprächsbeiträge und entsprechen damit den oben skizzierten Fällen, in denen kindlichen Beiträgen offenbar geringes Gewicht beigemessen wird. Da diese Relevanzsetzung im pädagogischen Alltag unbewusst oder zumindest unreflektiert erfolgen dürfte, können die Beobachtungen für die Weiterentwicklung von alltagsintegrierter Sprachförderung genutzt werden. Ziel ist dabei, die ebenfalls im Material gefundenen Handlungsweisen, dem Kind die Rolle eines bedeutsamen Kommunikationspartners, einer bedeutsamen Kommunikationspartnerin zuzuweisen, sichtbar zu machen und anzuempfehlen.

Fazit

Das „Reden über Daheim“ im Setting alltagsintegrierter Sprachförderung wurde untersucht. Theoretisch stellt es eine diskursive Aktivität dar, die mit repräsentationalem Sprachgebrauch und Hörerorientierung genau jene Fähigkeiten erfordert, die Kinder im Spielgruppenalter entwickeln, und mit der zudem der lebensweltliche Übergang von der Familie zu den Bildungsinstitutionen bearbeitet werden kann. Empirisch wurde anhand des vorliegenden Datenmaterials gezeigt, mit welchen Handlungsweisen die Fachpersonen dem Kind eine relevante kommunikative Rolle zuschreiben oder eher absprechen:

- Aufgeben eigener Pläne zugunsten kindlicher Intentionen vs. Festhalten am eigenen Plan
- Kommunikative Verständnissicherung und Rückmeldung vs. inhaltsleerem Rückfragen und Feedback
- Übernahme der kindlichen Sicht vs. Entfaltung aus Erwachsenenperspektive
- Fokussierte Vertiefung vs. Small Talk
- Kennzeichnen der Wichtigkeit des vom Kind Gesagten vs. implizites Negieren der inhaltlichen Bedeutung kindlicher Beiträge

Literatur

- Achhammer, B. & Spreer, M. (2015). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten – Entwicklung, Störungen und therapeutische Intervention. *Praxis Sprache* 1, 23-26.
- Aguado, K. & Schramm, K. (Hrsg.) (2010). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Becker, U. (1995). *Trennung und Übergang. Repräsentanzen früher Objektbeziehung*. Tübingen: Edition Diskord.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3 (2), 73-81.
- Braun, B. (2007). Gemeinsam ein Bilderbuch lesen – Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 127-154). Münster: Waxmann.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik* (25) 4, 499-517.
- Cahill, P. (2019). Children's participation in their primary care consultations. In H. Gardner & M. Forrester (eds.). *Analysing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 128-145). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Elsevier.
- Dreier, F., Riederer, E., Ulmann, B. & Walser, A. (2009). *Konzept für den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch. Sprache findet immer statt*. Zugriff am 5.5.2014. Verfügbar unter http://www.bfsbs.ch/downloads/Konzept_Lehrgang.pdf
- Forrester, M. (2010). Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development? In H. Gardner & M. Forrester (eds.). *Analysing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 42-58). West Sussex: Wiley-Blackwell
- Fried, L. (2011). Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. *Empirische Pädagogik*, (25) 4, 543-562.
- Fried, L. (2013). Die Qualität der Interaktionen zwischen fröhlpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 35-58). Freiburg: FEL Verlag.

- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatung und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. Evangelische Hochschule Freiburg. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilungen/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Glück, H. (Hrsg.) (2005). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Grice, P.H. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.). *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243-265). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Griebel, W. (2013). Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen im Lichte des Transitionsansatzes. In C. Wustmann, A. Karber & A. Glener (Hrsg.). *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. (S. 101-120). Graz: Grazer Universitätsverlag Leykam.
- Guckelsberger, S. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, Bd. 29, II* (S. 103-134). Zugriff am 3.6.15. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf
- Guckelsberger, S. & Reich, H.H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, Bd. 29, I* (S. 83-94). Zugriff am 3.6.15. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.M. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg
- Hoffmann, L. (2011). Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbring & U. Quasthoff (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 165-209). Berlin, Boston: Walter de Gruyter
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015a). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe – Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (37) 1, 57-74.
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015b). Vom Kind ausgehen. Forschungsperspektive und Praxisempfehlung für eine inklusionstaugliche frühe Sprachförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion*. (In Vorbereitung).
- Kappeler Suter, S. & Ursprung, A. (2014). Was wissen pädagogische Fachpersonen über alltagsintegrierte Sprachförderung und wie setzen sie diese um? In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 39-50). Basel: Schwabe Verlag.
- Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 27 (3), 169-180.
- Keller, K., Trösch, L.M. & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 85-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Kieferle, Ch. & Reichert-Garschhammer, E. (2014). Die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder im Blick – ein inklusives Bildungskonzept. *Babylonia* 1, 36-40.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4 (1), Zugriff am 4.6.2010, Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion>.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS
- Kraft, B. (2007). „Und wo sind die Hände?“ Beobachtungen zur Funktion von Rückfragen bei der Erziehung und Wissensvermittlung im Kindergarten. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 229-254). Münster: Waxmann.
- Kruse, S. (2002). *Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus. Verstehen, Erkennen, Behandeln*. Bern: Haupt
- Kurtenbach, S. & Bose, I. (2014). Sprachförderstrategien im Kita-Alltag – Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.). *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ* (S. 303-310). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kurtenbach, S., Bose, I. & Thieme, T. (2013). Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchungen zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.). *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 23-50). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Miller, J.A. (1991). Language: Much Ado About What? In E. Ragland-Sullivan & M. Bracher (eds.). *Lacan and the Subject of Language* (pp. 21- 33). New York, London: Routledge, Chapman and Hall.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache, Stimme, Gehör* (34), 84-91.

- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg
- Niesel, R. & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285-296). Wiesbaden: Springer VS.
- Ohlhus, S. (2011). Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (33) 2, 231-249.
- Rolf, E. (1994). *Sagen und Meinen: Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Röska-Hardy, L. (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit – Entwicklung, Interaktion und Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbring & U. Quasthoff (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 96-133). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Schramm, K. & Aguado, K. (2010). Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: K. Aguado, K. Schramm & H.J. Vollmer (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 185-214). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schröder, L. & Keller, H. (2012). *Alltagsbasierte Sprachbildung*. Herausgegeben vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung / Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur. Zugriff am 8.6.15. Verfügbar unter: www.nifbe.de
- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year-old children. In H. Gardner & M. Forrester (eds.). *Analysing Interactions in Childhood. Insights from Conversation Analysis* (pp. 103-127). West Sussex: Wiley-Blackwell
- Stöcklin, C. (2014). Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten in Kanton Basel-Stadt: Entstehung und Umsetzung 2008 – 2014. In A. Blechschmidt & U. Schröpfer (Hrsg.). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 13-24). Basel: Schwabe Verlag.
- Stude, J. (2010). Gespräche führen – (k)ein Kinderspiel. Eine Untersuchung zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Vorschulalter. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 165-192). Freiburg: FEL Verlag.
- Suchsland, I. (1992). *Julia Kristeva zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zioli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-122). Münster: Waxmann.
- Tovote, K. & Kannengieser, S. (2015). „Die Pflicht, vor dem Kindergarten-Eintritt Deutsch zu lernen“ – Chance oder Belastung für die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 5-6, 43-49.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, Bd. 29, II* (S. 31-50). Zugriff am 3.6.15. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf
- Von Stutterheim, Ch. (2001). Hörerorientierung in der Kommunikation. Psycholinguistische Evidenz pro und contra (S. 467-484). In A. Lehr, M. Kammerer, K.P. Kondering, A. Storrer, C. Thimm & W. Wolski (Hrsg.): *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Wagner-Willi, M. (2008). Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In B. Hünersdorf, Ch. Maeder & B. Müller (Hrsg.). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 221-231). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Welzer H. (2011). Die Entwicklung von Intersubjektivität und autobiographischem Gedächtnis. In L. Hoffmann, K. Leimbring & U. Quasthoff (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 59-82). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Autorin

Simone Kannengieser, Dr. phil., ist Dozentin am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW seit 2010. Vorher hat sie als Sprachtherapeutin mit Kindern und in der Ausbildung von Logopädinnen und Logopäden gearbeitet. Promoviert wurde sie in Allgemeiner Sprachwissenschaft an der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte sind Sprach(en)erwerb, Sprachentwicklungsstörungen, inklusive sprachliche Bildung, Frühe Sprachförderung, Sprachtherapie.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

Analyse de séquences de dialogues qui se réfèrent à ce qui se passe à la maison : aperçus d'activités discursives menées par des spécialistes dans des ateliers pour enfants et des crèches

Simone Kannengieser

Chapeau

Le présent article réexamine des séquences d'interactions tirées d'enregistrements vidéos réalisés dans le cadre du projet de recherche MeKi, qui porte sur le soutien au développement du langage au quotidien, dans des ateliers pour enfants et des crèches. Il s'intéresse aux conversations qui se réfèrent à ce qui se passe à la maison ou à quelque chose qui est familier aux enfants. C'est un sujet particulièrement important pour les enfants qui se trouvent dans une période de transition entre la vie de famille et l'éducation extra-familiale. Une discussion a lieu sur ce qui manque dans les interactions et qui joue aussi un rôle important dans le développement discursif des enfants. Des éléments théoriques sont tirés de ces analyses. Le regard empirique se porte ensuite de manière contrastée sur les activités des spécialistes, dans des séquences d'interactions plus ou moins riches du point de vue discursif. Leur capacité à s'adapter dans les interactions et à adopter le point de vue des enfants, leur soutien à la communication, et leur manière de traiter les référents absents contribuent implicitement à déterminer le rôle attribué à l'enfant dans la communication et à relever l'importance de ses contributions. L'article montre, sur la base de microanalyses d'extraits de conversations, comment un rôle communicationnel plus ou moins important est attribué à l'enfant.

Mots-clés

discursivité, emploi représentatif de la langue, transition, soutien au développement langagier au quotidien, analyse vidéo d'interactions dans des ateliers pour enfants et des crèches

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch