



Dieter Isler | Esther Wiesner

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

BELTZ JUVENTA

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

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

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

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



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

1. Auflage 2025

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

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

Inhaltsverzeichnis

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

1. Einführung

Dieter Isler

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

1.1 *Das Allerwichtigste* – kommunikative Formen im Kindergarten

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Frühe Sprachbildung in Deutschschweizer Kindergärten

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

Der Kindergarten in der Deutschschweiz

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

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

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

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

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

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

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

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

7 www.lehrplan21.ch

8 Altersdurchmischte Klassen finden sich zunehmend auch in der Primarschule.

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

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

Frühe Sprachbildung im Fokus der Bildungspolitik

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

Bildungsprozesse unter der Lupe

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

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

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

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

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

1.3 Ziele und Aufbau dieses Buchs

Ziele

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

11 Projekt Nr. 13DPD3-136610-1

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

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

Methodischer Zugang

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

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

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

Aufbau dieses Buchs

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

Teil I: Theoretische Grundlagen

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

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

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

Teil II: Aspekte kommunikativer Formen

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

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

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

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

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

Teil III: Kommunikative Formen im Kindergarten

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

Teil I: Theoretische Grundlagen

2. Unterrichtsöffentliche Kommunikation

Esther Wiesner

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Materialität – die Wahrnehmbarkeit von Sinnherstellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leibkörper (a)

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

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

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

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

Raum (b)

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

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