

Isler, Dieter [Hrsg.]

Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2024, 192 S.



Quellenangabe/ Reference:

Isler, Dieter [Hrsg.]: Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen. Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2024, 192 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291698 - DOI: 10.25656/01:29169; 10.3262/978-3-7799-7135-1

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291698>

<https://doi.org/10.25656/01:29169>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

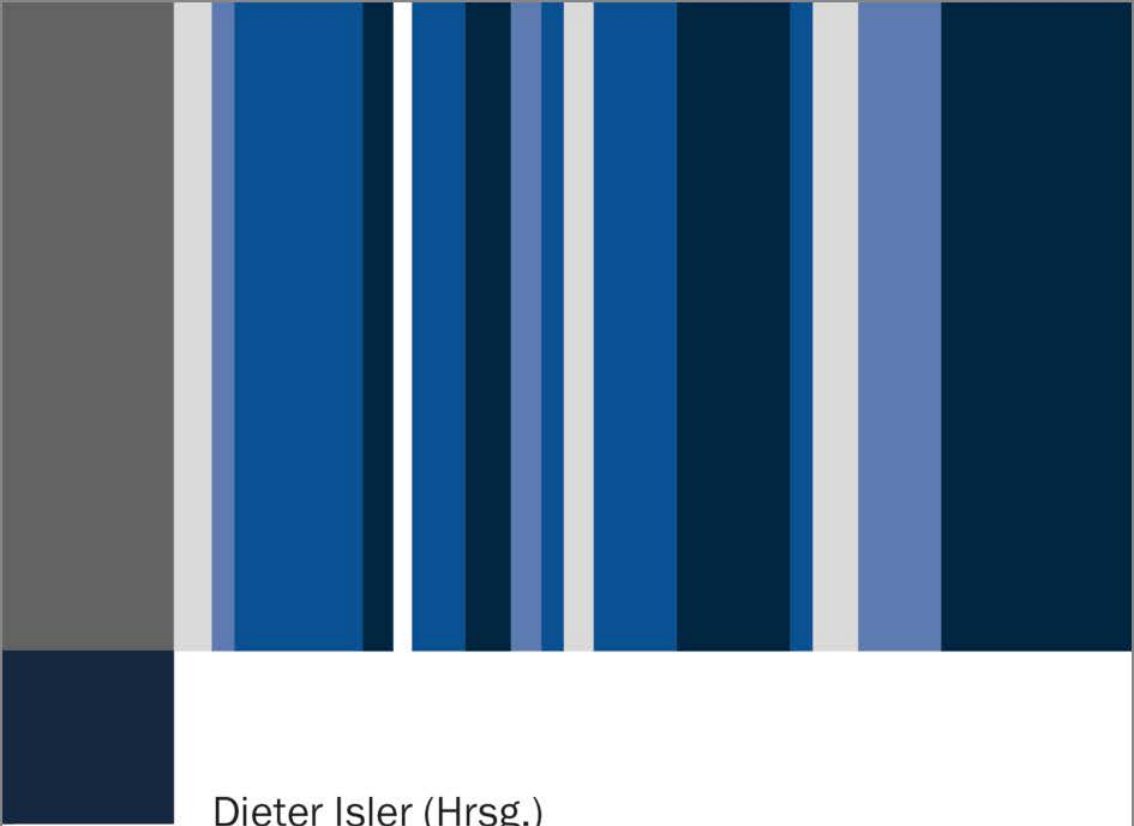


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Dieter Isler (Hrsg.)

Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen

Am Beispiel mehrsprachiger Kinder
in Deutschschweizer Spielgruppen

BELTZ JUVENTA

Dieter Isler (Hrsg.)

Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen

Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in Deutschschweizer Spielgruppen

Dieter Isler (Hrsg.)

Frühe Sprachbildung in pädagogischen Einrichtungen

Am Beispiel mehrsprachiger Kinder in
Deutschschweizer Spielgruppen

BELTZ JUVENTA

Die digitale Publikation wurde mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Thurgau gefördert.

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

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



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7134-4 Print
ISBN 978-3-7799-7135-1 E-Book (PDF)
DOI: 10.3262/978-3-7799-7135-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

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

Inhalt

Einleitung <i>Dieter Isler</i>	7
1. Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz <i>Sibylle Künzli und Dieter Isler</i>	13
2. Das Projekt «MePraS» ¹ <i>Dieter Isler</i>	30
3. Das Konzept der kommunikativen Form <i>Achim Brosziewski und Sibylle Künzli</i>	38
4. Spiel als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Achim Brosziewski</i>	53
5. Kreisaktivitäten als kommunikative Formen von Spielgruppen <i>Sibylle Künzli</i>	70
6. Das Znüni als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Katharina Kirchhofer</i>	98
7. Geschichtenerzählen als kommunikative Form der Spielgruppe <i>Claudia Hefti und Dieter Isler</i>	124
8. Sprachproduktionen der Fokuskinder im Überblick <i>Betül Usul und Judith Schönberger</i>	151
9. Sprachliches Handeln eines mehrsprachigen Fokuskindes <i>Betül Usul</i>	168
10. Frühe Sprachbildung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen – ein Fazit <i>Dieter Isler, Achim Brosziewski, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer, Sibylle Künzli, Judith Schönberger und Betül Usul</i>	179
Anhang: Kategoriensystem der situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen	191

1 Da Autor:innen und Projekt aus der Schweiz stammen, werden in diesem Band die Schweizer Varianten der deutschen Rechtschreibung berücksichtigt.

Einleitung

Dieter Isler

Sprachliche Bildung in Spielgruppen erforschen

Sprachliche Fähigkeiten sind für formale Bildungsprozesse von grosser Bedeutung: Nur wenn Kinder in ihrer Klassengemeinschaft einen ausreichend sicheren Platz haben, mit den schulischen Handlungsmustern hinlänglich vertraut sind und über die dazu benötigten sprachlichen Mittel verfügen, können sie sich mit den im Unterricht thematisierten Genständen auseinandersetzen (Künzli/Isler 2009) und die schulischen Bildungsangebote nutzen (Helmke 2002). Dabei spielen die Lernvoraussetzungen der Kinder beim Eintritt in die erste Klasse eine entscheidende Rolle: Die zu diesem Zeitpunkt gemessenen Leistungsunterschiede in Deutsch und Mathematik bleiben im Verlauf der obligatorischen Schulzeit bestehen oder verstärken sich noch (Angelone/Keller/Moser 2013). Diese Befunde untermauern das Anliegen, sprachliche Fähigkeiten junger Kinder bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zu stärken. Damit rücken vorschulische Einrichtungen wie Kitas und Spielgruppen in den Fokus der Bildungspolitik. Diese non-formalen Bildungsorte (Rauschenbach et al. 2004, S. 31) sollen im Vorschulbereich gesellschaftliche Aufgaben wie Integration und Sprachförderung übernehmen. In der Deutschschweiz sind Spielgruppen allerdings nicht diesen Aufgaben entsprechend ausgestattet: Es fehlt an gesetzlichen Grundlagen, Professionalisierung, Personalressourcen, Infrastrukturen und Massnahmen zur Qualitätssicherung (Isler et al. 2020). Gleichzeitig stehen insbesondere in ländlichen Regionen oft keine Kita-Plätze zur Verfügung, so dass die Spielgruppen oft die einzigen vorschulischen Bildungsangebote sind. Unter diesen Bedingungen erscheinen die bildungspolitischen Hoffnungen in die vorschulische Bildung überzogen und illusionär (Grossenbacher 2007).

Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS) wird ein Beitrag zur Erforschung der Spielgruppen als Orte der vorschulischen Sprachbildung geleistet. In diesem ausgesprochen heterogenen und noch weitgehend unerforschten Feld geht es zunächst einmal darum, den gelebten Spielgruppenalltag zu beschreiben und zu verstehen. Dazu wurden im Sinne einer fokussierten Ethnografie (Knoblauch 2002) der kommunikative Alltag in drei Spielgruppen videografisch dokumentiert und mittels deskriptiver und interpretativer Analyseverfahren ausgewertet. Erste Ergebnisse wurden bereits im Projektschlussbericht (Isler et al. 2020) publiziert. In der vorliegenden Publikation werden nun die vollständigen Analysen vorgelegt.

Im Projekt MePraS kooperierten Vertreter:innen der Bildungssoziologie, der Erziehungswissenschaften, der Lernpsychologie, Germanistik und

Deutschdidaktik. Der Dialog dieser disziplinären Perspektiven war für die Videosequenzanalysen in den gemeinsamen Datensitzungen ausgesprochen wichtig und ertragreich. Bei der Ergebnisdarstellung zeigten sich dagegen rasch auch Grenzen der Interdisziplinarität, weil sich Forschungsergebnisse letztlich nur im Rahmen von disziplinären Diskursen verbindlich darstellen, einordnen und diskutieren lassen. Entsprechend unterschiedlich und disziplinär geprägt sind die einzelnen Kapitel dieser Publikation. Die Heterogenität der Beiträge verweist auf die Vielschichtigkeit des Spielgruppenalltags als Gegenstand und auf die Breite der theoretischen und methodischen Zugänge mit ihren je spezifischen Erkenntnispotenzialen.

Aufbau dieser Publikation

Um dieser Heterogenität etwas Kontur zu geben und den Lesenden die Orientierung zu erleichtern, ist diese Publikation in vier Teile gegliedert:

Teil I *Einführung* gibt grundlegende Informationen zum Feld der Spielgruppen und zum Forschungsprojekt MePraS. Darüber hinaus wird das Konzept der «Kommunikativen Formen» theoretisch fundiert.

Teil II *Kommunikative Formen der Spielgruppen* enthält vier Kapitel, die den kommunikativen Alltag der Spielgruppen aus unterschiedlichen Perspektiven sequenzanalytisch rekonstruierend untersuchen.

In Teil III *Sprachproduktionen der Fokuskinder* werden linguistische Analysen des verbalen Handelns von Kindern präsentiert, die zuhause kein Deutsch sprechen. Dabei kommen sowohl kodierend-quantifizierende als auch qualitativ-beschreibende Verfahren zum Zug.

Teil IV *Fazit* bündelt und integriert die Ergebnisse beider Zugänge und skizziert Perspektiven für die Forschung und das Praxisfeld.

Die einzelnen Kapitel werden im Folgenden den vier Teilen zugeordnet und inhaltlich kurz umrissen.

Teil I: *Einführung*

1. *Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz*

Sibylle Künzli und Dieter Isler beschreiben in diesem Kapitel die Situation der frühen Bildung und der Spielgruppen in der Deutschschweiz. Dabei wird auch der Begriff des gesellschaftlichen Feldes geklärt und ein Überblick über das bisher erarbeitete Wissen zum Spielgruppenfeld gegeben. Abschliessend werden einige Spannungsfelder identifiziert, die im Spielgruppenfeld erkennbar sind.

2. *Das Projekt MePraS*

Dieter Isler beschreibt in diesem Kapitel die Fragestellungen, das Design, das Sample, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden und die Organisation des Forschungsprojekts. Die nachfolgenden Ergebniskapitel werden so von der Darstellung dieser Informationen entlastet und können auf dieses Kapitel verweisen.

3. *Das Konzept der kommunikativen Form*

Achim Brosziewski und Sibylle Künzli definieren und begründen dieses für unsere Analysen zentrale Konzept zunächst theoretisch, beleuchten dann verschiedene methodologisch relevante Aspekte dieses Forschungsgegenstands (wie turn-taking oder Indexikalität) genauer und zeigen die Beziehungen unseres Vorgehens zum Forschungsprogramm der kommunikativen Gattungen (Luckmann 1989) auf. Abschliessend werden Aspekte der Lern- und Lehrbarkeit kommunikativer Formen in Bildungsprozessen erläutert.

Teil II: *Kommunikative Formen der Spielgruppen*

4. *Spiel als kommunikative Form der Spielgruppe*

Achim Brosziewski entwickelt in diesem Kapitel ein soziologisches Verständnis des Spiels, erklärt seine konstitutiven Eigenschaften (Metabotschaften, Folgenlosigkeit und Einsatz) und entfaltet eine Ordnung des Spiels mit Spielsachen, Sprache und Rahmungen. Seine theoretischen Überlegungen untermauert er mit empirischen Belegen – auch, aber nicht nur aus dem Projekt MePraS. Er plädiert dafür, das Spiel nicht als von aussen definierbare abgeschlossene Einheit zu verstehen, sondern als kommunikative Form, die von den Akteur:innen durch den für sie bedeutsamen Einsatz angezeigt wird und sich von anderen Kommunikationsformen unterscheidet.

5. *Kreisaktivitäten als kommunikative Formen von Spielgruppen*

Sibylle Künzli entfaltet in diesem Kapitel zunächst die symbolischen Bedeutungen von Kreisen in der Gesellschaft und im schulischen Feld. Danach referiert sie den Forschungsstand zu Kreisaktivitäten in der frühen Bildung. Im empirischen Teil des Kapitels werden zunächst die räumlichen Formationen von Kreissituationen in den drei MePraS-Spielgruppen verglichen. Darauf folgen vertiefende Analysen des Vollzugs von Kreisaktivitäten in zwei kontrastierenden Spielgruppen. Diese führen die Autorin zum Schluss, dass Kreissituationen für die Ausgestaltung des Übergangs von der familiären Lebenswelt in die ersten Bildungsinstitutionen bedeutsam und als kommunikative Formen für die Kinder unterstützend sind.

6. *Das Znüni als kommunikative Form der Spielgruppe*

Katharina Kirchhofer skizziert in ihrem Beitrag zunächst gesellschaftliche Aspekte des gemeinsamen Essens und Redens bei Tisch. In ihren empiri-

schen Analysen vergleicht sie die Form des «Znüni» (einer für die Schweiz typischen Zwischenverpflegung am Vormittag) in den drei untersuchten Spielgruppen zunächst systematisch im Hinblick auf die Muster des Vollzugs und die Formationen der Personen und Objekte im Raum. Danach untersucht sie an ausgewählten Beispielen die dabei zu Tage tretenden Mechanismen sozialer Ungleichheit und die Produktion längerer Gesprächsbeiträge (sogenannte «mündlicher Texte»). Abschliessend werden die drei beobachteten Znüni-Situationen metaphorisch gedeutet.

7. *Geschichtenerzählen als kommunikative Form der Spielgruppe*

Claudia Hefti und Dieter Isler verweisen einleitend auf die prominente Rolle des Bilderbuchs in der frühen literalen Bildung und geben einen Überblick über seine Präsenz im Spielgruppenfeld. Danach beschreiben sie den Verlauf von drei Situationen des Geschichtenerzählens in den drei Projektspielgruppen. Auf dieser Grundlage analysieren sie drei Aspekte des Geschichtenerzählens: die «Architektur» der Körper und Objekte im Raum, Anlage und Schutz dieser kommunikativen Form sowie das Zustandekommen mündlicher Texte. Das Kapitel schliesst mit der Diskussion fallspezifischer und fallübergreifender Befunde – auch mit Bezug auf die Potenziale literarischer Werke und das Verständnis literarischer Bildung.

Teil III: *Sprachproduktionen der Fokuskinder*

8. *Sprachproduktionen der Fokuskinder im Überblick*

Betül Usul und Judith Schönberger untersuchen die Sprachhandlungen von drei Fokuskinder mit Deutsch als Zweitsprache zu Beginn und am Ende des Spielgruppenjahres aus einer linguistischen Perspektive. In ihren deskriptiven Analysen kodieren und quantifizieren sie zunächst die Verwendung der Erstsprachen (Türkisch, Kroatisch und Tamil) und der Zweitsprache Deutsch im Spielgruppenalltag. Danach wird die Beteiligung der Kinder an situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen genauer untersucht. Schliesslich wird die sprachliche Produktivität der Fokuskinder in verschiedenen Settings (beim Znüni, im Freispiel oder Kreis) und in variierenden Personenkonstellationen (mit Kindern oder Erwachsenen) verglichen. Auf der Grundlage dieser Befunde ziehen die beiden Autorinnen ein vorläufiges Fazit für die frühe Sprachbildung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

9. *Sprachliches Handeln eines mehrsprachigen Fokuskindes*

Betül Usul klärt in ihrem Beitrag zunächst das theoretische Verständnis sprachlicher Handlungsmuster. Danach zeigt sie anhand von linguistischen Analysen türkischer und deutscher Sprachproduktionen auf, wie das Fokuskind Hilal trotz eingeschränkter deutscher Sprachmittel situationsübergreifende Sprachhandlungen realisiert – Berichte und Erzählungen bereits in

beiden Sprachen, Erklärungen noch ausschliesslich auf Türkisch. Im dritten Abschnitt untersucht die Autorin die Sprachproduktionen von Hilal im Hinblick auf Strategien der Kommunikation in der noch wenig vertrauten Zweitsprache Deutsch.

Teil IV und Kapitel 10. *Frühe Sprachbildung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen – ein Fazit*

Im letzten Kapitel versuchen die Autor:innen gemeinsam eine Zusammenführung, Einordnung und Diskussion der Ergebnisse. Zuerst werden die vier untersuchten kommunikativen Formen hinsichtlich ihres Vorkommens im Alltag der drei Spielgruppen beschrieben und anhand von Merkmalen und Metaphern charakterisiert. Es zeigt sich dabei, dass die vier Formen wichtige Bausteine des kommunikativen Haushalts (Luckmann 1989) der Spielgruppe bilden. Danach werden die Befunde zur Hauptfrage der Studie nach Praktiken der Mehrsprachigkeit von Fachpersonen und Kindern gebündelt – sie sind Seitens der Fachpersonen wenig ausgeprägt. In der Folge geht es um Grundverständnisse der Fachpersonen von Spielgruppenpädagogik und sprachlicher Bildung, die sich anhand der Ergebnisse rekonstruieren lassen und sehr unterschiedlich sind. Schliesslich werden einige Perspektiven für das Spielgruppenfeld, die Professionalisierung pädagogischer Fachpersonen und die Forschung skizziert.

Die Beiträge dieser Publikation können Einblicke in den pädagogischen Alltag der Fachpersonen und Kinder in vorschulischen Bildungseinrichtungen geben und Möglichkeiten aufzeigen, wie das Spielgruppenfeld erforscht, entwickelt und gestärkt werden kann. Wie Spielgruppen als vorschulische Bildungseinrichtungen zu verstehen sind, was sie leisten können, um Kinder unterschiedlicher Herkunft zu integrieren und sprachlich zu stärken – die MePraS-Studie kann diese Fragen genauer beleuchten, aber nicht abschliessend beantworten.

Die Autorinnen und Autoren – Achim Brosziewski, Betül Usul, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer, Sibylle Künzli und Judith Schönberger – haben diese Buchpublikation mit ihrer Expertise, engagierten Arbeit und geduldischen Kooperationsbereitschaft überhaupt erst möglich gemacht. Lisa-Marie Olbinski hat das Team bei der Anonymisierung der Abbildungen und bei der formalen Prüfung und Aufbereitung der Manuskripte entlastet. Thomas Bachmann hat mich in der hektischen Schlussphase als kritischer Freund unterstützt. Verlagsseitig haben zunächst Frank Engelhart und später Cornelia Klein uns stets vertrauensvoll, flexibel und konstruktiv begleitet. Ihnen allen gilt mein grosser Dank und Respekt. Der Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Thurgau hat die digitale Publikation dieses Buches ermöglicht. Auch dafür herzlichen Dank.

Literatur

- Angelone, Domenico/Keller, Florian/Moser, Urs (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Grossenbacher, Silvia (2007). *Vorschulstufe: Vom Stiefkind zum «shooting star» im Bildungswesen?* Vortrag an der Tagung «Erziehung und Bildung 4 bis 8», Ittingen, 21.6.2007.
- Helmke, Andreas (2002). *Unterrichtsqualität – Konzepte, Messung, Veränderung*. Velber: Friedrich.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Brosziewski, Achim/Kirchhofer, Katharina/Neugebauer, Claudia/Dursun, Betül/Maier, Judith/Hefti, Claudia (2020). *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen*. Universität Freiburg im Üechtland, Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308811> (Abfrage: 15.06.2023).
- Knoblauch, Hubert (2002). Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse. *sozialer sinn* 3, H. 1, S. 129–135.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2009). Sprache braucht ein soziales Umfeld. *Buch und Maus* 2009/2, S. 6–8.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/ Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

1. Das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz

Sibylle Künzli und Dieter Isler

In diesem Kapitel wird zuerst auf den Bereich der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) im Allgemeinen eingegangen und darin das gesellschaftliche Feld der Spielgruppen verortet. Anschliessend wird das theoretische Verständnis eines gesellschaftlichen Feldes erläutert, um dann den Fokus auf die spezifischen Bedingungen des Feldes «Spielgruppen» der Deutschschweiz zu legen. Darauf folgt eine kurze Übersicht bisheriger Forschungsarbeiten zu Spielgruppen im Allgemeinen und zur frühen Sprachbildung im Besonderen. Abschliessend werden einige Konfliktlinien im Spielgruppenfeld thematisiert.

1. Das Feld der frühen Bildung insgesamt und die Verortung der Spielgruppen

Das gesellschaftliche Feld der *frühen Bildung* ist schweizweit sehr *heterogen* (SKBF 2018, S. 53)¹. Die Heterogenität bezieht sich auf die unterschiedlichen Angebotstypen (wie Krippen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien, Spielgruppen etc.), auf die jeweiligen rechtlichen Vorschriften für die Einrichtungen, auf die geltenden Normen bzw. Erwartungen und Anforderungen an die differenten Tätigkeiten der frühen Bildung, auf die Verfügbarkeit der Angebote in den Sprachregionen, Kantonen und/oder Gemeinden (ob eher in ländlichen oder eher in städtischen Gebieten) und auf die regional sehr unterschiedlichen Nutzung der Angebotstypen durch die Eltern (EKFF 2008; Neumann et al. 2015; Dubach et al. 2018, S. 7; BFS 2020a, S. 7 ff.).

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten werden in der Schweiz Kinder unter drei Jahren mehrheitlich (65.8 Prozent; BFS 2021b) *nicht in formellen Settings familienergänzend* betreut². Die Schweiz liegt damit zum einen über dem europäischen Durchschnitt von 64.9 Prozent und zum anderen lässt sich zeigen,

1 Für eine Übersicht zum Schweizer Bildungssystem vgl. European Commission Eurydice, 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview> (Abfrage: 25.09.2023) und zur frühen Bildung vgl. European Commission Eurydice, 2022. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/early-childhood-education-and-care> (Abfrage: 25.09.2023).

2 Für eine Definition von familien- und schulergänzender Kinderbetreuung siehe BFS 2020a, S. 2 und BFS 2020b; Dubach et al. 2018, S. IV; Dubach et al. 2018 erweitern die Begrifflichkeiten noch mit *familienunterstützenden* bzw. *familienexternen* Angeboten.

dass der Anteil der Eltern klein ist, die für ihre Kinder unter drei Jahren 30 und mehr Stunden formelle Betreuung in Anspruch nimmt³. Laut neueren Erhebungen des Bundesamtes für Statistik (BFS 2020a, S. 2; BFS 2021a, S. 38) werden zwar annähernd 71 % der null bis dreijährigen Kinder in irgendeiner Form familienergänzend betreut, allerdings übernehmen insbesondere bei den jungen Kindern die *Grosseltern* einen wichtigen Betreuungspart (BFS 2020a, S. 2f.)⁴. Bei der elterlichen Nutzung der *formellen* Angebote ist ferner ein «West – Ost – Gefälle» erkennbar: Eltern in den Grossregionen «Genfersee» oder im «Espace Mittelland» beanspruchen die formellen Angebote deutlich mehr als Eltern in der Grossregion «Ostschweiz» (Neumann et al. 2015, S. 11). Hinzu kommt, dass die *Datenlage* zum Feld der frühen Bildung im Vergleich zu den Nachbarstaaten immer noch *lückenhaft* ist (Neumann et al. 2015, S. 10) und die Daten auf Grund der *Uneinheitlichkeit der Angebote* je nach Kanton oder gar Gemeinde schlecht untereinander vergleichbar sind (SKBF 2018, S. 53).

Für das gesellschaftliche Feld der frühen Bildung in der Schweiz allgemein besteht trotz vielfältiger Anstrengungen⁵ in den letzten Jahren (SKBF 2018, S. 53) weiterhin eine grosse Entwicklungs- bzw. Veränderungsnotwendigkeit. So unterscheiden sich zum Beispiel die *Ausbildungsanforderungen* für die pädagogischen Fachpersonen und die *Qualitätsstandards* zwischen den Kantonen immer noch erheblich (Ecoplan 2020). Nach der theoretischen Klärung des Begriffs der sozialen Felder fokussieren wir im Folgenden auf das Feld der Spielgruppen in der

Familien- und schulergänzend wird als «die regelmässige Betreuung von Kindern durch Einrichtungen bzw. in Vereinen oder Netzwerken organisierte Privatpersonen [...] oder durch in der Regel nicht im Haushalt lebende Privatpersonen» definiert (BFS 2020b). Es wird dabei zwischen *institutioneller* (wie Krippen, Kindertagesstätten, Tagesschulen bzw. -kindergärten, Horte, Spielgruppen, Pflegeheimen etc.) und *nicht institutioneller* Betreuung (zum Beispiel Tagesfamilien, Nannys, Privatpersonen, Bekannte/Verwandte der Familien) sowie zwischen *formeller* und *informeller* Betreuung unterschieden. Letztere wird häufig von den Eltern nahestehenden Personen oder Bekannten übernommen, diese Betreuungsform wird meist nicht gegen Bezahlung ausgeführt (BFS 2020b).

- 3 Während etwa in Dänemark mehr als die Hälfte der Kinder unter drei Jahren (54.5 Prozent), mit 30 und/oder mehr Stunden pro Woche *formell* betreut werden, ist der Anteil der Kinder mit nur 5.9 Prozent in der Schweiz verschwindend gering (BFS 2021b). Bei formeller Betreuung zwischen einer und 29 Stunden pro Woche liegt der Prozentsatz für die Schweiz bei 28.3, in etwa ähnlich zu Spanien (30.2 Prozent) oder Grossbritannien (31.7 Prozent), jedoch nicht vergleichbar mit dem Anteil in den Niederlanden (50.5 Prozent) (BFS 2021b).
- 4 «40 % der unter 4-Jährigen werden in einer gewöhnlichen Woche regelmässig von den Grosseltern betreut» (BFS 2020a, S. 2).
- 5 Etwa die finanzielle Beteiligung des Bundes seit 2003 zur Schaffung von zusätzlichen Betreuungsplätzen oder auch die finanzielle Unterstützung von Kantonen und Gemeinden, die die Subventionierung der familienergänzenden Angebote ausbauen und damit für die Eltern die Betreuungskosten senken möchten (BSV 2021).

Deutschschweiz. Spielgruppen sind Angebote für Kinder von zwei bis vier Jahren vor der eigentlichen Einschulung⁶.

2. Theoretisches Verständnis von sozialen Feldern

Aus soziologischer Perspektive und mit der theoretischen Konzeption Bourdieus von «Habitus und Feld» im Hintergrund werden soziale Felder als Folge der Ausdifferenzierung moderner und arbeitsteiliger Gesellschaften (Krais/Gebauer 2002, S. 55) gefasst. Sie sind kleine «Universen» (Bourdieu 1998, S. 148) bzw. Teilbereiche der Gesellschaft, die zueinander in Beziehung stehen. Soziale Felder entwickeln gemäss Bourdieu eine eigene Logik, sie sind relativ autonom, d. h. in ihnen gelten je eigene Regeln oder Gesetze, die von den Akteur:innen im jeweiligen Feld anerkannt werden (Bourdieu 1998, S. 149), die aber auch durch sie verändert werden können. Für Bourdieu sind diese Teilbereiche einer Gesellschaft folglich Kräftefelder, in denen soziale Kämpfe um (Vor-)Herrschaft, Deutungshoheit und Macht unter den Beteiligten stattfinden (Bourdieu 1993, S. 108). Die Akteur:innen eines Feldes kennen und beherrschen die besonderen Regeln ihres Feldes, sie setzen sie ein und können daher im Rahmen des im Feld Möglichen «mitspielen» (Bourdieu 2005, S. 38).

Ein Beispiel: Was ist die «legitime» Sprache einer Spielgruppe in der Deutschschweiz? Für Bourdieu ist die «legitime» Sprache auf eine (politische, gesellschaftliche) Einheit begrenzt (Bourdieu 1990, S. 20; Rehbein 2014, S. 357). Er geht davon aus, dass sich einzelne Sprachgemeinschaften in territorialen, geografischen Grenzen (im Sinne von Nationen) in Kämpfen durchgesetzt haben (Rehbein 2014, S. 357; Bourdieu 2017, S. 7 f.). Die Sprachen werden dann in den jeweiligen Gesellschaften allgemein als die einzigen offiziellen bzw. gültigen Sprachen anerkannt (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85)⁷. Für Bourdieu, der Sprechen und damit die Sprachen als soziales Handeln versteht (Rehbein 2014, S. 356), sind alle Kommunikationen bzw. Kommunikationsbeziehungen in soziale Hierarchien und Machtverhältnisse eingebunden (Bourdieu 1990, S. 11). Dabei reproduzieren sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechenden bzw. den jeweiligen sozialen Gruppen in der Praxis und aktualisieren sich im Vollzug (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85). Die legitime Sprache einer nationalen Sprachgemeinschaft ist somit die Sprache der gesellschaftlich dominanten Gruppe, sie bestimmt auch den «sprachlichen Markt» (Fürstenau/Niedrig 2011, S. 85; Rehbein 2014, S. 357), d. h. welche Sprache(n), welche Ausdrucksweise(n), welche Sprachpraxis, welche

6 Mit vollendetem 4. Lebensjahr treten die Kinder in vielen Kantonen in die obligatorische Schule ein (EDK 2019), d. h. in die Eingangsstufe bzw. den Kindergarten. Dann wird von *schulergänzenden* Betreuungsformen gesprochen (BFS 2020b).

7 Vgl. die vier Landes- bzw. Amtssprachen für die Schweiz: Standard-Deutsch (Schriftlichkeit), Französisch, Italienisch und Rätoromanisch.

Konvention(en), welche Normalität(en) etc. Gültigkeit haben bzw. höher bewertet werden (Bourdieu 2017, S. 148 ff.). Wer die legitime Sprache eines spezifischen Feldes im Elternhaus (spielerisch) lernt, spricht und damit auch schon ein Stück weit beherrscht, hat symbolisch gesehen Vorteile gegenüber Kindern, die diese Sprache erst verspätet (zum Beispiel erst in der Spielgruppe oder erst in der Volksschule) lernen und kann sich damit auf dem sprachlichen Markt eines Feldes behaupten (Rehbein 2014, S. 357).

Für das Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz bedeutet dies, dass im schriftlichen Sprachgebrauch die deutsche Standardsprache als legitime Sprache gilt, im mündlichen Sprachgebrauch sowohl die Standardsprache wie auch die schweizerdeutschen Dialekte. Da das Feld der Spielgruppen heterogen und bisher wenig strukturiert ist (vgl. folgender Abschnitt), obliegt es der Hoheit der einzelnen Spielgruppenleiterin, sowohl die mündliche Alltagssprache als auch die Sprache im Umgang mit Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen zu definieren. Die Spielgruppenleiterin kann zum Beispiel Standarddeutsch auch beim mündlichen Sprechen einfordern oder mit allen Kindern Dialekt sprechen, im Gespräch mit Kindern, die zuhause kein Deutsch sprechen, aber vom Dialekt zur Standardsprache wechseln. Dadurch sowie durch den Ein- bzw. Ausschluss der Erstsprachen der Kinder schreibt sie implizit auch die Wertigkeiten der unterschiedlichen Sprachen der Kinder und damit den sprachlichen Markt in ihrer Spielgruppe fest. Etwa wenn ein Teil der Erstsprachen der Kinder zugelassen und genutzt werden, andere jedoch nicht, weil Spielgruppenleiter:innen zwar Englisch oder Französisch sprechen können, aber beispielsweise kein Chinesisch oder Kroatisch.

Wir verstehen die Spielgruppen als soziales Feld, in dem Hierarchien und Machtverhältnisse zwischen Spielgruppenleiter:innen, Assistent:innen und Kindern sowie deren Eltern zum Tragen kommen und in dem sich verborgene Mechanismen in den (pädagogischen) Beziehungsgeflechten zwischen Lehrenden und Lernenden zeigen.

3. Das Feld der Spielgruppen in der Deutschschweiz

Nicht nur das Feld der frühen Bildung ist heterogen, sondern insbesondere auch das enger gefasste Feld der Spielgruppen (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 4), welches sich derzeit in einem dynamischen Wandel befindet. Die Spielgruppen wurden von der Bildungspolitik lange Zeit kaum beachtet, von engagierten Frauen als Einzelfirmen meist ehrenamtlich aufgebaut, befinden sich viele Spielgruppen auch heute noch in «juristischen Grauzonen» (Zander 2018, S. 17). Unter der Führung des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbandes (SSLV) sind zunehmend *Professionalisierungstendenzen* erkennbar, etwa in der Form einer vermehrten Koordination der Aus- und Weiterbildungsangebote, der Weiterentwicklung von Qualitätsstandards, der Vergabe von Qualitätslabels und

verstärkter Massnahmen zur Vernetzung. Zudem gelten die Spielgruppen zusammen mit den Kindertagesstätten mittlerweile als *bildungspolitische Hoffnungsträger* für die frühe Sprachbildung sowie für die Integration und Inklusion von Minderheiten (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013).

In den Kantonen und Gemeinden ist das Spielgruppenfeld oft mit *unklaren Zuständigkeiten* (Abbott 1988) konfrontiert: Welchem Departement (wenn überhaupt) werden die Spielgruppen zugeordnet – dem Sozialen oder der Bildung bzw. der Schule? Gehören sie entsprechend mehr zum «Care»- oder mehr zum «Education»- Bereich (Rabe-Kleberg 2010, S. 48) bzw. werden sie eher in der Tradition der «Kinderbewahranstalten» für die Arbeiterklasse oder des «Fröbelschen Kindergartens» für das Bildungsbürgertum (Rabe-Kleberg 2010; Witzig 2002) verstanden? Wer koordiniert oder vernetzt in einer Gemeinde die verschiedenen Angebote, und wie erfahren Eltern vom Angebot der Spielgruppen? Besteht zwischen Spielgruppen, Kindertagesstätten und der Schule ein Austausch oder sogar eine Zusammenarbeit? Diese und ähnliche Fragen werden von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich (manchmal auch nicht) geklärt. Auch bezüglich kommunaler Unterstützung etwa in Form von subventionierten Spielgruppenplätzen für bestimmte Elterngruppen oder günstigen Raumangeboten für private Trägerschaften solcher Spielgruppen ist das Feld sehr *heterogen*.

Spielgruppen sind laut Definition des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen Verbandes (SSLV 2015) ein hauptsächlich in der Deutschschweiz präsenter *Bildungsort* im Feld der frühen Bildung. Das Angebot wird von einem Verein, einer einfachen Gesellschaft oder einer spezifischen Trägerschaft für zweieinhalb- bis vierjährige Kinder organisiert. Die Kinder besuchen die Spielgruppe an einem oder mehreren Halbtagen pro Woche, während zwei bis drei Stunden pro Halbtage. Eine Spielgruppe umfasst maximal zwölf Kinder (SSLV 2015) und bleibt während eines Schuljahres mehr oder weniger konstant, da sich die Eltern mit der Anmeldung für eine verbindliche Teilnahme ihres Kindes verpflichten (SSLV 2015; Isler/Rohde/Kirchhofer 2016).

Den Spielgruppenleiter:innen steht für die Ausübung ihrer Tätigkeit seit rund zehn Jahren der *Orientierungsrahmen* «Frühe Bildung, Betreuung, und Erziehung (FBBE)» (Wustmann Seiler/Simoni 2012; Wustmann Seiler/Simoni 2016) zur Verfügung, der das Bildungsverständnis für den Frühbereich allgemein umschreibt. Für die frühe Sprachbildung liegt heute zudem mit dem *Fachkonzept* «Frühe Sprachbildung» (Isler et al. 2017) ein allgemeiner Bezugsrahmen vor. Für die Spielgruppenarbeit im engeren Sinn stellt der SSLV den Leiter:innen eine Broschüre mit pädagogischen *Leitsätzen der Spielgruppenpädagogik* bereit (SSLV 2021)⁸. Im Zentrum der Aktivitäten einer Spielgruppe steht das «freie Spiel» der Kinder.

8 Die IG Spielgruppen Schweiz GmbH hat 2011 eine erste Broschüre mit neun Leitsätzen und -zielen gestaltet (IG Spielgruppen Schweiz 2011): Das Kind steht im Mittelpunkt, das Kind wählt den Zeitpunkt, das Kind vertraut in seine Fähigkeiten, das Kind begreift durch

Spielgruppen werden zu einem überwiegenden Anteil von *Frauen* geleitet, die mehrheitlich *keinen Erstberuf im pädagogischen Feld* vorweisen (über 76 Prozent, Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler et al. 2016, S. 3). Rund 77 Prozent weisen eine Berufslehre als höchsten Bildungsabschluss auf und etwa 20 Prozent ein Fach- oder Hochschulstudium (SSLV 2012, S. 1; Isler et al. 2016, S. 3). Gut die Hälfte der Spielgruppenleiter:innen geht zusätzlich einer oder mehreren, weiteren Erwerbstätigkeiten nach, da die Spielgruppenarbeit überwiegend *durch Elternbeiträge* finanziert ist und damit kaum ein ausreichendes Einkommen ermöglicht (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 25; Isler et al. 2016, S. 11). Ähnlich dem Beruf der Kindergarten-Lehrperson früher stellt sich der *Beruf* der Spielgruppenleitung folglich als «gendered» dar⁹ (Rabe-Kleberg 2003), mit vielen bekannten Komponenten der *Prekarität*: niedrige bis schlechte Entlohnung, oftmals ehrenamtliche Tätigkeit (da sich mit den Elternbeiträgen und allfälligen Unterstützungsleistungen durch Gemeinden oder Trägerschaften bestenfalls die Räumlichkeiten oder die Assistierenden und Materialien finanzieren lassen), wenig Prestige der Tätigkeit, schlechte Absicherung bei der Altersvorsorge und anderes mehr.

Spielgruppenleiter:innen sind oftmals ihre *eigenen Unternehmer:innen* und können daher in einer Gemeinde *in Konkurrenz zueinander stehen*, was beispielsweise die Lage der Räumlichkeiten auf Gemeindegebiet und damit die niederschwellige oder rasche Erreichbarkeit betrifft. Mit der Lage einer Spielgruppe eng verknüpft ist auch die Zusammensetzung der Kindergruppe nach sozialer Herkunft. Eine oft geringe, soziale Durchmischung bzw. eine starke Segregation führt zu sehr unterschiedlichen Bedingungen der Spielgruppenarbeit.

Die Einrichtungen sind im Unterschied zu Kindertagesstätten oder Krippen *nicht* durch einen Kanton oder eine Gemeinde *bewilligungspflichtig* (Zander 2018). Nur wenn sie durch die Gemeinden, eine private oder kirchliche Trägerschaft spezifisch (zum Beispiel durch Subventionierung der Plätze oder Infrastruktur wie gemeindeeigene Räumlichkeiten) unterstützt werden, kann die Gemeinde oder die Trägerschaft Anforderungen an die Spielgruppen stellen. So wurde etwa die Subventionierung der sogenannten «Spielgruppe plus» – Projekte im Kanton Zürich an Bedingungen wie Doppelleitung oder den Besuch von

Erfahrung, das Kind lernt mit und von anderen Kindern, das Kind entdeckt seine Stärken, das Kind fühlt sich zugehörig, das Kind teilt sich mit und das Kind vertraut auf Erwachsene. Zusammen mit dem SSLV wurde die Fachpublikation im Jahr 2019 überarbeitet. Die neun Leitsätze werden ausführlicher dargelegt, teils zum Orientierungsrahmen FBBE (Wustmann Seiler/Simoni 2016) oder zu den Kinderrechten in Beziehung gesetzt, und anhand von Praxisbeispielen (sowohl drinnen wie draussen) untermauert (IG Spielgruppen Schweiz 2019).

9 Auch heute sind in den beiden ersten Jahren der obligatorischen Schule (zwei Jahre Kindergarten oder die ersten zwei Jahre der Eingangsstufe) zu 95 Prozent Frauen tätig (BFS 2021c, S. 8).

Weiterbildungen zur Thematik der Sprachbildung geknüpft (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011).

Für den Beruf der Spielgruppenleiterin gibt es *kein eidgenössisch anerkanntes Lehrzertifikat*, also weder ein Fähigkeitszeugnis (EFZ), noch ein Berufsattest (EBA) (Dubach et al. 2018; SBFI 2021). Die Ausbildungskommission des SSLV hat zusammen mit den Ausbildungsinstitutionen *verbindliche Ausbildungskriterien* für alle Spielgruppen ausgearbeitet (SSLV 2020). Obwohl keine gesetzliche Vorgabe besteht, haben heute viele Spielgruppenleiter:innen einen Ausbildungsgang absolviert (zu etwa 83 bis 85 Prozent; Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler et al. 2016, S. 11). Die Lehrgänge an den verschiedenen Instituten werden meist *modular* geführt, setzen bei einem Basiskurs an und werden mit weiterführenden Modulen (zu Themen wie Kommunikation, Elternzusammenarbeit, Pädagogik oder Integration) ergänzt¹⁰. Die mit Abstand grösste Aus- und Weiterbildungsträgerin ist die IG Spielgruppen Schweiz GmbH in Uster (IG Spielgruppen Schweiz 2021a). Sie engagiert sich seit mehr als 30 Jahren im Feld. Die IG Spielgruppen Schweiz GmbH führt ausserdem Fachkongresse durch und bietet in einem eigenen (Online-)Shop Spielgruppenmaterialien an (IG Spielgruppen 2021a). Über 74 Prozent der Spielgruppenleiter:innen haben ihre Ausbildung bei der IG Spielgruppen Schweiz absolviert (SSLV 2012, S. 14; Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013, S. 24; Isler/Künzli/Hefti 2015, S. 16). Die schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales (SavoirSocial 2022) beschäftigt sich aktuell mit Projekten zur Entwicklung eines eidgenössisch anerkannten Abschlusses auf tertiärem Niveau im Bereich der frühen Bildung, der sich insbesondere auch an Personal in eher niederschwelligen Angeboten wie Spielgruppen richten soll.

4. Studien zum Spielgruppenfeld

Wie oben bereits ausgeführt ist das Feld der Spielgruppen auf die Deutschschweiz begrenzt, ausgesprochen heterogen und weitgehend ungeregelt. Es gibt keine von der öffentlichen Hand getragenen Berufsschulen, Fachhochschulen oder Hochschulen, die für die Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung in diesem Feld zuständig wären. Entsprechend dünn gesät sind auch die Forschungsarbeiten, die sich mit Spielgruppen befassen. Im Folgenden werden zunächst einige Studien aufgeführt, die zur Aufarbeitung der Situation in den Feldern der frühen Förderung im Allgemeinen und der Spielgruppen im Besonderen erstellt wurden. Darauf folgt ein Überblick über Evaluationen verschiedener Projekte in

10 Für eine Übersicht zu den Lehrgängen siehe beispielsweise unter der Homepage der IG Spielgruppen Bildung GmbH (IG Spielgruppen Schweiz 2021a), bzw. Bildungsangebote (IG Spielgruppen Schweiz 2021b).

Spielgruppen. Schliesslich gehen wir kurz auf die wenigen Forschungsarbeiten ein, die in Spielgruppen bisher durchgeführt wurden.

Seit Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse werden in der Schweiz vielfältige Anstrengungen unternommen, um den problematischen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg zu bekämpfen. Dazu gehören nicht nur Massnahmen im Feld der Schule, sondern auch der quantitative Ausbau und die Qualitätsentwicklung pädagogischer Einrichtungen und Angebote im Frühbereich. Im *Bericht «Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung»* der Eidgenössischen Kommission für Familienfragen (EKFF 2008) wird u. a. empfohlen, Kindertagesstätten zu Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln und die Ausbildung der Fachpersonen entsprechend zu optimieren. Der *Bericht «Frühe Förderung»* der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen empfiehlt die Verbesserung der Zugänglichkeit der Angebote für sozial benachteiligte Familien, die Vernetzung der Angebote, die Entwicklung von Konzepten für die integrierte Sprachförderung und die gezielte Qualifikation des pädagogischen Personals (Schulte-Haller 2009). Die *Grundlagenstudie «Frühkindliche Bildung in der Schweiz»* der Schweizerischen UNESCO-Kommission fordert u. a. einen Paradigmenwechsel von Betreuung zu Bildung, die Vernetzung der bestehenden Angebote, die Professionalisierung des Fachpersonals (auch durch Weiterbildungsangebote), die Sicherung der pädagogischen Qualität und die Förderung benachteiligter Kinder (Stamm 2009). Die Sprachförderung im Frühbereich wird im *Dossier «Frühe Sprachförderung»* (Stamm 2014) als eine der «wichtigsten integrationspolitischen Aufgaben» bezeichnet. Gleichzeitig stellt die Autorin fest, dass bisher das Wissen über die Ausgestaltung einer wirksamen Sprachförderung noch fehle. Sie empfiehlt u. a. die Überprüfung der Wirksamkeit von Sprachförderung, kantonale und kommunale Gesamtkonzepte und auf Sprachförderung ausgerichtete Aus- und Fortbildungsmassnahmen (ebd.).

Der Spielgruppenleiter:innen-Verband SSLV führte 2012 in Zusammenarbeit mit der IG Spielgruppen eine *naionale Spielgruppenumfrage* durch. Diese Vollerhebung bei allen erreichbaren Spielgruppenleiter:innen der Deutschschweiz wurde von 1825 Personen (rund 50 % aller Spielgruppenleiter:innen) online beantwortet¹¹. Die Ergebnisse wurden zunächst als Rohdaten auf der Website des SSLV publiziert und später von einem Team der Pädagogischen Hochschule Thurgau ausgewertet (Isler et al. 2016). Die typische Deutschschweizer Spielgruppe befindet sich gemäss dieser Umfrage in einem Dorf, umfasst acht bis zehn Kinder (davon zwei Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen) und trifft sich einmal oder zweimal pro Woche während zweieinhalb Stunden. Die typische Spielgruppenleiterin führt eine oder zwei Gruppen allein oder mit einer Assistent:in, ist als

11 Da für Spielgruppen auch heute noch keine Meldepflicht besteht, kann die Zahl der Spielgruppenleiter:innen in der Schweiz nur geschätzt werden.

Spielgruppenleiter:in ausgebildet, besucht regelmässig Weiterbildungen und erhält zwischen 25 und 30 CHF Honorar pro Stunde (Bruttolohn; entschädigt wird nur die Arbeitszeit in direktem Kontakt mit den Kindern). Wenn Spielgruppen von Gemeinden unterstützt werden, erfolgt dies typischerweise durch Bereitstellung von Räumlichkeiten. Eine Integration der Spielgruppen in die Schulgemeinden kommt kaum vor (ebd.).

2013 wurde im Auftrag des SSLV eine weitere nationale «*Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz*» realisiert (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013). Sie stützt sich auf kantonale, regionale und private Verzeichnisse in 21 Deutschschweizer Kantonen, die Verzeichnisse der Spielgruppen-Fach- und Kontaktstellen (die sogenannten «FKS» bilden die regionale bzw. kantonale Ebene des SSLV), die oben erwähnte Befragung des SSLV (2012) und verschiedene Forschungsstudien und Evaluationen. Die Ergebnisse bestätigen die uneinheitliche Datenlage sowie die grosse konzeptionelle und organisatorische Vielfalt im Spielgruppenfeld. Die Studie empfiehlt verschiedene Massnahmen wie eine einheitliche Definition von Spielgruppen, die Reorganisation der FKS, die Vernetzung innerhalb des Frühbereichs und mit dem Kindergarten, Zusammenarbeit mit Eltern, bessere finanzielle Unterstützung durch die Gemeinden, Qualitätsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit und Forschung (Feller-Länzlinger/Itin/Bucher 2013).

2018 wurde eine Studie zum *Qualifikationsbedarf im Feld der frühen Bildung in der Schweiz* publiziert (Dubach et al. 2018). Im Auftrag von SAVOIRSOCIAL (der Schweizer Dachorganisation der Sozialberufe) wurden Expert:innen aus verschiedenen Feldern der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Delphi-Umfrage online befragt und die Ergebnisse in drei Workshops mit ausgewählten Expert:innen validiert. In der Studie wurden Kompetenzlücken von Personen mit und ohne Leitungsfunktionen identifiziert. Für die pädagogischen Fachpersonen wurde Qualifikationsbedarf u. a. zu den Themen Bildungsorientierung, Inklusion, Elternzusammenarbeit und Sprachbildung konstatiert sowie ein Bedarf an Unterstützung bei der konkreten Umsetzung von Konzepten in die eigene Praxis (insbesondere im Hinblick auf sprachliche Bildungsprozesse) festgehalten. Die Autor:innen schlagen verschiedene Handlungsansätze vor, die neben der Optimierung der bestehenden Qualifikationsangebote auch neue Abschlüsse (eine Berufsprüfung) sowie die Unterstützung des Lernens in der Praxis betreffen (ebd.).

Neben diesen Studien zur Analyse des Ist-Zustandes und des Entwicklungsbedarfs im Feld der frühen Bildung, die sich primär an Politik, Verbände und Ausbildungsinstitutionen richten, wurden verschiedene, im Spielgruppenfeld realisierte Entwicklungsprojekte evaluiert. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf drei neuere Evaluationen:

Im Rahmen des *Projekts «Primano»* der Stadt Bern wurden verschiedene Module zur Weiterbildung der pädagogischen Fachpersonen evaluiert. Das Modul

zur Sprachförderung wurde von 14 Leiter:innen von Spielgruppen oder MuKi-Deutschkursen¹² besucht. In diesem Modul ging es um Instrumente der Sprachförderung, die kindliche Sprachentwicklung, die Elternarbeit und die Erkennung von Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden vor und nach der Weiterbildung getestet und mit jenen einer Kontrollgruppe von fünf Spielgruppen verglichen, deren Leiter:innen keine Weiterbildung besucht hatten. Für die Bereiche Wortschatz und Sprachverständnis liessen sich keine positiven Effekte der Weiterbildung feststellen. Für die Freude am Reimen und die Mehrzahlbildung von realen und erfundenen Wörtern zeigten sich günstige Effekte (wobei Angaben zur statistischen Aussagekraft der Ergebnisse im Bericht fehlen). Tendenziell konnten Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sowie Kinder mit mindestens zwei Spielgruppenhalbtagen pro Woche besonders profitieren. Abschliessend wird empfohlen, die pädagogische Qualität und insbesondere die Qualifizierung der Spielgruppenleiter:innen weiterzuentwickeln (Tschumper et al. 2012).

Im Projekt «Wir kommen zu dir – Wikozudi» wurden acht regionale Lerngruppen von Spielgruppenleiter:innen mit insgesamt 56 Teilnehmer:innen gebildet. In diesen Lerngruppen wurde die eigene Spielgruppenarbeit im Rahmen von fachlichen Inputs, Praxisbesuchen durch Kursleiter:innen und Kolleg:innen, Einzel- und Gruppencoachings von den Teilnehmer:innen gemeinsam weiterentwickelt. Die externe Evaluation ergab ein positives Ergebnis: Die gesetzten Leistungsziele konnten meist vollumfänglich erreicht werden, die Teilnehmer:innen waren mit dem Angebot sehr zufrieden und attestierten ihm einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Spielgruppenqualität. Besonders positiv beurteilt wurden die Kombination von Praxisbesuchen und Gruppencoachings sowie die Praxisbesuche durch die Kursleiter:innen. Die Evaluatorin empfiehlt u. a. die Rolle der Fach- und Kontaktstellen zu stärken, das Potenzial der Praxisbesuche noch besser zu nutzen, die Sprachförderung noch stärker zu fokussieren und die entstandenen Netzwerke weiterzuführen und nachhaltig zu sichern (Schulte-Haller 2014).

Im Rahmen des Projekts «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren» (FSQ) wurde eine formative, entwicklungsunterstützende Begleitstudie zur Sprachförderung in Spielgruppen plus durchgeführt (Isler/Künzli/Hefti 2015). Die Ziele der Studie waren ein detailliertes Verständnis sprachlicher Bildungsprozesse unter Spielgruppen plus-Bedingungen, eine Standortbestimmung zum Ist-Zustand der Sprachförderung in Spielgruppen plus und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in diesen

12 «MuKi» steht für «Mutter und Kind». Damit wurden Kursangebote bezeichnet, die sich an Eltern und Kinder richten, z. B. MuKi-Turnen, MuKi-Singen oder eben MuKi-Deutsch. Heute wird eher die Bezeichnung «ElKi» verwendet, da die Angebote auch Vätern bzw. Erziehungsberechtigten offenstehen.

Spielgruppen. Zu diesem Zweck wurde in vier kontrastierenden Fällen der Spielgruppenalltag videografiert und sequenzanalytisch untersucht. Ausserdem wurden die Leiter:innen und Assistent:innen von 33 Spielgruppen plus online schriftlich befragt und die Antworten inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Befunde zeigen, dass die spezifischen Rahmenbedingungen von Spielgruppen plus – Zielgruppe Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Zweierleitung, Sprachfördersequenzen, Weiterbildung zu Sprachförderung – weitestgehend erfüllt werden. Mit einer durchschnittlichen Gruppengrösse von 13 Kindern wird die Vorgabe des Rahmenkonzepts (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011) allerdings leicht überschritten. Erfreulich ist, dass im Durchschnitt immerhin 46 Prozent der Kinder Deutsch als Erstsprache sprechen, sodass auch in Spielgruppen plus gewisse Möglichkeiten für immersives Lernen von anderen Kindern bestehen. Die Wirkungen von Spielgruppen plus werden von den Spielgruppenleiter:innen sowie deren Assistent:innen positiv eingeschätzt. Von den einzelnen Merkmalen wird die Zweierleitung uneingeschränkt als wirksam beurteilt, die Wirksamkeit der spezifischen Sprachfördersequenzen wird etwas kritischer eingeschätzt (insbesondere von den besonders erfahrenen Spielgruppenleitenden). Die Orientierungen der Spielgruppenleitenden und -assistierenden weisen darauf hin, dass sie die Spielgruppe plus in erster Linie als ein allgemeines Bildungsangebot und erst in zweiter Linie als besonderes Angebot zur Sprachförderung und Integration verstehen und dass die Prozessqualität von pädagogischen Interaktionen (noch) nicht im Vordergrund steht. Daraus lässt sich schliessen, dass bei den Spielgruppenleitenden und -assistierenden bezüglich Ausgestaltung von Alltagsgesprächen zur Förderung anforderungsreiche Sprachhandlungen und unter Gruppenbedingungen ein Sensibilisierungs- und Qualifikationsbedarf besteht.

Forschungsprojekte im engeren Sinn sind im Spielgruppenfeld bisher dünn gesät. Als wissenschaftlich fundierte empirische Forschung zur sprachlichen Bildung in Spielgruppen verstehen wir drei¹³ Vorhaben: Die zwei Evaluationen des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» in Basel (Kappeler Suter et al. 2014; EDBS 2014) sowie das Projekt «Sprachförderung im Alltag von Kindergarten, Kita und Spielgruppe – SPRIMA» in St. Gallen (Vogt et al. 2015). Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Lehrpersonen in Spielgruppen» (MePraS) leisten wir einen weiteren Beitrag zur Erforschung des Spielgruppenfelds (siehe die Kapitel dieses Bandes und den Schlussbericht Isler et al. 2020).

In Basel besteht im Rahmen des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» seit dem Schuljahr 2013/2014 ein selektives Obligatorium für den Besuch einer Spielgruppe oder Kindertagesstätte (Kita) im Jahr vor

13 Es handelt sich um eine qualitative und eine quantitative Evaluation desselben Projekts, die getrennt durchgeführt wurden. Deshalb sprechen wir hier von zwei Studien.

dem Kindergarteneintritt: Kinder mit einem (durch die Eltern eingeschätzten) Deutschförderbedarf werden zu einem unentgeltlichen Besuch einer Spielgruppe im Umfang von mindestens zwei Halbtagen pro Woche verpflichtet (EDBS 2014). Die Universität Basel hat die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz und Satzbau) der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, längsschnittlich untersucht. Dabei wurden Kinder verglichen, die ausschliesslich in der Familie (ca. 50 Prozent), in einer Kita bzw. Krippe (ca. 30 Prozent) oder in einer Spielgruppe (ca. 18 Prozent) betreut wurden. Kinder mit Migrationshintergrund profitieren bereits bei einem Angebot von zwei Halbtagen pro Woche (optimal wäre ein Angebot von 20 Stunden und ein möglichst früher Beginn; Grob et al. 2014, S. 50). Neben der Quantität hat aber auch die Qualität¹⁴ des familienergänzenden Angebots einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten (ebd. S. 55). Wichtig ist auch der Befund, dass die Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund nicht durch mehr oder weniger gute Deutschkenntnisse der Eltern oder Geschwister bedingt sind, sondern eher durch den frühen und häufigen Kontakt mit Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen (ebd. S. 37).

Ergänzend zu dieser quantitativen Studie hat die Pädagogische Hochschule FHNW die Sprachbildung in acht Spielgruppen und acht Kitas mittels Interviews und Videobeobachtungen qualitativ untersucht (Kappeler Suter et al. 2014). Als Hauptergebnis wird festgehalten, dass eine alltagsintegrierte Sprachbildung zwar gelingt, der Alltag aber noch zu wenig konsequent für sprachliche Bildungsprozesse genutzt wird. Längerdauernde und vertiefende Gespräche sind selten und die Gesprächsinitiativen der Kinder werden zu wenig genutzt (ebd. S. 14). Die Autor:innen empfehlen deshalb eine stärkere Orientierung an den Kindern (u. a. an ihren Interessen), die Nutzung aller Alltagssituationen (auch des Freispiels) für die sprachliche Bildung, die Intensivierung des Austauschs mit einzelnen Kindern und die Einbindung der Kinder in vertiefte Gespräche mit aktiver Beteiligung von Kind und Fachperson (ebd. S. 14).

Im Projekt *«Sprachförderung im Alltag von Kindergarten, Kita und Spielgruppe – SPRIMA»* (Vogt et al. 2015) wurde die Praxis der sprachlichen Bildung in vorschulischen Bildungsangeboten ländervergleichend (in der Schweiz und in Deutschland) untersucht. Zum Sample von insgesamt 45 pädagogischen Fachpersonen gehörten auch 22 Spielgruppenleiterinnen aus der Schweiz. Die Studie war als explorative Interventionsstudie (ohne Kontrollgruppe) angelegt. Mittels Fragebogen und Filmvignetten sowie Videobeobachtungen und Videorecall in der eigenen Einrichtung wurden vor und nach der Intervention das Wissen und Handeln der pädagogischen Fachpersonen erhoben. Die Daten wurden kodiert

14 Gemessen wurde die Einrichtungsqualität mit dem etablierten Instrument KES-R (Tietze et al. 2005). Alle Dimensionen der Prozessqualität korrelierten mit den Deutschleistungen der Kinder (Grob/Keller/Trösch 2014, S. 52ff).

und zu einem Kategoriensystem verdichtet, welches fünf zentrale Strategien der Sprachförderung¹⁵ weiter ausdifferenziert. Abschliessend wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Einsatz dieser Strategien zwischen den drei Angebotstypen, aber auch zwischen den individuellen Fachpersonen herausgearbeitet (ebd. S. 106f.).

5. Herausforderungen im Feld der Spielgruppen

Im Spielgruppenfeld sind verschiedene *Spannungsverhältnisse*, oder im Sinne von Bourdieu's Kräftefeldern *Konfliktlinien*, zwischen verschiedenen Akteur:innen (Bourdieu 1974, S. 76; Bourdieu 1982, S. 395; Staab/Vogel 2009, S. 131) erkennbar, die wir als spezifische *Herausforderungen* dieses Feldes verstehen:

- Spielgruppenleiter:innen haben im Unterschied zu Fachpersonen in anderen Bildungsinstitutionen (wie Kindertagesstätten oder Schulen) keinen (vollends) geklärten Rahmen für ihre Tätigkeit, sie müssen die anspruchsvolle alltägliche Praxis *allein verantworten*. Sie stehen zwischen unternehmerischen und pädagogischen Aufgaben, zwischen kindlichen Bedürfnissen und elterlichen Ansprüchen (etwa dem Anspruch, dass die Kinder in der Spielgruppe die deutsche Sprache lernen).
- Die *Arbeitsbedingungen* der Spielgruppenleiter:innen sind oft *prekär*. Nur wenige sind (von einer Gemeinde, einer privaten Trägerschaft) regulär angestellt und kommen in den Genuss einer angemessenen Entlohnung, bezahlter Ferien und Weiterbildungen sowie einer Altersvorsorge. Wenn sie als eigenständige Unternehmer:innen tätig sind, stellt sich die Situation für viele in den genannten Punkten als wesentlich unsicherer dar.
- Für Spielgruppenleiter:innen gibt es bisher kein geklärtes Berufsverständnis, keinen anerkannten Berufsabschluss und auch keinen einheitlichen oder staatlich abgestützten Auftrag. Damit fehlt ihnen die *gesellschaftliche Legitimation und Anerkennung* (auch gegenüber anderen Fachpersonen im Feld der frühen Bildung), und sie sehen sich generell mit einer unsicheren Positionierung im Feld der frühen Bildung konfrontiert. Einzig der Schweizer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) und die IG Spielgruppen unterstützen die Spielgruppenleiter:innen in ihren Professionalisierungsbestrebungen.
- Für die konkrete Arbeit sind inzwischen zwar einzelne Rahmenkonzepte vorhanden (siehe Abschnitt «Studien zum Spielgruppenfeld»), es existieren jedoch *keine konsolidierte Wissensbasis* und keine verbindlichen (Qualitäts-)Standards zu deren Umsetzung. Die Spielgruppenleiter:innen haben in

15 Es handelt sich um die Strategien «Im Dialog mit Kindern», «Sprachfördernde Fragen», «Wortschatz», «Modellierungstechniken» und «Redirect» (Vogt et al. 2015, S. 98).

der pädagogischen Arbeit mit den Kindern grosse Gestaltungsfreiheiten, sind darin aber mehrheitlich auch sich selbst überlassen. Die Praxis und auch die berufliche Sozialisation zeigt sich dementsprechend heterogen.

- Die Schnittstellen des Spielgruppenfeldes mit anderen Feldern der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und mit der Volksschule (etwa beim Übergang in den Kindergarten bzw. die Eingangsstufe) sind oftmals noch ungeklärt. Die *unklaren Zuständigkeiten* (Abbott 1988) erschweren zum einen die Zusammenarbeit mit anderen Angeboten und den dort tätigen Fachpersonen, zum anderen auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Zugang zu adäquater Beratung und Unterstützung (besonders wenn die Eltern gleichzeitig mehrere Angebote wie Familienberatung, Kindertagesstätten, sonderpädagogische Angebote und anderes nutzen).

Spielgruppen sollen heute hohe gesellschaftliche Erwartungen (insbesondere die Integration von zugewanderten Familien und die frühe Sprachbildung) erfüllen, ohne offiziell ins Bildungssystem integriert zu sein und weitestgehend ohne Legitimation und Unterstützung durch die öffentliche Hand. Im Spielgruppenfeld bestehen deshalb dringende Notwendigkeiten nach institutioneller Klärung, öffentlicher Finanzierung, fachlicher Fundierung, beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie nach weiterführender Forschung.

Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen – MePraS» konnte ein Forschungsvorhaben realisiert werden, welches im Rahmen eines methodenintegrierenden Zugangs den pädagogischen Alltag in Schweizer Spielgruppen untersucht und dabei auch den Umgang der Akteur:innen mit Mehrsprachigkeit in den Blick nimmt. Im folgenden Kapitel (2) wird dieses Projekt näher vorgestellt, darauf folgen die Klärung der theoretischen Grundlagen (Kapitel 3), die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 4–9) und ihre abschliessende Bündelung und Diskussion (Kapitel 10).

Literatur

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): *Rahmenkonzept Spielgruppe plus. Spielgruppen mit einem Schwerpunkt in Sprachförderung*. Zürich: AJB und Volksschulamt. www.lotse.zh.ch/documents/ajb/fj/ambu/kkb/Rahmenkonzept_Spielgruppe_plus.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA.

- Bourdieu, Pierre (2017): *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2021): *Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung*. www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/finanzhilfen/kinderbetreuung.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2020a): *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Jahr 2018. Großeltern, Kindertagesstätten und schulergänzende Einrichtungen leisten den grössten Betreuungsanteil*. Neuchâtel: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienerganzende-kinderbetreuung.assetdetail.12867117.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2020b): *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung*. Definition. Neuchâtel: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/grundlagen/definitionen.assetdetail.13007503.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021a): *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2021*. Neuchâtel: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien.assetdetail.17084546.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021b): *Internationale Vergleiche. Kinder unter 3 Jahren nach Anzahl Stunden formeller Betreuung in ausgewählten europäischen Ländern, 2018 Diagramm*. Neuchâtel: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/internationale-vergleiche.assetdetail.17124295.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021c): *Personal von Bildungsinstitutionen*. Ausgabe 2021. Neuchâtel: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.18544381.html (Abfrage: 05.11.2021).
- Dubach, Philipp/Jäggi, Jolanda/Stutz, Heidi/Bannwart, Livia/Stettler, Peter/Guggenbühl, Tanja/ Legler, Victor/Dimitrova, Mina (2018): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. Schlussbericht*. Bern: BASS www.savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2017/05/Schlussbericht_FrFrö_180523.pdf (Abfrage: 05.11.2021).
- ECOPLAN (2020): *Überblick zur Situation der familienergänzenden Betreuung in den Kantonen. Qualitätsvorgaben, Finanzierungssysteme und Angebotsübersicht. Schlussbericht zuhanden der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)*. Bern: Ecoplan.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019): *Das Bildungssystem der Schweiz*. Bern: EDK. www.edk.ch/de/bildungssystem/grafik (Abfrage: 02.08.2021).
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) (2008): *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandesaufnahme der Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen EKFF*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF). www.ekff.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekff/05dokumentation/d_09_Publ_Kinderbetreuung.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (EDBS) (2014): *Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur fünften Befragung von Spielgruppenleiterinnen, Spielgruppenjahre 2012/13 und 2013/14*. Basel: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- European Commission, Eurydice (2023): *National Education Systems, Switzerland, Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview> (Abfrage: 25.09.2023).
- European Commission, Eurydice (2022): *National Education Systems, Switzerland, Early Childhood Education and Care*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/early-childhood-education-and-care> (Abfrage: 25.09.2023).
- Feller-Länzlinger, Ruth/Iltin, Ariane/Bucher, Noëlle (2013): *Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation*. Luzern: Interface Politikstudien. www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Projekte%20Studien/SSLV/Bericht_Spielgruppen_20131216_INTERFACE%20.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kulturosoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara/Gomolla Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.
- Grob, Alexander/Keller, Karin/Trösch, Larissa M. (2014): *Zweit-Sprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität Basel.
- IG Spielgruppen Schweiz (2011): *Die Spielgruppenpädagogik. 9 Leitsätze und Ziele*. Uster: IG Spielgruppen Schweiz GmbH.

- IG Spielgruppen Schweiz (2019): *Die Spielgruppenpädagogik. Fachpublikation*. Uster: IG Spielgruppen Schweiz GmbH. www.spielgruppe.ch/cm_data/S1-5_SP_Padagogik_A5_1019_Def.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- IG Spielgruppen Schweiz (2021a): Homepage der IG Spielgruppen Schweiz GmbH. www.spielgruppe.ch/ (Abfrage: 02.08.2021).
- IG Spielgruppen Schweiz (2021b): Übersicht zu Bildungsangeboten der IG Spielgruppen Schweiz GmbH. www.ausbildung-weiterbildung.ch/SchuleFrame.aspx?schoolID=1470&gclid=EAIaIQobChMip-dCM2YWB8wIVQuh3Ch2A_AxDEAAYASAAEgI8OvD_BwE (Abfrage: 02.08.2021).
- Isler, Dieter/Kirchhofer, Katharina/Hefli, Claudia/Simoni, Heidi/Frei, Doris (2017): *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Brosziewski, Achim/Kirchhofer, Katharina/Neugebauer, Claudia/Dursun, Betül/Maier, Judith/Hefli, Claudia (2020): *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen. Schlussbericht des Projekts MePraS*. Freiburg im Üechtland: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Hefli, Claudia (2015): *Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Isler, Dieter/Rohde, Sabrina/Kirchhofer, Katharina (2016): *Spielgruppenumfrage 2012: Zusatzauswertung Technischer Bericht* zuhanden des SSLV. Unpubliziertes verbandsinternes Dokument. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kappeler Suter, Silvana/Kannengieser, Simone/Tovote, Katrin/Ursprung, Antonia/Brühlmann, Olga/Bertschi-Kaufmann, Andrea (2014): *Begleitende Evaluation des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten»*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): *Habitus. Einsichten: Soziologische Themen – Themen der Soziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Neumann, Sascha/Tinguely, Luzia/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin (2015): *Machbarkeitsstudie Betreuungsatlas Schweiz. Die Geographie betreuter Kindheit*. Fribourg: Universitäres Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–54.
- Rehbein, Boike (2014): Sprache. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 355–358.
- Schulte-Haller, Mathilde (2009): *Frühe Förderung: Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen.
- Schulte-Haller, Mathilde (2014): *Projekt «Wir kommen zu dir». Schlussbericht Evaluation*. Bern: SSLV (der Evaluationsbericht ist nicht mehr online zugänglich).
- Schweizerische Dachorganisation der Arbeitswelt Soziales (SAVOIRSOCIAL) (2022): Übersicht über aktuelle Projekte. <https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2022/11/221011-SAVOIRSOCIAL-Uebersicht-Projekte-d.pdf> (Abfrage: 01.07.2023).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.
- Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) (2012): *Spielgruppenumfrage 2012. Ergebnisse*. www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Projekte%20Studien/SSLV/SpielgruppenUmfrage%202012%20Ergebnis.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) (2015): *Definition Spielgruppe*. www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Spielgruppe/Definition%20Spielgruppe/Definition%20Spielgruppe%2006_2015.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) (2020): *Verbindliche Ausbildungskriterien für alle Spielgruppenformen*. Bern: Ausbildungskommission SSLV. www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Bildung/Ausbildung/AK%20SSLV_verbindliche%20Ausbildungskriterien_2020.pdf (Abfrage: 02.08.2021).

- Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen Verband (SSLV) (2021): Spielgruppenpädagogik. www.sslv.ch/spielgruppenpaedagogik.html (Abfrage: 02.08.2021).
- Staab, Philipp/Vogel, Berthold (2009): *Kampf (lutte), Konflikt (conflict)*. In: Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu – Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 131–133.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2021): Berufe A-Z. www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/showAllActive (Abfrage: 02.08.2021).
- Stamm, Margrit (2009): *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*. Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, Margrit (2014): *Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann*. Dossier 14/1. Bern: SWISS Education. www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html (Abfrage: 05.11.2021).
- Tschumper Annemarie/Gantenbein-Schaffner Brigitta/Alsaker Françoise D./Baumann Mona/Scholer Martine/Jakob Richard (2012): *Schlussbericht primano. Frühförderung in der Stadt Bern. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007–2012*. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern.
- Vogt, Franziska/Löffler, Cordula/Haid, Andrea/Itel, Nadine/Schönfelder, Mandy/Zumwald, Bea/Reichmann, Elke (2015): «Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen.» In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), S. 93–111.
- Witzig, Heidi (2002): Geschichte des Kindergartens. In: Walter, Catherine/Fasseing, Karin (Hrsg.): *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik*. Winterthur: Pro Kiga, S. 15–31.
- Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2012): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich.
- Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2016): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. 3. erweiterte Auflage. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. Zürich. www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auflag_160818_lowres.pdf (Abfrage: 02.08.2021).
- Zander, Corsin (2018): «Spielgruppen in der juristischen Grauzone». In: *Tages-Anzeiger vom 10. Juli 2018*, S. 17.

2. Das Projekt «MePraS»

Dieter Isler

In diesem Kapitel wird das Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS) vorgestellt. Es geht um die Fragestellung und die methodologischen Zugänge, Design und Sample, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden des Projekts.

1. Fragestellung und methodologische Zugänge

Mit dem Projekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS) sollte Grundlagenwissen erarbeitet werden, um Spielgruppenleiter:innen (im Folgenden mit «SGL» abgekürzt) bei der Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen zu unterstützen. Es ging im Kern darum, den Spielgruppenalltag als Rahmen für sprachliche Bildung genauer zu verstehen. Konkret wurden vier Forschungsfragen bearbeitet:

1. Wie verbringen mehrsprachige Kinder ihren Alltag in der Spielgruppe?
2. Wie gehen SGL mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Spielgruppen um?
3. Welche Sprachproduktionen realisieren mehrsprachige Kinder im Spielgruppenalltag?
4. Wie können SGL mehrsprachige Kinder unterstützen, und welche Bedingungen sind dafür erforderlich?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zwei unterschiedliche methodologische Zugänge gewählt: Erstens sollten aus einer wissenssoziologischen Perspektive die *kommunikativen Formen* (Künzli/Isler 2018) der untersuchten Spielgruppen herausgearbeitet werden. Dazu wurde im Sinne der fokussierten Ethnografie bzw. «Videografie» (Knoblauch 2006) der Alltag der drei Spielgruppen videografisch dokumentiert und anhand von ausgewählten Sequenzen videosequenzanalytisch ausgewertet (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). In den Analysen wurde das soziale Handeln (Weber 1984) der Akteur:innen untersucht, um die kommunikativen Sinn-Konstruktionen der Beteiligten zu rekonstruieren (Knoblauch 2017).

Zweitens interessierten aus einer linguistischen Perspektive *Sprachhandlungen* wie Berichten, Erzählen oder Erklären, die von den mehrsprachigen Fokuskindern bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben eingesetzt wurden

(Halliday 1973; Rehbein 2001). Diese Sprachhandlungen sollten hinsichtlich der verwendeten Sprachsysteme (Erstsprache und Deutsch) sowie ihrer Weiterentwicklung vom Beginn bis zum Ende des Spielgruppenjahres beschrieben werden. Es wurde ein Kodiersystem neu entwickelt und auf die gesamten Sprachproduktionen der Fokuskinder angewendet, um das Vorkommen verschiedener Sprachhandlungen in Abhängigkeit der Sprachen und Erhebungszeitpunkte zu untersuchen. Zusätzlich wurden mehrsprachige Praktiken eines Fokuskindes in ausgewählten Sequenzen qualitativ untersucht, um Formen kompetenter Mehrsprachigkeit (Auer 2009) bzw. des Translanguaging (Seele 2015) im Vollzug zu verstehen.

Auf dieser Grundlage wurden aus einer pädagogischen bzw. sprachdidaktischen Perspektive Hinweise auf Rahmenbedingungen von Spielgruppen und Handlungsweisen von SGL gesucht, die mehrsprachige Kinder beim *Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützen*.

Diese unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und methodologischen Zugänge erwiesen sich im Projektverlauf als Herausforderung und Chance. Das zeigt sich auch in dieser Publikation: Die einzelnen Beiträge sind von den unterschiedlichen Sichtweisen der Autor:innen geprägt und unterscheiden sich deutlich bezüglich der dargestellten Gegenstände, theoretischen Bezüge und methodologischen Zugänge. Eine Integration dieser Perspektiven erfordert einen mittel- und langfristigen Diskurs, die vorliegende Publikation kann dazu nur einen Anstoß geben.

2. Design und Sample

Design

Um die oben aufgeführten Forschungsfragen zu untersuchen wurde im Projekt MePraS eine Studie mit kontrastierenden Fällen durchgeführt: In drei sprachlich heterogenen Spielgruppen wurden die drei SGL und drei mehrsprachige Fokuskinder zu Beginn (im November/Dezember 2016; T0) und am Ende (im Juli 2017; T2) des Spielgruppenjahres jeweils während eines ganzen Vormittagstreffens (von jeweils ca. 2.5 Stunden) gefilmt.

Sample

Um die Bedeutung der sprachlichen Heterogenität zu untersuchen, wurden drei Spielgruppen mit Kindern ausgewählt, die zuhause kein Deutsch sprechen und Deutsch als Zweit- und Umgebungssprache erwerben (im Folgenden als

DaZ-Kinder bezeichnet).¹ Die Anteile der DaZ-Kinder variierten von 27 % über 41 % bis 100 %. Die Fokuskinder – zwei Mädchen und ein Junge – besuchten alle das letzte Spielgruppenjahr und sprachen zuhause Kroatisch, Tamil und Englisch sowie Türkisch. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die drei Fälle:

Tabelle 1: Sample der MePraS-Studie (zum Zeitpunkt T0)

Fall	Leiter- innen	Kinder	Kinder pro Leiterin	DaZ-Kinder	Fokuskinder	Erstsprachen Fokuskinder
A: Frau Dahinden	3	11	3.7	27 %	Marko (m)	Kroatisch
B: Frau Jung	2	6	3	100 %	Saira (w)	Tamil, Englisch
C: Frau Unsel	2	12	6	42 %	Hilal (w)	Türkisch

3. Erhebungen

Videodokumentation des Spielgruppenalltags und Befragung der SGL

Zu den Erhebungszeitpunkten T0 und T2 wurden in jeder Spielgruppe die Spielgruppenleiterin und ein mehrsprachiges Fokuskind während des ganzen Spielgruppenhalbtags mit zwei mobilen Kameras begleitet. Gefilmt wurden die Zielpersonen (SGL bzw. Fokuskind) und die mit ihnen agierenden Akteur:innen. Zu den Videoaufnahmen wurden Logbücher erstellt, die eine rasche Orientierung innerhalb der Spielgruppenhalbtage erlauben. Zusätzlich wurden vor und bei den Erhebungen verschiedene Informationen zu den SGL (u. a. Bildungsabschlüsse, Berufserfahrung), zur Zusammensetzung der Spielgruppen (u. a. Familiensprache(n) und elterliche Berufe aller Kinder) und zu den Fokuskindern (u. a. Alter, Familiensprache(n), Geschwister und Berufe der Eltern) schriftlich erhoben.

1 Im Projekt MePraS wurden Daten in vier Spielgruppen erhoben. Bei einem Fall zeigte sich aber, dass diese Spielgruppe ausschliesslich von Kindern aus ungarisch sprechenden Familien besucht wurde. Auch die beiden SGL sprechen Ungarisch, wobei die eine in der Spielgruppe immer auf Ungarisch und die andere meist auf Deutsch mit den Kindern kommunizierte. Dieser Spezialfall einer zweisprachigen Spielgruppe liess sich nur bedingt mit den drei anderen Fällen vergleichen, da die Gruppe sprachlich homogen war und Deutsch als Fremdsprache gezielt vermittelt (und nicht als Zweit- und Umgebungssprache im Alltag erworben) wurde. Die in dieser Publikation berichteten Ergebnisse zu den kommunikativen Formen (Teil II) und zu den Sprachproduktionen der Kinder (Teil III) stützen sich deshalb auf die drei anderen Fälle.

4. Auswertungen

Videosequenzanalysen ausgewählter Sequenzen der drei Spielgruppen

Mittels Videosequenzanalysen wurden im interdisziplinären Analyseteam 17 ausgewählte Sequenzen aus allen Spielgruppen untersucht. Dabei ging es darum, das komplexe Geschehen in seiner Sinnhaftigkeit für die Akteur:innen zu rekonstruieren (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Auf der Basis der Logbücher wurde in jeder Spielgruppe die erste Kreissituation des ersten Vormittags (T0) analysiert. Daran anschliessend wurden für jeden Fall drei bis fünf kontrastierende Situationen der Erhebungen T0 und T2 schrittweise ausgewählt und ausgewertet (theoretical sampling, Strauss/Corbin 1996). Jede Sequenz wurde im Rahmen einer vier- bis sechsständigen Datensitzung von einem mindestens vierköpfigen Team analysiert. Beteiligt waren Forschende aus den Disziplinen Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Zu Beginn jeder Datensitzung wurde die ganze Videosequenz (von typischerweise acht bis sechzehn Minuten Dauer) einmal durchgängig visioniert. Darauf folgte eine kleinschrittige Analyse Zug um Zug, um ein gemeinsames Verständnis des Geschehens aufzubauen und zu etablieren. Dabei waren Prinzipien der Videosequenzanalyse (wie Datenverankerung, Berücksichtigung von Sequentialität und Multimodalität, Relevantsetzungen der Akteur:innen, Konsens im Analyseteam) handlungsleitend (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Gegen Ende einer Datensitzung wurden die wichtigsten Befunde gemeinsam gesammelt und gebündelt (und diese Phase der Datensitzung audiografiert). Mithilfe von Notizen und des Audioprotokolls verfasste ein Teammitglied anschliessend die Memos zur analysierten Sequenz. Dabei wurde darauf geachtet, die Datenverankerung zu gewährleisten und die Phänomene nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu interpretieren. Die Memos wurden in einer Datenbank dokumentiert und vor der nächsten Datensitzung an das Analyseteam verschickt. Zu Beginn der nächsten Datensitzung wurden die Memos im Analyseteam validiert und bei Bedarf anschliessend überarbeitet. Die bereinigten Memos bildeten die Grundlage für das Herausarbeiten der kommunikativen Formen der Spielgruppen, die in Teil II, Kapitel 4 bis 7 vorgestellt werden.

Linguistische Analysen der Sprachproduktionen der Fokuskinder

Die spontanen Sprachproduktionen der drei Fokuskinder an beiden Spielgruppenvormittagen (T0 und T2) wurden von geschulten Hilfskräften anhand der Videodaten vollständig transkribiert. Die Verschriftlichung erfolgte als

lautsprachliche, orthografisch orientierte Umschrift mithilfe des Standardalphabets («Eye dialect», in Anlehnung an Bohnsack 2010; Kowal/Connell 2008). Transkribiert wurden die sprachlichen Äusserungen der Fokuskinder selbst und der mit ihnen interagierenden Akteur:innen. Türkische Äusserungen von Hilal (Fokuskind der Spielgruppe B) wurden ins Deutsche übersetzt (die beiden anderen Fokuskinder äusserten sich nicht in ihren Erstsprachen Tamil bzw. Kroatisch). Daraus resultierten für die drei Kinder zwei Korpora von 282 Seiten zu T0 bzw. 539 Seiten zu T2 (insgesamt 821 Seiten). Die Rohtranskripte der wissenschaftlichen Hilfskräfte wurden von Mitgliedern des Forschungsteams anhand der Videodaten geprüft und bereinigt.

Das Verfahren zur *quantitativen* Analyse dieser Spontansprachproduktionen wurde im Forschungsteam neu entwickelt. Die bereinigten Transkripte wurden von Forschenden mithilfe der Software MaxQDA kodiert. Das Kodiersystem wurde deduktiv, theoriegeleitet erstellt und im Verlauf der Analysen induktiv, datengeleitet verfeinert. Bei substanziellen Anpassungen wurden die betroffenen Daten rekodiert. Das Codesystem umfasst die zwei Ebenen A. Grobstruktur (vier Codegruppen, 17 Codes) und B. Sprachliche Praktiken (vier Codegruppen, 15 Codes):

Tabelle 2: Im Projekt MePraS entwickeltes Codesystem zur Kodierung der realisierten Sprachproduktionen.

Ebene A. Grobstruktur

Akteur:innen AK		Settings SET	
AK-Fok	Fokuskind	SET_Kreis	Geführte Kreissituation
AK-Kind	anderes Kind	SET_Znueni	Gemeinsames Znüenessen
AK-SGL	Spielgruppenleiterin	SET_Freispiel	Selbstgewählte Aktivitäten
AK-SGA1	Spielgruppenassistentin 1		
AK-SGA2	Spielgruppenassistentin 2		
AK-alle	Alle im Kollektiv		
AK-weitere	weitere Akteur:innen		
Sprachen L		Konstellationen KON	
L-L1	Äusserungen in der Erstsprache (ohne Deutsch)	KON_F_E	Fokuskind mit erwachsener Person (mit / ohne Peers)
L-Deutsch	Äusserungen in Deutsch	KON_F_P	Fokuskind mit Peers (OHNE Erwachsene)
L-atyp	Äusserungen in einer atypischen Sprache	KON_F_Fr	Fokuskind mit Freund:in (mit / ohne Erwachsene)
L-unklar	Sprache unklar		

Ebene B. Sprachliche Praktiken

Situationsbezogene Praktiken PSit		Mehrsprachigkeitspraktiken PMulti	
PSit-verhalt	Verhaltenssteuerung	PMulti-kombi	Kombinationen von Sprachen
PSit-benenn	Benennen präsenter Dinge	PMulti-strat	Spracherwerbsstrategien
PSit-begleit	Handlungsbegleitendes Sprechen	PMulti-weitere	weitere Mehrsprachigkeitspraktiken
PSit-praef	Auswählen (präferieren) präsenter Dinge		
PSit-beschr	Beschreiben präsenter Dinge		
PSit-weitere	weitere situationsbezogene Praktiken		
Situationsübergreifende Praktiken PUeb		Metalinguistische Praktiken PMeta	
PUeb-bericht	Berichten	PMeta-exper	Sprachexperimente und -spiele
PUeb-erzaehl	Erzählen	PMeta-themat	Thematisierungen von Sprachlichem
PUeb-erklær	Erklären	PMeta-weitere	weitere metalinguistische Praktiken
PUeb-argum	Argumentieren		

Bei den Auswertungen wurden zunächst anhand von Codekombinationen (z. B. AK-Fok und L-L1 und PUeb-bericht) Listen mit allen entsprechend kodierten Äusserungen der Fokuskinder erstellt. Diese Listen wurden anschliessend nach einheitlichen Regeln bereinigt (u. a. wurden Continuer, Lautmalereien, Interjektionen und abgebrochene, nachfolgend korrigierte Wörter gelöscht²). Beibehalten wurden erkennbare oder vermutete bedeutungstragende Wörter (Inhalts- und Funktionswörter) und unverständliche Äusserungen, wenn ihre Silbenstruktur oder ihre syntaktische Einbindung auf ihren Wortcharakter hinwiesen.³ Die Quantifizierung erfolgte durch Zählung der Anzahl Wörter dieser bereinigten Listen in Word. Die Ergebnisse wurden in Excel erfasst und bei entsprechender Fragestellung (z. B. nach Sprechanteilen oder Anteilen von Deutsch und L1) in Prozentanteile umgerechnet. Zudem wurden Veränderungen dieser Werte von T0 zu T2 ermittelt.

Ausgewählte Sprachproduktionen des türkischsprachigen Fokuskindes wurden zusätzlich *qualitativ* ausgewertet.⁴ Eine Forscherin des Projektteams, die selbst Türkisch als Erstsprache spricht, analysierte Hilals Sprachproduktionen

2 Beispiele für gelöschte Äusserungen: «Peng!» (Lautmalerei), «Hey!» (Interjektion), «dum-dum-dum» (Continuer), «spie- spielen» (abgebrochene Wörter).

3 Beispiel: «Ich will auch *Bisame* haben» Das unverständliche Äusserung *Bisame* wird in diesem Kontext ebenfalls als Wort gezählt.

4 Die anderen Fokuskinder haben sich gar nicht (Marko) oder nur punktuell (Saira, nur in Englisch) in ihren Erstsprachen geäussert.

beim Berichten, Erzählen und Erklären in Türkisch und Deutsch. Dabei wurden anhand der Transkripte und Videoaufnahmen Aspekte mündlicher Textfähigkeiten (Isler/Hefti/Kirchhofer/Dinkelmann 2018), grammatikalische und lexikalische Mittel der beiden Sprachsysteme sowie Übertragungen zwischen den beiden Sprachen herausgearbeitet.

Die Ergebnisse der linguistischen Analysen werden in Teil III, Kapitel 8 und 9 präsentiert.

Auf der Basis dieses Designs und dieser Forschungsmethoden lässt sich das Geschehen in Spielgruppen beschreiben, rekonstruieren und konzeptionell fassen. Es geht im Projekt MePraS nicht darum, Aussagen über die Gesamtpopulation der Spielgruppen zu machen oder Wirkungszusammenhänge zwischen verschiedenen Bedingungen zu belegen. Die vorliegenden Ergebnisse dienen dem vertieften Verständnis des komplexen Spielgruppengeschehens und dem Formulieren weiterführender Hypothesen, die ggf. in Folgestudien überprüft werden können. Zudem bilden die gewonnenen Daten und Ergebnisse eine wertvolle Grundlage für eine datengestützte Professionalisierung im Spielgruppenfeld.

5. Projektorganisation

Das Projekt MePraS wurde von der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) im Zeitraum November 2016 bis September 2019 durchgeführt. Die Finanzierung erfolgte durch das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der PH Freiburg im Üechtland, swissuniversities (Projektgebundene Beiträge, Projekt P9 zur Förderung der Fachdidaktiken), die PHTG und die PHZH. Zum Projektteam gehörten folgende Personen (in alphabetischer Reihenfolge): Achim Brosziewski (PHTG), Dieter Isler (Projektleiter, PHTG), Katharina Kirchhofer (PHTG) Sibylle Künzli (PHZH), Judith Schönberger (PHTG), Claudia Neugebauer (PHZH) und Betül Usul (PHZH). An einzelnen Datensitzungen beteiligt war auch Claudia Hefti (PHTG). Unterstützt wurde das Projektteam durch zwei wissenschaftliche Hilfskräfte (Noëmi Castelletto, Linda Isler) und drei Absolventinnen des Masterstudiengangs frühe Kindheit (Lisa-Marie Olbinski, Sára Hüsemann-Oláh und Maja Stürmer). Lisa-Marie Olbinski hat auch bei der Fertigstellung und Herausgabe dieser Publikation mitgearbeitet. Das Projekt wurde von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet, der aus folgenden Expert:innen bestand: Prof. Dr. em. Brigit Eriksson, PH Zug, Prof. Dr. Edina Krompák, Pädagogische Hochschule Luzern, Prof. Dr. Melanie Kuhn, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Prof. Tania Ogay, Universität Freiburg im Üechtland, Dr. em. Thérèse Thévenaz-Christen, Universität Genf.

Literatur

- Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 90–110.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Halliday, Michael (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Isler, Dieter/Hefti, Claudia/Kirchhofer, Katharina/Dinkelmann, Iris (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch* 2018/1, S. 1–21. [www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf](http://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf) (Abfrage:).
- Knoblauch, Hubert (2006): Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, Hubert/Schnettler, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 69–83.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2008): Zur Transkription von Gesprächen. In Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 6. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 437–447.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Huber, Martina Wey (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, S. 25–46.
- Rehbein, Julia (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Antos/Heinemann, Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, S. 927–945.
- Seele, Claudia (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Un-gesagtes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 153–174.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz (PVU).
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr.

3. Das Konzept der kommunikativen Form

Achim Brosziewski und Sibylle Künzli

1. Eine Kurzfassung vorab

In der Gattungsanalyse von Thomas Luckmann und anderen (Luckmann 1989a; Günthner/Knoblach 1994) spricht man von einer kommunikativen Form, wenn ein Muster des verbalen und nonverbalen wechselseitigen Bezugs identifizierbar ist, das sich wiederholbar konkreten Kommunikationssituationen unterlegen und von den Beteiligten gemeinsam ausagieren lässt (meist kooperativ, aber potenziell auch konfliktiv).¹ Ein paradigmatisches, wohl in allen Kulturen auffindbares Muster wäre die Form des Grusses, die mindestens zwei Aktionen, den Gruss und den Gegengruss, zu einer Einheit zusammenschliesst. Bedingung sowohl für die Wiederholbarkeit als auch für die Gemeinsamkeit eines Musters ist eine hohe Redundanz der zum Muster gehörigen Elemente (auf sprachlichen und auf parasprachlichen Ebenen; die Linguistik spricht in einem ähnlichen Sinne von «Multimodalität»). Redundanz meint, dass ein Element zahlreiche weitere Elemente anzeigt, aufruft und anfordert, nach dem Motto: «Ein Bild sagt mehr als tausend Worte» oder «Ein Wort gibt das andere». Mikhael Bakhtin, der Pate für die Gattungsanalyse stand, formuliert die Bedingung der Redundanz mit der Metapher des Erratens:

«Wenn wir die Rede anderer hören, erraten wir ihre Gattung schon mit den allerersten Worten; wir erraten ihre ungefähre Gesamtlänge und ihre kompositorische Struktur; wir sehen das Ende vorher; das heisst, wir haben von Anfang an einen Sinn für das Redeganze, der sich während des Redeprozesses erst differenzieren wird.» (Bakhtin 1986, S. 79, eigene Übersetzung)

Neben ihrer Erkennungsfunktion sichert die Redundanz einer kommunikativen Gattung auch deren Robustheit, sodass kleinere oder gröbere Ungenauigkeiten und Fehler nicht gleich zu Irritationen oder gar zum Abbruch der Kommunikation führen (Jefferson 2018). Gerade für das Erlernen von kommunikativen Formen ist diese Eigenheit entscheidend. Denn nur so kann sich der oder die

1 Die genannte Literatur changiert zwischen den Ausdrücken «kommunikative Gattung» und «kommunikative Form». Eine dezidierte Unterscheidung findet sich bei Knoblach 2020. Im Anschluss an den systemtheoretischen Formbegriff (Baecker 1993) wird Form durch eine besondere Reflexivität gekennzeichnet: Eine Form verweist auch auf ihre Aussenseite, also auf das, was sie ausschliesst; bemerkbar beispielsweise in expliziten Versuchen, die Form zu wahren.

Einzelne in unbekannte Kommunikationsformen hineintasten und sie anhand von Korrekturen durch andere erlernen. Die Robustheit kommunikativer Formen gründet also wesentlich in ihrer dialogischen Konstitution. Diesen Lernprozess beschreiben Sibylle Künzli und Dieter Isler mithilfe der Unterscheidung von unvertraut und vertraut (Künzli/Isler 2018, S. 41). Von der Unvertrautheit eines blossen «Dabei-Seins» führt der Weg über eigenständiges Reagieren, sich einbringen, ein Mitgestalten, die Möglichkeit, andere anzuleiten bis hin zur Stufe der Vertrautheit und Könnerschaft, auf der das eigene Handeln als Modell zur Orientierung für die anderen Beteiligten fungieren kann.

2. Transdisziplinäre Hintergründe des Konzepts

Im Konzept der kommunikativen Form treffen sich Fragestellungen und Einflüsse aus der Literaturwissenschaft, der Soziolinguistik, der kulturalanthropologischen «ethnography of speaking» (Hymes 1962; 1979) sowie der soziologischen Konversationsanalyse (nach Sacks 1995), die wiederum in engem Zusammenhang mit der Ethnomethodologie (nach Garfinkel 1967) steht.² Die Zusammenführung dieser heterogenen Impulse sowie die Umsetzung in Strategien der empirischen Forschung wurde vornehmlich durch Forschungsgruppen im Umkreis von Thomas Luckmann geleistet (Bergmann 2016), insbesondere in den Forschungsprojekten «Rekonstruktive Gattungen alltäglicher Gespräche» (1983–1988) sowie «Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral» (1991–1999).

Aus der Literaturwissenschaft wurde das Konzept der Gattung (englisch Genre, Luckmann 1989b) übernommen, um die Regelmässigkeiten von *mündlichen* Kommunikationsverläufen zu bezeichnen (Luckmann 2002). Im Unterschied zu spontanen Verläufen seien solche zu beobachten, die sich an vorgefertigten und verfestigten Mustern orientierten.

«Kommunikative Gattungen können ganz allgemein als gesellschaftlich verfestigte und intersubjektiv mehr oder minder verbindliche Vorprägungen kommunikativer Vorgänge angesehen werden.» (Luckmann 1984; siehe, mit Diskussion der Unterscheidung spontan/verfestigt, auch Luckmann 1986).

2 Siehe zur wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation Bergmann 1987, S. 35–42; Ayaß 2011, S. 275–277.

3. Theoretische und methodische Grundfragen der Analyse kommunikativer Formen

Sowohl theoretisch als auch methodisch ist mit dieser Begriffsübertragung das Problem gegeben, ein Äquivalent für das zu bestimmen, was die *Schrift* für die literarischen Gattungen (Drama, Epos, Novelle, Roman etc.) leistet, nämlich sowohl die Produktion und Rezeption zu rahmen als auch Vergleiche zwischen den Einzelexemplaren einer Gattung und zwischen verschiedenen Gattungen zu erlauben. Die Metapher der Festigkeit (verfestigte Muster) benennt dieses Problem, aber wirft mit der Benennung zugleich die Frage auf, was «fest» hier heissen könnte (Günthner/Knoblach 1994, S. 702–704). In methodischer Hinsicht besteht die Gattungsanalyse auf *Transkription*, also auf schriftlicher «Fixierung» (Bergmann 1985) von Situationen, in denen mündliche Kommunikation stattgefunden hat. Was genau zu transkribieren sei und wo die Grenzen der Verschriftlichung von Interaktionen liegen, ist eine schwierige Frage (Luckmann/Gross 1977; Luckmann 2012), die zu weitgreifenden methodologischen und aufzeichnungstechnologischen Diskussionen und schliesslich zu einer starken internen Ausdifferenzierung der Gattungsanalyse geführt hat (vor allem in der Soziolinguistik; siehe nur Dittmar 2004).

Sehr klar hingegen ist der *Ausgrenzungseffekt* des Transkriptionsgebots: Man akzeptiert *keine Beschreibungen* dessen, was in der Interaktion geschehen sei; weder Beschreibungen der Beteiligten noch Beschreibungen eines wissenschaftlichen oder sonstigen Fremdbeobachters. Solche Beschreibungen werden bestenfalls als «Accounts» begriffen, als kontingente Identifikations- und Autoritätsansprüche der Sprecher, die sie äussern (Scott/Lyman 1968). Für die konversationsanalytische Gattungsforschung gelten nur solche Beschreibungen, die sich auf Daten aus Transkripten stützen und sich in solchen Daten gegen ihre Kritik und gegen alternative Beschreibungen bewähren.³

In theoretischer Hinsicht tritt die *Interaktion* an die Funktionsstelle, die Schrift, Druck und Verlagswesen für literarische Gattungen einnehmen. Das aber bedeutet, dass man Interaktion und Kommunikation unterscheiden muss. Interaktion bedeutet gemeinsame Anwesenheit, die auf der Ebene der *Wahrnehmung* konstituiert wird; genauer noch: die durch das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens konstituiert wird (Kieserling 1999). Kommunikation hingegen

3 Forschungspraktisch wird auch das wiederholte Replay einzelner Aufzeichnungssequenzen als Äquivalent zum Transkript anerkannt, sofern es von mehreren Personen zugleich angehört/angeschaut wird und sie sich auf eine Beschreibung («Hypothese») einigen können. Problematisch wird diese Konvention nur, wenn die Hypothesen an Dritte weitervermittelt werden und sich dabei Zweifel und Rückfragen einstellen. Dann fehlen die Transkripte und man müsste den Zweiflern die Primäraufzeichnungen vorführen, um kritische Punkte entscheiden zu können. Aus der nun schon jahrzehntealten Tradition der audio- und videogestützten Kommunikationsforschung ist uns kein Fall bekannt, in dem solch eine Revision angefordert und tatsächlich durchgeführt wurde.

kommt ausschliesslich durch das Finden und Vollziehen von Formen zustande, in denen sich die Anwesenden gemeinsam orientieren können. «Gemeinsam» heisst hier, dass für den einen erkennbar ist, dass sich auch der andere an die Form hält. Es heisst nicht zwingend, dass beide darin übereinstimmen müssten, welchen Sinn die Form hat. Auch Dissens realisiert Kommunikation, da er sich nicht anders als durch Formgebrauch äussern kann (zum Beispiel in der Form des Streits: Knoblauch 1992).

4. Der Sprecherwechsel als Medium mündlicher Kommunikation

Das Problem der Formfindung wurde von Ethnomethodologie und soziologischer Konversationsanalyse in das Zentrum der Forschung gerückt. Anfangs mit Tonband-, später auch mit Videoaufzeichnungen wurden alltägliche und institutionelle Gesprächssituationen registriert und jeweils so transkribiert, dass ein möglichst breites Spektrum des in der Situation Wahrnehmbaren zusammen mit den gesprochenen Worten protokolliert ist: Betonungen, Stimmhöhen, Seufzer, Dehnungen, Lautverstümmelungen, Tempi, Sprechüberlappungen, Schweigedauern usw.; im Fall von Videotranskripten auch Körperpositionierungen, Gestisches und Mimisches. Die methodisch gewonnenen Erfahrungen kommen mit der Theorie darin überein, dass es unter den Bedingungen wechselseitigen Wahrnehmens keine «einfachen» Äusserungen gibt. Schon wenn man zur Wort- und Satzbedeutung allein die Prosodie des Sprechens hinzunimmt, erweisen sich die *Grenzen* dessen, was man als «kommunikative Einheit» begreifen kann, als unscharf und mehrdeutig (Dittmar 2004, S. 183).

Die Konversationsanalyse und mit ihr die Gattungsanalyse setzen in der Frage kommunikativer Einheiten ganz auf den Begriff der *Sequenz*: Eine Äusserung wird nur dadurch und nur insoweit zu einem kommunikativen Ereignis, indem sie von einer zweiten Äusserung aufgegriffen wird. Und folgt man der weitergehenden Analyse von Wolfgang Ludwig Schneider (1994, S. 176–186), so muss auch der Aufgriff der zweiten Äusserung noch durch eine dritte Äusserung bestätigt oder verworfen werden, damit man eine Kommunikationseinheit als (vorläufig) abgeschlossen behandeln kann. Ein Gruss ist kein Gruss ohne den Gegengruss. Aber was das Grüssen interaktiv bedeutet, zeigt sich erst im Anschlussereignis: Entweder man beginnt ein Gespräch oder geht freundlich aneinander vorüber.⁴

4 Die Dreistelligkeit mündlicher Kommunikation ist jener Didaktik, die sich von der Kommunikationsforschung hat inspirieren lassen, als «I-R-E-Modell» unterrichtlicher Kommunikation bekannt: Der Lehrer Initiert (als Frage oder Auftrag) eine Reaktion des Schülers und schliesst die Einheit durch eine Evaluierende Bemerkung ab (Mehan 1979).

Doch ob man die Kommunikationszüge zweistellig oder dreistellig denkt: Im Zentrum bleibt das Problem, wie aus der Fülle gleichzeitig wahrnehmbarer Modalitäten (vorwiegend im Hör- und Sichtbaren) eine Sequenz gewonnen wird, die als strukturierte Abfolge und nicht als ein zufallsgesteuertes blosses Nacheinander erscheint. Dabei kommt dem «turn-taking» eine Schlüsselfunktion zu (Sacks, Schegloff/Gail 1974). Turn-taking bezeichnet die Abgabe und die Aufnahme der Sprecherrolle. Dabei handelt es sich nicht um einen einfachen Tausch, sondern um einen doppelten Wechsel: vom Sprecher zum Hörer für den einen, vom Hörer zum Sprecher für einen anderen Beteiligten; und dies in einer Weise, die von beiden und von möglichen dritten Beteiligten als komplementär erfahren wird – deshalb sind Sprechüberlappungen und Sprechpausen für die Kommunikationsanalyse von so herausragender Bedeutung.

Das Phänomen des turn-taking markiert am deutlichsten den Unterschied zwischen literarischer und mündlicher Kommunikation (und damit auch am deutlichsten den Unterschied zwischen literaturwissenschaftlicher und konversationsanalytischer Gattungsanalyse). Denn im Fall von Schriftlichkeit ist das Problem immer vorab gelöst. Es ist der Autor, der «spricht» oder der andere (Figuren oder Autoren) sprechen lässt. Der Leser «hört zu» – oder er verweigert die Lektüre und es findet dann keine (weitere) Kommunikation mehr statt. Man kann daher die Analogie bilden: Der Sprecherwechsel ist das Medium, in das sich die Formen mündlicher Kommunikation einprägen – ganz so, wie sich literarische Formen in das Medium der Schrift (und seine Institutionen: den Druck, die Verlage, die Publikationsmärkte) einprägen. Analytisch bedeutet das, dass man keine Form mündlicher Kommunikation finden wird, die ohne Strukturen für die Sprecher-Hörer-Komplementarität auskommt.⁵

5. Indexikalität: Zeigen, Zeigeformate und Zeigeräume in mündlicher Kommunikation

Eine zentrale Eigenheit mündlicher Kommunikation wird mit dem Begriff der *Indexikalität* bezeichnet. Er wurde von der Ethnomethodologie aus der Zeichentheorie aufgegriffen und in die Soziologie eingeführt, um die Situationsgebundenheit des Zeichengebrauchs, also auch der Verstehbarkeit von sprachlichen Äusserungen festzuhalten.⁶ Charles S. Pierce beispielsweise unterscheidet den Index von den Zeichentypen der Ikone und des Symbols (Burks 1949; Bar-Hillel 1954; Goudge 1965; Atkin 2005). Die Referenz eines ikonischen Zeichens wird durch

5 Siehe zur ko-produktiven Dauerarbeit an dieser Komplementarität die Studien in Jefferson 2018 unter dem Begriff der «repair work».

6 Garfinkel 1967, S. 4–11; diesen Passus abschliessend, wird Ethnomethodologie definiert als «investigation of the rational properties of indexical expressions» (S. 11).

Darstellung einer signifikanten Objekteigenschaft gestiftet (Beispiele: «Kreis» für einen Ball oder «blau» für den Himmel). Symbole erfüllen ihre Referenzfunktion durch Konventionen (zum Beispiel die alphabetische Schrift als Konvention für Lautgestalten). Ein Index hingegen fordert den Interpreten auf zur *Wahrnehmung einer Singularität* (einer Konkretheit, einer individuellen Einheit).⁷ Ein in der Sprachphilosophie gern angeführtes Beispiel liefert das «Ich» im Satz «Ich bin hungrig». Die Referenz dieses «Ich» lässt sich weder analytisch noch interpretativ eindeutig bestimmen, ist sprachanalytisch gesehen also «leer». Jemand muss hören, wer den Satz sagt und die Lage des Sprechers wahrnehmen (die Person des Sprechers ist ja nicht dauer-hungrig), um der Referenz einen bestimmten Sinn zu geben. Alle Pronomen (ich, du, mein, sein, ...) weisen diese Eigenart des Indexikalen auf. Auch sprachnahe Verlautbarungen wie «Oh», «Ach», «mhm» usw. funktionieren indexikalisch, ebenso wie der Tonfall.

Ein Beispiel aus unserem Material soll sowohl die Form der Indexikalität als auch deren Bedeutung für Sprecherwechsel und Redezugsorganisation verdeutlichen.

Spielgruppenleiterin: Pua. Ist das Baby auch ein bisschen 'hungrig'?

Nehmen wir mal den Schnuller raus?

Hilal: Baby bisschen Wasser.

S: Hmm.

H: (hält dem Baby eine Tasse an den Mund) Baby bisschen.

S: Darf ich auch etwas Wasser haben?

H: Ja: (...) Du grosse (...) (holt eine grössere Tasse aus der Spielküche)

Daa! (hält ihr die Tasse hin)

S: Danke vielmal. (...) Ist es Tee oder Wasser?

H: Wasser

S: Wasser Danke (Schlürfgeräusch, tut so, wie wenn sie trinken würde)

Hmm hmm das ist denn fein. Danke vielmal!

Anlässlich eines Spiels «Küche» entwickeln die Spielgruppenleiterin und Hilal eine Kleinst-Erzählung von Durst und Trinken, zunächst mit einer Puppe, sodann mit der Spielgruppenleiterin selbst als durstig-trinkender Akteurin.⁸ Eine Schlüsselstellung nimmt das indexikale «Hmm» ein, das dem Tonfall nach Genuss bekundet. Das «Hmm» ratifiziert gleich mehrere Spielwechsel in einem Zug. Mit ihrem «Pua», «auch hungrig» (ebenfalls zwei indexikale Ausdrücke) und der Frage nach einer Schnulleraktion hatte S zunächst ein anderes Mädchen angesprochen, das

7 «An index exerts a compulsive influence on its interpreter, forcing him to attend to the indicated object.» (Goudge 1965, S. 53)

8 Es handelt sich um eine geglättete Fassung einer Szene, die in einem späteren Kapitel (S. 172–173) auf ihre mehrsprachlichen Feinheiten hin genauer analysiert werden wird.

eine Puppe auf dem Schoss hält. Obwohl bislang als Köchin aktiv, reagiert Hilal nicht auf den Hunger, sondern bringt Durst und Trinken ins Spiel. Mit dem genuss-simulierendem «Hmm» schliesst S zunächst eine Baby-Fütterung ab, die sie noch selbst durchgeführt hatte. Zeitgleich überlässt sie Hilal das Spielterrain und bittet sodann selbst um Wasser. Mit dem indexikalen «Du» verknüpft Hilal die Grösse der Person (ihre Erwachsenenheit mitmeinend) mit der Grösse des zu gebrauchenden Geschirrs. Nach einem kurzen Zwischendialog über die Art des Getränks («Tee oder Wasser?») schliesst die Sequenz mit einem weiteren Genuss-«Hmm», dessen Bedeutung dieses Mal noch zusätzlich verbalisiert wird («das ist denn fein»).

Aus der weitläufigen (und schwierigen) sprachanalytischen Diskussion der Zeichentheorie (die sich mit Geltungs-, Wahrheits- und Realitätsproblemen beschäftigt), sind für die Konversationsanalyse zwei Eigenheiten von Indexikalität herausragend. Da der Index auf eine Singularität referiert und zugleich auf eine sie bezeugende Wahrnehmung, ist ein Index nicht definierbar. Entweder er funktioniert (die Wahrnehmung findet statt) oder er funktioniert nicht. Zweitens und damit zusammenhängend: Ein Index behauptet nichts, sondern er zeigt nur (immer: auf etwas).⁹

Die Kommunikation wird mit einer *Deixis*, einem Zeigeformat ausgestattet, ohne das Medium der Zeichen zu verlassen.¹⁰ Zwar finden sich indexikale Ausdrücke auch in literarischer Kommunikation (Namen, Pronomen, erst recht die Eigenzeichen der Schrift wie Punkte, Kommata, Leerstellen zwischen den Worten, Anführungszeichen, ...). Aber nur im Fall mündlicher Kommunikation ist Indexikalität konstitutiv für das grundlegende Medium. Indexikalität organisiert das turn-taking und kann aus ihm nicht herausgenommen werden, ohne das Medium kollabieren zu lassen. Was immer gesprochen wird, *zeigt in der Stimmlichkeit auf den, der spricht* (Krämer 2002; Kolesch/Krämer 2006). Die Stimmlichkeit zeigt an, wann und wie eine Sprecherrolle ergriffen wird. Sie intoniert die Dramatik des Redezuges und bereitet zugleich sein Ende vor, sodass der doppelte Wechsel der Sprecher-Hörer-Rollen fortlaufend organisiert werden kann und keineswegs nur in jenen Momenten, in denen jemand aufhört zu sprechen.

6. Analyse kommunikativer Formen als Forschungsprogramm

Das Forschungsprogramm «kommunikative Gattungen» arbeitet in zwei Richtungen. Thomas Luckmann unterscheidet die *Binnen-* von der *Aussenstruktur* kommunikativer Gattungen (Luckmann 1989a, S. 39–40). Einerseits geht es um

9 «An index asserts nothing but only shows its object» (Goudge 1965, S. 54).

10 «Deixis und Ostension spielen in mündlichen Texten eine herausragende Rolle, der Ko-Text in schriftverfassten.» (Jungbluth/Schlieben-Lange 2004, S. 617). Zu kommunikativen Formen und Funktionen des Zeigens siehe Knoblauch 2012, für die Erziehung Prange 2005.

Detailstudien zu einzelnen Sequenzmustern der Kommunikation, um gattungsspezifische Merkmale herauszudestillieren und die Gattungen untereinander abgrenzen zu können. Die Dreiheit Eröffnung, Vollzug, Abschluss findet sich in jeder Gattung – aber ein Klatschgespräch (Bergmann 1987) wird anders eröffnet, vollzogen und beschlossen als ein familiäres Tischgespräch (Keppler 1994), eine Belehrung (Keppler/Luckmann 1992), ein Feuerwehrnotruf (Bergmann 1983) oder eine PowerPoint-Präsentation (Schnettler/Knoblauch 2007).

Andererseits sucht man nach Möglichkeiten der *Aggregation* von Gattungen, um aus den empirischen Erkenntnissen Aussagen über die Sozialstruktur, über den sozialen Wandel und über die Gesellschaft ableiten zu können (Bergmann 2018). Diskutiert und verschiedentlich angewandt wurden die Begriffe der Gattungsfamilie, des kommunikativen *Haushalts* sowie der sozialen *Funktion* kommunikativer Gattungen. Beispielsweise lassen sich Gattungen wie Predigt, Beratungsgespräch und Beschwerde der Gattungsfamilie der moralischen Kommunikation zuordnen (Bergmann/Luckmann 1999a und 1999b). Könnte man sämtliche Gattungen einer sozialen Einheit wie beispielsweise einer Familie, einer Institution (Schule, Spielgruppe) oder der ganzen Gesellschaft bestimmen, würde Thomas Luckmann von einem kommunikativen *Haushalt* sprechen (Luckmann 1988). Die in den nachfolgenden Kapiteln beschriebenen Formen des Spiels, des Kreises, des Znünis und des Bilderbucherzählens können als zentrale Elemente im kommunikativen Haushalt von Spielgruppen angesehen werden. Schliesslich können die Gattungen auch im Hinblick auf ihre *soziale Funktion* hin bestimmt und verglichen werden (Luckmann 1989a, S. 40–41). Diese Art der Generalisierung lässt sich auch in Einzelfallstudien anwenden und kommt deshalb bislang am häufigsten vor (siehe beispielsweise zur Funktion des Klatschgesprächs, soziale Kontrolle auszuüben: Bergmann 1987, S. 193–202). Die Funktionslogik stand zwar nicht im Fokus unserer Studie. Aber man könnte weiterführend beispielsweise prüfen, ob die soziale Funktion von Spiel, Kreis, Znüni und Bilderbucherzählung in Spielgruppen angemessen als «Sozialisation in die Interaktion mit Gleichaltrigen» zu begreifen wäre.

7. Kommunikative Formen und Bildungsprozesse (in Spielgruppen)

Auf das alltägliche, kommunikative Handeln in Spielgruppen, die Praxis, blickend, können kommunikative Formen als wesentliche Elemente beim Lehren und Lernen in Spielgruppen bzw. in Bildungsprozessen generell thematisiert werden¹¹. Dabei

11 Knoblauch (2020, S. 28) versteht Form als prozessualen Begriff. Dies meint, dass sich kommunikative Formen im Wechselspiel der Handelnden in einer Abfolge von Sequenzen konturieren (vgl. weiter unten die Hinweise zu Doppelseitigkeit).

ist der *performative Kern* kommunikativer Handlungen von zentraler Bedeutung (Knoblauch 2013, S. 29). In Sequenzen kommunikativen Handelns wird Wissen in verschiedensten Modifikationen transportiert¹², werden Regeln vermittelt, etwa wer in der Kommunikation beteiligt wird, wer eine Kommunikation startet oder starten darf und die vollziehenden Körper der Handelnden selbst spielen eine Rolle (Knoblauch 2020, S. 26). Sie machen den *Sinn* des kommunikativen Handelns «sozial sichtbar». In Situationen zwischen einer Spielgruppenleiter:in und den Kindern setzen sich die beteiligten Menschen in Relation zueinander, beziehen sich aufeinander, lesen am Handeln des Gegenübers ab, was in der Situation von ihm bzw. ihr erwartet wird, wie kommunikativ zu handeln ist und auch sein wird. Die «*agierende[n] Körper*» (Alkemeyer 2009, S. 121) fungieren folglich als Bindeglied zwischen den handelnden Menschen und der sozialen Umwelt (Knoblauch 2013, S. 29).

Am Lehren und Lernen (in Spielgruppen) sind demnach die Handelnden mit ihren Körpern immerzu beteiligt, sie sind in die Bildungs- bzw. Sozialisationsprozesse verstrickt, jedoch nicht etwa als aufbewahrende Behälter für schon Vorgefertigtes, ein für alle Mal Festgelegtes, wie z. B. fixe Handlungsabläufe (Alkemeyer 2009). Denn kommunikative Formen werden zwar im Vollzug der Situationen erlernt¹³, sie sind jedoch auch an die jeweiligen Situationen «anpassbar» und demzufolge (leicht) variierbar (vgl. Hinweise unten auf Doppelseitigkeit). Nicht jede Spielgruppenleiter:in organisiert sich die kommunikative Form des Kreises, Zünis etc. folglich in allen Komponenten identisch.

Mit den «*agierende[n] Körper[n]*» (Alkemeyer 2009, S. 121) verbunden sind sogenannte «Objektivierungen». Damit sind unterschiedliche *Kommunikationsmedien* gemeint, die die Handelnden in den Situationen mittels ihrer Körper erschaffen (wie zum Beispiel als Gruss den Hut zu ziehen oder als Zeichen der Zustimmung mit dem Kopf zu nicken) (Knoblauch 2013, S. 29 f)¹⁴. Objektivierungen umfassen nicht nur verbalsprachliche Zeichen, sondern auch Verhaltensweisen, Körperposition im Raum, Mimik und Gestik, und vieles anderes mehr (Knoblauch 2013, S. 29).

Knoblauch (2013, S. 31; 2020, S. 25–27) spricht im Zusammenhang mit Objektivierungen von einer *triadischen Struktur des kommunikativen Handelns*. Denn das kommunikative Handeln bezieht sich sowohl auf *andere Menschen*, zum Beispiel von auf der sprachlich hörbaren Ebene stummen Beteiligten an sozialen Situationen (in Form eines Publikums in Theateraufführungen, Schulstunden,

12 Vgl. auch exemplarisch Knoblauch 2007.

13 Vgl. «[W]er etwas über die Wirklichkeit von Lern- und Bildungsprozesses erfahren möchte, darf [...] nicht über die Körperlichkeit ihrer Vollzüge hinwegsehen» (Alkemeyer 2009, S. 119).

14 Für eine Unterscheidung von Objektivierungen und Objektivationen vgl. Knoblauch 2017, S. 155 ff. Objektivierungen werden verstanden als mit dem Körper verbundene kommunikative Handlungen und Objektivationen als vom Körper abgelöste Handlungen.

u. a.), auf die Handelnden selbst als «*verkörperte Subjekte*» und nicht zuletzt auf die damit verknüpften *Objektivierungen*, die Teile der gemeinsamen Umwelt sind und als solche auch in den Situationen wahrgenommen werden können. An den Handelnden und ihren Körpern sind die Objektivierungen je gegenseitig «ablesbar».

Damit nehmen wir den Prozess des Lehrens und Lernens von kommunikativen Formen wieder in den Blick. Über stumm zwischen den Körpern sich vollziehende mimetische Prozesse formen sich mit der Zeit (verfestigte) Muster des kommunikativen Handelns aus¹⁵. Dabei geht es nicht um eine bloße Imitation (Alkemeyer 2009), sondern durch die reziproke Bezugnahme im kommunikativen Handeln werden sowohl körperlich-performative wie auch sprachliche Handlungsabläufe umgesetzt und können so gelernt bzw. gelehrt werden (Knoblauch 2020, S. 27).

Die *vermittelnde Rolle des Körpers* in Interaktions- und Kommunikationsprozessen ist für das theoretische Konzept von Habitus und Feld von Bourdieu (etwa 1982; 1987) zentral. Er würde hier jedoch von der Inkorporierung oder dem Einverleiben von sozialen Strukturen und Herrschaftsverhältnissen sprechen (Bourdieu 2001b, S. 177 ff.; Bourdieu 1987, S. 97 ff.) oder von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die wir in sozialen Situationen durch den Habitus zur Verfügung haben (Bourdieu 1982). Habitus wird dabei nicht als ein starres Konstrukt verstanden, sondern als ein durchaus durch Bildungsarbeit veränderbares und durch Erfahrungen in einem neuen Feld transformierbares (Bourdieu 2001b, S. 180)¹⁶.

Knoblauch attestiert dem kommunikativen Handeln in Situationen eine *Doppelseitigkeit* (Knoblauch 2013, S. 30). Einerseits ist es durch die Handelnden selbst gestalt- und wahrnehmbar, im körperlichen Vollzug den Situationen angepasst veränderbar und andererseits zeichnet es sich durch seine Musterhaftigkeit aus (zum Beispiel als vertrauter Handlungsablauf des Znüniessens, als sinntragende Einheit, wie ein Gesellschaftsspiel gespielt werden soll). Die Musterhaftigkeit kann den Agierenden selbst als Orientierung dienen und sie davon entbinden, alltägliche, kommunikative Handlungen jedes Mal wieder neu denken bzw. neu erfinden zu müssen (Knoblauch 2017, S. 232 f). Kommunikative Formen werden im Handeln selbst geschaffen und gleichzeitig können Handelnde sie als

15 Vgl. etwa das kleine Kind, das auf dem Sonntagsspaziergang der Familie den genau gleich wippenden Gang wie der Vater zeigt. Hier wird über den Körper kommunikatives Handeln gelernt: Wie funktioniert Sonntagsspaziergang in der Familie? Wie wird damit Wirklichkeit hergestellt?

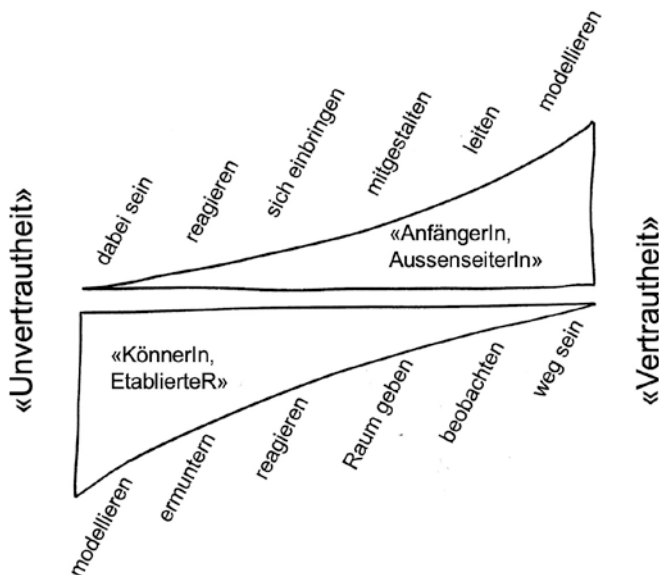
16 Vgl. auch Habitus als «strukturierte und strukturierende Struktur» (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 173) sowie die doppelte Geschichtlichkeit der sozialen Realität, die in den Dingen und in unseren Köpfen existent und in den jeweiligen sozialen Feldern und im jeweiligen Habitus greifbar ist (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 161).

Ressource in institutionalisierter Form nutzen, um zum Beispiel Ordnungen erkennbar zu machen¹⁷.

Dies scheint beim Lernen und Lehren von kommunikativen Formen wesentlich, so sind den Handelnden Aspekte des kommunikativen Handelns als «tacit knowledge» (Polanyi 1985) verfügbar und sie können auch ihr Handeln anleiten, oftmals ist ihnen aber genau dieses schweigende Wissen nicht explizit zugänglich bzw. die Handelnden selbst können es nicht thematisieren, weil es im Körper und allenfalls den Objektivierungen enthalten ist (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 16).

Die *Lehr- und Lernbarkeit von kommunikativen Formen* im sozialen Feld der Spielgruppe möchten wir am folgenden Modell (siehe Abbildung 1) verdeutlichen.

Abbildung 1: Teilhabemöglichkeiten an kommunikativen Formen in Verbindung mit (Un-)Vertrautheit der Formen (Künzli Kläger 2018, S. 51; Künzli/Isler 2018, S. 43).



«Wem die Strukturen der Welt [...] einverleibt sind, der ist hier unmittelbar, spontan zu Hause und schafft, was zu schaffen ist [...] ohne überhaupt nachdenken zu müssen, was und wie [kommunikatives Handeln vollzogen wird]» (Bourdieu 2001b, S. 183). Wer also bereits eine gewisse *Vertrautheit* mit zum Beispiel der kommunikativen Form «Geschichten erzählen» aufgebaut hat, sei es in der Herkunftsfamilie oder anderswo, der bzw. die kann selbstverständlicher kommunikativ handeln und sich an den Situationen beteiligen. Solche Lernende

17 Vgl. für ein Beispiel etwa Knoblauch et al. 2021.

haben es einfacher, sich vom ersten Tag an beinahe reibungslos ins kommunikative Handeln von Spielgruppen einzubringen, sich mit den dort erwarteten Interaktions- und Kommunikationsweisen zu arrangieren. Im Gegensatz dazu stehen Lernende, denen die Logiken von kommunikativen Formen (zu) lange unvertraut bleiben. Sie können sich weniger rasch im sozialen Feld positionieren bzw. ihr kommunikatives Handeln entspricht weniger den impliziten Ansprüchen und erwarteten Handlungsweisen. Sie verfügen (noch) nicht über die im Feld *legitimen Mittel*, sich aktiv zu beteiligen und kommunikativ zu handeln.

Auf Seiten der *Lehrenden* würde dies bedeuten, die Lernenden schrittweise an das kommunikative Handeln einer kommunikativen Form heranzubringen, indem zum Beispiel den Anfänger:innen durch ein einfaches Dabei-sein ermöglicht wird, das «tacit knowledge» (Polanyi 1985) kennenzulernen bzw. die Objektivierungen *explizit gemacht* werden und damit den unvertrauten Lernenden das zu vermitteln, was andere bereits ihrer sozialen Herkunft verdanken (Bourdieu 2001a, S. 48).

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–140.
- Atkin, Albert (2005): Peirce on the Index and Indexical Reference. In: *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 41, H. 1, S. 161–188.
- Ayaß, Ruth (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 275–295.
- Baecker, Dirk (1993): Das Spiel mit der Form. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): *Probleme der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 148–158.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986): *The Problem of Speech Genres. Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, S. 60–102.
- Bar-Hillel, Yehoshua (1954): Indexical Expressions. In: *Mind* 63, H. 251, S. 359–379.
- Bergmann, Jörg (1983): Alarmiertes Verstehen: Kommunikation in Feuerwehrnotrufen. In: Müller-Doohm, Stefan/Jung, Thomas (Hrsg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften.*, S. 283–328.
- Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (Sonderband 3 der Zeitschrift «Soziale Welt»). Göttingen: Schwarz, S. 299–320.
- Bergmann, Jörg (1987): *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg (2018): Gattungsfamilien und Gattungsaggregationen. In: Endreß, Martin/Hahn, Alois (Hrsg.): *Lebenswelttheorie und Gesellschaftsanalyse. Studien zum Werk von Thomas Luckmann*. Köln: Herbert von Halem, S. 287–295.
- Bergmann, Jörg R. (2016): Nachruf Thomas Luckmann (1927–2016). In: *Zeitschrift für Soziologie* 45, H. 4, S. 298–304.
- Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hrsg.) (1999a): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher.
- Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hrsg.) (1999b): *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 2: Von der Moral zu den Moralén*. Opladen: Westdeutscher.

- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001a): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2001b): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burks, Arthur W. (1949): Icon, Index, and Symbol. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 9, H. 4, S. 673–689.
- Dittmar, Norbert (2004): *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Goudge, Thomas A. (1965): «Peirce's Index». In: *Transactions of the Charles S. Peirce Society* 1, H. 2, S. 52–70.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert (1994): «Forms are the food of faith»: Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, H. 4, S. 693–723.
- Hymes, Dell (1962): The ethnography of speaking. In: Gladwin, Thomas/Sturtevant, William C. (Hrsg.): *Anthropology and human behavior*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington, S. 13–53.
- Hymes, Dell (1979): *Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jefferson, Gail (2018): *Repairing the Broken Surface of Talk: Managing Problems in Speaking, Hearing, and Understanding in Conversation*. New York: Oxford University Press.
- Jungbluth, Konstanze/Schlieben-Lange, Brigitte (2004): Text. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.): *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (2nd ed.), Vol. 1 *Soziolinguistik: Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2. Aufl.), Teilband 1. Berlin: de Gruyter, S. 614–633.
- Kepler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kepler, Angela/Luckmann, Thomas (1992): «Teaching: Conversational Transmission of Knowledge». In: Markova, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 143–165.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knoblach, Hubert (1992): The taming of the foes: The avoidance of asymmetry in informal discussions. In: Markova, Ivana/Foppa, Klaus (Hrsg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 166–194.
- Knoblach, Hubert (2007): Die Performanz des Wissens: Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, Bernt/Knoblach, Hubert (Hrsg.): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK, S. 117–138.
- Knoblach, Hubert (2012): Powerpoint. Kommunikatives Handeln, das Zeigen und die Zeichen. In: Krämer, Sybille/Cancik-Kirschbaum, Eva/Totzke, Rainer (Hrsg.): *Schriftbildlichkeit. Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: de Gruyter, S. 219–232.
- Knoblach, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller Reiner/Knoblach Hubert/Reichert Jo (Hrsg.): *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–47.
- Knoblach, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knoblach, Hubert (2020): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate/König, Katharina/Imo, Wolfgang/Wegner, Lars (Hrsg.): *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter, S. 19–38.

- Knoblauch, Hubert/Wiesner, Esther/Isler, Dieter/Künzli, Sibylle (2021): Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Juventa, S. 760–772.
- Kolesch, Doris/Krämer, Sybille (Hrsg.) (2006): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 323–346.
- Künzli Kläger, Sibylle (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. In: *Erziehung und Unterricht* 168, H 1–2, S. 44–55.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim Karin/Lehner Ruth/Dütsch Thomas/Arnaldi Ursula/Hildebrandt Elke/Wey Huber Martina/Zumsteg Barbara (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, S. 25–47.
- Luckmann, Thomas (1984): Das Gespräch. In: Stierle, Karlheinz/Warning, Rainer (Hrsg.): *Das Gespräch*. München: Fink, S. 49–63.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm/Lepsius, M. Rainer/Weiß, Johannes (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft* 27, S. 191–211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ›Haushalt‹ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela/Spangenberg, Peter M./Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hrsg.): *Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650*. München: Fink, S. 279–288.
- Luckmann, Thomas (1989a): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Luckmann, Thomas (1989b): Prolegomena to a Social Theory of Communicative Genres. In: *Slovene Studies Journal* 11, H. 1–2, S. 159–166.
- Luckmann, Thomas (2002): Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. In: Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981–2002*. Konstanz: UVK, S. 183–200.
- Luckmann, Thomas (2012): Some Remarks on Scores in Multimodal Sequential Analysis. In: Knoblauch, Hubert/Schnetter, Bernt/Raab, Jürgen/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Video-Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Lang, S. 29–34.
- Luckmann, Thomas/Gross, Peter (1977): Analyse unmittelbarer Kommunikation und Interaktion als Zugang zum Problem der Entstehung sozialwissenschaftlicher Daten. In: Bielefeldt, Hans-Ulrich/Hess-Lüttich, Ernest W.B./Lundt, André (Hrsg.): *Soziolinguistik und Empirie. Beiträge zu Problemen der Corpusgewinnung und -auswertung*. Wiesbaden: Athenäum, S. 198–207.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. Volumes I & II. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Gail, Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turntaking for conversations. In: *Language* 50, H.S. 696–735.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1994): *Die Beobachtung von Kommunikation: Zur kommunikativen Konstruktion sozialen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnetter, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.) (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.

- Scott, Marvin B./Lyman, Stanford M. (1968): Accounts. In: *American Sociological Review* 33, H. 1, S. 46–62.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

4. Spiel als kommunikative Form der Spielgruppe

Achim Brosziewski

1. Eine reichhaltige Palette von Spielen

Die materiale Grundlage für die folgenden Ausführungen zur kommunikativen Form des Spiels bilden die Episodenübersichten und die Transkripte zu den Fokuskindern (K1 bis K4, jeweils zu den Erhebungszeitpunkten T0 und T2). Ergänzend werden die Detailanalysen zu 20 Videosequenzen herangezogen (Memos 1 bis 74, Protokolle der Analysesitzungen). Mit «Spiel» wird eine grosse Vielfalt von Aktivitäten im Alltag der Spielgruppen bezeichnet. Für einen Eindruck davon seien einige Beispiele von Episodentiteln aufgelistet:

Freispiel – Spiel mit der Strassenampel – Spiel Fussverletzung – Spiel im Verkäuferlistand – Spiel am Kaffeetisch – Bewegungsspiel mit Banantourmix – Bauernhof spielen – Pizzakurier spielen – Versteckspiel – Wortspiel – Spiel mit Schneidbrett – Spiel mit Klötzen – Spielangebot Knetkiste – Mondkreis spielen – Duplospiel – Gespräch über Spiel und Faxen – ‚Das ist‘-Spiel – Spiel in der Höhle – Daumenspiel – Ballspiel – Spiel mit Kinderwagen und Igel – Puzzlespiel – Klatschspiel – Ballonspiel – Spiel mit der Babypuppe – Spiel mit Legosteinen – Spiel mit Ortsbezeichnungen – Mutter-Baby-Rollenspiel – Spiel im Sandkasten

Trotz dieser bereits grossen Palette explizit gekennzeichnete Spiele reicht die Form des Spiels noch weiter. Zum einen ist die Spielform so selbstverständlich, dass sie zu vielen Aktivitäten gar nicht eigens genannt werden muss (wie beispielsweise in «Parkhaus bauen in der Bauecke»). Zum anderen taucht das Spiel häufig als Unterform anderer Formen auf (Spiel mit Bechern während des gemeinsamen Znüni oder Wortspiele in allen denkbaren Gesprächssituationen).

Die Form des Spiels ist mit einer hohen Redundanz und Robustheit ausgestattet (siehe Kapitel 3 «Das Konzept der kommunikativen Form»), wie sich in der obigen Auflistung ihres Vorkommens eindrücklich zeigt. Die Kinder sind mit dieser Form vertraut und können sich grossteils bereits *untereinander* einweisen, anleiten und modellieren.¹ Auf dieser Basis können die Erwachsenen ihnen einen

¹ Ein Exemplar einer konfliktbehafteten Spielmodellierung ist das «Spielen mit den Krippenfiguren», in dem Defne ihre Spielpartnerin Hilal nach etlichen sehr einseitigen Spielzügen zu rechtweist: «So wird nicht gespielt. Ich werde nicht deine Freundin» (K4_T0, Zeile 898–899).

relativ hohen Grad an Selbständigkeit zugestehen und zumuten. Und es können *komplexere* Spielformen eingeführt, zugelassen und erprobt werden, also weitere Lernprozesse evoziert werden, zum Beispiel indem man die Kinder erzählen lässt, wer ihre Spielfiguren sind und welche Dramen sie im Spielgeschehen durchleben.

2. Form des Spiels: Metabotschaften, Folgenlosigkeit und Einsatz

Ihre hohe Allgemeinheit (die weit über Kinderspiele hinausweist) erreicht die Spielform durch *die Botschaft «Dies ist Spiel»*, also durch eine Art von Metakommunikation – so sagt es eine vielzitierte und vieldiskutierte Analyse des Kulturanthropologen Gregory Bateson, der seinerseits auf prominente Vorläufertheorien zurückgreift (Bateson 1956; Bateson 1972). Die Metabotschaft kann explizit gegeben werden: «So, jetzt spielen wir». Aber viel grundlegender ist, dass sie *performativ* ausgeführt wird und dies durch jeden einzelnen Spielzug. In Umkehrrichtung gesehen muss jede Spielbewegung erproben und beweisen, dass die Botschaft «Dies ist Spiel» gilt, immer noch gilt, weiterhin gelten wird. Die Performativität der Spielbotschaft bringt mit sich, dass man nur aktiv spielen kann. Ein Einverständnis allein reicht nicht aus. Man muss mittun. Die Ausnahme gilt nur für die Rolle des Zuschauers, aber sie setzt voraus, dass es Mitspieler gibt, die das Spiel handelnd vorantreiben. Auch Alleine-Spielen sendet die Botschaft «Dies ist Spiel», sonst wäre, was geschieht, weder für den Allein-Spieler noch für etwaige Zuschauer als Spiel erkennbar. Deshalb ist Spiel konstitutiv (und nicht nur gelegentlich) als kommunikative Form zu begreifen, für jeden denkbaren Fall von Spiel.

Die Frage stellt sich umso dringlicher, was die spezifische Botschaft «Dies ist Spiel» im Unterschied zu anderen Botschaften besagt. Sie signalisiert und markiert eine Eingrenzung durch Ausgrenzung. Das, was im Spiel geschieht, darf keine Folgen haben für das, was ausserhalb des Spiels geschieht. Das zentrale Erkennungsmerkmal der Spielbotschaft ist also zunächst einmal Folgenlosigkeit. Wer während eines Kuchenverteilspiels mit Holzklötzchen Appetit auf Kuchen bekommt, darf nicht ein Klötzchen aus dem Spiel herausgreifen und daran zu knabbern beginnen, sondern muss sich anderweitig nach einem Objekt des Begehrens umschauen. «Nur so tun als ob!» muss die Spielgruppenleiterin eindringlich und mehrfach mahnen, als zwei Jungs die hölzernen Utensilien zu lecken und anzubeissen beginnen (K1_T0, Zeilen 1502–1522). Die pädagogische Intervention vertritt in diesem Fall die *Differenz* von Spielsinn und Realitätssinn, also weder die Realität noch das Spiel «für sich allein».

Das Signal «folgenlos» grenzt das Spiel nach aussen hin gegenüber anderen Formen ab: Spiel und nicht Ernst; Spiel und nicht Arbeit; Spiel und nicht Realität; Spiel und nicht das wirkliche Leben. Mit diesem Signal und seinen Funktionen

gleich das Spiel der Kunst² und der Ironie (gesagt, aber nicht gemeint). Gleichwohl bedeutet folgenlos nicht gleich weltfrei. Aber alles, was im Spiel mitwirken und in ihm zählen kann, muss durch Spielzüge eingeführt, mit der Spielbotschaft markiert und auch wieder aus dem Spiel entlassen werden, wenn es das Spiel nicht mehr weiterbringt. Solche Weltbezüge im Inneren des Spiels kann man als *Einsatz* bezeichnen, wie beim Wetteinsatz oder auch bei den Einsätzen von einzelnen Instrumenten in einem Orchesterstück. Mit Geld zum Beispiel kann man sich in Spielpositionen einkaufen (nicht nur bei Glücksspielen), nur was dieser Einsatz zählt, wird durch die Spielregeln bestimmt, die der erkauften Position unterlegt und auferlegt sind. Der Spieleinsatz und sein Einfluss auf die Art von Spielen, ihre Verläufe und die Teilnahmemotivation sind Gegenstand vor allem der ökonomisch-mathematischen Spieltheorie (im Ausgang von John von Neumann und Oskar Morgenstern 1967). Für die bildungstheoretische Spieltheorie sind es die Werte einer Kultur, die in Form von Spielideen zum Einsatz gebracht werden (Stenger 2014, S. 270, mit Beispielen zu Pferdespielen von Jungen und Mädchen, die jeweils andersartige Spielideen und Wertbezüge einbringen). In Pierre Bourdieus Theorie definiert der Einsatz von Einheiten des ökonomischen, symbolischen und kulturellen Kapitals (Geld, Bildungstitel, Ideen) das Gebiet und die Grenzen von *sozialen Feldern*.³ Und schliesslich umfasst der Begriff Einsatz auch das soeben erwähnte spielerische Gebot zur Aktivität und zur Performanz: Man muss sich selbst einsetzen und weiterspielen, um zu erfahren, ob es gut ausgeht oder auch nicht. Ohne eigenen Einsatz kann man es nicht erfahren.

Mit den drei Eigenheiten der Kommunikationsform Spiel, 1. Metakommunikation «Dies ist Spiel», 2. Folgenlosigkeit und 3. Einsatz lässt sich die Vielfalt der eingangs aufgeführten Spielvorkommnisse in den Tagesprotokollen bereits recht gut fassen. Die Metabotschaften, die Realitätsentkopplungen und die Einsätze zeigen sich auf jeweils unterschiedliche Weise im Spielen mit Spielsachen (Abschnitt 3.), mit Sprache (Wort- beziehungsweise Sprechspiele; Abschnitt 4.) und mit sozialen Rahmungen (Spiel mit den gegebenen Sozialsituationen; Abschnitt 5.). Dies soll im Weiteren näher ausgeführt werden.

2 Kunst und Spiel werden oft verglichen, wenn nicht sogar aneinander erläutert. Siehe für viele Gadamer 1977.

3 In einem Film über seine Theorie der feinen Unterschiede erläutert Bourdieu seine Kapitaltheorie am Beispiel der Chips eines Roulettespiels (www.youtube.com/watch?v=gQSYewA03BU; Minuten 12:25–14:20; Abfrage: 04.06.2019); Es kommt einerseits auf die *Menge* von Chips an, über die ein Spieler verfügt; aber auch auf die *Farbe* der Chips, die den Spielwert eines einzelnen Chips bestimmt.

3. Spiele mit Einsatz von Dingen: Spielsachen

Spiele mit Spielsachen bilden die häufigste und zugleich die sichtbarste Spielform in der Spielgruppe. Die Botschaft «Dies ist Spiel» wird gewissermassen den Dingen angeheftet, was nicht heisst, dass sie in jedem Einzelfall problemlos gelesen und befolgt wird. Was Spielding ist und was Kein-Spielding ist, muss unterschieden und sozial ausgehandelt werden, und das nicht selten von Situation zu Situation verschieden.⁴ Im «Becherritual» (K4_T2, Zeile 1401–1454) sind die Trinkbecher zunächst Marken im Übergangsritual zwischen Spielzeit und Znüni (wobei es vor allem auf die Farben der Becher ankommt), dann inszenieren zwei Mädchen mit ihnen einen Grössenvergleich («Heute bin ich grösser als du, schau», Zeile 1434), bevor schliesslich tatsächlich aus ihnen getrunken wird und derweil gerade nicht mit ihnen gespielt werden darf. Im typischen Gebot «Mit Essen spielt man nicht» (im Sample zum Beispiel in K2_T0, Zeile 1043–1051) wird das Signal «Dies ist Spiel» anhand seiner Verneinung vermittelt, gelernt und verfestigt.⁵

Für Roland Barthes werden Spielsachen durch ihre Referenz zur Erwachsenenwelt markiert. Spielsachen seien Erwachsenenende in klein für kleine Menschen als künftige Erwachsene.

«Dafür, dass der französische Erwachsene im Kind ein anderes Selbst sieht, gibt es kein besseres Beispiel als das französische Spielzeug. Die üblichen Spielsachen sind im Wesentlichen ein Mikrokosmos; es sind sämtliche verkleinerte Reproduktionen von Dingen aus der Erwachsenenwelt, als ob in den Augen des Publikums das Kind eigentlich nur ein kleinerer Mensch wäre, ein Homunkulus, dem man Gegenstände liefern muss, die seiner Grösse entsprechen.

Erfundene Formen sind sehr selten: höchstens ein paar Baukästen, in denen der Geist der Bastelei lebt, liefern Vorlagen für dynamische Formen. Ansonsten bedeutet das französische Spielzeug immer etwas, und dieses Etwas ist stets völlig vergesellschaftet, gebildet aus den Mythen oder den Techniken des modernen Erwachsenenlebens: Armee, Radio, Post, Medizin (Arztköffchen, Operationssäle für Puppen), Schule, Friseurhandwerk (Trockenhauben), Flugsport (Fallschirmspringer), Transportwesen (Züge, Citroën, Ford Vedette, Vespa, Tankstellen), Naturwissenschaft (Marsspielzeuge). Da die französischen Spielsachen die Figuren der Erwachsenenwelt buchstäblich präfigurieren, bereiten sie das Kind natürlich darauf vor, sie alle als selbstverständlich zu akzeptieren, indem sie ihm, ehe es darüber nachdenkt, das Alibi einer Natur einpflanzen, die von jeher Soldaten, Postbeamte und Vespas hervorgebracht hat. Das Spielzeug liefert hier den Katalog all dessen, worüber der Erwachsene nicht in Erstaunen gerät: Krieg, Bürokratie, Gemeinheit, Marssoldaten und so fort.» (Barthes 2010, S. 74)

4 Siehe für die räumlich-soziale Organisation der Spielsachen in «Ecken» am Fall des Kindergartens Maeder 2018.

5 Die Negation ist eines der wirksamsten Lehr-/Lernmittel überhaupt (Benner 2005).

Selbst wenn man die Erwachsenenweltreferenz vieler Spielsachen zugestehen muss, so ist ihre Funktionsbestimmung bei Barthes doch etwas einseitig (und erkennbar kulturkritisch) geraten. Zum einen ist Kleinheit ja nicht die einzige Eigenheit, die die Dinge spieltauglich macht. Zum anderen können «erfundene Formen» nicht als Ausnahmefall abgetan werden. Fruchtbare als eine Einteilung anhand materialer Qualitäten ist es, zwischen Spielsachen erster Ordnung und Spielsachen zweiter Ordnung zu unterscheiden.

Spielsachen erster Ordnung mögen all jene sein, deren Formen den Formen von Alltags-/Erwachsenendingen ähneln und so beiden Seiten, Erwachsenen wie Kindern eine problemlose Wiedererkennbarkeit ermöglichen – eine Bedingung für Gedächtnisbildung, für Lernen und wie etliche Autoren meinen auch für Freude: Spielzeugautos, Spielzeugläden, Menschen- und Tierpuppen, Spielzeugbesteck etc.. Doch auch solche referentiellen Dinge müssen für jedes konkrete Spiel neu erfunden werden. Spieldinge dienen nicht nur der Inszenierung (Simulation von Erwachsenensituationen, «Als-ob-» und «Probehandeln», Scholz 1997). Sie erfordern die Inszenierung spielinterner Referenzen, die externe Referenten (Materialität, Bedeutung in der Erwachsenenwelt) zwar ausnutzen, aber sich darin nicht erschöpfen können. Auf einmal können Autos fliegen, aber die Form des Spiels verlangt, dass der Autoflug den Piloten, die Passagiere und das staunende Bodenpersonal in eine Szene, wenn nicht gar in eigene Handlungen zu verwickeln vermag. Sonst wird nur ein Ding seine Position verändert haben.

Spielsachen zweiter Ordnung sind solche, die (mindestens) zwei Schritte brauchen, um ihre Funktion in «Dies ist Spiel» erfüllen zu können. Sie müssen zunächst durch Formgebung für (höherstufige) Spiele vorbereitet werden: Knetmasse, Legosteine, Sand, abstrakte Figürchen, Papier und Konstruktionsmaterialien aller Art. Wie schon in Barthes' Bemerkungen zu solchen «dynamischen Formen» angeklungen ist, vermischen oder vereinen sich hier Bastelei und Spiel, ohne dass die Spielenden (oder Zuschauenden) sich entscheiden müssten, was von beidem für sie interessanter und reizvoller ist. Die Ausstattungen aller Spielgruppen umfassen sowohl Spielsachen erster Ordnung (Dinge mit Referenzen auf die Erwachsenenwelt) als auch Spielsachen zweiter Ordnung (Medien für Formbildungen). Es wäre einer eigenen Prüfung wert, welchen der beiden Spielsachentypen im Alltag der Spielgruppe zeitlich, sozial und bildungsmässig die grössere Bedeutung zukommt.

Wenn man sowohl die Unterschiedenheit der Spieldinge als auch ihre Verbundenheit mit den Alltags-/Erwachsenenwelten bezeichnen will, könnte man auf den Ausdruck «displacement» zurückgreifen, der aus einer bestimmten Kunstrichtung («Land Art») stammt und von dort aus Eingang in die Kunstdidaktik gefunden hat (Brohl 2003; allgemeinpädagogisch erweitert von Kraus 2013, S. 164–167). Wörtlich bezeichnet «Displacement» Ortsveränderung, Verlagerung oder auch Verschiebung, durchaus im Sinne eines physikalischen Vorgangs

und eines ingenieurwissenschaftlichen Problems. Die Kunst versteht unter «Displacement» die Verlagerung von Kunstobjekten aus konventionellen Rahmen (Museum, Ausstellung, Galerie etc.) in den öffentlichen Raum, in den sie verändernd und wahrnehmungserweiternd eingreifen sollen. Dinge können also nicht nur im Raum bewegt werden. Sie können ihrerseits den Raum verändern, indem sie den Sinn aller anderen Dinge in ihm verändern, verlagern und verschieben. Tim stellt einen Stuhl neben den Stuhl, auf dem Lars sitzt.⁶ Lars wähnt sich zunächst in einem Flugzeug (Stuhl-Verschiebungen 1), doch Tim und zwei hinzukommende Mädchen, die ihre Stühle hinter die der Jungen stellen, machen eine Autofahrt zum Flughafen daraus (Stuhl-Verschiebungen 2). Die Mädchen ergänzen die Szene durch die Idee des Reisens und die Forderung, vorher noch Koffer zu packen, obwohl Lars das Auto mit einem Steuerrad aus Karton längst schon fahren lässt (Stuhl-Verschiebungen 3). Es entspinnen sich Gespräche und sie begleitend Such- und Sammelaktivitäten, was alles für die Reise benötigt wird. Im Zuge dieses Kofferpackens werden weitere Dinge aus der greifbaren Umgebung (vor allem aus der «Familienecke» des Kindergartens) heraus- und in die Szene hineingeholt (Tücher als T-Shirts, Frühstückstüten als Hundekot-Tüten, Stöckelschuhe als Schlafschuhe, ...: Ding-Verschiebungen 4 bis n). Was an Spielsachen «Spiel» ist und was an ihnen «Sachlichkeit» ist, wird durch Spielzüge in Form von «Displacements» bestimmt, wobei weder die Dinge noch die Spielenden «alles» mit sich machen lassen. Das zeigt sich im weiteren Verlauf des Fallbeispiels etwa am «Lenkrad» des Autos, das zwischendurch vom «Fahrer» des Wagens als Frisbee real durch den Raum geworfen wird, was eine Intervention der Lehrperson, ihr zeitweiliges Mitspielen (als Sicherheits- und Polizeikontrolle) und zahlreiche Umformungen im Spielarrangement zur Folge hat.

Dabei ist der Einsatz von Spielsachen sowohl von innen als auch von aussen zu beachten. Von aussen verlangt die Folgenlosigkeit der Spielform zum Beispiel, dass die Dinge nicht kaputt gehen, selbst wenn eine Spieldramatik auf diese Möglichkeit zusteuern würde, etwa bei Flugzeugabstürzen, Autounfällen oder missglückenden Arzthandlungen an Menschen- oder Tierpuppen. Allgemein gesehen müssen auch Spiele mit Spielsachen «Die Ordnung der Dinge» (Foucault 1974) in einem sehr praktischen Sinne respektieren und reproduzieren. Ein Gutteil der Arbeit in Spielgruppen, der von den angelernten und meist braven Kindern mit erledigt wird, besteht in Erhalt, Abräumen und Aufräumen der Spieldinge, damit sie möglichst vollständig und unversehrt für künftige Spielsituationen zur Verfügung stehen. In einem Fall deuteten unsere Interpretationen darauf hin, dass eine Spielgruppenleiterin ihre Aufmerksamkeit stärker darauf richtet, die Spielsachen verfügbar und ordentlich zu halten, als selber mitzuspielen oder die Spielaktivitäten der Kinder pädagogisch zu intensivieren.

6 Dieses Beispiel ist einer Ethnografie über freies und gelenktes Rollenspiel im Kindergarten entnommen (Weißhaupt, Hildebrandt/Leonhard 2019, Abs. 23 bis 33).

4. Spiele mit Einsatz von Sprache: Wort-, Sprech- oder Sprachspiele

Die meisten Spiele werden laufend von Sprechhandlungen begleitet. Sprache erfüllt dabei Kommentarfunktionen und dient vornehmlich der wechselseitigen Justierung von Aufmerksamkeit – wie in den allermeisten Fällen von Alltagskommunikation auch. Im Normalgebrauch fungiert die Sprache referentiell, bezeichnend, denotativ und benennend: die Worte und Sätze verweisen auf etwas anderes, das Sprechen besagt und meint etwas *ausserhalb* der Sprache, es greift auf Welt zu und richtet sie ein (im Sinne von «How to do things with words», Austin 1962). In der kommunikativen Form des Sprachspiels hingegen wird genau diese Normalität des Bezeichnens *suspendiert*. Nicht die referierte Welt, aber das direkte Referieren wird ausgegrenzt, damit die Elemente der Sprache (Morpheme, Worte, Phrasen, Sätze) einen eigenständigen Einsatz im Reich der Sprachspiele bilden können. Gegenüber der Bezeichnungsfunktion der Sprachelemente treten ihre *Lautlichkeit* und deren *Zeitverhältnisse* in den Vordergrund: Lautliches verklingt in dem Moment, in dem es anklingt, weshalb es eine sofortige Fortführung braucht. Statt um Referenz geht es im Sprachspiel um Klanglichkeit, Metrum, Rhythmik oder, um es performativ auszudrücken: um Onomatopoesie (Lautmalerei⁷). Gebunden an und getragen vom klanglichen Moment der Sprache können auch jene Aspekte als «Material» ins Sprachspiel geholt werden, die die Sprachwissenschaften unter Begriffen wie Flexion (Variation von Wortgestalten), Syntax (Verknüpfungsregeln), Semantik (Bedeutungszuweisung) und Pragmatik (Situationssinn) beschreiben. Der paradigmatische Fall für Sprachspiele ist die Dichtung.

«Die ‚Aussage‘ eines Gedichtes lässt sich nicht paraphrasieren, nicht in der Form eines Satzes zusammenfassen, der dann wahr oder falsch sein kann. Der Sinn wird über Konnotationen, nicht über Denotationen vermittelt, über (...) die ornamentale Struktur der sich wechselseitig einschränkenden Verweisungen, die in der Form von Worten auftreten, aber nicht über den Satzsinn, nicht über den propositionalen Gehalt der Aussagen.»
(Luhmann 1995, S. 45–46, im Anschluss an Brooks 1960, insbesondere Kapitel 1)

Dabei verlieren die Worte (Phrasen, Sätze, ...) keineswegs ihre Referenzen. Aber letztere können – wie der Gebrauchssinn der Dinge beim Spielzeug – nur als Einsatz mitspielen, indem sie sich der lautlich-assoziativen Struktur des Sprachspiels einfügen. Sonst können die Referenzen das Spiel nur stören, etwa wenn klanglich

7 Das einschlägige Lied dazu wäre Todd Rundgren «Onomatopoeia» (1978), das im Text und mehr noch in Form seiner Videoclip-Aufführungen (www.youtube.com/watch?v=8rGbPtzEB9c; www.youtube.com/watch?v=ed34 auf paradoxe Weise mit der (Nicht-)Sichtbarkeit des Lautmalerschen spielt: «Onomatopoeia every time I see ya» (Lyrics, erste Zeile, Hervorhebung A. B.)

zwar passende, aber semantisch unanständige Worte benutzt werden. Auch hier gilt das Prinzip des Eingrenzens durch Ausgrenzen. Ausser mit der Dichtung ist das Sprachspiel eng verwandt mit Gesang und Musik.⁸ Zwar lassen sich selbst der Musik eine ‚Linguistik‘ und eine ‚Semiotik‘, also ein Aussagen- und Zeichencharakter zuschreiben (Monelle 1992). Aber vor jeder Referenz (auf Anderes, auf der Musik Äusserliches) steht im Wortsinne die *Evokation*, das Hervorrufen etwa von Bewegungen (vor allem in Form von Gesten⁹) und / oder von Emotionen, deren aussermusikalische Bedeutungen, wenn sie überhaupt interessieren, erst noch zu ermitteln und schwerlich konsensuell zu fixieren wären.

Soziologisch gewendet verschwimmt im Sprachspiel die kommunikative Funktion der *Adressierung*, die normalerweise eine klare personale Verantwortlichkeit für Information erzeugt sowie Fragerechte und Antwortpflichten verteilt.¹⁰ Im Sprachspiel werden keine Aussagen gemacht, deren Geltung man prüfen könnte. Es werden kein Wille und keine Meinung kundgetan, auf die sich Rückfragen richten und zu denen sich Rechtfertigungen einklagen liessen. Es werden auch keine Instruktionen gegeben, die man befolgen müsste oder gegen die man sich wehren könnte. Diese Ausgrenzungen geben dem Sprachspiel seine Freiheiten. Sie eröffnen einen Spiel-‚Raum‘, der – weil in Lautlichkeit gegründet – nicht räumlich, sondern zeitlich gegeben ist und deshalb verstärkt ein laufendes Mittun erfordert, um nicht zu kollabieren. Das Sprachspiel stellt das Sprechen und Hören selbst als soziales Ereignis aus. Das «Sich-sprechen-hören»¹¹ wird zum Einsatz eines Spiels.

Die Identifikation von Sprachspielen der Kinder wirft besondere methodische und forschungsstrukturelle Probleme auf. (1) Der Primat der *Videoaufzeichnung* führt zur Fokussierung auf Sichtbares (wie eben: Spielsachen) und zur Schwierigkeit, wenn nicht zur Unmöglichkeit, die *Selektivität* der Mikrofonaufzeichnungen zu kontrollieren. Allein schon, dass das Mikrofon die Stimme *einer* Person (Leiterin oder Fokuskind) systematisch lauter erfasst als alle anderen (und viele Stimmen überhaupt nicht oder nur als Hintergrundrauschen), ist für ein Phänomen, in dem Lautdifferenzierungen und Stimmlichkeiten eine tragende Rolle spielen, ein gravierendes Problem. (2) Ein zweites Problem steckt in der

8 «music has its origin in speech intonation, like two branches springing from the same trunk» (Monelle 1992, S. 274).

9 Siehe Blaschke/Mattig 2011; für die Schule Kellermann/Wulf 2011.

10 Diese Funktion hat lange Zeit dazu verführt und verführt zuweilen immer noch, Kommunikation in der Analogie des nachrichtentechnischen Modells von Sender und Empfänger zu begreifen (Krippendorff 1994, S. 91–92; Krämer 2008). Siehe zur Adresse als Grundstruktur der Kommunikation Fuchs 1997.

11 Derrida 2003, siehe insbesondere das Kapitel 6 «Die Stimme, die das Schweigen wahr», S. 95–117. «Die Operation des ‚Sich-sprechen-hörens‘ ist eine Selbstaffektion von einer absolut einmaligen Art. Einerseits operiert sie im Medium der Universalität [der Sprache, A. B.] (...). Andererseits kann das Subjekt sich hören oder zu sich sprechen, sich durch den Signifikanten, den es hervorbringt, ohne irgendeinen Umweg durch die Instanz der Äusserlichkeit (...) affizieren lassen.» (S. 106–107)

Untersuchungsanlage, die zwar konzeptionell auf die Mehrsprachigkeit im untersuchten Personenkreis ausgerichtet ist, in der Erfassung aber die Verkehrssprache des (Schweizer-)Deutschen dominieren lässt, nicht zuletzt deshalb, weil sie auch in der Institution selbst das Geschehen dominiert. (3) Gerade weil es in Sprachspielen um die Distanzierung der normalen Bezeichnungs- und Benennungsfunktionen der Sprache geht, erfordern sie eine grundlegende Vertrautheit der Beteiligten mit eben diesen Funktionen und, mehr noch, eine *reflexive* Vertrautheit, eine implizite Sicherheit, dass der je andere erschliessen kann, dass die Worte nicht meinen, was sie ausserhalb des Spiels meinen würden. Diese Sicherheit muss nicht zwangsläufig vorab gegeben sein. Sie kann auch durch die Lancierung eines Sprachspiels getestet werden. Man versucht einen Wortwitz, merkt an den Reaktionen, dass er nicht ankommt und lässt die Initiative fallen. Die Bedingung der reflexiven Sprachvertrautheit macht das Sprachspiel zu einer höchst kontext-, situations- und personensensiblen Form, die die Beteiligten untereinander stark differenziert. Selbst wenn alle «alles» hören würden, können nicht alle alles mitmachen, ja, oft nicht einmal registrieren, dass zwei oder mehrere miteinander wort-, sprech- oder sprachspielen. Das gilt verschärft unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit und der Situationsstrukturierung durch eine Hauptsprache (hier: Schweizerdeutsch), mit der die Beteiligten in sehr unterschiedlichen Graden vertraut sind. Zudem muss die Forschung damit rechnen, dass sie trotz eines vermeintlich vollständigen Aufzeichnungsinstrumentariums für Bild und Ton bei der Erfassung von Kindersprachspielen bestenfalls Fragmente registriert.

Am häufigsten finden sich in den Transkripten sehr kurze Folgen von Lautgestalten mit phonetischen und prosodischen Variationen, zum Beispiel «Hmmm, hm hm kabu. Bu but but buturundut. Drindedrindete. Dee den de. Den dere-de den. Dere dem dem dem dem» (K4_T0, Zeilen 856–857). Diese minimalen Sprachspiele mischen Worte («Pembe, pembe pemb. Herkesin °belind° de Pembe», K4_T0, Zeilen 617–618, pembe = türkisch für pink), Geräusche (Autohupen: «Dü:t, dü:t dü:t», K4_T0, Zeile 1336) und Gesang («Bam bulu bulu bulu. Bam bulu bulu bulu. Bam bulu bum bum bum», den Klang gemeinsamen Musizierens auf Instrumenten vorwegnehmend; K4_T0, Zeile 418–419; ähnlich «baliti balliti falli öpfalliti öpfalli» in K2_T0, Zeile 889, einen gemeinsamen Sprechgesang der ganzen Spielgruppe vorwegnehmend, der von Öpfeli/Äpfeln handeln wird).

Die Lautspiele können sowohl monologisch als auch dialogisch auftreten. Letzteres wird vom Duo Marko und Finn regelrecht kultiviert. So gelangen sie beispielsweise in einem kurzen Wortwechsel vom Ausruf «Au» über «Hi» und «Ti» zu «Tea/Tee», was wiederum die Spielgruppenleiterin aufgreift, um Getränkefragen des anstehenden Znüni zu klären (K2_T0, Zeilen 867–880). Noch einfallsreicher agieren die beiden bei einer Intervention in eine spielgruppentypische Benennungsübung (Namen für Obst- und Gemüsestückchen), als sie aus den Klängen von Mango und Karotte über Zwischenstufen («Wando», «Kelotta») das schöne referenzfreie Wort «Kebongo» kreieren (K2_T0, Zeilen 963–969). Wie ein

Kontrastfall wirkt ihr Spiel mit dem Wort «Hallo» (K2_T0, Zeilen 99–127), das sie insgesamt 34 mal wiederholen. Das Wort «Hallo» dient hier zur Punktierung und Inszenierung der Simulation eines Versteckspiels (siehe den Abschnitt zu «Rahmenspiele»). In einer anderen Spielgruppe gerät eine olfaktorische Übung an einem Bilderbuch (Kinder und ihre Stofftiere «riechen» am Bild eines Kothau-fens; K3_T2, Zeilen 1122–1152) zu einem Lautspiel der Spielgruppenleiterin mit mehreren Kindern, das den anfänglichen Ausdruck «stinkt so wie Käse» schliesslich in «Stinkeschoggikäse» verwandelt.

Auch die monologischen Sprachspiele, bei denen ein Kind alleine, das heisst ohne dialogische Resonanz und Verstärkung die Lautebene moduliert, sind durchaus *kommunikative* Formen im oben dargestellten Verständnis. Sie begleiten sonstige Spieltätigkeiten (zum Beispiel in K4_T0, Zeilen 651–652 eine Bastelarbeit mit einem Gesang auf dem türkischen Wort für «eins»: «Bir bir bir buralara bir, buralara bir, buralar bir, buralara buralara bir bir bir»), greifen Worte, Laute oder Tätigkeiten aus laufenden Interaktionen für ein kurzes «Solo» heraus (K3_T0, «Pinki pinki pinki. (...) Pinki pinki pinki. (...) Pinki pinki pinki», anlässlich der Geschirrverteilung zum Znüni einen pinkfarbenen Teller besingend) oder intervenieren in die Interaktionen oder Tätigkeiten anderer, um Aufmerksamkeit zu gewinnen – so beispielsweise im lauter werdenden «Ya::s. Yaw, ja, ja, ja, ja, ja, ja! Tatamm» (K4_T0, Zeile 679), mit dem das Kind das Ende seiner Basteltätigkeit signalisiert und dies von der Spielgruppenleiterin bestätigt sehen will. Das monologische Sprachspiel ist also durchaus umweltreagibel. Es *markiert* das «Für-sich-sein» des Kindes im akroamatischen Feld («Hörfeld») und macht dadurch für die Mithörenden *beobachtbar*, was Jacques Derrida als Zentralmoment der Sprecherfahrung begreift: die «Auto-Affektion», die Selbst-Beeindruckung¹² des oder der Sprechenden, der oder die sich im Sprechen ja immer auch selbst hört. Am monologischen Sprechgesang werden Stimmungen und Gestimmtheiten beobachtbar, zum Beispiel solche der Zufriedenheit und der Freude, aber selbstverständlich auch solche des Ungenügens und der Verärgerung. Das wird besonders deutlich, wenn man die *Ausgrenzungen* des Sprechgesangs mit in Betracht zieht, hin zum *Schweigen* einerseits und hin zum *Lärmen* andererseits. Ein Schweigen verbirgt den Innenzustand (bis hin zum Problem, das Schweigen eines Kindes von seinem Still-Sein zu unterscheiden)¹³ oder erzwingt die aufwendigere Ermittlung über intensive Mimik- und Gestikbeobachtung. Ein Lärmen verlässt die Selbstbeschäftigung und versucht die Zuwendung anderer zu erzwingen.

Auf der Ebene der gemeinsamen, spielgruppen-öffentlichen Kommunikation kommt das Sprachspiel hauptsächlich in gelenkten rituellen Formen vor, in

12 Siehe Fussnote 11. Oft wird «auto-affection» mit «Selbstberührung» übersetzt.

13 Symptomatisch ist in diesem Zusammenhang, dass die mit Abstand zahlreichsten Beispiele für monologische Sprachspiele aus den Transkripten zu jenem Fokuskind stammen, das von den Erwachsenen als «sehr kommunikativ» beschrieben wird (Hilal); während für das «stillste» Kind unserer Untersuchung (Saira) so gut wie keine Beispiele aufzufinden sind.

gemeinsam intonierten, in der Regel auch körperlich choreografierten Reimen, als eine Art dirigierter Sprechgesang.¹⁴ Ein Fallballspiel ist der Ritus mit den Apfelstücken, der einerseits das Znüni offiziell eröffnet und andererseits als Training des Sprachwerkzeugs Zunge fungiert.¹⁵ Im Refrain «Öpfel Öpfelstückli alli Chind sind glückli» (K2_T0, Zeile 893) wird rhythmisch auf den Tisch gepatscht und in die Hände geklatscht, um dann («alli Chind sind froh und mached grad eso»)¹⁶ jeweils Zungenbewegungen von oben nach unten (zur Nasenspitze und zum Kinn), beim zweiten Mal nach links und rechts (zu den Ohren hin) durchzuführen.

Sowohl die kinderinitiierten und selbstregulierten als auch die institutionell veranstalteten Sprachspiele bilden zentrale Klangelemente der «Soundscapes» der Spielgruppe.¹⁷ Welche Formenvielfalten und auch, welche Komplexitätsstufen von Sprachspielen und eingesetzten Sprachkompetenzen im Medium dieser Soundscapes möglich sind und auch realisiert werden, bedürfte vertiefter Analysen, die sich explizit den genannten methodischen und theoretischen Problemen stellen. So zeigte beispielsweise eine linguistisch strukturierte Studie zum Umgang eines der Fokuskinder mit seiner Zweisprachigkeit (Türkisch altersgemäss, Deutsch im Aufbau), dass das Kind experimentell die Mittel *beider* Sprachen kombiniert, um situationsübergreifende *Kontexte* sprachlich aufzubauen und zu verarbeiten (Dursun 2018). Solche Experimente sehen, gemessen an den formellen Registern beider Sprachen, wie «Fehler» aus. Gleichwohl gelangen sie dem Kind und ermöglichen ihm, sprachlichen Herausforderungen nicht ausweichen zu müssen und *eigene* Strategien des Spracherwerbs zu entwerfen und auszubauen.

5. Spiele mit Einsatz von Rollenerwartungen: Rahmenspiele

Mit Erving Goffmans inzwischen klassischer Analyse von sozialen Rahmungen (Goffman 1986/1974) lässt sich ein weiterer Typ von Spieleinsätzen erfassen. Wie der Bilderrahmen¹⁸ die figürlichen, farblichen und grafischen Elemente eines Bildes gegen das optische Flimmern der Welt im übrigen abschirmt und dadurch dem Bild Einheit verleiht (erneut ein Fall von Eingrenzung durch Ausgrenzung), so grenzen soziale Rahmungen eine Situation wechselseitiger Wahrnehmbarkeit

14 Die «Pädagogik der Stimme» ist durch einen engen *Zusammenhang* von Sprache und Musik gekennzeichnet (Schnoor 2011, S. 250–252).

15 Die feldeigene Benennung lautet «Zungenturnen» (K2_T2, Zeile 3340–3341).

16 «Äpfel, Äpfelstückchen, alle Kinder sind glücklich. Alle Kinder sind froh und machen gerade so», wobei das letzte «so» auf die Bewegungen verweist, die die Spielgruppenleiterin den Kindern vormacht.

17 Zur soziologischen Aufnahme des Begriffs «soundscapes» siehe Maeder/Brosziewski 2011.

18 Der Bilderrahmen ist sowohl die Leitmetapher als auch die Ikone der Rahmenanalyse, siehe zum Beispiel das Cover von Wolf/Bernhart 2006.

gegen die Fülle und Kontingenz dessen ab, was rein theoretisch oder in der Phantasie einzelner Teilnehmer so alles aus der Situation an Interaktionen und Kommunikationen entstehen könnte. Der eine phantasiert das Spiel der Verführung, sein Gegenüber wähnt sich schon im Feierabend, gemeinsam wickeln beide gehorsam die vorgegebene Situation eines Verkaufsgesprächs ab. Die Rahmungen senden *Signale*, in welcher Rolle sich jemand sieht und von den Anderen gesehen werden möchte, will, soll oder muss, damit er oder sie die Rolle ausführen und im Gelingensfall ausfüllen kann. Die *Rahmung* wird zum *Rahmen* (die Handlung zum Resultat), wenn sich die wechselseitigen Signale und Rollenerwartungen eventuell nach Überwindung einiger Dissonanzen und nach Glättung allzu extravaganter Erwartungen hinreichend gegenseitig bestätigen, so dass die Situation bis auf Weiteres als gemeinsam gerahmt gilt und im Sinne des Rahmens komplementär behandelt und erlebt werden kann. Der vollendete Gastgeber wird schon durch seinen Aufzug, die Förmlichkeiten oder Informalitäten seiner Begrüssung und das Tischarrangement anzeigen, in welchem Rahmen von Enthusiasmus und Höflichkeit die Huldigungen seiner Gaben anzuzeigen sind; und damit implizit, welche Verhaltensweisen oder Äusserungen abseitig lägen und die Vollendung von Gastlichkeit sabotieren würden.

Den Begriff *frame/Rahmen* bezieht Goffman explizit aus der schon genannten Spieltheorie von Gregory Bateson.¹⁹

«I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events—at least social ones—and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify.» (Goffman 1986, S. 10–11)

Rahmen sind also so etwas wie Regierungen oder Reglementierungen von sozialen Ereignissen, damit einerseits schematisch (keine Regel der Welt bildet irgendeinen Fall *konkret* ab), aber andererseits und zugleich mit einem gewissen Ordnungs- und Orientierungswert ausgestattet (ohne sogleich Macht oder Norm ins Feld führen zu müssen). Das Besondere von Rahmungen (im Unterschied zu allen sonstigen Situationselementen) ist, dass mit ihrer Hilfe soziale Situationen *reflexiv* werden können. Man kann durch den Gebrauch von Rahmungen oder auch durch ihre explizite Thematisierung *in* der Situation *über* die Situation kommunizieren und dadurch eventuell(!) die Situation modifizieren.²⁰

19 Goffman 1986, S. 7 und öfter; als Alternative nennt Goffman den ebenfalls von Bateson benutzten Begriff *bracketing/einklamern*.

20 Eine sehr optimistische, aber doch viel engere Fassung besagt: Man könne die Definition der Situation sogar *aushandeln*. Doch solch eine voluntaristische Sicht der Dinge möchte selbst Anselm Strauss, der stets als Zentralreferenz für *negotiation / Aushandlung* genannt wird, nicht gelten lassen (siehe Strauss 2014). Goffman widerspricht ihr bereits in der Einführung seiner Konzepte nachdrücklich.

Diese Reflexivität im Verhältnis von Rahmen und sozialer Situation ermöglicht eine ganze Reihe von anspruchsvollen Operationen, vor allem Sprünge von einer Rahmung/Situation in eine andere Rahmung/Situation, ohne dabei (wenn es denn gelingt) die Gemeinsamkeit der Situation(en) aufgeben zu müssen. In der Beispielmethapher des Bilderrahmens: Es gibt Bilder, auf denen Bilder und damit Bilderrahmen zu sehen sind bis hin zu Ausstellungen, die Bilder zum Thema «Ausstellung» zeigen (Brüderlin 1993). Seit Modest Mussorgsky (1874) wird das Thema «Bilder einer Ausstellung» wiederkehrend musikalisch gerahmt, modern in «Pictures At An Exhibition» von Emerson, Lake und Palmer (1971), dessen Plattencover fünf Bilderrahmen zeigt, drei von ihnen mit leeren weissen Leinwänden gefüllt. Und es gibt sogar Rahmungen, die nicht nur den konkreten Rahmen des Bildes, sondern sein prinzipielles Gerahmtsein und damit die ganze Gattung «Bild» im Bild vorführen. «Ceci n'est pas une pipe» (gemalt-geschriebener Satz in «La trahison des images»/ Der Verrat der Bilder von René Magritte 1929) dürfte die prominenteste Rahmung dieses Typs sein.²¹

Beispiele für Situationsrahmungen liefert Goffman in Hülle und Fülle: den gynäkologischen Rahmen, der es einem fremden Mann erlaubt, eine entkleidete Frau bei voller Beleuchtung anzuschauen und gar zu inspizieren²²; überhaupt alle ‚physikalistischen‘ Rahmungen für Körperberührungen (Mund-zu-Mund-Beatmung, Kleidungsverkauf, Sportinstruktion, ...), die in unserer Kultur selbstverständlich geworden sind (Goffman 1986, S. 36); den theatralischen Rahmen, der ein oder mehrere Individuen erlaubter Weise in Objekte der Anschauung durch alle Anderen verwandelt (Goffman 1986, Kap. 5), Gesprächsrahmungen («jetzt ganz unter uns gesprochen»), die zu sagen erlauben, was ungerahmt nicht gesagt werden dürfte (ebd., Kap. 13) und viele andere mehr. Dass auch Rahmungen einen Einsatz erfordern und Verlustrisiken erzeugen, machen schon die Überschriften der Kapitel 10 bis 12 deutlich: Es geht um Rahmenbrüche (Kap. 10), um die Herstellung negativer Erfahrungen (Kap. 11) und um die Verletzlichkeiten der Erfahrung (Kap. 12). Rahmungen setzen *Rollenerwartungen* ein, Rollenerwartungen an sich selbst und an die Anderen. Und wie immer, wenn Erwartungen ins Spiel kommen, können sie erfüllt oder enttäuscht werden (von sich selbst und von Anderen). Robuste, also erlernbare und sozial taugliche Rahmungen können nur solche Rahmungen sein, die auf beide Optionen, Erfüllung *und* Enttäuschung, gefasst machen.

Tatsächlich augenfällige Rahmenspiele werden in unserem Sample mehrfach durch die *Kamera* initiiert, deren ungewohnte Präsenz die Kinder dazu anregt, aus ihren Primärsituationen in der Spielgruppe herauszuspringen und Kontakt

21 Das Rahmenspiel wurde 37 Jahre später von Magritte selbst nochmals überboten, durch «Les deux mystères» von 1966, in dem er sein früheres Bild zusammen mit einer grösseren, formähnlichen Pfeife malte.

22 Laut Goffman (1986, S. 35) erst seit Ende des 18. Jahrhunderts sozial etabliert.

aufzunehmen mit a) der Kamera, b) der Kamerafrau und / oder c) dem imaginären Publikum der Videobetrachter, wobei es für das Spiel mit der Kamera bezeichnend ist, dass die Wahl zwischen a, b und c nie eindeutig ist. Das Spektrum reicht von kurzen Blickkontakten bis hin zu dem ausgiebigen Weglauf- und Versteckspiel, das Finn und Marko mit der Kamera, der Kamerafrau und dem Publikum spielen (K2_T0, Zeilen 91–147). Sie ‚fliehen‘ von Raum zu Raum, verstecken sich hinter einem Vorhang, dabei den Versteckrahmen brechend durch ein vielfach wiederholtes Hervorschauen-und-«Hallo»-Rufen (siehe Abschnitt 4.), laufen wieder in einen anderen Raum, um den dortigen Tisch als Deckung zu nutzen, bis Marko den Rahmen mit den Worten «Ich will °blibe °» (Zeile 145) fallen lässt und trotz Finns Fortsetzungsversuch (Zeilen 146–147) zu einem anderen Spiel übergeht (Stecknadeln aus einer Pinwand ziehen und versetzen). Mit diesem und etlichen kleineren Kameraspielen nutzen die Kinder die Aussergewöhnlichkeiten des Gefilmtwerdens für ihre eigenen Zwecke aus. Bezeichnend ist in dem Beispielfall, dass Marko und Finn sich mithilfe der Kamera und der Kamerafrau für einen Spielmoment lang erfolgreich der Kontrolle durch die Spielgruppenleiterin und ihre Assistentinnen entziehen, von denen sie als «Rabauken» registriert und bezeichnet werden (Zeile 227, siehe hierzu auch Memo 21) – eine Rahmung, die sich nach Ende des Kameraspiels sofort wieder durchsetzt (Zeilen 172–212).

Einen reichhaltigen Anlass für (kleinere) Rahmenspiele bildet auch das Znüni, bei dem die Kinder aus den offiziellen Rahmen «ordentlicher Haushalt», «gesittetes Essen» und «gepflegter Unterhaltungston» immer wieder in lebendigere Rahmen wie «Faxen machen» und «Spiel» auszubrechen versuchen. Eine komplexe Ineinanderspiegelung von Rahmen zeigt beispielsweise eine Persiflage des spielgruppentypischen Benennungs-Rituals sowie des nachdrücklichen Gebots, alle Kinder namentlich zu kennen und anzusprechen, in der die Kinder willentlich einander falsche Namen zusprechen (K2_T2, Zeilen 3208–3255) – um sogleich von der Spielgruppenleiterin und einer Assistentin in die ordentliche Ordnung zurückgeführt zu werden (mit einer Komplettrunde aller Kindernamen: Zeilen 3257–3338, abschliessend mit «Jo du* chasch jo alli Nämä so guet», obwohl der in dieser Weise gelobte Robert doch einige Namenslücken aufzeigen musste).

Fazit

Mein Beitrag liefert keine umfängliche Analyse aller Spiele, die während der Erhebungstage in den untersuchten Spielgruppen stattgefunden hatten. Vielmehr skizziert er, was es heissen könnte, das Spiel nicht als einen geschlossenen Komplex zu begreifen, der sich von aussen definieren, klassifizieren und begutachten liesse. Wenn das Spiel stattdessen sinnvoll als eine kommunikative

Form verstanden werden kann, dann sind alle Beobachter, dieser Text inbegriffen, in die Form verwickelt (Stichwort: Sprachspiel) und können nur von innen aus erkunden, welche Perspektiven mit diesem Ansatz zu gewinnen sind. Zentral ist dabei, die Form des Spiels von anderen kommunikativen Formen zu unterscheiden und gleichzeitig davon auszugehen, dass dieser Erkennungsunterschied von den Akteur:innen des Spiels selbst gehandhabt und ausgebeutet wird, wenn sie spielen. In akteurstheoretischer Sprache: Die Agency der Kinder ist *vor* jedem allgemein- oder spielpädagogischen Interventionismus unbedingt ernst zu nehmen (Weißhaupt/Hildebrandt/Leonhard 2019, Abs. 92 bis 95). Die Fallbeispiele deuten an: Die Kinder können den Unterschied des Spiels, der Unterschiede in der Kommunikation macht, handhaben – über die Spannweite an sachlichen und sozialen Komplexitäten dieser Kompetenz lässt sich diskutieren. Das heisst nicht, wie beispielsweise Bernhard Hauser (2013; Kap. 1) schon auf definitorischer Ebene verlangt, dass Kinder im Spielen zwangsläufig emotional positiv gestimmt wären und etwas lernen würden. Das sind Wunsch- und Lustprojektionen von Erwachsenen, die den Kindern jene Bildungschancen verweigern, die in Enttäuschungen und Verneinungen liegen (Benner 2005).

Der Unterschied, der die kommunikative Form des Spiels gegen andere Kommunikationsformen absetzt, ist in der Figur des *Einsatzes* zu sehen. Das Einsetzen-von-etwas *ist* das Signal «Dies ist Spiel». Es kappt jede *direkte* Referenz auf Aussenwelt und zieht solche Referenzen zugleich auf *spielgerechte* Weise ins Spiel hinein («displacement», siehe Abschnitt 3). Das ist, was sich aus der allgemeinen (philosophischen, anthropologischen, ökonomischen, literatur- und kulturwissenschaftlichen) Spieltheorie in die Theorie der kommunikativen Formen übernehmen und am Material erproben lässt. Es geht nicht um Klassifikationen und Interventionen, sondern um die Weisung: Suche den Einsatz, der den Spielenden etwas bedeutet, und erkenne die Signale, mit denen sie einander zeigen, dass es ihnen um etwas geht.

Literatur

- Austin, John L. (1962): *How to do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. London: Oxford University Press.
- Barthes, Roland (2010): *Mythen des Alltags. Vollständige Ausgabe*. Aus dem Französischen von Horst Brühmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory (1956): The Message 'This is Play'. In: Schaffner, Bertram (Hrsg.): *Group Processes: Transactions of Second Conference on Group Processes* (held October 9–12, 1955, at Princeton, New Jersey). New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, S. 145–242.
- Bateson, Gregory (1972): *A Theory of Play and Fantasy (1955). Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Reprint 1987. San Francisco: Chandler, S. 177–193.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (2005): *Erziehung – Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 49. Weinheim und Basel: Beltz.

- Blaschke, Gerald/Mattig, Ruprecht (2011): Gesten auf Rock- und Popkonzerten. Performative Strategien der Vergemeinschaftung. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (Hrsg.): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–217.
- Brohl, Christiane (2003): *Displacement als kunstpädagogische Strategie. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen ästhetischen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens*. Norderstedt: Books on Demand.
- Brooks, Cleanth (1960): *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry* (1949). London: Dobson.
- Brüderlin, Markus (Hrsg.) (1993): *Das Bild der Ausstellung. Katalog zur Ausstellung*. Hochschule für Angewandte Kunst in Wien, Heiligenkreuzerhof, 27. Mai–17. Juli 1993.
- Derrida, Jacques (2003): *Die Stimme und das Phänomen. Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dursun, Betül (2018): *Mehrsprachige Handlungen zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Eine empirische Arbeit zur Bildung von situationsübergreifenden Sprachhandlungen eines zweisprachig aufwachsenden Kindes*. Seminararbeit (557 Mehrsprachigkeit HS 2018, Prof. Dr. Michael Prinz). Zürich: Deutsches Seminar, Universität Zürich.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Peter (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie* 3, H. 1, S. 57–79.
- Gadamer, Hans-Georg (1977): *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart: Reclam.
- Goffman, Erving (1986): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. With a Foreword by Benett M. Berger. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Kellermann, Ingrid/Wulf, Christoph (2011): Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid/Mattig, Ruprecht/Schinkel, Sebastian (Hrsg.): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–82.
- Krämer, Sybille (2008): *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, Anja (2013): Was zeigen uns die Dinge? Lernen als Displacement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 25–13 16, H. Supplement 2, S. 153–170.
- Krippendorff, Klaus (1994): Der verschwundene Bote: Metaphern und Modelle der Kommunikation. In: Merten, Klaus/Schmidt, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien: Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–113.
- Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maeder, Christoph (2018): «Die Lego sind heute nicht offen.» Die wissensmäßige Belegung des Raums als ein Gesellschaftsdispositiv im Kindergarten. In: Pöferl, Angelika/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Wissensrelationen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 421–429.
- Maeder, Christoph/Brosziewski, Achim (2011): Ethnosoziographie: Ein neues Forschungsfeld für die Soziologie? In: Schröer, Norbert/Bidlo, Oliver (Hrsg.): *Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 153–170.
- Monelle, Raymond (1992): *Linguistics and semiotics in music*. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Schnoor, Oliver (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12, H. 2, S. 239–255.
- Scholz, Gerold (1997): Als-Ob-Spiele von Kindern. Eine Interpretation in Anlehnung an Gregory Bateson. In: Renner, Erich/Riemann, Sabine/Schneider, Ilona K./Trautmann, Thomas (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Deutscher Studienverlag: Weinheim, S. 42–52.
- Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer, S. 267–274.

- Strauss, Anselm L. (2014): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick: AldineTransaction.
- von Neumann, John/Morgenstern, Oskar (1967): *Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten*. Würzburg: Physica.
- Weißhaupt, Mark/Hildebrandt, Elke/Leonhard, Tobias (2019): Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergartens [95 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 20, H. 2, S. Art. 9.
- Wolf, Werner/Bernhart, Walter (Hrsg.) (2006): *Framing Borders in Literature and Other Media*. Amsterdam & New York: Rudopi.

5. Kreisaktivitäten als kommunikative Formen von Spielgruppen

Sibylle Künzli

In diesem Kapitel befassen wir uns zuerst mit der Bestimmung von Kreisen allgemein und gehen dann auf die unterschiedlichen symbolischen Bedeutungen ein. In einem nächsten Unterkapitel beschäftigen wir uns mit dem Forschungsstand zu Kreisaktivitäten bzw. -gesprächen im frühen Bildungsbereich. Im Anschluss geht es um Kreissituationen im Alltag der untersuchten Spielgruppen: Wie sind «Kreise» als «kommunikative Form» arrangiert? Wo im Raum werden sie formiert? Wie und welche Ordnungen werden hergestellt? Wie wird mit der Thematik «Mehrsprachigkeit» im Kreis umgegangen? Im dritten Teil werden zwei Beispiele von Kreisaktivitäten exemplarisch beschrieben. Das Kapitel schliesst mit einem Ausblick zur kommunikativen Form «Kreisaktivitäten» in Spielgruppen als Fazit.

1. Einführendes

Der Kreis und seine (symbolischen) Bedeutungen

Der Kreis ist ein altes, in verschiedensten Kulturen verbreitetes und weitherum bekanntes Symbol oder Ikon. Er ist eine *geometrische Form* in einer Ebene¹, die in den verschiedensten Fachgebieten (Geometrie, Politikwissenschaften, Geografie etc.) wie auch im Alltag (Tanz, Zauberei, Strassenverkehr² etc.) Verwendung findet.

Schon in der Antike und teils noch früher war der Kreis auf Grund seiner runden und somit vollkommenen Form von Interesse (Nicolson 1960, S. 47 ff.)³. In seiner *runden* Grundform hat er weder einen Ausgangs- noch einen Endpunkt, er führt zu sich selbst zurück, wirkt in sich geschlossen, ruhig und harmonisch,

-
- 1 Mathematisch definiert die Kreislinie den Ort aller Punkte, deren Abstand zur Mitte gleich und konstant ist bzw. die vom Mittelpunkt des Kreises gleich weit entfernt sind.
 - 2 Für Verkehrsschilder wie die Fahrverbotstafel oder das Tempolimitzeichen signalisiert der rote Kreisring beispielsweise eine *Vorschrift*: Es besteht ein Verbot zur Durchfahrt für Autos, für Lastwagen etc. bzw. es darf nicht mit mehr als 60 Stundenkilometer gefahren werden (ASTRA 2022). Der Kreis oder hier der Kreisring hat so eine «ikonische Funktion» (Sonesson 2014, S. 28) inne, er preist die Anordnung an oder soll auf Gefahren hinweisen.
 - 3 Für einen Abriss zur Kulturgeschichte des «Kreises» in der Literatur siehe Nicolson (1960).

weist zudem in keine Richtung (HS Augsburg 2022). Er steht somit für eine *Einheit*, für die *Vollkommenheit*, für *Gott* oder das Göttliche bzw. in seiner dreidimensionalen Ausdehnung als Kugel für die Welt oder den Kosmos an sich. Folglich ist der Kreis auch ein Sinnbild der *Ewigkeit*⁴. Wenn wir Kreise als endlose, sich immerzu weiterdrehende Linien⁵ betrachten, dann stehen sie für ein Symbol der *Zeit* und/oder des *Raumes*, für die *Unendlichkeit*, die unendliche Weite bzw. die Raumlosigkeit oder das «Himmliche» gegenüber dem «Erdenen» (Herder Lexikon 1978, S. 92). So betrachtet, verbindet er auch *Gegensätzliches*, zum Beispiel Leben und Tod.

Der Kreis bietet für «*Eingeweihte*» (alle in und an einem Kreis Beteiligte) so etwas wie *Schutz oder Sicherheit* (allenfalls Geborgenheit) *gegen innen*. So betrachtet, ist er etwas in sich *Geschlossenes*, das nur Eingeweihte inkludiert⁶. Je nach Perspektive bedeutet er zugleich *Abgrenzung*⁷ *gegen aussen*. Er kann folglich eine *abgegrenzte* und eine in sich *geschlossene* Gruppe von Dingen, Personen oder auch Sachverhalten beinhalten. In solchen Kreisen *versammeln* sich zum Beispiel Menschen, die einer gemeinsamen «Aufgabe», einer persönlichen Verpflichtung oder einer singulären Präferenz nachgehen (Singkreis, Meditationskreis, etc.) und/oder die sich auf einen *Gegenstandsbereich* fokussieren (der Kreis der Geniesser:innen von Zigarren). Die Vereinigung kann dabei unterschiedlich gross sein, von wenigen Beteiligten einer Familie bis zu grossen Versammlungen wie einem Landkreis.

Der *Sitz- oder Stuhlkreis* als Methodik des Lehrens und Lernens oder als *Sozialform* spielt hauptsächlich im schulischen Feld eine nicht zu unterschätzende Rolle (Seifert 2010, S. 202). Mit der Formation eines Kreises von Sitzgelegenheiten schliessen sich die Beteiligten ein und gegen aussen ab. Es entsteht folglich ein Innen- und ein Aussenraum. Im Innenraum können sich alle Personen an den Aktivitäten beteiligen, in der Mitte des Kreises wird beispielsweise ein Thema oder ein Unterrichtsgegenstand relevant. Die Blickverhältnisse sind so ausgerichtet, dass alle Beteiligten vieles im Kreis und die meisten beteiligten Personen (ausser diejenigen rechts oder links zur Seite) sehen können, es bleibt kaum etwas verborgen. Die meisten Beteiligten sehen sich dadurch *gleichberechtigt*, allerdings

4 Vgl. Steinkreise (wie etwa die Stonehenge in England) als Hügelgrab und religiöse Kultstätte.

5 Vgl. der Kreis des Lebens (Geburt, Tod und im Buddhismus/Hinduismus die Wiedergeburt) oder der Wasserkreislauf (der Transport bzw. die Speicherung des Wassers auf regionaler/globaler Ebene, Wechsel des Aggregatzustandes und Durchlaufen von verschiedenen Sphären der Erde).

6 Vgl. etwa die Zeitschrift «Der Kreis – Le Cercle», die von 1943 bis 1963 erschienen ist und sich als politische Monatsschrift an Homosexuelle richtete, Zeitschriftenarchiv der ETH <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=kre-003> [08.07.2021]

7 Vgl. Gebietsab- bzw. -eingrenzungen in Teilbereichen der Gesellschaft wie kleinere Verwaltungseinheiten (Stadtkreise) im Politischen oder der Bezug auf Fachbereiche oder Domänen («die Kunstinteressierten»).

bleibt auch die Möglichkeit begrenzt, sich den (gegenseitigen) Blicken und/oder einer sozialen Kontrolle zu entziehen⁸. Ein solcher (Sitz-)Kreis im Unterricht kann auch als *Aufführungs-* bzw. *Vorführungsraum* (Magyar-Hass/Kuhn 2011, S. 27) betrachtet werden, denn er steht (meist) unter der Führung einer leitenden (Fach-)Person. Die Zentrierung der Blicke als wichtige Besonderheit von Sitzkreisen ermöglicht einer pädagogischen Fachperson die gemeinsame Aufmerksamkeit auf die Mitte des Kreises zu lenken. Zuweilen können solche Kreissituationen jedoch auch einen *beschämenden* Charakter annehmen: dann nämlich, wenn Kinder ins Zentrum gerückt werden, in der Mitte des Kreises wie auf einer Bühne stehen und sie das Verlangte im Unterricht vielleicht noch nicht erfasst haben bzw. wenn ihre Schwächen zur Schau gestellt werden⁹. Mit solchen Kreisen sind auch *Zugehörigkeits-* bzw. *Inklusions-* und *Exklusionsmechanismen* verbunden und damit (soziale) Ungleichheiten: Wer besitzt die Vergabe des Rederechtes? Wer bestimmt die legitime Sprache, die gesprochen wird oder werden soll?

Oft wird ein Sitzkreis und das Gespräche-Führen in ihm auch als etwas *Demokratisches* abgehandelt (Budde/Weuster 2018, S. 49 ff.; Lähnemann 2004; Lähnemann 2009; Lehmann 2020). Die Beteiligten formieren eine zwischenzeitliche Gemeinschaft, an der alle (mehr oder minder gleichberechtigt) teilhaben. Diese partizipativen Möglichkeiten – das Sich-Begegnen auf Augenhöhe und das Sammeln von Erfahrungen für das tägliche Zusammenleben im Sinne von Konflikt-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten (Budde/Weuster 2018, S. 49 f.) – werden als zentrale Bestandteile betrachtet, um selbstverantwortlich zu handeln, sich in eine Gemeinschaft einzupassen, deren Normen und Ordnungen zu lernen und ein Mitglied der Gesellschaft zu werden (Lehmann 2020, S. 205)¹⁰.

Kreissituationen im Alltag von Spielgruppen sind somit als *Versammlungsorte* von mehr oder weniger allen Beteiligten einer Spielgruppe (von Spielgruppenleiter:innen, Spielgruppenassistent:innen und Kindern) zu verstehen. Sie können gefasst werden als gemeinsame Veranstaltungs-*Räume*, in denen sich die Beteiligten auf ein gemeinsames Thema oder einen Gegenstandsbereich einlassen, diesen erarbeiten und gemeinsam einen spezifischen Handlungsablauf vollziehen. Es sind Orte, die den Kindern die Möglichkeiten eröffnen, *miteinander* zu lernen, *soziale Kontakte* zu pflegen, sich auszutauschen, Gespräche zu führen oder auch Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Spielen und Lernen anzusprechen. Dabei ist festzuhalten, dass solche Kreissituationen mehrheitlich von

8 Durch die räumlich – körperliche Ordnung des Kreises finden informelle Ein- und Ausgrenzungsprozesse statt (Alkemeyer 2009, S. 131).

9 Vgl. dazu auch Alkemeyer, Kapitel 3 «Schulische Lern- und Bildungspraktiken» (2009, S. 128 ff.).

10 Ähnliche Formate in der Schule sind etwa Klassenräte oder runde Tische zum Mitdiskutieren und seine Meinung einbringen bzw. zum partizipativen Aushandeln von Gesprächsregeln u. a.; für Forschung zu Klassenräten vgl. Budde/Weuster 2018; de Boer 2006; de Boer 2018.

den Spielgruppenleiter:innen *angeleitet* werden. Sie initiieren sie häufig und sie haben auch die Vergabe des Rederechtes inne. Sie gestalten die im Kreis oder im Kreisgespräch geltenden formalen Regelungen aus, denn für die Mehrheit der Kinder sind Spielgruppen (auch heute noch) die ersten Einrichtungen, sich in eine Gruppe von Unbekannten zu *integrieren*, sich mit (anfänglich) «Fremden» zu Recht zu finden. Von einigen Spielgruppenleiter:innen wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass Kreissituationen kein Element der Spielgruppenpädagogik darstellen. So sind Kreissituationen nicht in den Leitsätzen und Zielen der Spielgruppenpädagogik vorgesehen. Die Leitsätze (IG Spielgruppe 2011) stellen das einzelne Kind und das Spielen ins Zentrum der beruflichen Tätigkeit von Spielgruppenleiter:innen¹¹.

Forschungsstand zu Kreissituationen in der frühen Bildung

Im frühen Bildungsbereich gibt es bisher erst wenige Untersuchungen zu Kreisgesprächen oder Kreissituationen. Die meisten Studien haben sich mit Kreissituationen und/oder (Peer-)Interaktionen und -kommunikationen im schulischen Feld befasst (etwa Bennewitz/Hecht 2018; Heinzel 2001; Heinzel 2003; Heinzel 2016; Isler/Künzli/Wiesner 2014; Isler/Wiesner/Künzli 2016; Knoblauch et al. 2021; Künzli Kläger 2018; Künzli/Isler 2018; Künzli Kläger/Scherrer Käslin 2019; Seifert 2010), wenige beziehen sich bisher auf Kindertagesstätten (etwa Göbel 2018; Lehmann 2020). Es gibt jedoch noch kaum Untersuchungen zu Kreissituationen im Feld der Spielgruppen. Im Folgenden werden ausgewählte Studien fokussiert, die wichtige Aspekte im Hinblick auf die kommunikative Form von Kreisaktivitäten in Spielgruppen beleuchten können.

Heinzel (2003) begreift Kreisgespräche in der Grundschule als Schnittstelle zwischen einerseits *Kindheits-* und andererseits *Grundschulforschung*. Sie kann anhand der Untersuchung von wenigen Kreisgesprächen zeigen, dass ein *Wechselspiel* stattfindet zwischen den Erfahrungen im familialen Umfeld und den (neuen) schulischen Kontexten. Kreisgespräche versteht sie als «Zwischenraum» zwischen «kindlicher Eigenwelt» und «sozialer Resonanz» (ebd., S. 112) in der Schule. Kreissituationen können folglich als *Übergangsräume* betrachtet werden (ebd., S. 119), die den Kindern erlauben, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in die Schule zu tragen, die ihnen neue Lernprozesse eröffnen (vgl. auch Heinzel 2001) und so für *Sozialisierungsprozesse* (z. B. in die Regeln von unterschiedlichen schulischen Handlungsmustern) genutzt werden können (Heinzel 2003, S. 111). In Kreisgesprächen sieht sie die Verschränkung von Interaktionen unter Peers mit Interaktionen zwischen unterschiedlichen Generationen (Lehrpersonen und

11 Das Kind... steht im Mittelpunkt, ... wählt den Zeitpunkt, ... vertraut in seine Fähigkeiten, etc. (IG Spielgruppen 2011).

Schüler:innen) und von verschiedenen Perspektiven (von der eigenen zu der der Gemeinschaft), aber auch die Verbindungen von familialen Handlungsmustern mit den schulischen Ordnungen und Normen (ebd., S. 120–121). Spannend ist der Fakt, dass Kreisgespräche von den befragten Kindern in der Untersuchung nicht als «Unterricht» wahrgenommen wurden (ebd., S. 106)¹². Es scheint folglich in der Wahrnehmung der Kinder etwas anderes abzulaufen oder sie verbinden Kreisgespräche noch stärker mit der familialen Welt, da diese an den eigenen Erfahrungen anknüpfen und sie davon berichten können. Mit Kreissituationen in Spielgruppen sind wir noch näher dran an der Schnittstelle zwischen Kindheits- und Schulforschung und am *wichtigen Übergang* von der Familie in erste formelle Bildungsinstitutionen.

An der von Heinzel beschriebenen Schnittstelle ist auch die Untersuchung von Bennewitz und Meier (2010) bedeutsam. In ihrer Arbeit interessieren sie sich für das Verhältnis von *Peerkultur(en)* der Schüler:innen und Unterricht bzw. *Schule* und untersuchen, welche alltäglichen Praktiken der Schüler:innenkulturen sich in den Vergemeinschaftungs- und *Gruppenbildungsprozessen* im schulischen Feld zeigen (Bennewitz/Meier 2010, S. 97). Bei ihren Beobachtungen im Klassenzimmer machen sie unterschiedliche Räume aus, solche, die stärker der «öffentlichen Sphäre» einer ganzen Klasse (wie «Bühne und Publikum») und solche, die mehr den «privaten Nischen» (ebd., S. 99) zuzurechnen sind¹³. Die Schüler:innen stellen diese sozialen Räume mit her, sie arbeiten mit beim Etablieren von sozialen Orten im Unterricht. Die Untersuchung kann zeigen, dass von Schüler:innen an diesen sozialen Orten im Klassenzimmer ein spannungsvolles *Ausbalancieren* zwischen *peerkulturellen* und *schulischen* Anforderungen abverlangt wird. Denn es müssen Beziehungen in der Klassengemeinschaft (neu) gestaltet werden, es finden *Inklusions-* und *Exklusionsprozesse* statt (die Schüler:innen grenzen sich voneinander ab oder verbünden sich) und die sozialen Positionierungen werden dabei immerzu mitverhandelt (ebd., S. 108). So betrachtet sind Bildungsprozesse (in der Schule) grundsätzlich *komplex*. Durch die interaktive Bezugnahme aller Beteiligten am Geschehen ist Unterrichten mehr als exakte Planung bzw. Didaktisierung und zeigt sich als «peerkulturell überformte soziale Praxis» (ebd., S. 110). Dies bedeutet auch, dass Lehrpersonen oder pädagogische Fachkräfte nicht alles beim Unterrichten unter ihrer Kontrolle haben können (bzw. müssen), sondern vieles zugleich situativ (neu) entsteht. Für die Analyse von Kreisaktivitäten in Spielgruppen sind vor allem auch die kleineren sozialen Räume interessant, etwa die «Für-Sich-Welt» oder die «Begegnungen und Fernräume» (ebd., S. 102–105).

12 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kreisgesprächen ist die Darlegung zu Morgenkreisen von Heinzel (2016) interessant. Auch dort verortet sie den Unterricht in der räumlichen Anordnung von Kreisen und in der Öffentlichkeit einer ganzen Klasse als zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen stehend.

13 Für einen Überblick siehe ihre Tabelle 1 Soziale Orte im Unterricht (Bennewitz/Meier 2010, S. 105).

Mit Für-sich-Welten bezeichnen Bennewitz und Meier Momente im Unterricht, in denen einzelne Kinder bei sich selbst sind, vielleicht den eigenen Gedanken nachhängen oder in eigenes Handeln vertieft sind. Unter Begegnungen fassen sie flüchtige oder zufällige Kontakte von Schüler:innen untereinander, wenn sie sich beispielsweise im Raum bewegen und sich dabei im Vorbeilaufen kurz miteinander abgeben¹⁴. Fernräume charakterisieren Bennewitz und Meier als non-verbale Kommunikationen zwischen Schüler:innen (z. B. Blickkontakte über gewisse Distanzen im Raum hinweg oder das Hochziehen von Augenbrauen und Stirn). Solche Gesten können die Versworenheit einer kleinen Gemeinschaft signalisieren.

Einen weiteren wichtigen Beitrag leistet der Artikel von Magyar-Haas und Kuhn (2011). Sie zeigen anhand von kontrastierenden Analysen von zwei Kreissituationen in unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen (im Kindergarten und in einem Tanzprojekt innerhalb der Jugendarbeit) auf, wie sich die jeweiligen *Gemeinschaften bilden* und organisieren, welche Bedeutung den Kreisformationen zukommt, um *Zugehörigkeit(en)* zu konstituieren (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 25 ff.). Magyar-Haas und Kuhn unterscheiden dabei zwischen zwei Ebenen der Kreisformationen:

- einer *räumlich-materiellen* Ebene, auf der durch die körperliche Anwesenheit, der Zuwendung zueinander im Kreis, Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen erlangt wird und sich die Gruppe dadurch auch formiert und
- einer *symbolisch-ideellen* Ebene, auf der die Gemeinschaft sich über kollektiv geteilte Normen und Wissensbestände etc. hervorbringt bzw. die Gemeinschaft auch jeweils durch Sozialisationsprozesse (neue) Normen, Regelungen, Ordnungen etc. erzeugt oder zumindest verhandelt (ebd., S. 25/26).

Im dargelegten Beispiel des Kindergartens formiert sich die Gruppe stärker über die *räumlich-materielle Anordnung* der beteiligten Personen und die *leibliche Präsenz* aller Beteiligten auf einer Kreislinie bzw. im Stuhlkreis ist wichtig, um die Zugehörigkeit performativ herzustellen (ebd., S. 26). Durch die Schulpflicht und die formale Anmeldung ist Zugehörigkeit zur Gruppe der Kindergartenklasse zumindest symbolisch gegeben¹⁵. Die leibliche Anwesenheit der Kinder, das räumliche Mitdabeisein verpflichtet sie zwar zur Teilnahme an den Kreissituationen, allerdings wird den Kindern im illustrierten Beispiel des Kindergartens zugestanden, sich bei Aktivitäten im Kreis vertreten zu lassen (Wer soll für dich?) (ebd.,

14 Solche Begegnungen sind durch die Form des Kreises und im Sitzkreis grundsätzlich ausgeschlossen.

15 Vgl. die weit verbreitete Praxis im Kindergarten: Das Abzählen von Kindern im Morgenkreis und das Nennen der Namen der abwesenden Kinder als Mittel die Zugehörigkeit aller Kinder zur Klasse erkenntlich zu machen und die Abwesenden symbolisch als zur Gruppe zugehörig zu kennzeichnen (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 26).

S. 26). Im Weiteren können Magyar-Haas und Kuhn zeigen, dass sich Kinder im Kindergarten durch die in Kreissituationen bestehenden *Blickverhältnisse* (vgl. oben Aufführ- und Vorführraum) kaum den Aktivitäten entziehen können bzw. sie es meist selbst und über körperliche Entzugsmöglichkeiten vollziehen müssen (etwa sich mit den Händen das Gesicht verdecken und sich so symbolisch den gegenseitigen Blicken als Person verweigern) (Bennewitz/Hecht 2018, S. 180; Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 29). Zudem schreiben sie den potenziellen und permanenten Möglichkeiten des Beobachtet-Werdens eine *disziplinierende* Wirkung zu (ebd., S. 28). Ausserdem bestimmen die Professionellen die für den Kreis im Kindergarten gültigen Verhaltensnormen, diese werden oftmals nicht explizit gemacht und sind auch meist nicht begründungspflichtig (ebd., S. 31).

Zwar wird auch im Tanzprojekt über die *körperliche Anwesenheit* Zugehörigkeit zur Gruppe erlangt, es geht dort jedoch stärker um die *symbolisch-ideelle Zugehörigkeit*. Denn zum einen wird vermehrt untereinander ausgehandelt, was es alles braucht, um ein *legitimes* Mitglied des Tanzprojektes zu sein, und zum andern wird die Leistungserbringung in Form des Könnens eines Tanzes zusätzlich wichtig¹⁶ (ebd., S. 26/27). Zudem erscheint die Zugehörigkeit zur Tanzgruppe grundsätzlich als *fragiler*, denn das Nicht-Können eines Tanzes trotz regelmässiger Anwesenheit, kann auch einen *beschämenden* Aspekt beinhalten (ebd., S. 27). Im Tanzprojekt geht es weniger darum, dass sich die Jugendlichen die Verhaltensnormen der Gruppe einverleiben, im Gegenteil: Sie zeigen, dass sie kollektive Verhaltensnormen und geteiltes Wissen internalisiert haben. So formieren sie sich etwa eigenständig in der Kreisform zum Start des Projektes (ebd., S. 30/31).

Für uns und im Hinblick auf kommunikative Formen von Kreisaktivitäten ist der Fokus auf *Zugehörigkeitsmechanismen* bzw. *Ein- und Ausschlussprozesse* relevant, es geht hauptsächlich darum, wie Kinder sich in gesellschaftliche Felder einbringen. Wichtig erscheint ferner auch das Spannungsfeld zwischen *Eigenständigkeitsansprüchen* der einzelnen Menschen und/oder *Anpassungsleistungen* an vorgegebene Normen, zwischen Bedürfnissen von Individuen und solchen von Gruppen bzw. Gemeinschaften. Zudem werden bei den Kreissituationen Aspekte beleuchtet, die das Hervorbringen einer gemeinsamen Handlungspraxis unterstützen, so etwa der Aufbau von geteilten (gemeinsam hergestellten) Wissensbeständen bzw. geteilten Normen. Darin sehen wir eine Verbindung zum Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von kommunikativen Formen (Künzli Kläger 2018, S. 51; Künzli/Isler 2018, S. 43; vgl. auch Kapitel 3 in diesem Buch).

16 Dies bedeutet, dass die reine Anwesenheit (im Sinne des regelmässigen Erscheinens im Tanzprojekt) nicht ausreicht, sondern dort vor allem die gute Performance gefragt ist – das Erbringen der Leistung, das Beherrschen der Tänze (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 27).

2. Kreisaktivitäten in den untersuchten Spielgruppen im Vergleich

Im Datenmaterial der untersuchten Spielgruppen lassen sich verschiedene Kreissituationen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten oder Gegenständen beobachten und analysieren. Wenn wir Kreissituationen, wie oben beschrieben, als Versammlungen aller Beteiligten einer Spielgruppe fassen, dann könnten auch Situationen wie Znüni essen oder Geschichten erzählen dazu gezählt werden. Da diese Aktivitäten jedoch in anderen Kapiteln dieses Buches bearbeitet werden, haben wir uns hier primär auf *räumlich formierte Kreissituationen* begrenzt. Dann fällt auf, dass solche Kreissituation hauptsächlich für die *Begrüssung der Kindergruppe* (ähnlich den Morgenkreisen im Kindergarten) und als *Abschluss der Spielgruppe* genutzt werden. Im folgenden analytischen Vergleich der beteiligten Spielgruppen interessiert: Wie werden Kreissituationen in den untersuchten Spielgruppen räumlich arrangiert und wann werden sie im Ablauf eines Halbtages eingesetzt? Wie sind die Kinder am gemeinsamen Geschehen beteiligt? Wie stark werden Kreissituationen von den Spielgruppenleiter:innen geführt und im Voraus geplant?

Dies zeigen wir auf, indem wir zuerst im Vergleich der drei untersuchten Spielgruppen einen allgemeinen Blick auf diese Fragen werfen und im nachfolgenden Abschnitt zwei ausgewählte Beispiele vertiefter analysieren.

Kreissituationen und die räumlichen Formationen in der Spielgruppe A von Frau Dahinden

In der Spielgruppe A von Frau Dahinden sind *kaum Arrangements* in Form von Sitzkreisen oder Kreisformationen erkennbar. Der Versammlungsort gemeinsamer Aktivitäten in der Gruppe scheint der «Znüniraum» mit seinem grossen Tisch und der dort vorherrschenden hierarchischen Ordnung zu sein. Auch das Setting für die Bilderbuch-Sequenz wird dort organisiert. In der Spielgruppe lässt sich kein Morgenkreis zur Begrüssung finden, jedoch eine Kreissituation, die den Spielgruppenvormittag durch gemeinsames Singen von Liedern und Sing- und Bewegungsspiele zum Abschied abschliesst (ausführliche Darlegung vgl. unten, Abschnitt 3). Zu diesem *Abschlusskreis* versammeln sich alle Anwesenden in der Mitte des Hauptzimmers der Spielgruppe und formen dort auf dem Boden einen flüchtigen Kreis. Alle Kinder, Frau Dahinden und ihre Assistentinnen sowie eine an diesem Morgen anwesende Mutter, die ihr Kind begleitet, setzen sich auf eine zu *imaginierende Kreislinie* im Raum. So entsteht in der Mitte des Sitzkreises eine eigentliche *Bühne*, die jedoch nicht genutzt wird, um ein Thema ins Zentrum zu rücken, sondern es geht in dieser Kreissituation um das gemeinsame Tun. Die meisten Personen können sich gegenseitig sehen und anblicken, dies scheint auch die Aufgabe der Kreisformation zu sein. Indem sich die Kinder und die

Erwachsenen immer mal wieder im ganzen Zimmer bewegen, *löst* sich der Sitzkreis auf dem Boden im ständigen Wechsel auf und muss sich wieder *neuformieren*. Dies bedeutet, dass die räumliche Kreisformation im *Fluss* ist und so für die Kinder nicht dauerhaft sichtbar bleibt.

Die Sitzpositionen im Kreis scheinen mehrheitlich gegeben zu sein: Zumindest Frau Dahinden und ihre Assistentinnen nehmen in etwa die gleichen Plätze im Kreis ein. Frau Dahinden nimmt zudem eine Position ein, die es ihr erlaubt, auf den Ausgang des Hauptzimmers zu blicken, was für den Abschluss des Vormittags wichtig erscheint, denn so kann sie das geordnete Verlassen des Hauptraumes durch die Kinder und den Gang zur Garderobe überblicken.

Die *Fluidität* des Kreises, das *ständige Auf- und Abbauen* des Sitzkreises scheint es den Kindern zu erschweren, diesen Ausschnitt im Spielgruppenmorgen als Handlungsmuster zum Abschied des Morgens zu verstehen. Die Kinder beteiligen sich eher zurückhalten. Die Abfolge der Lieder bzw. der Bewegungsspiele erscheint als eher zufällig und ohne inneren Zusammenhang gewählt. Dadurch kann das Verstehen und das «Erlernen» (in mimetischen Prozessen) von solchen wiederkehrenden, sich wiederholenden Abfolgen in Kreissituationen erschwert zu sein.

Kreissituationen und die räumlichen Formationen in der Spielgruppe B von Frau Jung

Bei Frau Jung in der Spielgruppe B werden Kreissituationen sowohl als *Begrüssung* als auch zum *Abschiednehmen* genutzt. Der Sitzkreis wird mit nicht personalisierten Plastikhockern, die im Raum aufgestapelt sind, für alle Beteiligten mehrmals *neu formiert*. Meist wird er in der Mitte des grössten Raumes, der auf einer Seite eine grosse, raumhohe Spiegelwand hat, mit Einbezug der Kinder *kreisförmig* und nur für kurze Zeit aufgebaut. Er kann aber auch für das Erzählen einer Bilderbuchgeschichte seinen Platz auf dem Balkon haben. Die Spielgruppenleiterin fordert einzelne Kinder auch auf, beim Formieren des Kreises zu helfen. In der Regel gibt es mehr Hocker im Rund als beteiligte Kinder und Erwachsene, so dass die jeweiligen Sitzplätze auch frei gewechselt werden können. Diese Spielgruppe hat somit einen *flexiblen*, ebenfalls *flüchtigen* Versammlungsort, bei dem alle in etwa auf gleicher Höhe sitzen. Durch die *Fluidität* ist der Kreis für die Kinder weniger gut als gemeinsames und sich wiederholendes Element eines Spielgruppenhalbtages erkennbar und erscheint so auch als *unverbindlicher* (es müssen sich auch nicht alle Kinder jedes Mal beteiligen).

Eine kleine Kreissequenz vollzieht sich kurz nach dem Eintreffen aller Kinder in der Spielgruppe und vor ihren ersten Aktivitäten als Start in den Morgen. Mit einem Lied («Grüezi, grüezi, grüezi mitenand») wird die ganze Gruppe begrüsst. Dann wird ein Bilderbuch vom «Zwerg Nick» eingesetzt, um auf einen Vogel zu

verweisen, der mit dem Zwerg zusammenwohnt, und so eine Verbindung zum (geplanten) Fingervers («Alle meine Fingerlein wollen heute Vögel sein») zu ermöglichen. Der Fingervers wird wiederholt aufgesagt. Das Bilderbuch erfährt einen erneuten Kurzeinsatz, um auf weitere Tiere zu verweisen und so den Bogen zum anschliessenden Tastspiel zu schlagen. In der Mitte des Sitzkreises liegt ein Sack mit verschiedenen Stofftieren bereit. Die Kinder sollen die Tiere ertasten. Wer das Tier ertasten kann, darf es zu sich nehmen, und die Kinder beginnen die Tiere unter ihren Hockern zu verstecken. Anschliessend wird ein Bewegungsspiel («Wackelzwerg») vor der grossen Spiegelwand durchgeführt.

Im Abschlusskreis werden Sprachspiele vollzogen, ein Vers wird gesprochen, das Lied «'s Elfiglöggli» gesungen und Frau Jung verteilt die in der Spielgruppe hergestellten Zwergenhäuser. Der Begrüssungs- und auch der Abschlusskreis in dieser Spielgruppe scheinen die Aufgabe zu haben, den Kindern das *Kollektiv* der Gruppe vor Augen zu führen.

Kreissituationen und die räumlichen Formationen in der Spielgruppe C von Frau Unsel

In der Spielgruppe C von Frau Unsel gibt es in einer Ecke des grosszügigen Spielgruppenraumes einen *Versammlungsort* für die ganze Gruppe, die «Blumenwiese»¹⁷: ein hellgrüner, grosser Teppich, der *beständig* und somit *sichtbar* für alle Kinder vor Ort zur Verfügung steht. Auf dem Teppich werden verschiedenfarbige Sitzkissen in Blumenform von den Spielgruppenleiterinnen und unter Mithilfe von einzelnen Kindern verteilt. Alle Beteiligten (auch die Spielgruppenleiterinnen) wählen die Farbe des Kissens für ihren jeweiligen Sitzplatz aus und sitzen dann auf gleicher Ebene und auf Augenhöhe *egalitär* im Sitzkreis. Die Blumenwiese wird für den gemeinsamen Start in den Spielgruppenmorgen, für die Begrüssung, zum Singen von Liedern bzw. zum Musizieren und anschliessend in leicht geänderter Form für das Erzählen einer Geschichte genutzt. Auf der Blumenwiese ist genügend Platz in der Mitte des Sitzkreises vorhanden, um benötigte Gegenstände wie die Rhythmusinstrumente ins Zentrum und Blickfeld der Kinder zu rücken (ausführliche Darlegung vgl. unten).

Auch der Abschiedskreis wird auf der «Blumenwiese» vollzogen: Alle versammeln sich im Kreis auf der grünen Wiese, singen gemeinsam Lieder, führen Gespräche über die früher erzählte Nikolaus-Geschichte und verabschieden sich mit einem Lied («Nun gehen wir nach Hause»).

In beiden Spielgruppen B und C gibt es neben Begrüssungs- und Schlusskreisen weitere Versammlungssituationen der ganzen Gruppe, um Geschichten oder Bilderbücher zu erzählen oder eine Verpflegung einzunehmen.

17 Der Versammlungsort wird von Frau Unsel so benannt.

Zwischenfazit zu den Erkenntnissen der groben und vergleichenden Analyse

Kreissituationen in Spielgruppen werden hauptsächlich für Handlungsmuster der Begrüßung und/oder Verabschiedung verwendet. Zudem werden sie für weitere, oft von den Spielgruppenleiterinnen geplanten Aktivitäten mit der ganzen Gruppe eingesetzt:

- für das gemeinsame (Znüni-)Essen,
- zum Erzählen von (Bilderbuch-)Geschichten,
- für das gemeinsame Singen von Liedern und/oder Vorsprechen von Reimen und Versen,
- seltener auch für das Spielen von Rate- bzw. Tastspielen oder Bewegungsspielen und/oder
- zum Austausch in der Gruppe generell bzw. für Gespräche in Besonderen.

Dabei werden die Arrangements (mehrheitlich) von den Spielgruppenleitenden geführt bzw. *angeleitet*. In der Regel erteilen sie auch das Rederecht und sorgen sich darum, dass sich die meisten Kinder beteiligen. Meist geht es in solchen Situationen darum, etwas gemeinsam und für kurze Zeitdauer zu erarbeiten, die Aufmerksamkeit aufeinander zu richten, Inhalte oder Regeln gemeinsam zu teilen, einander zu begrüßen oder zu verabschieden, aber auch darum, die soziale Gemeinschaft aufzubauen bzw. die Kinder darin zu unterstützen, ihre sozialen Fähigkeiten (wie zuhören, sich in die Gruppe integrieren, an gemeinsamen Aktivitäten teilhaben, aufeinander Rücksicht nehmen, etc.) weiterzuentwickeln.

Die Kreise werden je nach Raumgegebenheiten fluide bzw. flexibel oder stationär formiert, mit je unterschiedlichen *Sitzgelegenheiten* (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Sitzgelegenheiten in den Kreissituationen der Spielgruppen (vom Plastikhocker über das Sitzkissen auf dem Boden bis zum Kinderstuhl aus Holz)



3. Ausführliche und exemplarische Darlegung von zwei Kreissituationen in den untersuchten Spielgruppen

Im Folgenden geht es darum, die Praxis der kommunikativen Konstruktion von Kreissituationen und deren Aufrechterhaltung anhand von zwei Einblicken in den Spielgruppenalltag vertiefter zu beleuchten. An den beiden Beispielen soll auf verschiedene Aspekte der kommunikativen Form eingegangen werden, etwa die räumlichen Formationen und der Ablauf der Handlungsmuster. Im Sinne des chronologischen Ablaufes eines Spielgruppenhalbtages wird zuerst der Morgenkreis in der Spielgruppe C (zur Begrüssung der Gruppe) ausgeführt und im Anschluss daran der Abschiedskreis in der Spielgruppe A dargelegt. Die beiden Beispiele werden am Ende der jeweiligen Darlegung jeweils kommentierend zusammengefasst.

Der «Morgenkreis» in der Spielgruppe C von Frau Unseld

Diese Kreissituation wurde an einem Dezembermorgen im Jahr 2016 aufgenommen. Sie lässt sich in vier kleinere Episoden (vgl. Tabelle 1) unterteilen und von der anschliessenden Sequenz, dem Erzählen der Nikolaus-Geschichte, abgrenzen. Die gesamte Sequenz dauert knapp acht Minuten. Die vier Episoden des Begrüssungskreises werden mit beinahe allen Kindern durchgeführt. Die Sequenz beginnt mit einem Zeichen zur Besammlung auf der Blumenwiese durch die an diesem Morgen hauptverantwortliche Spielgruppenleiterin Frau Unseld und wird durch das Singen eines Begrüssungsliedes und die Begleitung mit Rhythmusinstrumenten fortgesetzt. In den Episoden drei und vier werden je ein Schnee- und ein Sonnenlied angestimmt, pantomimisch umgesetzt und begleitet. Die Sequenz schliesst mit dem Übergang zur nächsten Aktivität des Vormittags, dem Erzählen einer Nikolausgeschichte.

Tabelle 1: Überblick über die vier Episoden des Morgenkreises und deren Inhalte

Begrüssung im Morgenkreis auf der Blumenwiese im Hauptraum in der Spielgruppe C		
00:00 – 01:45	Episode 1: Besammlung auf der Blumenwiese	angeleitet durch Frau Unseld, die an diesem Tag die Leitung inne hat
01:46 – 04:28	Episode 2: Lied «Hallo zäme» mit Rhythmus-Instrumenten begleiten	angeleitet durch Frau Unseld, Zweimal singen und mit Rhythmusinstrumenten begleiten
04:29 – 06:15	Episode 3: Schneeleid «S' schneiet uf de Berge scho» mit Bewegungsimitationen	angeleitet durch Frau Unseld mit laminiertem Bild einer Schneelandschaft, Lied von Andrew Bond CD: «Zimetschern han i gern» Mundartlieder zu Herbst, Advent, Winter und Weihnachten
06:16 – 07:49	Episode 4: Lied «oh, du goldigs Sünneli»	angeleitet durch Frau Unseld mit laminiertem Bild einer Sonne

Der Spielgruppenmorgen startet damit, dass einzelne Kinder sich bereits eine Beschäftigung in der Spielgruppe gesucht haben, während andere erst in der Spielgruppe ankommen und noch im Raum herumstehen und sich dort umsehen.

Die *erste Episode* der Kreissituation wird von Frau Unseld eröffnet. Sie geht mit ihrer Kollegin (die beiden teilen sich die Leitung der Spielgruppe) durch den grosszügigen Raum im Dachstock und lässt nach einer kurzen Zeit einen Schellenkranz ertönen, der auf der Brüstung des Treppenhausschachtes neben anderen Dingen schon bereit liegt. Mit kräftiger Stimme fordert sie die Kinder auf: «Es dürfen gerade alle auf die Blumenwiese kommen, gerade alle dürfen sich hinsetzen»¹⁸. Einige Kinder folgen ihr auf die Blumenwiese, andere sitzen bereits dort auf einem Kissen und wieder andere lassen sich bei ihren Tätigkeiten durch das Ertönen des Schellenkranzes nicht stören. Die «Blumenwiese» ist bereits vorbereitet, auf dem grossen Teppich in einer der Ecken des Raumes liegen am Rand die bunten Blumenkissen verteilt, und in der Mitte (im Blick aller und sozusagen auf der Bühne) des grünen Teppichs sind verschiedene Rhythmusinstrumente (wie Rassel, Tambourin, Trommel, Xylophon etc.) platziert, die im Anschluss verwendet werden. Frau Unseld scheint nach einem im Voraus zurecht gelegten Ablaufplan der Kreisaktivität vorzugehen und die Kinder (noch nicht alle) zeigen, dass sie das Prozedere auf der Blumenwiese kennen: Ein paar wenige sitzen bereits auf ihrem Kissen am Besammlungsort, andere begeben sich nach dem Ertönen des Signales (Schellenkranz) in Gefolgschaft der Spielgruppenleiterin zum grünen Teppich und sitzen auf ein farbiges Blumenkissen ihrer Wahl. Frau Unseld räumt derweil grosse Gegenstände (ein grosses Auto und einen Bagger) beiseite, die den geplanten Ablauf auf der Blumenwiese stören könnten. Sie unterstützt die Besammlung auf der Blumenwiese, indem sie einzelne Kinder animiert, mitzukommen und an den gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen. Zum Beispiel nimmt sie Jesper bei der Hand, führt ihn in die Nähe der Blumenwiese und weist ihn an, sich dort zu setzen, oder sie fragt Ben, der intensiv bei der Holzseisenbahn beschäftigt ist: «Ben, möchtest du auch Singen kommen?». Dieser verneint und vertröstet sie auf eine spätere Teilnahme. Frau Unseld lässt ihn gewähren. In der Spielgruppe C ist es folglich möglich, sich weiterhin selbst zu beschäftigen und den gemeinsamen Aktivitäten fernzubleiben. Es entstehen kurze Wortwechsel mit Kindern über ihre Sitzpositionen: «Jesper, was ist? du möchtest neben mich sitzen?» oder «Ja schau, da hat es noch einen Platz neben mir frei». Frau Unseld moduliert ihre Stimme stark und zeigt so beim jeweiligen Kind Interesse an. Die Kinder setzen sich mehrheitlich eigenständig auf die Blumenwiese und nehmen sich ein Perkussions-Instrument ihrer Wahl, teils tauschen sie auch das Instrument oder den Sitzplatz nochmals aus. Während sich Frau Unseld auch in den Kreis setzt (sie kauert in etwa auf gleicher Augenhöhe und im Kniesitz),

18 Die im Text zitierten Aussagen sind im Original in Schweizerdeutsch formuliert und werden hier zur besseren Lesbarkeit in Standardsprache festgehalten.

kommentiert sie die Handlungen bzw. Wahlen der Kinder: «Oh, du hast auch gerade ein Instrument genommen», «Du möchtest das Tambourin?», «Defne, du hast auch eine Rassel!» oder «Schau mal, da braucht es noch einen Schläger zur Trommel» und streckt dem Jungen den Schläger hin. Sie stellt den Kindern so die Bezeichnungen der gewählten Instrumente oder genereller die Sprache des Umfeldes (Schweizerdeutsch) zur Verfügung bzw. sie macht Teile des Handlungsmusters über die verbale Sprache explizit sichtbar (das Auswählen eines Sitzplatzes auf der Blumenwiese bzw. eines Instrumentes für das Begrüssungsspiel).

Abbildung 2: Besammlung auf der «Blumenwiese» zum Start in den Spielgruppenmorgen



Die zweite Episode beginnt mit der Frage von Frau Unseld: «Sola, also seid ihr alle bereit?»¹⁹ und einem Blick in die versammelte Runde auf der Blumenwiese. Sie scheint zu prüfen, ob sie mit dem nächsten Programmpunkt loslegen kann, fragt bei einzelnen Kindern etwas nach oder unterstützt sie mit Hilfestellungen. So sagt sie beispielsweise: «Glenn, schau mal, das geht kaputt, schau, du musst mit diesem Schläger, sonst geht das kaputt» und reicht ihm den passenden Schläger. Dann setzt Frau Unseld ein: «Also gut, dann starten wir mit Singen», wobei sie die Aussagen mit ihrer Stimme moduliert und dabei eine ausgeprägte Mimik verwendet. Alle beginnen das Lied «Hallo zusammen»²⁰ zu singen und begleiten sich mit ihren Perkussionsinstrumenten im Rhythmus des Liedes. Frau Unseld zeigt es überdeutlich vor, spricht auch sehr bestimmt und hält ihr Instrument

19 Dies erinnert ein Stück weit an den Einstieg der in der Schweiz bekannten Kasperltheater-Geschichten als Hör-CD: «Tritra tralala de Chasperli isch wieder da. Sodeli, sind er alli da?».

20 Im Original: Hallo zäme, hallo zäme, schön das ir da sind, schön das ir da sind, lass öis zäme spiele, lache und viel schöni Sache mache, haali hallo, haali hallo.

demonstrativ vor sich. Alle Kinder beteiligen sich, sie scheinen vertraut zu sein mit diesem Lied, den Instrumenten und dem Handlungsablauf. Sie benötigen kaum Steuerung durch die Spielgruppenleiterin und machen nicht nur mit den Instrumenten mit, sondern bewegen auch ihre Lippen. Allerdings ist nicht erkennbar, ob sie auch den Text des Liedes schon vollständig und allein kennen würden. Frau Unseld leitet das Tun weiter an: «Super, und jetzt ganz laut!» und alle machen mit und werden sehr laut mit den Instrumenten. «Okay, und jetzt ganz leise, psst (sie hält sich den Zeigefinger der freien Hand vor den Mund), sehr schön!» und wenig später «Jetzt lauter werden und lauter werden, ja super!». Dann weist sie die Kinder an: «Wir nehmen (gerade) ein neues Instrument». Einige Kinder wechseln ihr Instrument, andere verzichten darauf. Frau Unseld ist einzelnen Kindern behilflich, das Instrument zu wechseln, sie fragt nach und erläutert dann, dass sie selbst beim gleichen Instrument bleiben werde. Trotz der Aufforderung zum Wechseln ist es auch möglich, nicht zu wechseln und mit dem gleichen Instrument weiterzumachen. Es entstehen verschiedentlich kurze Gespräche, wer welches Instrument bedienen möchte. Das Lied «Hallo zusammen» wird beinahe identisch in einem zweiten Durchgang wiederholt. Frau Unseld schliesst diese Episode mit der Anweisung ab: «Und wir räumen die Instrumente schon wieder weg». Auffallend ist dabei, dass Frau Unseld mit unterschiedlichen Ausdrucksmitteln versucht, bei den Kinder Begeisterung hervorzulocken, die aktive Beteiligung der Kinder anzuregen, damit sie sich freiwillig und engagiert am Geschehen beteiligen. Im Zentrum scheint die Eigentätigkeit der Kinder zu stehen. Es ist ihnen überlassen, ob und wie sie sich beteiligen, das Instrument wechseln oder nicht. Die Situation ist klar gestaltet, kein Kind schert aus oder versucht das Setting zu sprengen, es sind alle mit dabei. Bei den Zuschauenden erinnert das Geschehen an Animationsveranstaltungen. Es geht darum, sich der Animatorin anzuschliessen, sich in die Gruppenaktivität einzuordnen und (begeistert) mitzumachen. Die Kinder werden denn auch für ihr aktives Mitmachen gelobt. Während sich die Kinder mit Unterstützung durch die zweite Spielgruppenleiterin am Einräumen all der vielen Instrumente in der Kreismitte in eine bereitgestellte Kiste beteiligen, steht Frau Unseld auf und entfernt sich etwas von der Blumenwiese. Sie holt ein laminiertes Bild, das auf der Brüstung des Treppenschachtes bereit liegt. So markiert sie den Übergang zur nächsten Episode. Die beiden nächsten Episoden laufen sehr ähnlich ab, anhand eines Bildes wird auf den Liedinhalt Bezug genommen, das Lied gesungen und mit körperlichen Imitationen werden einzelne Inhalte umgesetzt.

In der *dritten Episode* hält Frau Unseld das Bild einer Winterlandschaft in der Hand und spricht einen Jungen an, der sich von der Blumenwiese entfernen will. Sie fragt ihn und zeigt ihm das Bild: «Schau mal, singen wir noch dieses Lied». Sie scheint davon auszugehen, dass das Bild dem Jungen bekannt ist und er es mit einem bestimmten Lied in Verbindung bringen kann. Sie streckt ihm das Bild näher hin und fragt, was hier auf dem Bild zu sehen sei. Der Junge sagt leise und

zurückhaltend: «Schnee». Frau Unseld wiederholt, spricht überdeutlich und betont ein in die Länge gezogenes «Schneee» und hebt dabei ihre Stimme an. Dann wendet sie sich wieder der ganzen Gruppe der Kinder zu und macht sie aufmerksam: «Habt ihr gesehen? Was hat es hier auf dem Bild?». Einige Kinder antworten ihr und sie fragt weiter nach: «Wo hat es denn aktuell Schnee? Wo hat es aktuell geschneit?». Auch hier wiederholt sie, was einige Kinder ihr antworten: «In den Bergen». Frau Unseld steht auf, begibt sich zur Wand nebenan (nahe bei der Blumenwiese), wo an einer Leine eine Reihe von Fotos aufgehängt sind, und spricht nun wieder betont laut und überdeutlich: «Schaut mal, hier (betont), hier hat es Schnee, in den Bergen, da gibt es Schnee». Sie zeigt dabei auf das erste Foto und fordert zwei mehrsprachige Kinder auf, die Bildkarten zum Lied anzuschauen.

Sie sagt: «In den Bergen, dort schneit es schon» und zeigt auf die Bildkarte mit verschneiten Bergen an der Wand, so als möchte sie den beiden Mädchen den Begriff «Berge» verdeutlichen. Frau Unseld animiert nun alle Kinder, das Lied «Es schneiet uf de Berge scho»²¹ zu singen. Beide Spielgruppenleiterinnen stehen dazu vor der Wand mit den Bildkarten. Während sie das Schneelied singen, zeigt Frau Unseld auf die jeweilig passende Bildkarte oder sie untermalt das Lied mit gestischen Inszenierungen (sich zu den Bergen hoch hinauf strecken, mit den Händen auf dem Boden mit Schnee patschen, mit dem Schlitten den Abhang hinuntersausen, eine Schneeballschlacht veranstalten etc.). Es scheint, dass Frau Unseld die Bildkarten als Illustrationen und zur Unterstützung der jeweiligen Liedinhalte einsetzt.

In der *vierten Episode* des Begrüssungskreises geht Frau Unseld sehr ähnlich vor. Auch hier benutzt sie ein Bild, diesmal eines von einer Sonne, und fragt bei den Kindern nach, was sie sehen würden. Einzelne Kinder antworten ihr. Dann stellt sie eine anspruchsvolle Frage: «Wo ist denn die Sonne?». Zwei Kinder der Gruppe melden sich mit zwei unterschiedlichen Erklärungen (im Nebel, hinter den Wolken). Frau Unseld nimmt diese Erklärungen auf und schliesst daraus: «Dann müssen wir der Sonne rufen, damit sie scheint, heute». Sie singen das Lied «Oh du goldigs Sünneli», in dem die Sonne gebeten wird, hier zu bleiben und zu scheinen. Frau Unseld spricht die Hoffnung aus, dass sich die Sonne heute noch zeigen wird. Damit beschliesst sie den Morgenkreis und leitet über zur Nikolausgeschichte.

21 Das Lied «Es schneiet uf de Berge scho» hat Andrew Bond komponiert, ein Schweizer Musiker mit Fokus auf Kinderlieder. Es ist auf der CD «Zimetschern han i gern. 24 Mundartlieder zu Herbst, Advent, Winter und Weihnachten» enthalten. Die CD ist 1998 erstmals im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich erschienen und das Lied ist mittlerweile Teil des Standardrepertoires von Deutschschweizer Kindergärten. Im Original lautet der Text des Liedes: «Es schneiet uf de Beerge scho, Schnee chöntsch au da abe cho, deck doch öise Gaarte zue, s' Huus bis ganz as Chämi ue, miin Schlitte isch scho lang paraat, ich weiss au, wien en Schneemaagaa, und Schneeböle umeschüüsse, hei tät ich dä Schnee dänn gnüüsse».

Am Dargelegten lässt sich zeigen, dass die beiden Leiterinnen dieser Spielgruppe sich als Teil der Gemeinschaft mit den Kindern verstehen, und diese gilt es herzustellen. Das gemeinsame Tun und sich aufeinander einlassen bzw. sich dieser *Gemeinschaft* zugehörig zu fühlen (Magyar-Haas/Kuhn 2011) scheint hier zentral zu sein. Es bestehen keine Sonderrechte für die Erwachsenen, auch sie setzen sich wie die Kinder auf die Blumenwiese, benutzen die gleichen Sitzkissen, es gibt im Sitzkreis auch keine vordefinierten Plätze für die Spielgruppenleiterinnen. Es zeigt sich so eine *egalitäre soziale Ordnung*, mit Ausnahme der Zuständigkeit bzw. der Verantwortung für das Handeln. Diese obliegt klar, wie in pädagogischen Feldern üblich, den beiden Leiterinnen. Sie scheinen ein *eingespieltes* Team zu sein und nehmen jeweils komplementäre Aufgaben wahr, denn von Tag zu Tag wechseln die Verantwortlichkeiten. Heute ist es Frau Unseld, die den Morgen als Leiterin zu bestreiten hat, die zweite Leiterin agiert derweil im Hintergrund, unterstützt im sozialen Nahraum (z. B. beim Einräumen der Instrumente in die bereitgestellte Kiste oder beim gestischen Untermalen des Schneeliedes). Kurze Absprachen der beiden sind im Flüsterton gehalten, finden meist im privaten Nahraum zwischen den beiden Leiterinnen statt und gehen nicht über die Köpfe der Kinder hinweg. Die Kinder bleiben im Gegenteil immerzu im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Leiterinnen. Das Team hat sich über dem zentralen Treppenschacht mit Brettern und Netzen eine Ablage eingerichtet, wo die wichtigsten organisatorischen Dinge (z. B. Schellenkranz, laminierte Bilder etc.) bereit liegen, ohne dabei den Bewegungsfreiraum der Kinder zu tangieren.

Frau Unseld nutzt jede Gelegenheit, um mit den Kindern zu sprechen. Es scheint ihr wichtig zu sein, dieses «Wir» zu stützen, die Gemeinschaft der Spielgruppe auf- und auszubauen, dazu zählt aus ihrer Sicht das *gegenseitige Verstehen* der Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse.

Ihr überdeutliches Artikulieren, die Modulation der Stimme, das gestische und mimische Inszenieren sollen dabei das Verstehen der Kinder unterstützen. Auch dient der Einsatz von Rhythmusinstrumenten der Koordination des gemeinsamen Tuns und damit der Synchronisation des *Kollektivs*. Frau Unseld erscheint in der Sequenz des morgendlichen Kreises als Animatorin der Kindergruppe, die alle beteiligten Kinder zu Involvierten der *gemeinsamen Choreografie* des Morgenkreises machen möchte. Die Kinder machen aktiv mit, benutzen die Instrumente, singen teils mit, beteiligen sich am Rhythmus, den Bewegungen und Gesten. Es ist ein *partizipatives*, gemeinsames Handeln sichtbar, manche Kinder kennen den Ablauf der Kreissituation schon gut. Die Begeisterung, die Frau Unseld verströmt, schwappt jedoch nicht auf alle Kinder über. Es sind wenige Situationen erkennbar, in welchen sich die Kinder eigenständig einbringen, meist beteiligen sie sich einfach an den vorgegebenen Tätigkeiten. Dies kann den

frühen (für junge Kinder vielleicht zu frühen) Morgenstunden und dem noch jungen Alter der Kinder geschuldet sein.

Die *Vielsprachigkeit der Kindergruppe* wird in dieser Sequenz nicht sichtbar, Varietäten oder andere Sprachen sind nicht Thema. Frau Unseld spricht Schweizerdeutsch, unterstützt das Verstehen der Kinder mit vielfältigen *Objektivierungen* (Knoblauch 2017, S. 155 ff.) wie beispielsweise der Bilderkette an der Wand zum Schneelied oder den inszenierenden und imitierenden Bewegungen und einer ausgesprochen lebendigen Animation. Sie macht dadurch vieles *explizit*, was für die Lernbarkeit von Kreisaktivitäten als kommunikative Formen wichtig scheint.

Der Abschlusskreis «Gemeinsames Singen» in der Spielgruppe A von Frau Dahinden

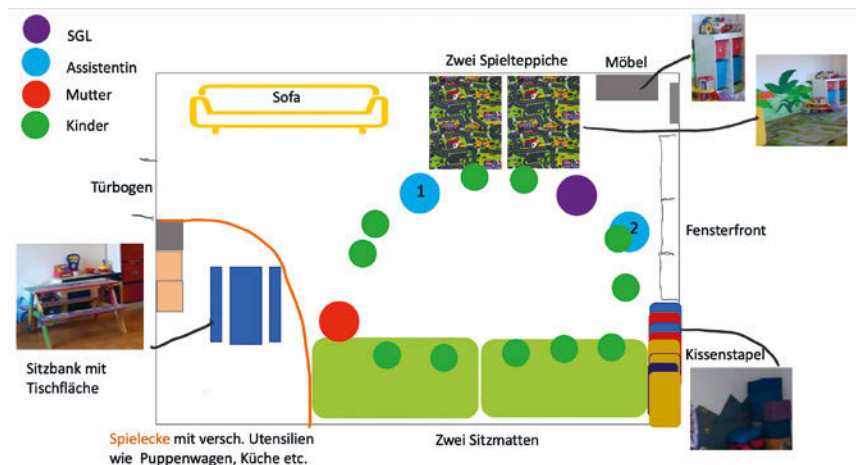
Diese Kreisaktivität findet als *Abschluss* des Spielgruppenmorgens in der Spielgruppe A von Frau Dahinden statt. Die gesamte Sequenz dauert annähernd 18 Minuten und lässt sich in fünf unterschiedlich lange Episoden unterteilen (vgl. Tabelle 2). Die Videoaufzeichnung wurde im November 2016 durchgeführt.

Nachdem die Spielgruppenleiterin der Spielgruppe A die Geschichte vom kleinen Igel zu Ende erzählt hat, verlassen alle Kinder (meist einzeln oder in kleinen Gruppen) den Raum und wechseln in den Hauptraum. Die Spielgruppenleiterin bespricht sich beim Aufräumen des Kamishibai-Theaters mit einer Assistentin und kündigt für den Abschluss des Vormittags ein Singspiel an: «Machen wir noch die Rakete? Gehen wir noch ein wenig Fliegen?» (ihre Fragen scheinen halb an die Kollegin und halb als Rückversicherung an sich selbst gerichtet zu sein). Sie scheint sich dadurch mit ihrer Kollegin abzusprechen, was zum Abschluss des Morgens als Gruppenaktivität Sinn machen könnte.

Im Hauptzimmer, in dem die Abschlussequenz des Vormittages stattfindet, haben sich alle Kinder, die beiden Assistentinnen sowie die ihr Kind begleitende Mutter auf den Boden gesetzt und *kreisförmig* versammelt. Die Kreislinie, auf der alle Beteiligten sich platziert haben, muss während der ganzen Dauer der Sequenz *imaginiert* werden, es gibt keine Sitzobjekte oder aufgemalten Fixpunkte am Boden. Die Formierung kommt durch *flüchtige Sitzpositionen* zustande, die sich im Verlauf der Sequenz teilweise verändern. Die Plätze sind nicht personalisiert und werden auch nicht fix zugewiesen. Eine Ausnahme bilden nur die in einer früheren Sequenz als «Rabauken» bezeichneten Jungen Marko und Finn: Sie sitzen während des Abschlusskreises in Zugriffsnähe der Assistentin 1 (vgl. Abbildung 3). Ebenso scheint Parasca eine Sonderstellung zu haben, sie sitzt die meiste Zeit auf dem Schoß der Assistentin 2.

Die Spielgruppenleiterin kommt als letzte Person in den grossen Hauptraum und setzt sich in der Ausgangssituation neben die Assistentin 2 vor der Fensterfront. So kann sie im weiteren Verlauf den Ausgang des Hauptzimmers überblicken und das korrekte Verlassen des Raumes durch die Kinder führen und kontrollieren (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 3: Skizze des Abschlusskreises «Gemeinsames Singen» mit Ausgangspositionen der Personen im Sitzkreis (violett = Spielgruppenleiterin, hellblau = Assistentinnen 1 und 2, rot = eine ihr Kind begleitende Mutter, grün = Kinder)



Alle fünf Episoden des Abschlusskreises werden *im Plenum* der Gruppe realisiert. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die einzelnen Episoden der abschliessenden Kreissituation und deren Programmpunkte.

Die Spielgruppenleiterin beginnt die Kreisaktivität mit dem Singspiel «Flug zum Planeten». Es geht darum, zu unterschiedlichen Tierplaneten zu fliegen, die teils durch die Kinder, teils durch Frau Dahinden bestimmt werden. Die Kreisaktivität wird fortgesetzt durch ein Sing-, Gesten- und Mimikspiel zum Buch «Heute bin ich»²². Dabei sollen verschiedene Gefühle zu einem gesprochenen Vers körperlich-mimisch bzw. performativ umgesetzt werden. In der dritten Episode wird ein Schneelied angestimmt, das mit Bewegungsimitationen

22 Das Bilderbuch «Heute bin ich» von Mies van Hout ist im Aracari-Verlag erschienen (www.aracari.ch) und hat 2013 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhalten. Ein Fisch zeigt im Buch seine Gefühle: Heute bin ich... verlegen, zornig, glücklich und vieles mehr. Jeweils auf einer Doppelseite ist ein Gefühl in Form eines Fisches mit leuchtender Pastellkreide gemalt und in Schrift dargestellt. Das Buch soll anregen, über Empfindungen/Gefühle/Stimmungen zu sprechen, und bietet die Möglichkeit, Gefühle mit den Kindern zu entdecken.

und/oder bestimmten Körperhaltungen pantomimisch begleitet werden soll. Als weiterer Programmpunkt wird das Abschiedslied «'s Elfiglöggli» gesungen. Dies mündet in den abschliessenden Vers «Ciao winken» ein und endet mit der Aufforderung von Frau Dahinden: «So, dann dürft ihr nach unten gehen, Schuhe anziehen».

Tabelle 2: Überblick über die fünf Episoden des Abschlusskreises und deren Inhalte

Gemeinsames Singen zum Abschluss im Sitzkreis auf dem Boden des Hauptzimmers in der Spielgruppe A		
00:00 – 05:58	Episode 1: Singspiel «Flug zum Planeten» «Knall, Knall, Knall, mir flüget jetzt is All»	angeleitet durch SGL
05:59 – 12:07	Episode 2: Singspiel «Gefühlsfische» «S' schwimmt es Fischli tüüf im See» mit dem Bilderbuch «Heute bin ich»	angeleitet durch Assistentin 1, mit Unterstützung der SGL, Zum Bilderbuch «Heute bin ich» von Mies van Hout aus dem aracarí-Verlag.
12:08 – 15:05	Episode 3: Schneeelied «S' schneiet uf de Berge scho» mit Bewegungsimitationen	angeleitet durch SGL, mit Unterstützung der Assistentinnen, Lied von Andrew Bond CD: «Zimetschern han i gern» Mundartlieder zu Herbst, Advent, Winter und Weihnachten
15:06 – 16:01	Episode 4: Abschiedslied «S' Elfiglöggli lüet scho» singen	angeleitet durch SGL, sich bei Assistentinnen vergewissernd,
16:02 – 17:50	Episode 5: Ciao winke und den Ort wechseln	Lied: «Mir winket alli Ciao» mit Geste des Winkens begleitet, angeleitet durch SGL

Die abschliessende Kreisaktivität (vgl. Abbildung 4) beginnt mit der *angekündigten Episode* «Flug zum Planeten», bei der die Kinder und die anwesenden Erwachsenen zu einem Tierplaneten fliegen. Es gibt insgesamt vier Flüge zu den Planeten der Elefanten, Tiger, Affen und Schmetterlinge. Die Reise wird jeweils durch den Vers eröffnet: «Knall, knall, knall wir fliegen nun ins All, wir fliegen mit einer Rakete zum Planeten der Elefanten, Tiger, Affen oder Schmetterlinge». Frau Dahinden fragt bei den Kindern nach, welche Laute ein Elefant von sich gibt. Einzelne Kinder antworten ihr, indem sie das entsprechende Geräusch machen. Frau Dahinden bezeichnet das Trompeten der Elefanten als «Tröten» und macht im Anschluss den Laut «Töörö» nochmals vor. Sie fordert die Kinder dazu auf, sich auch wie Elefanten im Raum zu bewegen und dabei mächtig auf den Boden zu stampfen. Die Kinder legen gleich los, und Frau Dahinden muss sie zurückholen, indem sie die Kinder auf die Reihenfolge aufmerksam macht: «Zuerst den Vers und dann sich wie Elefanten bewegen und die Laute imitieren». Viele Kinder machen mit, Frau Dahinden muss aber auch einige zum Mitmachen animieren, die sich bisher nur vom Sitzplatz erhoben haben, den anderen Kinder zusehen, aber sich noch nicht im Raum bewegen oder die Laute eines Elefanten von sich geben.

Abbildung 4: Besammlung im Hauptzimmer zum Abschluss des Spielgruppenvormittags, abschliessende Kreisaktivität «gemeinsames Singen»



Ein Teil der Kinder ist überschwänglich im ganzen Raum unterwegs, sie lassen sich beinahe nicht mehr in den Sitzkreis zurückholen, sind ausgelassen am lauten Tröten und Stampfen. Frau Dahinden muss die Kinder mit lautstarken Anweisungen («So, alle landen wieder!») zurück in den zu imaginierenden Kreis bitten. Die nächsten beiden Durchgänge verlaufen in etwa gleich: Die Kinder sollen brüllen wie Tiger («oäu») oder rufen wie Affen («uh uh uh») und dazu die Tiere körperlich imitieren (beim Tiger das Anschleichen und bei den Affen das Lausen auf den Köpfen). Mit jedem weiteren Durchgang werden die Kinder noch ausgelassener und übermütiger, indem sie zum Beispiel auf das Sofa (vgl. Abbildung 4) springen und sich von dort wieder fallen lassen, oder indem sie andere Kinder anspringen und teils umstossen. Frau Dahinden muss wiederum auf den (korrekten) Ablauf aufmerksam machen, das Brüllen der Tiger und das Rufen der Affen sollen erst nach der Landung auf dem jeweiligen Planeten von statten gehen. Die Spielgruppenleiterin und ihre Assistentinnen haben alle Hände voll zu tun, die Kinder zu beruhigen oder deren Bewegungen behutsam in sichere Bahnen zu lenken. Sie zeigen dies auch gestisch an, indem sie ihren Zeigfinger vor den Mund halten und «psst!» sagen. Frau Dahinden kommentiert: «Also noch zu den Affen und dann aber etwas Ruhigeres». Im letzten Durchgang fliegen alle zum Planeten der Schmetterlinge. Diese sind leise und sachte unterwegs. Die Spielgruppenleiterin setzt sich dabei gegen einzelne Kinder durch, die nicht Schmetterlinge, sondern wildere Tiere spielen möchten. Während die Kinder als Schmetterlinge fliegen, bespricht sich die Spielgruppenleiterin kurz mit der Assistentin 2: «Was meinst du zu Fischchen?». Die Assistentin nickt zustimmend. Frau Dahinden macht sich als Schmetterling fliegend auf den Weg, schnappt sich nebenbei ein Bilderbuch, das auf einem Regal bereit zu liegen scheint und ermahnt gleichzeitig zwei Jungen, die ihr zu wild herumtollen und zu wenig sachte als Schmetterlinge

im Raum fliegen: «Hört zu, jetzt ist genug!». Die beiden Jungen rechtfertigen sich («Ich bin eben ein böser Schmetterling») und Frau Dahinden wiederholt ihre Ermahnung. Sie zeigt der ersten Assistentin das Buch der Gefühlsfische. Dies markiert den Übergang zur nächsten Episode.

In der *zweiten Episode* wird Assistentin 1 von Frau Dahinden gefragt, ob sie «das Buch mit den Fischen mache». Diese stimmt zu, und Frau Dahinden übergibt ihr das Buch. Die Assistentin 1 hält das Titelbild auf dem Boden sitzend hoch, damit alle das Bild sehen können, und fragt die Kinder danach, wie der Fisch auf dem Titelbild aussieht: «Das Fischlibuch, wie schaut er, wie sieht der Fisch aus?». Die Kinder melden sich kaum, aber die beiden Jungen (Finn und Marko) in der Nähe von ihr werden unruhig und sprechen halb laut etwas vor sich hin. Die Assistentin fordert sie auf, doch laut zu sprechen: «Marko, sag mal: Er lacht!». Sie versucht die beiden damit in die Gruppe zu integrieren. Sie kommentiert: «Es ist ein fröhlicher Fisch». Frau Dahinden nimmt dies auf und bereitet die Kinder auf den Vers vor: «Alle sind ein fröhlicher Fisch!» und formt mit ihren Händen vor sich einen Fisch im Wasser. Dazu sprechen oder singen Frau Dahinden und ihre Assistentinnen: «Es schwimmt ein Fisch, es schwimmt ein Fisch, tief im See, tief im See, plötzlich kommt ein anderer, plötzlich kommt ein anderer, jetzt sind es zwei, jetzt sind es zwei!». Dabei zeigen sie den schwimmenden Fisch vor sich im Wasser mit ihren Händen an. Auch in dieser Episode folgen auf den «fröhlichen» Fisch noch drei weitere Durchgänge, mit dem «wütenden oder zornigen», dem «stolzen» und letztlich dem «bösen» Fisch. Dies geschieht, indem die Assistentin die Seite des Bilderbuches hochhält, die einen Fisch in besonderer Stimmung zeigt, und dann die Kinder danach fragt: «Wie sich der Fisch fühlt?» oder «Was für ein Gesicht er macht?». Einzelne Kinder sind mit dabei, andere schauen eher dem Geschehen zu. Der englischsprachige Junge Robert sagt beim zornigen Fisch beispielsweise «angry», Frau Dahinden nimmt dies auf («Ja, very angry!») und kommentiert dazwischen immer wieder «Ja, so ist der Fisch!» oder «So fühlt er sich!». Beim stolzen Fisch meint sie: «Ich habe alles richtig gemacht». Die Assistentin versucht den Kindern eine Anregung zu geben, was der stolze Fisch heute schon erreicht hat (seine Schuhe zu binden), und es entsteht eines der wenigen, kurzen Gespräche darüber, ob denn ein Fisch Schuhe binden kann. Oder Frau Dahinden kommentiert: «Zora, wenn du so böse guckst, dann bekomme ich Angst». Es bleibt jedoch bei so kurzen Einsprengseln von Bezugnahmen zu einzelnen Kindern. Das letzte Bild in der Episode des bösen Fisches bringt Robert mit einem «Haifisch» in Verbindung. Als er dies auch Frau Dahinden mitteilen möchte, versteht sie ihn falsch und meint, er möchte jetzt schon nach Hause gehen («Hei gah»). Die Assistentin muss die Situation mit Frau Dahinden klären. Zum Abschluss dieser Episode findet ein Wettrennen im schnellen Sprechen des vorherigen Verses statt. Dazu werden die schnellen Bewegungen der Fische im Wasser imitiert. Viele Kinder schauen dem Geschehen jetzt zu, ein paar wenige versuchen mitzugehen mit dem immer schnelleren Tempo

von Frau Dahinden. Auch in dieser Episode sind alle Erwachsenen bemüht, die Situation ruhig und in gewohnten Bahnen zu halten, übermütige Kinder zu beschwichtigen und einzubinden. Das Bilderbuch scheint in der Spielgruppe nicht zum ersten Mal Thema zu sein, denn einige Kinder kennen einzelne Bilder oder möchten ein ganz bestimmtes Bild auswählen, um es ausgelassen zu inszenieren.

In der *dritten Episode* des Abschlusskreises wird das Schneelied «'s schneiet uf de Berge scho»²³ angekündigt. Das Lied handelt vom Schneefall in den Bergen und dem Wunsch nach Schneefall bis ins Flachland, um mit dem Schnee verschiedene Spielaktivitäten auszuüben (z. B. Schneemenschen bauen, mit dem Schlitten fahren, Schneebälle formen und einander damit bewerfen) und miteinander Spas zu haben. Das Lied wird zweimal gesungen, dabei sollen alle Anwesenden pantomimisch die thematisierten Bewegungen oder Sachverhalte imitieren, etwa fallende Schneeflocken hoch oben in den Bergen (sich strecken und mit den Fingern den rieselnden Schnee anzeigen), Schlitten fahren (den Schlitten unter dem Po halten und mit ihm durch den Schnee wedeln) oder Schneebälle werfen. Frau Dahinden kommentiert wiederum einzelne Handlungen der Kinder («Oh Ronja, gerade mitten ins Auge getroffen!») oder «Uha, ist das kalt am Rücken!») oder zeigt an, wie sie vor dem Beschuss durch Schneebälle in Deckung geht, indem sie ihre Hände als Schutz vor den Kopf hält. Viele Kinder sind mit dabei und werfen Schneebälle. Es wird stürmisch, und einige Kinder werfen die Schneebälle gezielt nach den Erwachsenen und weniger nach anderen Kindern. Vor dem zweiten Singen des Liedes beruhigt Frau Dahinden deshalb die Kinder und meint: «Bitte sich hinsetzen und dann singen wir das Lied nochmals, diesmal aber bitte mitsingen, wer das Lied kennt».

Die *letzten beiden Episoden* sind eher kurzgehalten. Frau Dahinden fragt bei Assistentin 1 nach, wie spät es schon sei. Diese meldet ihr die Uhrzeit («Schon nach elf Uhr vormittags.») und stimmt anschliessend das Lied an: «'s Elfiglöggli lüet scho»²⁴. Danach möchte sie ein weiteres Lied («Wir winken alle Ciao») anstimmen. Die Kinder sind aufgedreht, insbesondere die beiden Jungen (Finn und Marko). Frau Dahinden weist sie zurecht: «Finn und Marko ich will, dass ihr euch hinsetzt.» Und danach mit Nachdruck: «Marko und Finn, Hinsetzen!» Erst dann singen alle zusammen das Lied und winken sich zu. Am Ende des Liedes schnaubt Frau Dahinden hörbar und seufzend durch, sie scheint erleichtert zu sein, den Vormittag über die Runden gebracht zu haben, und schickt alle Kinder mit «So, runter gehen, Schuhe anziehen!» in die Garderobe im unteren Stockwerk des Gebäudes.

Daraus lässt sich schliessen: Der Abschlusskreis wird als *Übergang* genutzt, um den Spielgruppenraum zu verlassen, in die Garderobe zu gehen und sich dort

23 Vgl. Anmerkung 22

24 Ein Lied, das ursprünglich auf der Kindergartenstufe verwendet wurde, da früher die Kindergartenzeit um elf Uhr vormittags zu Ende ging.

umzuziehen. Er bildet damit auch einen Übergang zwischen der Welt der Spielgruppe und der familialen Welt zuhause (Heinzel 2003).

Es fällt auf, dass sich die Spielgruppenleiterin in allen fünf Episoden des Abschlusskreises mit ihren Assistentinnen jeweils schon auf ein nächstes Sing- oder Bewegungsspiel *verständigt*, sich unter den anwesenden Erwachsenen *vergewis- sert*, was als nächsten Programmpunkt umgesetzt werden soll. Sie bespricht zum Beispiel während der Reise zu den Tierplaneten mit der Assistentin 2, dass sie anschliessend noch ein Schneelied singen werden. Die Absprachen unter den Erwachsenen zu den nächsten *Programmpunkten* finden oftmals ad-hoc und über die Köpfe der anwesenden Kinder hinweg statt, indem Frau Dahinden bei der einen oder anderen Assistentin nachfragt («Machen wir noch das Schneelied? Wie spät ist es, ist schon Zeit?») oder ihr die Führung übergibt («Machst du mit dem Fisch?»). Es braucht nicht mehr Absprachen, die Assistentinnen scheinen jeweils zu wissen, wovon Frau Dahinden spricht, welches Lied oder welches Bewegungsspiel sie meint. Die Abschlussaktivitäten scheinen ad hoc in der Situation bestimmt zu werden.

Es fällt zudem auf, dass Frau Dahinden *permanent* mitspricht. Auch wenn sie die Führung zwischenzeitlich abgibt, will sie die Fäden nicht restlos aus der Hand geben. Sie scheint klar die Chefin zu sein und kann ihren Assistentinnen Aufträge erteilen. Die Assistentinnen scheinen so im Diensten der Leiterin zu stehen, etwa wenn sie einzelne Kinder betreuen oder ruhigstellen sollen (die beiden Jungen, Finn und Marko, sitzen im Zugriff der einen Assistentin; ein anderes Kind folgt immer der zweiten Assistentin oder sitzt bei ihr auf dem Schloss).

Ähnlich dem Morgenkreis auf der Blumenwiese sitzen auch hier alle auf gleicher Höhe auf dem Boden. Jedoch erweckt diese Situation den Eindruck einer *hierarchisch geführten* Spielgruppe. Frau Dahinden erscheint als die *Dompteurin*, die die «Rabauken» zähmen muss. Sie bestimmt, wann ein Verhalten nicht mehr toleriert wird (etwa beim «Tschüss winken»), und weist die beiden überbordenden Jungs zurecht. Sie setzt auf eine *strikttere* und tendenziell *rigidere*, auf *Disziplinierung* setzende Führung der Kindergruppe. Sie muss die Kinder überwachen und in Schach halten. Dabei scheint sie auch stärker auf das Abarbeiten einzelner Programmpunkte ausgerichtet zu sein als auf die Kinder und deren Initiativen. Die beiden Jungen können peerkulturell als kleines Überlebensteam oder eingeschworene Für-sich-Welt (Bennewitz/Meier 2010, S. 102) gegenüber den *Disziplinierungsbestrebungen* der Spielgruppenleiterin verstanden werden.

In diesem Abschlusskreis werden die einzelnen Episoden unverbunden, ohne von aussen erkennbarem Zusammenhang aneinandergereiht. Die alltägliche Praxis erscheint als ein eher anregungsarmes und auf bearbeitbare Programmpunkte beschränktes *Verwalten* der Spielgruppe. Dies zeigt sich auch an der verwendeten Sprache: Frau Dahinden verwendet häufig das Wort «so», um den einen Programmpunkt vom nächsten abzugrenzen, oder sie spricht in unvollständigen,

abgehackten und im Befehlston gehaltenen Sätzen, zum Beispiel am Ende der dargelegten Kreissituation («So, runter gehen, Schuhe anziehen!»).

Die Mehrsprachigkeit der Kinder wird auch in dieser Spielgruppe kaum genutzt. Frau Dahinden nimmt in der zweiten Episode zu den Gefühlsfischen das von Robert eingebrachte englische Wort «angry» auf, aber es entsteht daraus keine weiterführende Kommunikation. Sprache wird hier eher als Lerngegenstand und weniger als Verständigungsmedium verwendet und verstanden.

4. Fazit

Im Beitrag haben wir zwei ausgewählte Beispiele von Kreisaktivitäten beleuchtet. Es lassen sich zum einen die *Wichtigkeit* und zum anderen der *integrierende Charakter* (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 21) von Kreissituationen in Spielgruppen zeigen. Über solche Kreissituationen können Zugehörigkeit und Integration in die Gruppe hergestellt werden.

Als eines der ersten Bildungs- und Sozialisationsangebote können Spielgruppen wichtige *Unterstützungsmöglichkeiten* in Form von Kreissituationen anbieten, um den *Übergang* (Heinzel 2003) vom familialen Umfeld in die ersten Bildungsinstitutionen auszugestalten. Kreissituationen zur Begrüssung und zum Abschied (wie in den dargelegten Beispielen) stellen für die einzelnen Kinder *Gelegenheiten* dar, sich in der Gemeinschaft einer Gruppe zurecht zu finden, sich in gemeinsame Regeln und Verhaltensweisen der Gruppe einzudenken, im Kreis eigene Gedanken zu formulieren und dabei die Umgebungssprache einzusetzen und zu erlernen. Spielgruppen können so erste Gelegenheiten bieten, die Kinder in kommunikative Formen wie Kreisaktivitäten einzuführen, die auch in späteren, formalen Bildungsinstitutionen verwendet werden (vgl. Morgenkreise im Kindergarten). Zudem können Spielgruppen durch Kreisaktivitäten die *Integration* in bzw. *Zugehörigkeit* zu Gruppen bereits vor dem obligatorischen Schuleintritt unterstützen.

Interessant ist auch der Aspekt der *räumlichen Anordnung* bei der kommunikativen Form «Kreisaktivität». Im Beispiel des Begrüssungskreises scheinen die Kinder den musterhaften Handlungsablauf bereits gut zu kennen. Dies könnte damit verbunden sein, dass die räumliche Anordnung des Sitzkreises auf der Blumenwiese für die Kinder *beständig* (während der ganzen Dauer der Spielgruppe, am gleichen Ort) ist und damit permanent *sichtbar* bleibt. Die Spielgruppenleiterinnen machen dadurch den Ort der Gruppe im Raum *explizit*, sie objektivieren ihn (Knoblauch 2017; Knoblauch 2020). Im Beispiel des Abschlusskreises kann die *Fluidität* des Kreises und allenfalls auch das Sitzen auf einem zu *imaginierenden* Kreis die Ausgelassenheit der beiden als Rabauken bezeichneten Jungen zusätzlich anregen. Bei den räumlichen Anordnungen ist jedoch zu berücksichtigen, dass die räumlichen Gegebenheiten nicht in allen Spielgruppen so ideal

sind²⁵ wie im Beispiel der Spielgruppe C (Begrüßungskreis), wo der Sitzkreis stabil und ständig sichtbar gebaut werden kann.

Die sichtbare räumliche Anordnung von Kreisen als *Zeichen der Objektivierung* einer Gemeinschaft kann zudem die Integration der Kinder in die Gruppe unterstützen. Zugehörigkeit zur Gruppe vollzieht sich hier über die leibliche Anwesenheit und über das Erarbeiten von gemeinsamen Inhalten (zum Beispiel der Liedtexte) und Wissensbeständen (Magyar-Haas/Kuhn 2011). Es geht hier auch darum, sich in den Verhaltensweisen der Gruppe einzuüben und in einer Gruppe die eigene Position zu finden (Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 32).

Im Beispiel der überbordenden Jungen im Abschlusskreis der Spielgruppe A scheinen *peerkulturelle Aspekte* (es miteinander lustig haben, ausgelassen sein) die soziale Praxis der Spielgruppe zu überformen (Bennewitz/Meier 2010). Frau Dahinden greift disziplinierend ein und zeigt den beiden die spielgruppenspezifischen Grenzen auf. Dies kann auch als ein Hinweis auf das noch nicht oder erst schwach ausgebildete Ausbalancieren von peerkulturellen und spielgruppenspezifischen Anforderungen der beiden Jungen gelesen werden. Bei Frau Dahinden ist somit ein Bezug auf die *disziplinierende* Wirkung von Kreissituationen zu erkennen (Bennewitz/Meier 2010).

Das *Explizit-Machen* von Inhalten eines Liedes durch an einer Leine aufgehängte Bildkarten (wie in der Spielgruppe von Frau Unseld) oder von nächsten Programmpunkten (wie die Bildkarte «Schnee» oder «Sonne» zur Ankündigung nächster Lieder) und die jeweilige Bezugnahme darauf kann in Kreissituationen mehrsprachige Kinder im Verstehen des Geschehens unterstützen. Mehrsprachige Kinder, die noch wenig Erfahrungen mit der Umgebungssprache haben bzw. die über die gesprochene Sprache allein (erst) wenig verstehen, erhalten so eine *zusätzliche Möglichkeit*, das Handeln in Kreissituationen nach- und mitzuvollziehen. Im Hinblick auf die Erlernbarkeit von kommunikativen Formen in Spielgruppen sind solche Objektivierung speziell hilfreich (vgl. Kapitel 3 in diesem Buch).

Mit den Darlegungen im Kapitel denken wir die Ansicht von Heinzel (2003; 2016) stützen zu können, dass Kreissituationen bzw. -gespräche den *Übergang* zwischen der familialen Welt der Kinder und den ersten (formalisierten) Bildungsangeboten aufnehmen und strukturieren. Kreisaktivitäten (bzw. gemeinsame Gespräche mit dem Fokus auf gegenseitigem Verstehen, erzählen von Erfahrungen und Erlebnissen aus dem Alltag der Kinder etc.) sollten daher im Spielgruppenalltag ihren Platz finden und haben.

25 Im Gegenteil in manchen Spielgruppen sind die Raumverhältnisse äusserst prekär, insbesondere dann, wenn Spielgruppen nicht auf öffentliche Unterstützungsleistungen zählen können und/oder die Räume nur temporär mitbenutzt, aber nicht selbst ausgestaltet werden dürfen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–140.
- Bennewitz, Hedda/Meier, Michael (2010): Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnografische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim und München: Juventa, S. 97–110.
- Bennewitz, Hedda/Hecht, Michael (2018): Zu einer ganzen Person gemacht werden. Persönlichkeitsbildung im Morgenkreis aus praxistheoretischer Perspektive. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Strassen (Astra) (2022): Strassenverkehrsvorschriften und Signale. <https://www.astra.admin.ch/astra/de/home/dokumentation/verkehrsregeln/signale.html> (Abfrage: 30.10.2022).
- de Boer, Heike (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS.
- de Boer, Heike (2018): Klassenrat als Ort der Persönlichkeitsbildung? In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): *Erziehung in Schule. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 163–178.
- Göbel Sabrina (2018): *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen. Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, Friederike (2001): Lernen im Kreisgespräch. In: Roßbach, Hans-Günther/Nölle, Karin/Czerwenka, Kurt (Hrsg.): *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Vol. 4*. Opladen: Leske & Budrich, S. 189–196.
- Heinzel, Friederike (2003): Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: ZBBS (ZQF), *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- & Sozialforschung*, 2 (1), S. 105–122.
- Heinzel, Friederike (2016): *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. (Pädagogische Fallanthologie, Bd. 13). Opladen: Barbara Budrich.
- Herder Lexikon (1978): *Symbole*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- HS Augsburg (2022): *Die Bedeutung der Grundformen*. https://www.hs-augsburg.de/~brownfox/brownfox_dokumente/Typo_1/Formelemente_Bedeutung.pdf (Abfrage: 30.10.2022).
- IG Spielgruppen Schweiz (2011): *Die Spielgruppenpädagogik. 9 Leitsätze und Ziele*. Uster: IG Spielgruppen Schweiz GmbH.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Wiesner, Esther (2014): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36 (3), S. 459–479.
- Isler, Dieter/Wiesner, Esther/Künzli, Sibylle (2016): «Jaaa ... beschreiben!» Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. *leseforum.ch* 2016/1, S. 1–15. https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/558/2016_1_Isler_et_al.pdf (Abfrage: 30.10.2022).
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knoblauch, Hubert (2020): Von kommunikativen Gattungen zu kommunikativen Formen: Konsequenzen des kommunikativen Konstruktivismus. In: Weidner, Beate/König, Katharina/Imo, Wolfgang/Wegner, Lars (Hrsg.): *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Berlin: de Gruyter, S. 19–38.
- Knoblauch, Hubert/Wiesner, Esther/Isler, Dieter/Künzli, Sibylle (2021): Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Juventa, S. 760–772.

- Künzli Kläger, Sibylle (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. *Erziehung und Unterricht*, 168 (1–2), S. 44–55.
- Künzli Kläger, Sibylle/Scherrer Käslin, Regina (2019): Wegschleuder oder Steinschleuder? (Un-) Verständnis in Kommunikationsformen des Kindergartens. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. (Reihe Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung Bd. 20). Wiesbaden: Springer VS, S. 3–26.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Wey Huber, Martina/Zumsteg, Barbara (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, S. 25–47.
- Lähnemann, Christiane (2004): Kreisgespräche als demokratisches Forum einer Schulklasse? In: Heinzl, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. Wiesbaden: VS, S. 152–162.
- Lähnemann, Christiane (2009): Auswertung der Kreisgespräche. In: Lähnemann, Christiane. *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–130.
- Lehmann Teresa (2020): *Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. In: *neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik & Sozialpolitik*, 41 (1), S. 19–34.
- Nicolson, Marjorie Hope (1960): *The Breaking of the Circle. Studies in the effect of the "New Science" upon seventeenth-century poetry*. New York: Columbia University Press.
- Seifert, Anja (2010): Kreisgespräche als stufendidaktische Methode – Chancen und Grenzen einer Kompetenzorientierung. In: Arnold, Karl-Heinz/Hauenschild, Katrin/Schmidt, Britta/Ziegenmeyer, Birgit (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–204.
- Sonesson, Göran (2014): The cognitive semiotics of the picture sign. In: Machin, David (Ed.): *Visual Communication*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 23–50.

6. Das Znüni als kommunikative Form der Spielgruppe

Katharina Kirchhofer

1. Einführung

Wenn Menschen gemeinsam essen, tun sie dies zugleich aus einer körperlichen Notwendigkeit und einem sozialen Bedürfnis heraus. Zum einen müssen Menschen geeignete Nahrung zu sich nehmen, um ihren Körper aufzubauen und ihre Körperfunktionen aufrechtzuerhalten. Zum anderen gestalten Menschen die Nahrungsaufnahme je nach Kultur und sozialer Situation verschieden, was Mahlzeiten zu einer Angelegenheit an der Grenze zwischen «Natur» und «Kultur» macht (Barlösius 2016, S. 45). Damit Raum für eine Tischkultur entsteht, müssen erst die körperlichen Bedürfnisse befriedigt sein. Es braucht genügend Nahrung, um den eigenen Hunger und den Hunger weiterer Tischgenossen zu stillen. Weiter braucht es einen sicheren Ort, wo die Nahrung gefahrlos eingenommen werden kann.

Dadurch, dass Menschen ihre Mahlzeiten auf der ganzen Welt nicht nur alleine sondern auch in sozialen Gemeinschaften einzunehmen pflegen, werden soziale Regeln notwendig. So muss geregelt werden, wer mit wem isst, wer wie viel Nahrung erhält, was zu welchem Anlass gegessen wird, wie und mit welchen Utensilien die Nahrung bereitgestellt und eingenommen wird. Eine Form der Regulierung sind Tischmanieren. In der Theorie der Zivilisation und der modernen Triebkontrollen kommt der Kultivierung von Tischsitten (am königlichen Hofe, im gehobenen Bürgertum) ein hoher Stellenwert zu (Elias 1997, S. 202–265). In der Gemeinschaft bei Tisch widerspiegle sich gewissermassen die Gesellschaft im Kleinen.

Gemeinsame Mahlzeiten haben die wichtige Funktion, Gemeinschaft herzustellen und Zugehörigkeit zu symbolisieren. Dies zeigt sich bereits darin, dass in vielen Sprachen die Ausdrücke für Essen und Gemeinschaft etymologisch verwandt sind. So leitet sich etwa das deutsche Wort «Kompanie» vom lateinischen Wortpaar «con panis» ab, was so viel bedeutet wie «mit Brot» (Barlösius 2016, S. 181). Die Gemeinschaft beim Essen wird über das Teilen der Nahrung und durch den gemeinsamen Geschmack erlebbar gemacht. Der Geruchs- und der Geschmackssinn sind beim Essen involviert. Diese Sinneskanäle werden auch als «Sinne der sozialen Nähe» bezeichnet und sind emotional konnotiert (Barlösius 2016, S. 92). Der gemeinsame Geschmack kann auf Tischgemeinschaften also verbindend wirken.

Als eine besondere Form von gemeinsamen Mahlzeiten soll im Folgenden das Znüni als kommunikative Form in Spielgruppen beleuchtet werden. Das «Znüni» bezeichnet im Schweizerdeutschen eine vormittägliche Zwischenmahlzeit. «Znüni» bedeutet standardsprachlich «zu neun Uhr» und kommt davon, dass diese Zwischenmahlzeit oft gegen neun Uhr eingenommen wird. Wie andere kommunikative Formen zeichnet sich das Znüni durch einen musterhaften Ablauf aus. Es sind Phasen erkennbar wie die Besammlung bei Tisch, Segenswunsch, Essen und Gespräche oder Schweigen etc. Die sich daraus ergebende *Musterhaftigkeit* ist ein zentrales Element von kommunikativen Formen, weil diese der handelnden Person Orientierung im Handlungsablauf bietet (Knoblauch 2017, S. 232f). Das Znüni grenzt sich zudem klar von anderen Phasen des Spielgruppenvormittags – wie z. B. Freispiel oder Morgenkreis – ab. Für die Durchführung des Znünis werden typische Objekte, wie Becher und Teller benötigt. Diese Objekte rahmen das Geschehen und sind mit Erwartungen verknüpft. So fordert das Vorhandensein von Essgeschirr auf dem Tisch implizit dazu auf, es zu benutzen und trägt dazu bei, die Situation als «Znüni» zu erkennen. Der Aufbau eines Znünitischs und die *Anordnung von Objekten* weisen ausserdem darauf hin, welche Rollenverständnisse in der Spielgruppe existieren oder über welche Freiheitsgrade die Kinder verfügen. Dabei stellen sich Fragen wie: Wer sitzt wo? Wer hat Zugriff auf welche Objekte? Weil die Musterhaftigkeit und die Anordnung von Objekten und Körpern im Raum zentrale Aspekte von kommunikativen Formen sind, werden sie in den folgenden Abschnitten 2.1 und 2.2 für das Znüni untersucht.

Als weiteren Aspekt von kommunikativen Formen fokussieren Künzli Kläger und Scherrer Käslin (2019) *Mechanismen sozialer (Un)gleichheit*. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern alle Kinder – unabhängig von ihren kommunikativen Erfahrungen in der Familie – die Chance erhalten, sich an der kommunikativen Form des Znünis zu beteiligen. Wird Ungleichheit unter den Kindern im Vollzug des Znünis eher abgebaut oder verstärkt? Wie wird soziale Ordnung hergestellt? Welche Verhaltensweisen werden toleriert und welche nicht? Die Untersuchungen von Künzli Kläger und Scherrer Käslin zeigen auf, dass im Kindergarten Handlungswissen – sogenanntes «schweigendes Wissen» – vorausgesetzt wird und Lehrpersonen mit verschiedenen Kindern unterschiedlich kommunizieren. In Abschnitt 2.3 werden die Mechanismen sozialer (Un)gleichheit in den dargestellten Znünisituationen untersucht.

Bislang gibt es noch wenig Forschung zu Gesprächen beim Essen in pädagogischen Einrichtungen (Seehaus/Rose 2019, S. 145). Schulz (2018, S. 276) stellt eine hohe Varianz fest, welche Vorstellungen Erzieherinnen in frühpädagogischen Einrichtungen von «Essen als Bildungsgelegenheit» haben. Unter Bildung beim Essen wird vor allem Gesundheitsprävention, Ernährungsbildung und Ernährungserziehung verstanden. Schulz zeigt anhand der

Untersuchung des sprachlichen Handelns von Erzieherinnen auf, dass Mahlzeiten in Kitas auch zur Vermittlung von sozialen Verhaltensnormen wie Tisch- oder Gesprächsregeln oder auch zum Einüben der sprachlichen Differenzierungsfähigkeit genutzt werden.

Zwei grundlegende Studien zu den kommunikativen Aktivitäten bei gemeinsamen Mahlzeiten befassen sich mit Tischgesprächen in Familien. Keppler (1995) stellt in ihrer Studie zu familiären Tischgesprächen beim Weihnachtsessen fest, dass Familien verschiedene Routinen von kommunikativen Aktivitäten herausbilden. In jedem Kollektiv, so auch in Familien, stellt sich «das elementare Problem wie Ereignisse, Sachverhalte, Wissensinhalte und Erfahrungen (...) thematisiert, vermittelt, bewältigt und tradiert werden können» (Keppler 1995, S. 18). Es geht dabei weniger um die konkreten Inhalte und Geschichten, die erzählt werden, als viel mehr darum *wie* diese kommunikativ behandelt werden. Die Art und Weise, wie Tischgespräche geführt werden, stiftet Identität und stellt den sozialen Sinn von Familien her.

Heller (2012) hat die kommunikativen Erfahrungen von Kindern in der Familie untersucht. Dabei haben 10 von 11 Elternteilen bzw. -paaren «Mahlzeiten als *die* Gelegenheiten» angegeben, «bei denen die meisten Familienmitglieder zusammenkommen und miteinander reden». Heller beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, wie Kinder sprachlich gefördert werden können. Bei der Auswertung von familiären Tischgesprächen stellte sie grosse Unterschiede fest, ob und wie Mahlzeiten als Gelegenheiten für Gespräche genutzt wurden. Auch die kommunikativen Repertoires der Familien waren unterschiedlich. Einerseits waren situationsbezogene und lokal organisierte kommunikative Aktivitäten – wie z.B. Tischerziehung oder Essensorganisation – in allen Familien vertreten. Andererseits zeigte sich, dass situationstranszendierende und global organisierte kommunikative Aktivitäten – wie z.B. Planen, Argumentieren oder Erzählen – unterschiedlich präsent waren. Daraus folgert Heller, dass die habitualisierten Interaktionsmuster der Eltern verschiedene kommunikative Aktivitäten begünstigten oder gar nicht ermöglichten. Dieser Befund ist von besonderem Interesse, da gerade global organisierte kommunikative Aktivitäten für das spätere schulische Lernen relevant sind.

Die beschriebenen Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass die kommunikativen Aktivitäten, die Kinder bei Mahlzeiten in Familien erfahren, vom Interaktionsmuster der Eltern und von den Routinen der jeweiligen Familie abhängen. Dies bedeutet, dass Kinder mit kommunikativen Aktivitäten je nach Herkunft unterschiedlich vertraut sind. Umso wichtiger sind die Erfahrungen, die Kinder in pädagogischen Einrichtungen machen.

Isler und Ineichen (2015) heben das Einüben von *mündlichen Texten* als besonders relevant für die spätere schulische Bildung hervor. Mündliche Texte sind

sprachliche Handlungsmuster, die vorwiegend der Vermittlung und Verarbeitung von Wissen dienen. In Erklärungen, Erzählungen oder Berichten nimmt die Sprecherin Bezug auf distante Inhalte («Letztes Wochenende...») und folgt dabei genretypischen Mustern («Es war einmal...»). Den weitgehend solistisch produzierten Text organisiert die Sprecherin global, und ordnet und verknüpft somit die verschiedenen Aussagen (Isler/Ineichen 2015). Für den Erwerb von mündlichen Textfähigkeiten braucht es die Unterstützung durch kompetente Sprecher:innen. Trotz der hohen Relevanz für die schulische Laufbahn kommen mündliche Texte in pädagogischen Einrichtungen nur wenig vor. Mündliche Texte werden in Abschnitt 2.4 als weiterer Aspekt von kommunikativen Formen untersucht.

2. Aspekte der kommunikativen Form Znüni

In den nun folgenden Abschnitten wird das Znüni als kommunikative Form unter den eingangs erläuterten vier Aspekten von kommunikativen Formen untersucht. Erstens wird der Ablauf des Znünis in den Spielgruppen dargestellt und verglichen und die *Musterhaftigkeit* des Handelns beim Znüni aufgezeigt. Zweitens wird der materielle und räumliche Rahmen der Znünisituationen untersucht: Wie sind die *Objekte und Körper im Raum angeordnet*? Drittens werden *Mechanismen sozialer (Un)gleichheit* beleuchtet. Als vierter und letzter Aspekt werden die Gespräche untersucht und die gemeinsame Herstellung von *mündlichen Texten* analysiert.

Musterhaftigkeit des Znünis

Das Znüni ist ein fester Bestandteil eines Spielgruppenvormittags. Es wird von den Spielgruppenleiterinnen an jedem Spielgruppenvormittag eingeplant und als Kollektiv vollzogen. In den untersuchten Spielgruppen unterbricht es jeweils das Freispiel, wodurch am Anfang und Ende des Znünis jeweils eine kurze Übergangsphase vom Freispiel ins Znüni und wieder zurück entsteht.

Der Ablauf des Znünis enthält in allen drei Spielgruppen die für gemeinsame Mahlzeiten typischen Phasen: Allgemeine Versammlung, offizielle Eröffnung, Einnahme der Nahrungsmittel und Nachspiel (Keppler 1994, S. 55). Wie in Tabelle 1 ersichtlich, gibt es in den untersuchten Spielgruppen eine zusätzliche Phase, in der die Lebensmittel den Kindern zugänglich gemacht werden. Insgesamt lassen sich also fünf Phasen des Znünis unterscheiden. In Spielgruppe C vermischen sich die vier mittleren (Teil)phasen.

Tabelle 1: Übersicht Phasen des Znünis in den drei Spielgruppen

Spielgruppe A	Spielgruppe B	Spielgruppe C
Besammlung bei Tisch	Besammlung bei Tisch	Besammlung bei Tisch (via „Znünizug“)
Offizielle Eröffnung (Znünilied)	Gemeinsames Essen (nur Kinder) und Sprechen I	Offizielle Eröffnung (Znünilied)
Verteilen von Lebensmitteln		Auspacken der Lebensmittel
Gemeinsames Essen und Sprechen	Offizielle Eröffnung (Znünilied) Verteilen von Lebensmitteln Gemeinsames Essen (nur Kinder) und Sprechen II	Gemeinsames Essen und Sprechen
Allmähliches Auflösen der Tischgemeinschaft	Allmähliches Auflösen der Tisch- gemeinschaft	Allmähliches Auflösen der Tischgemeinschaft

Es lässt sich festhalten, dass das Znüni eine kommunikative Form ist, die an jedem Spielgruppenvormittag vollzogen wird und damit für die Kinder erwartbar ist, was ein Vertrautwerden damit erleichtert. Es gibt einen typischen Ablauf, der sich in ähnlicher Weise immer wieder wiederholt. Mit dieser Musterhaftigkeit erfüllt das Znüni bereits einige zentrale Kriterien für kommunikative Formen. Finden sich auch innerhalb der einzelnen Znüniphasen musterhafte Elemente? Um diese Frage zu beantworten, werden die Abläufe der drei Spielgruppen anhand von Bildsequenzen und anschliessenden Beschreibungen unter die Lupe genommen.

Ablauf Spielgruppe A

Die Spielgruppenleiterin bereitet das Znüni zusammen mit den Kindern Mar-ko und Finn in der Küche vor, während dem die anderen Kinder sich noch im Hauptraum der Spielgruppe im Freispiel befinden. Zusammen rüsten sie Gemüse und Obst und richten es auf Tellern an.

Besammlung bei Tisch: Das benötigte Essgeschirr, die Getränke und die Speisen lädt die Spielgruppenleiterin auf einen Servierwagen und schiebt diesen in den Nebenraum, wo der Znünitisch steht. Der Tisch wird während der Freispielphase auch zum Basteln benutzt. Während die Kinder und die beiden Spielgruppenas-sistentinnen nach und nach in den Znüniraum kommen, deckt die Spielgruppen-leiterin den Tisch. Die Kinder setzen sich auf Bänke, die Erwachsenen auf Stühle.

Offizielle Eröffnung: Die Spielgruppenleiterin leitet den Bewegungsvers «Öp-fel, Öpfelstückli» an. Dabei klatschen alle Kinder und patschen mit den Händen auf den Tisch und ahmen die Gebärden der Spielgruppenleiterin nach (die Zunge rausstrecken und in verschiedene Richtungen bewegen). Am Schluss wünschen die Spielgruppenleiterin und die an diesem Tag anwesende Mutter allen einen guten Appetit.

Abbildung 1: Phasen des Znünis in Spielgruppe A



Verteilen von Lebensmitteln: Die Spielgruppenleiterin tischt Gemüse- und Obst-Teller auf und verteilt den Kindern reihum Salzstangen und Zwieback.

Gemeinsames Essen und Sprechen: Die Spielgruppenleiterin setzt sich ans Kopfende der Tafel zwischen Marko und Robert. Sie beginnt nun selber zu essen und bietet Robert noch weitere Salzstangen an. Marko und Finn fragt sie nach den Bezeichnungen für das auf ihren Tellern liegende Gemüse und Obst und gibt den Hinweis, gut zu kauen.

Allmähliches Auflösen der Tischgemeinschaft: Robert verlässt als erster den Tisch und wird von der Spielgruppenleiterin darauf hingewiesen, noch die Hände zu waschen. Auch andere Kinder beenden nach und nach ihr Znüni und verlassen den Tisch. Nach einem kurzen Gespräch unter den Erwachsenen verlässt die Spielgruppenleiterin den Tisch und begibt sich zu den Kindern ins Bastelzimmer.

Eine Besonderheit des Znüniablaufs in Spielgruppe A ist, dass die Spielgruppenleiterin das Znüni zusammen mit einzelnen Kindern selbst vorbereitet. Wie in Spielgruppe B (aber im Gegensatz zu Spielgruppe C) gibt es Lebensmittel, die für alle zugänglich sind (Gemüse- und Fruchtstücke) und Lebensmittel, die rationiert und durch die Spielgruppenleiterin verteilt werden (Salzstangen und Zwieback).

Ablauf Spielgruppe B

Das Znüni wird in Spielgruppe B von einer an diesem Vormittag anwesenden Hilfskraft in der Küche vorbereitet. Die Spielgruppenleiterin ist also während des Spielgruppenvormittags nicht in Vorbereitungsarbeiten für das Znüni involviert.

Abbildung 2: Phasen des Znünis in Spielgruppe B. Die vier mittleren (Teil)phasen vermischen sich.



Besammlng bei Tisch: Als das Znüni bereit ist, fordert die Spielgruppenassistentin ein Kind dazu auf, zum Essen zu rufen. Mehrere Kinder rufen darauf «Essen!». Sie gehen in den Nebenraum und suchen sich selbständig Plätze. Teller mit Gemüse- und Fruchtstückchen stehen schon bereit.

Gemeinsames Essen (nur Kinder) und Sprechen I: Während die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin Teller und Becher verteilen, bedienen sich einige Kinder von den bereitgestellten Tellern mit Gemüse- und Fruchtstückchen und beginnen bereits zu essen, andere warten oder spielen «Schere, Stein, Papier». Die Spielgruppenleiterin fragt die Kinder, in welcher Farbe sie ihren Trinkbecher möchten und bietet ihnen Gurken-, Bananenscheiben und Vollkorncracker an. Als die Gurkenscheiben ausgehen, bittet sie die Spielgruppenassistentin, den leeren Teller wieder aufzufüllen. Wasser zum Trinken schenken sich die Kinder mit Unterstützung der Spielgruppenassistentin selber ein.

Offizielle Eröffnung (Znünilied): Marina steigt auf ihren Stuhl und nimmt die Startpose fürs Lied «Gross und starch» ein, was die Spielgruppenleiterin aufgreift. Sie fordert die anderen Kinder auf, sich ebenfalls bereit zu machen, worauf die meisten Kinder ebenfalls auf ihren Stuhl steigen. Saira und Leon bleiben sitzen und essen weiter, währenddem die anderen zusammen singen und eine dazu passende Choreografie vollführen. Nach Liedabschluss wünschen sich alle «En Guete mitenand».

Verteilen von Lebensmitteln: Die Spielgruppenleiterin geht mit einem Eimer voller Salzgebäck in Fischform von Kind zu Kind. Die Kinder sollen entweder eine Anzahl angeben, wie viele Fische sie haben wollen oder für jeden Fisch einen Namen aus ihrem Familien- und Bekanntenkreis nennen. Es folgt eine zweite Runde mit Nachschlag, der nach demselben Muster verteilt wird.

Gemeinsames Essen (nur Kinder) und Sprechen II: Während die Hilfskraft weiter Salzgebäck verteilt, spielt die Spielgruppenleiterin mit verschiedenen Kindern den Abzählvers «Azelle, Bölle schelle».

Allmähliches Auflösen der Tischgemeinschaft: Marat fragt, ob er spielen gehen darf und verlässt als erster den Znünitisch. Die Spielgruppenleiterin geht mit ihm in den Hauptraum. Dort stellt sie fest, dass er und Filian, der mitgekommen war, noch einen Bissen im Mund bzw. Essen in der Hand haben. Die Spielgruppenleiterin erläutert die Regel, dass man zum Essen am Znünitisch bleiben müsse und fordert die beiden auf, ihre Happen runterzuschlucken. Immer mehr Kinder verlassen den Znünitisch und begeben sich ins Freispiel.

Im Ablauf der Spielgruppe B fällt auf, dass es bereits vor der offiziellen Eröffnung eine längere Teilphase gibt, während der einzelne Kinder schon essen. Das Znünilied mit dem anschliessenden Wunsch «En Guete mitenand» signalisiert hier also nicht wie bei den anderen Znünisituationen den Beginn des Essens, sondern erfolgt mittendrin. Die Tischregeln werden in dieser Spielgruppe freier gehandhabt als in den anderen beiden Spielgruppen und es entsteht bereits zu Beginn des Znünis Spielraum für Gespräche und Spiele unter den Kindern. Eine weitere Besonderheit in dieser Spielgruppe ist, dass die Spielgruppenleiterin und Spielgruppenassistentin sich im Gegensatz zu den beiden anderen Spielgruppen nicht an den Tisch setzen und nicht mitessen.

Ablauf Spielgruppe C

Die Kinder in Spielgruppe C bringen ihr Znüni von zu Hause in ihrem Rucksack mit. Die Spielgruppenleiterin muss am Spielgruppenvormittag also keine Vorbereitungen fürs Znüni treffen.

Abbildung 3: Phasen des Znünis in Spielgruppe C



Besammlung bei Tisch (via «Znünizug»): Der Übergang vom Freispiel zum Znüni erfolgt im «Znünizug». Die Spielgruppenleiterin baut einen Billettschalter aus Kissen auf, klingelt mit einem Glöckchen und ruft die Kinder auf, zum Schalter zu kommen, um sich bei Rion ein Billett zu kaufen. Zum Lied «Tschu-tschu-tschu en Iisebahn chunnt» setzen sich die Kinder in Bewegung Richtung Esstisch. Die Kinder holen ihren Rucksack und setzen sich eins ums andere an einen frei wählbaren Platz am Esstisch. Dort platzieren sie ihren Becher und warten, bis alle Kinder und die Spielgruppenleiterin am Tisch sitzen.

Offizielle Eröffnung: Als jedes Kind seinen Becher abgeholt hat, geht auch die Spielgruppenleiterin zum Tisch, schiebt einen Stuhl an einen freien Platz und setzt sich. Sie fordert die Kinder dazu auf, ihr fünf und dann zehn Finger zu zeigen. Sie singen zusammen das Lied «Nüdeli Spaghetti», darauf wünschen die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin einen guten Appetit und die Kinder dürfen nun ihre Essbehälter aus den Rucksäcken hervorholen.

Auspacken der Lebensmittel: Die Spielgruppenleiterin schenkt reihum jedem Kind Wasser ein. Bei Bedarf wird den Kindern beim Auspacken des Znünis geholfen. Die Spielgruppenassistentin stellt der Spielgruppenleiterin und sich selbst ein Glas Wasser und ein Plastiksäckchen mit Obst hin.

Gemeinsames Essen und Sprechen: Die Spielgruppenleiterin setzt sich und fragt die Kinder neben ihr, was sie als Znüni dabeihaben. Es entstehen Gespräche über Geburtstage, Haustiere und übers Spielen mit Knetmasse. Auch das Teilen des Znünis mit anderen Kindern wird Thema.

Allmähliches Auflösen der Tischgemeinschaft: Ein Junge verlässt den Tisch, weil er fertig ist mit Essen. Nach und nach verlassen weitere Kinder den Tisch und wenden sich wieder dem Freispiel zu. Die Spielgruppenleiterin weist die am Tisch verbliebenen Kinder darauf hin, dass sie sich fürs Essen so lange Zeit nehmen dürfen, wie sie mögen. Darauf hilft sie Defne und Hilal beim Zusammenpacken ihres Znünis. Während drei Kinder noch am Essen sind, wischt die Spielgruppenleiterin den frei gewordenen Teil des Tisches und stellt Knetutensilien bereit. Anschliessend begibt sie sich zu den Kindern in die Bau- und Autoecke und beteiligt sich an deren Spiel.

Im Vergleich zu den beiden anderen Spielgruppen fällt in Spielgruppe B das ausgebaute Besammlungsritual auf. Weitere Besonderheiten sind, dass die Kinder ihr Essen von zu Hause mitbringen, so dass nur Becher und Wasser von der Spielgruppe zur Verfügung gestellt werden.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Phasen und Abläufe geben einige Hinweise, die für das Verständnis des Znünis als kommunikative Form wichtig sind. Die Abläufe in allen drei Fällen gleichen sich. Es scheint ein gängiges «Muster» für den Ablauf eines Znünis in einer Spielgruppe zu geben. Dazu gehört die Besammlung bei Tisch, ein Znünilied oder -vers, ein didaktisches Element und natürlich die Nahrungsaufnahme. In allen drei Spielgruppen dürfen die Kinder den Tisch verlassen, sobald sie mit Essen fertig sind.

Die Musterhaftigkeit des Znünis erlaubt es den Kindern, sich an diese kommunikative Form heranzutasten und sich im Handlungsablauf zu orientieren: So signalisiert etwa das gemeinsame Singen des Znünilieds bzw. Aufsagen des Znüniverses in zwei der drei Spielgruppen den baldigen Beginn des Essens. In Spielgruppe B jedoch wird das Znünilied erst nach Beginn des Essens gesungen und fokussiert dadurch weniger das Einhalten des formalen Ablaufs, sondern viel mehr ein ungezwungenes Miteinander. Kommunikative Formen sind nicht nur musterhaft, sondern auch von den Agierenden gestaltbar (Knoblauch 2013, S. 30).

In allen drei Spielgruppen scheint die Gemeinschaft bei Tisch ein zentrales Element des Znünis zu sein. Tradiertes Liedgut oder ein Vers in Kombination mit einem dazu passenden Bewegungsablauf werden von den Spielgruppenleiterinnen als Mittel für die Vergemeinschaftung eingesetzt. Dadurch wird ein gemeinsamer Fokus erschaffen. Die Kinder kennen dieses Ritual bereits und können sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten beteiligen. Je nachdem tun sie das auch nur übers Zuhören und Dabeisein. In allen Spielgruppen mündet dieses Ritual in den gegenseitigen Wunsch «Guten Appetit».

Ebenfalls eine Gemeinsamkeit von allen drei Spielgruppen ist, dass das Znüni didaktische Elemente enthält. So wird die gemeinsame Zeit etwa fürs Einüben von Formulierungen und von (Mund)motorik oder fürs Benennen von Lebensmitteln, Farben oder Zahlen genutzt¹. Das Znüni ist also keine eigentliche Pause, die «bloss» der Verpflegung und Regeneration dient, sondern wird als explizite Lerngelegenheit für verschiedene sprachliche Fähigkeiten genutzt.

Nachdem nun die Abläufe des Znünis in den drei Spielgruppen und deren Musterhaftigkeit untersucht wurden, liegt der Fokus im kommenden Abschnitt auf der Frage, wie die Znünisituationen materiell und räumlich gebaut sind.

Anordnung von Objekten und Personen im Raum

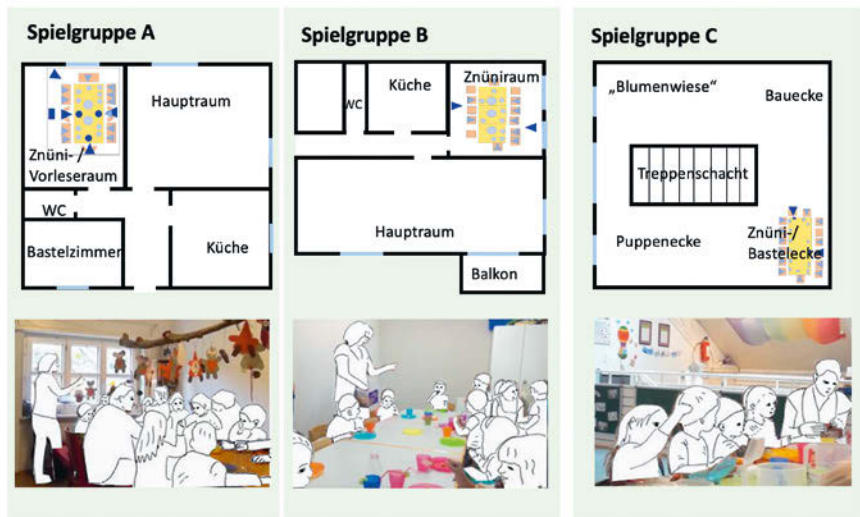
Im Folgenden wird untersucht, in welcher Umgebung die kommunikativen Handlungen und Interaktionen beim Znüni in Spielgruppen vollzogen werden. Wie werden die fürs Znüni benötigten Dinge und die beteiligten Personen vorab im Raum angeordnet? Diese Untersuchung ist deswegen wichtig, weil die vorgegebene räumliche Aussenstruktur einerseits die Freiheitsgrade der nachfolgenden kommunikativen Handlungen bis zu einem gewissen Grad einschränkt (vgl. Knoblauch 2007) und andererseits einige kommunikative Handlungen durch die Anordnung erst ermöglicht.

Zunächst einmal stellt sich die Frage, wo innerhalb der Spielgruppenräumlichkeiten das Znüni stattfindet. In Spielgruppe A und Spielgruppe B findet das

1 Vgl. die Befunde in Kitas von Schulz (2019)

Znüni in einem Nebenraum statt, in dem auch andere Aktivitäten wie Basteln oder Bilderbucherzählen durchgeführt werden (siehe Abbildung 4). So gibt es im Znüniraum in Spielgruppe A neben einem Tisch auch noch eine Erzählecke und ein Bücherregal (in der Grafik nicht abgebildet). Sowohl Spielgruppe A als auch Spielgruppe B verfügen über eine Küche, die zur Vorbereitung des Znünis genutzt wird. Die Spielgruppe C besteht aus einem grossen Dachraum mit einem Waschbecken, jedoch ohne Küche. In einer Ecke steht ein Tisch, der im Laufe des Vormittags nicht nur fürs Znüni, sondern auch für Bastelaktivitäten und Brettspiele verwendet wird. Sofern es die räumlichen Gegebenheiten zulassen, wird das Znüni in den untersuchten Spielgruppen also an einem vom sonstigen Spielgruppenalltag separierten Raum eingenommen.

Abbildung 4: Grundrisse der drei Spielgruppen mit Lokalisierung der Znüniräume



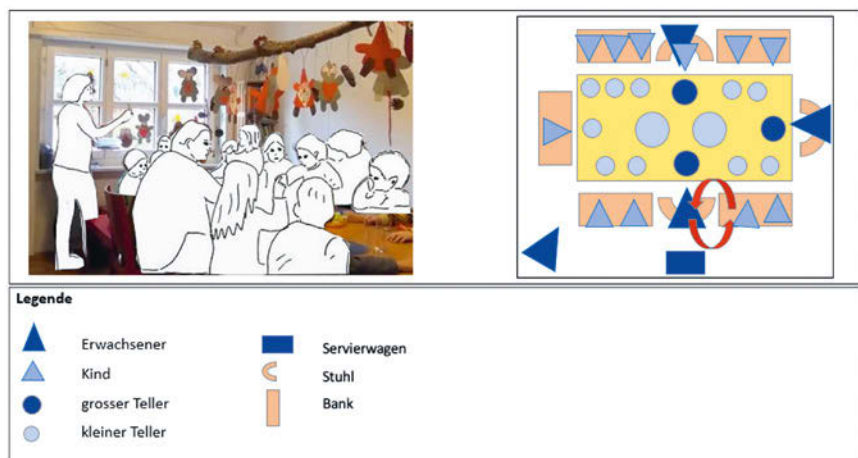
Die unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten vor Ort manifestieren sich auch in den Objekten, die fürs Znüni verwendet werden. So gibt es in Spielgruppe A einen Servierwagen, der für den Transport von Esswaren und Geschirr aus der Küche in den Nebenraum mit dem Esstisch genutzt wird. In Spielgruppe C hingegen, wo es keine Küche gibt, wird das Znüni von zu Hause in Essbehältern mitgebracht und direkt aus diesen verzehrt.

In den folgenden Abschnitten wird die räumliche Anordnung von Objekten und Menschen in allen drei Spielgruppen unter die Lupe genommen. Dazu gehört auch die jeweilige Anordnung der beteiligten Personen, also die Sitzordnung. Diese Analysen sollen weitere Hinweise liefern, wie das Znüni als soziale Situation konstruiert und wie Gemeinschaft hergestellt wird. Das Videomaterial wird dafür anhand von drei Beobachungskriterien untersucht. Als erstes werden

die Möbel und die sich daraus ergebende Sitzordnung betrachtet, anschliessend die Nahrungsmittel und zuletzt das Geschirr.

Zu den Möbeln und der Sitzordnung in der *Spielgruppe A* lässt sich Folgendes festhalten: Der Tisch, an dem in dieser Spielgruppe gegessen wird, hat eine Höhe, die es einer erwachsenen Person erlaubt, komfortabel daran zu sitzen. Um den Tisch stehen fünf Sitzbänke und drei Stühle – ebenfalls in Erwachsenengrösse – wobei an jeder Tischkante jeweils ein Stuhl zentral platziert ist (siehe Abbildung 5). Die Stühle für die Erwachsenen sind so positioniert, dass an jeder Tischkante eine erwachsene Person sitzen und somit die Kinder in ihrer Nähe betreuen kann. Sie befinden sich also an den strategisch günstigsten Positionen. Auch der Zugang zu logistisch wichtiger Infrastruktur wie Servierwagen oder Zimmertür, ist an diesen Plätzen gewährleistet. Die Spielgruppenleiterin nimmt den Platz am Kopfende der Tafel ein, wo sich die beste Übersicht und die grösste Bewegungsfreiheit bietet – nah bei der Tür, mit Übersicht über den Raum und Blick aus dem Fenster. Eine Ausnahme von der Sitzordnung wird bei einem Mädchen gemacht, das von einer der beiden Spielgruppenassistentinnen auf den Schooss genommen wird und damit indirekt ebenfalls auf einem Stuhl sitzt.

Abbildung 5: Raum-Körper-Konstellation am Znünitisch der Spielgruppe A.



Wie strikt die Sitzordnung in Spielgruppe A geregelt ist, wird bei der Besammlung bei Tisch deutlich: Während die Spielgruppenleiterin den Tisch deckt, kommen die Kinder und die beiden Spielgruppenassistentinnen nach und nach zum Esstisch. Die Kinder setzen sich auf Bänke, die Erwachsenen auf Stühle. Diese Regel scheint bei den Kindern bereits verinnerlicht zu sein, denn es ist keinerlei explizite Steuerung notwendig.

Diese Sitzordnung noch nicht kennend, lässt eine an diesem Tag anwesende Mutter ihre Tochter Adanna auf einem Stuhl Platz nehmen und möchte sich

neben sie auf die Bank setzen. Sogleich interveniert jedoch die Spielgruppenleiterin, indem sie Adanna direkt anspricht und versucht, sie verbal und körperlich zum Platzwechsel zu bewegen, und setzt damit die hier geltende Regel durch: Kinder sitzen auf Bänken, Erwachsene auf Stühlen.

- SGL: Lueg, Adanna, du dörfsch da sitze (weist auf die Bank). Da cha 's Mami sitze (weist auf den Stuhl), wil 's Mami ka nöd so guet ufs Bänkli (greift Adanna kurz am Arm).
- Adanna: Nei (bleibt auf dem Stuhl sitzen).
- Mutter: Momoll, das gaht scho (zur S). Mir hän das jetzt ebbe grad abgesproche. Ich ha sie jetzt grad gfrägt ob-
- SGL: Nei, bi eus sitzed die Erwachsene uf de Stüehl und d' Chind sitzed all uf em Bank.
- M: Aha, me dörf das nid, Schätzli (zu A). Das het jetzt grad sie gseit.
- A: (Bleibt auf dem Stuhl sitzen)
- M: Mir händ das jetzt grad °stumm° mitenand abgesproche, dorum isch sie jetzt e so °schwierig° (zur S).
- SGL: Mir chönd nöd e so guet Bärgstiege wie d' Chinde, hä? (zu A) Du chasch da sitze und 's Mami näbedra.²

Die Spielgruppenleiterin setzt die in ihrer Spielgruppe herrschende Sitzordnung durch, obwohl die Mutter zunächst Widerstand leistet und argumentiert, dass sie die Platzwahl soeben mit ihrer Tochter ausgehandelt habe. An dieser Stelle fällt ihr die Spielgruppenleiterin ins Wort und führt einerseits das Argument an, dass in ihrer Spielgruppe eben diese Regel herrsche. Als weiteres Argument dient ihr die geringere körperliche Beweglichkeit von Erwachsenen, welches die Mutter zwar entkräftet («Momoll, das gaht scho»), worauf die Spielgruppenleiterin jedoch nicht eingeht. Schlussendlich überlässt es die Spielgruppenleiterin der Mutter, die Sitzordnung der Spielgruppe bei ihrer Tochter durchzusetzen. Es braucht noch einiges an Erklärungsaufwand der Mutter, bis sich Adanna widerwillig von ihr umsetzen lässt. In dieser Sequenz wird deutlich, dass die Ordnung in dieser Spielgruppe strikt geregelt und nicht verhandelbar ist.

2 Übertragung in Standardsprache: S: Schau, Adanna, du darfst da sitzen (weist auf die Bank). Hier kann deine Mama sitzen (weist auf den Stuhl), weil die Mama kann nicht so gut auf die Bank (greift A kurz am Arm). A: Nein (bleibt auf dem Stuhl sitzen). M: Doch, doch, das geht schon (zur S). Wir haben das gerade eben abgesprochen. Ich habe sie jetzt eben gefragt, ob- S: Nein, bei uns sitzen die Erwachsenen auf den Stühlen und die Kinder sitzen alle auf der Bank. M: Ach so, man darf das nicht, Schätzchen (zu A). Das hat sie jetzt eben gesagt. A: (Bleibt auf dem Stuhl sitzen) M: Wir haben das jetzt eben °stumm° miteinander abgesprochen, deswegen ist sie jetzt so schwierig (zur S). S: Wir können nicht so gut Bergsteigen wie die Kinder, hä? (zu A) Du kannst da sitzen und die Mama nebendran.

Die Nahrungsmittel werden von der Spielgruppe zur Verfügung gestellt. Das Znüni besteht aus Gurkenscheiben, Karotten, Apfelschnitzen, Salzstangen und Zwieback. Das Gemüse wird vorgängig von der Spielgruppenleiterin zusammen mit zwei Jungen – Marko und Finn – in der Küche gerüstet und auf grossen Plastiktellern angerichtet. Die vorbereitete Verpflegung und das Geschirr werden auf den dreistöckigen Servierwagen geladen, der von der Spielgruppenleiterin von der Küche in den Nebenraum zum Esstisch manövriert wird. Für diesen Vorgang wurde bei der Türschwelle zum Znüniraum extra eine kleine Rampe angebracht. Nur die Spielgruppenleiterin und die beiden Spielgruppenassistentinnen haben Zugang zum Servierwagen, den Kindern ist es verwehrt, sich dort direkt zu bedienen. Die Salzstangen und der Zwieback werden rationiert und von der Spielgruppenleiterin reihum verteilt. Im Gegensatz dazu werden Gemüse und Obst für alle zugänglich in der Mitte des Esstischs platziert. Die Kinder dürfen sich während des gesamten Znünis selbständig davon bedienen.

Nicht nur die Sitzgelegenheiten, auch das Essgeschirr ist für Erwachsene und Kinder unterschiedlich. Die Erwachsenen benutzen grosse bunte Plastikteller, die Kinder eine kleinere Variante davon. Den Kaffee oder Tee trinken die Erwachsenen aus weissen Porzellantassen, die Kinder trinken Wasser aus transparenten Gläsern. Auch die Zuteilung des Essgeschirrs ist strikt geregelt, was folgende Interaktion illustriert: Als Marko während der Besammlung bei Tisch den Teller, den die Spielgruppenleiterin an ihren (noch unbesetzten) Erwachsenenplatz platziert hat, zu sich nimmt, weist die Spielgruppenleiterin ihn zurecht. Marko schiebt darauf den Teller wieder zurück und lacht. Dieses Lachen ist ein Hinweis, dass Marko die Zuordnungsregel von Geschirr in dieser Spielgruppe kennt und ihm sein Regelverstoss bewusst ist.

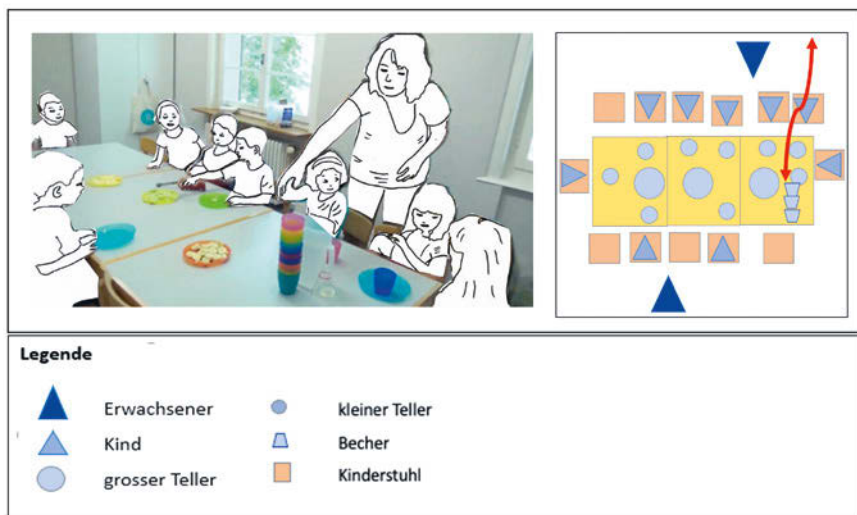
Aus den Analysen der räumlichen Anordnung des Znünis in Spielgruppe A lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Durch die Möblierung (lange Tafel mit Sitzgelegenheiten drumherum) und durch das Teilen des Essens wird eine Tischgemeinschaft hergestellt, an der sich auch die Spielgruppenleiterin und die Assistentinnen beteiligen. Innerhalb der Gemeinschaft gibt es jedoch eine Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern, die wiederum durch die Möblierung und die Verwendung verschiedener Objekte angezeigt wird. Die Spielgruppenleiterin steht an der Spitze dieser Hierarchie und hat den besten Platz inne. Die verwendeten Objekte und deren Anordnung in Spielgruppe A transportieren implizit die hierarchische Ordnung in dieser Spielgruppe. Der Bau der kommunikativen Form Znüni hilft den Kindern dabei zu verstehen, wie das Znüni in dieser Spielgruppe funktioniert. Besonders die soziale Ordnung ist für sie gut «lesbar».

Als nächstes werden die Möbel und die Sitzordnung in der *Spielgruppe B* analysiert. In dieser Spielgruppe besteht der Esstisch aus drei aneinandergereihten quadratischen Tischen, die so niedrig sind, dass ein Kind im Spielgruppenalter bequem daran sitzen kann. Ringsum sind Kinderstühle angeordnet. Die Kinder

dürfen ihren Platz frei wählen. Die Spielgruppenleiterin und Spielgruppenassistentin setzen sich nicht zu den Kindern an den Tisch und essen auch nicht mit. Stattdessen versorgen sie die Kinder mit allem Notwendigen und organisieren bei Bedarf Nachschub.

Das Essen wird von der Spielgruppe zur Verfügung gestellt und von einer Hilfskraft in der Küche vorbereitet: Sie rüstet das Gemüse und Obst (Gurken, Bananen und Äpfel), während die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin die Kinder im Freispiel betreuen. Neben Obst und Gemüse, von dem sich die Kinder während der ganzen Znüzeit selber bedienen dürfen, gibt es auch Vollkorncracker und Salzgebäck, die jedoch nicht frei zugänglich sind und von der Spielgruppenleiterin verteilt werden.

Abbildung 6. Raum-Körper-Konstellation am Znütisch der Spielgruppe B



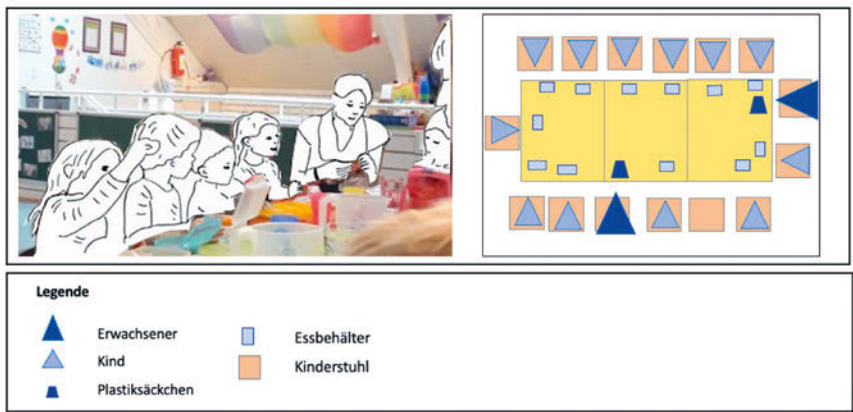
Das Geschirr wird in dieser Spielgruppe wie folgt aufgetischt und angeordnet: Sobald die Kinder zum Znüni in den Nebenraum gehen, beginnt die Spielgruppenassistentin damit, den Tisch zu decken. Sie (und später auch die Spielgruppenleiterin) verteilen Plastikteller und -becher, wobei die Kinder die jeweilige Farbe wählen dürfen. Beim Verteilen der Becher kommt es zu einem kleinen Koordinationsproblem zwischen der Spielgruppenassistentin und der Spielgruppenleiterin: Die Spielgruppenleiterin nimmt die zu einem Stapel aufgetürmten Becher vom Tisch weg und positioniert sie auf dem Fenstersims (siehe Pfeil in Abbildung 6). Sie holt die im Verlauf des Morgens bereits angebrauchten und mit den Namen der Kinder angeschriebenen Becher, die sich noch im Hauptraum befinden. Die Spielgruppenleiterin stellt denjenigen Kindern, die bereits einen Becher in Gebrauch haben, ihren persönlichen Becher hin und liest jeweils den

Namen des Kindes mit Betonung des ersten Lautes vor (z.B. «Da heisst es Ma-rat»). Dabei gehen diejenigen Kinder, die an diesem Vormittag noch keinen Becher gebraucht hatten, leer aus. Die Spielgruppenassistentin löst dieses Problem, indem sie den Becherstapel wieder zurück auf den Tisch stellt und die Becher da verteilt, wo sie noch fehlen.

Im Vergleich zur Spielgruppe A scheint die zeitliche und räumliche Anordnung von Objekten und Menschen weniger strikt geregelt zu sein. Zum Beispiel gibt es wie oben erwähnt keine vorgegebene Sitzordnung. Die Kinder haben mehr Mitspracherechte und Wahlmöglichkeiten.

Als Letztes wird die Anordnung von Objekten und Menschen in der *Spielgruppe C* untersucht. Zur Möblierung und Sitzordnung lässt sich Folgendes festhalten: Der Znünitisch besteht wie in Spielgruppe B aus drei aneinandergereihten Kindertischen und darum herum sind Kinderstühle platziert. Auch hier können sich die Kinder selbständig einen Platz am Tisch aussuchen. Anders als in Spielgruppe B setzen sich die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin hier jedoch zu den Kindern an den Tisch und nutzen – wiederum anders als in Spielgruppe A – dabei die gleichen Stühle wie die Kinder. Es scheint keine für Erwachsene reservierten Plätze zu geben. Sie setzen sich flexibel jeweils an einem Tischende dorthin, wo es noch Platz hat.

Abbildung 7. Raum-Körper-Konstellation am Znünitisch der Spielgruppe C



Ihre Znüniverpflegung bringen die Kinder in Essbehältern von zu Hause mit. Aus diesem Grund müssen sie bei der Spielgruppenassistentin erst ihre Rucksäcke abholen, bevor sie sich an den Tisch setzen. In den Essbehältern befinden sich z.B. Mandarinen, Sandwiches, Trauben, Salzbrezen etc. Auch die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin haben ihr Znüni in einem Plastiksäckchen dabei und essen mit. Entsprechend werden in dieser

Spielgruppe keine Nahrungsmittel verteilt, nur die Plastikbecher für die Kinder, die Trinkgläser für die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin und das Wasser werden von der Spielgruppe zur Verfügung gestellt. Die Farbe des Plastikbechers können sich die Kinder im Rahmen des Znünizug-Rituals aussuchen.

Insgesamt lässt sich aus den Beobachtungen zu Spielgruppe C folgern, dass die Anordnung von Objekten, Möbeln und die Sitzordnung auf ein eher egalitäres Verhältnis zwischen den Erwachsenen und Kindern hinweisen.

Aus den Analysen der Anordnung von Objekten und Personen im Raum in den drei Znünisituationen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die Möblierung ist in allen drei Spielgruppen darauf ausgerichtet, alle Kinder – in zwei Spielgruppen auch das pädagogische Personal – um einen grossen Tisch zusammenzubringen. Denkbar wären auch andere Anordnungen wie z. B. Kleingruppen um mehrere Tische wie in einem Café oder im Stuhlkreis sitzend (ohne Tische) wie in Schweizer Kindergärten häufig zu beobachten (Walter-Laager/Fasseing-Heim 2002a, S. 150). Wie auch in Abschnitt 2.1 zeigt sich hier, dass eine zentrale Funktion des Znüni das Bilden einer sozialen Gemeinschaft zu sein scheint. Wer alles zu dieser Gemeinschaft dazugehört und welche Rollen die Beteiligten einnehmen, unterscheidet sich jedoch von Spielgruppe zu Spielgruppe.

Für die unterschiedlichen Znünisituationen in den drei Spielgruppen lassen sich Metaphern bilden, die zugleich auf die Zusammenhänge zwischen Raumordnungen und Sozialität hinweisen. Bezüge zwischen den Znünisituationen und den Metaphern lassen sich auch auf der atmosphärischen Ebene ziehen.

So zeigen sich beim Znüni in Spielgruppe A Ähnlichkeiten mit dem Essen im *Refektorium* einer Ordensgemeinschaft. Es herrschen klare Regeln, welche Personen in welchen Rollen wo sitzen dürfen. Die Infrastruktur ist auf eine Differenzierung zwischen den am Essen beteiligten Personen ausgerichtet. Das Essen in Gemeinschaft steht im Zentrum und die Gespräche nehmen einen weniger wichtigen Platz ein.

In Spielgruppe B hingegen bestehen viele Ähnlichkeiten zu einem *Restaurant*. Die Gäste setzen sich an einen frei gewählten Platz und interagieren mit ihren Tischgenoss:innen. Die Möbel und das Geschirr sind ganz auf die Gäste ausgerichtet. Das Servierpersonal geht herum, betreut die Gäste und adressiert sie meistens von hinten oder von der Seite her. Bei Missgeschicken – beispielsweise wenn ein Gast sein Getränk verschüttet – wird ein Lappen gebracht oder gleich aufgewischt. Der «Chef de Service» vergibt Aufträge. Auf Gesprächsinitiativen der Gäste wird meistens eher kurz, aber freundlich eingegangen. Der Fokus liegt bei den Gesprächen unter den Gästen.

Das Znüni in Spielgruppe C schliesslich erinnert an ein *Picknick* bei einem Wanderausflug: Die Beteiligten reisen im Zug an und bringen ihren Proviant im Rucksack selber mit. Zum Picknicken setzt man sich spontan zusammen, sitzt

auf gleicher Höhe auf dem Boden oder hockt sich auf Baumstrünke. Es wird nur wenig Infrastruktur benötigt, die Vorbereitungsarbeiten finden zu Hause statt. Dies lässt Raum für persönliche Gespräche unter allen Beteiligten.

Nachdem das Znüni in Bezug auf die Anordnung von Objekten und Personen untersucht wurde, befasst sich der nächste Abschnitt mit einem weiteren Aspekt des Znünis als kommunikative Form. Im Folgenden werden die drei Znünissituationen auf Praktiken hin untersucht, welche unter den Kindern soziale Gleichheit, respektive Ungleichheit entstehen lassen.

Mechanismen sozialer (Un)gleichheit

In den folgenden Analysen geht es um die Frage, inwiefern alle Kinder – unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und ihren Vorerfahrungen – gleiche Chancen erhalten, sich an der kommunikativen Form Znüni zu beteiligen. Dabei wird auch das verbale und non-verbale Handeln der Spielgruppenleiterin fokussiert.

Als Erstes wird eine Sequenz aus der Phase «Verteilen von Lebensmitteln» aus Spielgruppe A genauer unter die Lupe genommen. Als die Spielgruppenleiterin nach dem gemeinsamen Aufsagen des Eröffnungsverses jeweils eine Runde Salzstangen und Zwieback an die Kinder verteilt, fragt sie jedes einzelne Kind der Reihe nach, ob es gerne davon hätte. Die Kinder haben nun zwei Möglichkeiten, «korrekt» zu antworten: mit «Ja gern» oder «Nein danke». Diese Höflichkeitsformeln werden jedoch nicht bei allen Kindern gleichermassen eingefordert. Bei einigen Kindern genügt ein Kopfnicken, andere werden aufgefordert, die Höflichkeitsformeln explizit verbal auszusprechen. Robert z. B. wird dabei nicht wie alle anderen Kinder, auf Deutsch, sondern in seiner Erstsprache Englisch angesprochen:

- SGL: Und dr Robert? Salzstängeli?
Robert: (nickt)
SGL: Yes?
R: (nickt)
SGL: Yes (gibt ihm die Salzstangen).³

Robert realisiert die für ihn vorgesehenen Züge mühelos, aber nonverbal. Das heisst er folgt nicht dem vorgegebenen Muster der Spielgruppenleiterin, kooperiert aber nonverbal mit ihr. Darauf passt die Spielgruppenleiterin sich an Roberts Erstsprache an und spricht mit ihm Englisch. Sie fordert bei Robert keine der von

3 Übertragung in Standardsprache: S: Und Robert? Salzstangen? R: (nickt) S: Yes? R: (nickt) S: Yes (gibt ihm die Salzstangen).

den anderen Kindern erwarteten Reaktionen ein: Weder muss er Deutsch sprechen, noch muss er sich an die höfliche Formulierung halten.

Für Robert wirft diese Spezialbehandlung möglicherweise Fragen auf: Soll er nun das von allen erwartete, musterhafte Handeln zeigen oder auf die Spezialbehandlung durch die Spielgruppenleiterin eingehen? Das einfache Handlungsmuster hat Robert beim Zuschauen höchstwahrscheinlich längst verstanden, auch wenn er erst seit Kurzem in der Spielgruppe ist.

Ganz anders reagiert die Spielgruppenleiterin bei Marko. Auch Marko spricht zu Hause nicht die Umgebungssprache Deutsch, sondern seine Familiensprache Kroatisch. Marko muss sich aber an die Regeln des Handlungsmusters halten und auf Deutsch antworten. Dazu wird er nachdrücklich aufgefordert wie in folgender Transkription deutlich wird:

SGL: Marko, magsch au Zwieback?

Marko: N-h-n.

Assistentin: (wendet ihren Blick der Interaktion zu)

SGL: Mhmhmhmhm (macht Grimassen, zieht die Schultern fragend hoch)

M: (lacht, spielt mit der Tischdekoration)

SGL: Ja oder nei?

A: Marko, sag ja oder nein.

SGL: Möchtsch en Zwieback?

M: N-h-n.

SGL: N-h-n? Das heisst: Nei.⁴

Nachdem Marko nicht dem Muster gemäss antwortet, sondern paraverbal, fordern ihn die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin explizit und wiederholt dazu auf, „richtig“ mit Ja oder Nein zu antworten. Als er wieder paraverbal antwortet, wird er zurechtgewiesen. Die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin fordern bei Marko also eine Antwort in korrektem Deutsch ein.

Marko und Robert – sowie die anderen Kinder als Anwesende – erleben, dass ein Handlungsmuster innerhalb der kommunikativen Form Znüni von einem Kind eingefordert, bei einem anderen jedoch flexibler gehandhabt wird. Ein erster Erklärungsversuch dafür wäre, dass die Spielgruppenleiterin Kenntnisse in Roberts Erstsprache hat, in Markos hingegen nicht. Dies erklärt jedoch nicht die Strenge, die sie Marko gegenüber walten lässt. Diese steht im Kontrast zum

4 Übertragung in Standardsprache: S: Magst du auch Zwieback? M: N-h-n. A: (wendet ihren Blick der Interaktion zu) S: Mhmhmhmhm (macht Grimassen, zieht die Schultern fragend hoch) M: (lacht, spielt mit der Tischdekoration) S: Ja oder nein? A: Marko, sag ja oder nein. S: Möchtest du einen Zwieback? M: N-h-n. S: N-h-n? Das heisst: Nein.

freundlichen Tonfall Robert gegenüber. Ein weiterer Faktor, der hier möglicherweise mitspielt, könnte das von Bourdieu (2017, S. 148 ff.) beschriebene Phänomen des «sprachlichen Markts» sein. Auf diesem wird verschiedenen Sprachen ein unterschiedlicher Wert beigemessen. Hier ist im Vorteil, wer die legitime Sprache spricht. Im vorliegenden Fall ist dies die Umgebungssprache Deutsch, wobei Englisch ebenfalls ein hohes Ansehen genießt. Kindern mit anderen Erstsprachen muss die legitime Umgebungssprache erst gelehrt werden. Vielleicht lässt sich die Ungleichbehandlung aber auch mit der simplen Tatsache erklären, dass Robert erst seit kurzem die Spielgruppe besucht, Marko hingegen schon länger dabei ist.

Wir beschränken uns bei diesem Aspekt auf oben genanntes Beispiel aus Spielgruppe A, weil es uns besonders markant erscheint. Hier wird sichtbar, wie die von Künzli Kläger und Scherrer Käslin (2019) beschriebenen (Un)gleichheitsmechanismen in pädagogischen Einrichtungen wirken können. Wie die beschriebene Interaktion jedoch genau zustande kam und welche uns eventuell unbekannten Faktoren hierbei mitspielten, kann im Rahmen dieser Analysen nicht abschliessend geklärt werden. Um die (Un)gleichheitsmechanismen in der kommunikativen Form Znüni genauer zu verstehen, bedarf es in Zukunft weiterer Untersuchungen.

Nachdem nun das Znüni in Bezug auf seine Musterhaftigkeit, die Raum- und Körperkonstellation und auf (Un)gleichheitsmechanismen hin untersucht wurde, werden als vierter und letzter Aspekt die mündlichen Texte in den Znünisituationen untersucht.

Mündliche Texte

Mündliche Texte sind in den drei untersuchten Znünisituationen unterschiedlich präsent. Dies mag mit verschiedenen Faktoren zusammenhängen: Steht die formale Abwicklung und Regelung des Znünis im Vordergrund oder dient es mehr als Rahmen für spontane «encounters» (Goffman 1973)? Hat die Spielgruppenleiterin ein Sprachverständnis, das formale Korrektheit und/oder sprachlichen Input für die Kinder fokussiert, oder stehen eher der kommunikative Gebrauch und das gegenseitige Verstehen im Zentrum? Aber auch: Werden Lebensmittel von zu Hause mitgebracht oder von der Einrichtung zur Verfügung gestellt? Das macht nämlich offensichtlich einen Unterschied. Schulz stellt fest, dass das Frühstück in der Ganztagesbetreuung, das meist von zu Hause mitgebracht wird, oft von den Betreuerinnen genutzt wird, um sich mit den Kindern über deren Erlebnisse auszutauschen (Schulz 2019, S. 270). Mahlzeiten hingegen, die von den Einrichtungen gestellt werden, werden eher als multifunktionale Lernsettings gestaltet (Schulz 2010, S. 39).

Interessanterweise wird auch in den untersuchten Spielgruppen das Essen eher in Verbindung mit sprachlichen Lerngelegenheiten, respektive in didaktisierten Settings eingesetzt, wo es von der Spielgruppe zur Verfügung gestellt wird. In Spielgruppe A wird das Verteilen von Zwieback und Salzstangen zum Einüben von Höflichkeitsformen (auf das Angebot der Spielgruppenleiterin mit «Ja gern» oder «Nei danke» antworten) genutzt. In Spielgruppe B sollen die Kinder die Anzahl an Salzgebäck nennen, das sie möchten. In Spielgruppe C jedoch nutzt die Spielgruppenleiterin das von zu Hause mitgebrachte Znüni der Kinder als Gesprächsimpuls («Was häsch du feins drbi?») und bietet den Kindern damit die Gelegenheit, von ihren Vorlieben oder von zu Hause zu berichten.

In allen drei Spielgruppen finden sich kindseitige Initiativen zur Produktion mündlicher Texte. Die Spielgruppenleiterinnen gehen darauf jedoch unterschiedlich ein und unterstützen die Kinder mehr oder weniger ausgeprägt⁵. So unterstützt z. B. die Spielgruppenleiterin der *Spielgruppe C* Hilal beim Berichten über ihren Geburtstag, indem sie ihre Gesten versprachlicht, ihre Aussagen bestätigt und Rückfragen stellt. Das Gespräch findet statt, nachdem das Znüni mit einem Lied und einem Vers eröffnet wurde und alle Kinder, die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin mit Essen begonnen haben. Nun entsteht Raum für spontane Tischgespräche. Das folgende Transkript setzt ein, als Hilal und die Spielgruppenleiterin zusammen die Anzahl Apfelschnitze gezählt haben, die die Spielgruppenleiterin dabei hat:

- Hilal: (streckt vier Finger hoch)
 SGL: Wer isch dänn viäri? (tippt Hilals Finger an)
 H: Döö.
 SGL: Isch d' Hilal viäri? (zeigt auf H)
 H: Mhm.
 SGL: Ja:..
 H: Ich nöd viär. (zeigt drei Finger) Da.
 SGL: Genau, du bisch drü, aber häsch jetzt Geburtstag gäll?
 H: Ja, ich hab Geburtstag und da (zeigt vier Finger). Je:: (lächelt)
 SGL: Dänn bisch viäri (nickt). Je:: genau (lächelt). Tümmmer dänn fiire ide Spilgruppe.⁶

5 Die mündlichen Texte, die die Kinder in Interaktionen mit anderen Kindern ohne Mitwirken der Spielgruppenleiterin produzieren, sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Interaktionen zwischen den Fokuskindern und anderen Kindern werden in Kapitel 8 und 9 untersucht.

6 Übertragung in Standardsprache: H: (streckt vier Finger hoch) S: Wer ist dann vier? (tippt Hilals Finger an) H: Döö. S: Ist Hilal vier? (zeigt auf H) H: Mhm. S: Jaa. H: Ich nicht vier. (zeigt drei Finger) Da. S: Genau, du bist drei, aber hast jetzt Geburtstag gell? H: Ja, ich hab Geburtstag und da (zeigt vier Finger). Je:: (lächelt). S: Dann bist du vier (nickt). Je:: genau (lächelt). Feiern wir dann in der Spielgruppe.

Nachdem sich die Spielgruppenleiterin und Hilal zunächst sprachlich und deiktisch auf Gegenstände im «Hier und Jetzt» beziehen (Anzahl Apfelschnitze, die die Spielgruppenleiterin dabei hat), wechselt Hilal den Referenzraum und bezieht sich nun auf abstrakte Gegenstände (Alter und Geburtstag). Die Spielgruppenleiterin folgt ihr und führt diese neu eingebrachten Gegenstände im weiteren Gesprächsverlauf weiter aus. Dabei unterstreicht sie ihre verbalen Äusserungen mit Mimik und Gestik. Mit Zeigegesten und Berührungen sorgt sie dafür, dass Hilal ihre Aufmerksamkeit auf die thematisierten Gegenstände richten kann.

Als Hilal ihre Erstsprache Türkisch anwendet, versucht die Spielgruppenleiterin sie zu verstehen – obwohl sie selber kein Türkisch spricht – und formuliert das, was sie verstanden zu haben meint, als Frage. Der besseren Verständlichkeit wegen wird in folgendem Transkript die deutsche Übersetzung der türkischsprachigen Aussagen in spitzen Klammern angegeben.

- Hilal: (schmatzt) Ne? İki tane Geburtstag mı var <Was? Gibt es zwei Geburtstage>?
- SGL: Hüt häsch Geburtstag? (zieht Augenbrauen hoch)
- H: Ne <Was>? Benim bir, iki, üç <Ich habe eins, zwei, drei>. İki tane Geburtstağım var <Ich habe zwei Geburtstage>. (lehnt sich bei S an) Dong.
- SGL: Jaa, genau tümmer dänn fiire gäll? (lächelt, berührt H am Arm) No zwei Mal schlafe.⁷

Insgesamt zeigt sich in dieser Gesprächssequenz, dass die Spielgruppenleiterin Hilals Gesprächsinitiative aufgreift, das Gespräch weiterführt, in geteilte Aufmerksamkeit⁸ investiert, am Thema daran bleibt, Hilal trotz sprachlicher Hürden zu verstehen versucht und ihr so die Beteiligung an einem Gespräch auf Deutsch ermöglicht. Ausserdem versprachlicht sie Hilals Gesten, stellt Rückfragen und bestätigt ihre Aussagen. Durch das fein angepasste, adaptive Handeln der Spielgruppenleiterin kommt hier zumindest teilweise ein gegenseitiges Verstehen zustande, obwohl Hilal erst wenig Deutsch spricht. Die Spielgruppenleiterin nutzt neben sprachlichen Mitteln auch Mimik und Gestik, um die kommunikative Aufgabe «über den Geburtstag berichten» zu bearbeiten. Spielgruppenleiterin C ermächtigt Hilal gleichsam dazu, die Rolle der primären Sprecherin zu übernehmen und aufrecht zu erhalten.

7 Übertragung in Standardsprache: H: (schmatzt) Ne? İki tane Geburtstag mı var <Was? Gibt es zwei Geburtstage>? S: Heute hast du Geburtstag? (zieht Augenbrauen hoch) H: Ne <Was>? Benim bir, iki, üç <Ich habe eins, zwei, drei>. İki tane Geburtstağım var <Ich habe zwei Geburtstage>. (lehnt sich bei S an) Dong. S: Ja:, genau feiern wir dann gell) (lächelt, berührt H am Arm) Noch zwei Mal schlafen.

8 Tomasello (1999) postuliert das gemeinsame Ausrichten von Aufmerksamkeit bzw. «joint attention» als grundlegende Fähigkeit für den Spracherwerb.

In *Spielgruppe B* findet sich ebenfalls eine kurze Sequenz, in der innerhalb einer Interaktion zwischen Kind und Spielgruppenleiterin ein mündlicher Text produziert wird. Als alle Kinder am Tisch sitzen und die Spielgruppenleiterin und die Spielgruppenassistentin Trinkbecher verteilen und den Kindern Gemüse und Obst anbieten, spielt Leon mit seinem Feuerwehrauto, das er aus dem Freispiel mit an den Tisch genommen hat. Dabei klettert er auf den Tisch, worauf die Spielgruppenleiterin eingreift.

- Leon: (steigt auf den Tisch und hält sein Feuerwehrauto mit ausgefahrener Leiter in die Höhe)
- SGL: Oh oh oh oh Leon. (hält Leon fest und hebt ihn vom Tisch herunter) Das möchten wir nicht (setzt ihn auf seinen Stuhl). Das möchten wir nicht.
- L: (zeigt S die Feuerwehreiter) °unverständlich°
- SGL: Eine Leiter. Eine Leiter. Ich weiss, mit der kann man hochsteigen. Aber wenn wir essen, möchte ich dich nicht auf dem Tisch.

Als Leon mit dem Hochsteigen auf den Tisch offensichtlich gegen eine Regel verstösst, greift die Spielgruppenleiterin ein und verweist auf ihren Anspruch an die Kinder, nicht auf den Tisch zu steigen. Im Folgenden knüpft sie an Leons Hinweis auf die Leiter an und bezieht sich auf sein Rollenspiel, in dem er auf eine imaginäre Leiter hochgeklettert war. Dadurch, dass sich Leon und die Spielgruppenleiterin auf einen fiktiven Gegenstand beziehen, entsteht ein kurzer mündlicher Text.

In den Tischgesprächen der untersuchten Spielgruppen finden sich insgesamt nur wenige mündliche Texte. Das Spinnen von längeren Gesprächsfäden (bzw. Tischgesprächen) scheint in den drei Znünisituationen nicht im Zentrum zu stehen. Das Instruieren der Kinder, das Einhalten von Verhaltensregeln, das Einüben von einfachen sprachlichen Wendungen an der Sprachoberfläche und formale Korrektheit stehen vielfach im Vordergrund.

3. Diskussion

Das Znüni ist eine kommunikative Form, die einen festen Bestandteil des Vormittags in allen drei untersuchten Spielgruppen bildet. Wie andere gemeinsame Mahlzeiten auch, bewegt es sich an der Grenze zwischen Natur und Kultur. So dient es einerseits dazu, biologische Bedürfnisse zu stillen, andererseits muss das «Natürliche» gezähmt und reguliert werden. So dürfen Kinder in den untersuchten Spielgruppen nicht auf den Tisch klettern, müssen sich höflich für angebotenes Essen bedanken oder dürfen nicht mit vollem Mund sprechen.

Regeln sorgen dafür, dass die Esssituation in einer Gruppe aus mehr oder weniger zufällig zusammengekommenen Kindern und Erwachsenen nicht ausser

Kontrolle gerät. Für die Spielgruppenleiterinnen ist es ein Balanceakt, den Kindern innerhalb dieser Regeln dennoch Freiräume zu gewähren, ohne die Kontrolle über die Situation zu verlieren.

Freiräume während Mahlzeiten können – müssen aber nicht – für Gespräche im Allgemeinen und mündliche Texte im Besonderen genutzt werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern Gespräche während der Nahrungsaufnahme überhaupt erwünscht sind bzw. ob gemeinsame Mahlzeiten überhaupt als Bildungskontext betrachtet werden sollen. Womöglich besteht bei bestimmten Formen von Mahlzeiten tatsächlich der Erwartungsdruck, Gespräche zu führen. So etwa in Eliteinternaten, wo es zum Bildungskanon dazugehört, gepflegten Smalltalk führen zu können. Gespräche sind jedoch per se nicht planbar. Die Interaktionspartner können immer nur die Möglichkeit zum Gespräch schaffen, sind dann aber auch von der Beteiligung der anderen abhängig. Spielgruppenleiterinnen können also lediglich günstige Voraussetzungen für Gespräche mit und unter den Kindern schaffen.

Nun haben sich in unseren Analysen ganz verschiedene Spielarten von Regulierung und damit auch verschiedene Ausmasse an Freiräumen gezeigt. So haben wir in *Spielgruppe A* ein stärkeres Mass an Kontrolle und Rigidität und eine Orientierung an der Gemeinschaft vorgefunden. Im *Refektorium* (vgl. Abschnitt 2.2) gibt es viele Regeln und wenige Freiheiten. Dies zeigt sich in der strikten Handhabung der Sitzordnung und den vorgegebenen Antwortoptionen beim Entgegennehmen der Nahrungsmittel. Die kommunikativen Aktivitäten beziehen sich vor allem auf Tischerziehung und Essensorganisation. Interessant ist, dass in anderen Situationen, wie beim Vorbereiten des Znünis in der Küche, weniger regulierend eingegriffen wird und hier Freiraum für Gespräche entsteht. Beim Gemüserüsten scheint es der Spielgruppenleiterin leichter zu fallen, die Unbändigkeit der beiden involvierten Jungen zu integrieren. Hier können auch Themen besprochen werden, die ausserhalb des geteilten Aufmerksamkeitsraums liegen. Die Spielgruppenleiterin scheint mit den Abläufen bei den Znünivorbereitungen gut vertraut zu sein und dadurch mehr Ressourcen für Gespräche frei zu haben als bei der gemeinsamen Mahlzeit bei Tisch.

In der *Spielgruppe B* ist der Umgang der Spielgruppenleiterin mit den Kindern stärker am Individuum orientiert, etwas sprunghaft und lässt den Kindern Wahlmöglichkeiten. Im *Restaurant* (vgl. Abschnitt 2.2) werden die «Gäste» mit allem Nötigen versorgt. Die Verpflegung steht an erster Stelle, das Znünilied wird erst gesungen, als die Kinder ihren ersten Hunger gestillt und sich schon einige Zeit mit ihren Tischnachbar:innen unterhalten haben. Die Spielgruppenleiterin hat mit der Betreuung der Kinder alle Hände voll zu tun und wendet sich ihnen eher kurz aber freundlich zu. Dabei ergibt sich viel Freiraum für Gespräche und Spiele unter den Kindern.

In der *Spielgruppe C* fällt auf, dass das pädagogische Handeln der Spielgruppenleiterin eher egalitär und animierend ist. Auch hier werden einzelne Kinder

fokussiert. Das *Picknick* (vgl. Abschnitt 2.2) läuft ungezwungen ab: die Beziehung zwischen den Beteiligten steht im Zentrum. Es gibt nur wenige Regeln und diese beherrscht die Spielgruppenleiterin C souverän. Ein Grossteil des Ritualen ist im Znünizug vorverlagert. Da das Znüni von zu Hause mitgebracht wird, gibt es kaum Vorbereitungsaufwand. Dieser wird gleichsam an die Eltern delegiert. So brauchen sich die Kinder und die Spielgruppenleiterin einfach nur zusammen an den Tisch zu setzen. Das ist ökonomisch und lässt viel Freiraum für Gespräche unter allen Beteiligten – den Kindern und Erwachsenen – entstehen. Entsprechend wurden in dieser Spielgruppe auch verschiedene und längere mündliche Texte realisiert.

In den drei Znünisituationen, die wir hier untersucht haben, gab es alle Spielarten von Gesprächen vom knappen Wortwechsel bis hin zum Erlebnisbericht. Es entspricht der Logik und dem sozialen Sinn der jeweiligen Znünisituationen, dass nicht überall gleich viel und gleich lange Gespräche entstehen. Die Frage stellt sich, ob die Spielgruppenleiterinnen das Znüni als Bildungskontext für den Erwerb von mündlichen Textfähigkeiten auf dem Radar haben. Diese Frage muss in Zukunft noch weiter untersucht werden.

Literatur

- Barlösius, Eva (2016): *Soziologie des Essens: Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (2017): *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1997[1939]): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1973). *Interaktion. Spass am Spiel, Rollendistanz*. München: Piper.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Isler, Dieter/Ineichen, Gabriela (2015): Mündliche Texte in Alltagsgesprächen erkennen und unterstützen. In: Bleichschmidt, Anja/Schräpler, Ute (Hrsg.): *Mündliche und schriftliche Texte in Sprachtherapie und Unterricht*. Basel: Schwabe, S. 33–46.
- Kepler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künzli Kläger, Sibylle/Scherrer Käslin, Regina (2019): Wegschleuder oder Steinschleuder? (Un-)Verständnis in Kommunikationsformen des Kindergartens. In: Sieber Egger, Anja/Unterwiesing, Gisela/Jäger, Marianna/ Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–26.
- Schulz, Marc (2010): Bildung während des Essens? Mahlzeiten in Kindertagesstätten im Spannungsfeld von Gesundheitserziehung und Bildungsförderung. *Sozial extra* 4, H. 10, S. 38–41. Wiesbaden: Springer.
- Schulz, Marc (2019): Institutionelle Verpflegungssituationen als Orte kindlicher ‚Bildungsarbeit‘. Ein vergleichender Blick auf Schule und Kindergarten. In: Rose, Lotte/Seehaus, Rhea (Hrsg.): *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–284.

- Seehaus, Rhea/Rose, Lotte (2019): Das Tischgespräch. In: Rose, Lotte/Seehaus, Rhea (Hrsg.): *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–173.
- Tomasello, Michael (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walter-Laager, Catherine/Fasseing-Heim, Karin (2017[2002])): *Kindergarten: Grundlagen aktueller Kindertenddidaktik*. 7. Auflage. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

7. Geschichtenerzählen als kommunikative Form der Spielgruppe

Claudia Hefti und Dieter Isler

In diesem Kapitel werden Praktiken des bildgestützten Geschichtenerzählens (im Folgenden mit Geschichtenerzählen bezeichnet) als vierte kommunikative Form in Deutschschweizer Spielgruppen fokussiert. Auch diese Form findet sich in allen untersuchten Spielgruppen und bildet ein markantes Element des Spielgruppenalltags. In der Einführung geht es um die besondere Bedeutung von Büchern für Bildungserfolg, die Präsenz des Bilderbuchs im Spielgruppenfeld und die in den Projektspielgruppen beobachteten Praktiken des Geschichtenerzählens. Danach werden zur Vorbereitung der Analysen drei ausgewählte Sequenzen des Geschichtenerzählens in ihrer Anlage und ihrem Ablauf beschrieben. Diese Sequenzen werden anschliessend im Hinblick auf drei Aspekte kommunikativer Formen (Künzli/Isler 2018) fallvergleichend analysiert. Im letzten Abschnitt werden die Analyseergebnisse gebündelt und diskutiert.

1. Einführung

Bücher und Bildungserfolg

Zwischen der sozioökonomischen Lage von Familien und den sprachlichen und literalen Leistungen von Kindern und Jugendlichen besteht ein vielfach belegter Zusammenhang (Moser et al. 2011; für eine Übersicht vgl. Isler 2016). Er ist aber weder direkt noch deterministisch, sondern wird vermittelt durch das kulturelle Kapital der Familien, welches sich anhand von Indikatoren wie Bildungsabschlüssen der Eltern oder Buchbesitz erfassen lässt (Stamm et al. 2012). Entscheidend sind letztlich die konkreten Sprach- und Bildungspraktiken der Eltern, namentlich das Vorlesen von Büchern und die unterstützende und anregende Ausgestaltung von Gesprächen (Burchinal/Forestieri 2011). Das Vorlesen und Erzählen von Bilderbüchern und Gespräche über diese Lektüren gelten deshalb als wichtige Gelegenheiten der sprachlichen und literalen Bildung von Kindern im Vorschulalter (vgl. Wieler 1997).

Das Bilderbuch im Spielgruppenfeld

Bilderbücher haben ihren festen Platz in Spielgruppen. Der Schweizerische Spielgruppenleitenden-Verband (SSLV) stellt sein Bildungsverständnis im Dokument «Spielgruppenpädagogik»¹ anhand von neun Leitsätzen dar. Der achte Leitsatz «Das Kind teilt sich mit», der sich auf sprachliche Bildung bezieht, wird in diesem Grundlagendokument anhand einer Bilderbuchszene veranschaulicht.

Im Programm der «IG Spielgruppen Schweiz»², dem mit Abstand grössten Aus- und Weiterbildungsträger, werden Bilderbücher in folgenden Angeboten thematisiert:

1. Im Basiszertifikat Spielgruppenleiterin ist einer der elf thematischen Ausbildungstage dem Thema «Bilderbücher und Geschichten» gewidmet.
2. Von den 16 eintägigen Weiterbildungskursen befasst sich einer mit dem Thema «Bilderbuch als Begleiter».

Auch in den Aus- und Weiterbildungsangeboten weiterer Träger³ (AWIS⁴, Spielgruppen LEAD⁵, ausbildung-kid⁶) ist das Thema Bilderbuch präsent. Allerdings erscheint es nicht im Zusammenhang mit den Angeboten zu Integration und Sprachförderung, die in den letzten Jahren auf- und ausgebaut wurden. Die sozial- und bildungspolitischen Impulse von Bund und Kantonen⁷ haben im Spielgruppenfeld zu neuen Kursen und Zertifikaten geführt, die auf alltagsintegrierte oder curriculare Sprachförderung ausgerichtet sind und dem Bilderbuch bisher keine besondere Aufmerksamkeit schenken.

Dagegen bietet das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) drei Lehrgänge an, die auf die literale Förderung im Frühbereich ausgerichtet sind und sich an Leseanimat:innen⁸, aber auch an pädagogische Fach-

1 <https://www.sslv.ch/spielgruppenpaedagogik.html> [3.5.2019]

2 www.spielgruppen.ch [3.5.2019]

3 Übersicht aller Aus- und Weiterbildungsträger: www.sslv.ch/netzwerk-links.html [3.5.2019]

4 <https://www.spielgruppe-innerschweiz.ch> [3.5.2019]

5 <https://www.spielgruppenlead.ch> [3.5.2019]

6 <https://www.ausbildung-kid.ch> [3.5.2019]

7 Vgl. etwa das Impulsprogramm «Integration im Frühbereich. Modellvorhaben 2012–2014» des Bundesamts für Migration und die «Integrationsagenda» des Staatssekretariats für Migration SEM und des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI sowie der Konferenz der Kantonsregierungen KdK, der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK und der Konferenz der kantonalen Sozialdirektor:innen SODK. <http://www.kip-pic.ch/de/kip/integrationagenda> [3.5.2019]

8 Lehrgang «Leseanimat:in SIKJM – Literale Förderung im Frühbereich», Basiskurs für Animator:innen im Projekt «Schenk mir eine Geschichte» <https://www.sikjm.ch/weiterbildung/lehrgaenge> [3.5.2019]

personen in Kitas und Spielgruppen richten⁹. In diesen Angeboten spielt das Bilderbuch eine zentrale Rolle.

Zu den Praktiken des Bilderbuchgebrauchs im Spielgruppenalltag liegen bisher nur punktuelle Forschungsergebnisse vor. In der Spielgruppenumfrage des SSLV¹⁰ wurden in erster Linie die Rahmenbedingungen von Spielgruppen erhoben, nach pädagogischen Praktiken wurde nicht gefragt. Kappeler Suter, Kannengieser, Tovote und Ursprung (2014) führten eine qualitative Evaluation des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» durch. Im Schlussbericht erwähnen sie das gemeinsame Anschauen und Erzählen von Bilderbüchern als eine von den Fachpersonen angeleitete Gruppenaktivität und die Beschäftigung mit Bilderbüchern als eine Aktivität der Kinder während der Freispielphase (ebd. S. 9f). Isler, Hefti und Künzli (2015) untersuchten im Rahmen einer Begleitstudie die rund 50 «Spielgruppen plus» im Kanton Zürich. In den offenen Antworten der schriftlichen Befragung erwähnten einzelne Spielgruppenleiterinnen das Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern als ein besonderes Anliegen (ebd. S. 19) und als eine Form sowohl der alltagsintegrierten (ebd. S. 21) als auch der expliziten Sprachförderung (ebd. S. 27). Auch im Praxisbuch «Nashorner haben ein Horn» zur Sprachförderung in Spielgruppen und Kitas (Kannengieser et al. 2013) wird das Bilderbuch eher beiläufig behandelt, um das gemeinsame Lernen unter Kindern zu veranschaulichen (ebd.).

Auf dieser Grundlage lässt sich bilanzieren, dass das Bilderbuch im Spielgruppenfeld traditionellerweise gut etabliert ist, aktuell aber nicht im Vordergrund steht und trotz seines unbestritten hohen Bildungspotenzials noch wenig gezielt für die frühe Sprachbildung genutzt wird.

Geschichtenerzählen in den Projektspielgruppen

In den deutschsprachigen Spielgruppen des Projekts MePraS sind Bilderbücher im Alltag präsent. Alle drei SGL erzählen den Kindern Geschichten und nutzen dazu Bilderbücher – in Buchform oder als Bilderbuchkino bzw. Kamishibai. In der folgenden Tabelle 1 sind die beobachteten Situationen des (bildgestützten) Geschichtenerzählens überblicksartig dargestellt:

9 Weiterbildung Spielgruppe und Kita «Dialogisches Lesen», vgl. auch Kappeler Suter/Plangger/Juri 2017. <https://www.sikjm.ch/weiterbildung/lehrgaenge> [3.5.2019]

10 <https://www.sslv.ch/spielgruppenumfrage-2012.html> [3.5.2019]

Tabelle 1: Übersicht über die beobachteten Situationen des Geschichtenerzählens in SG A, B und C. SGL = Spielgruppenleiterin, SGA = Spielgruppenassistentin, *Kursiv* = für die weiteren Analysen verwendete Sequenzen.

	Bilderbuchsituationen als Programmpunkte mit der ganzen Kindergruppe	Spontane Bilderbuchsituationen mit einzelnen Kindern
Spielgruppe A	SGL erzählt die Geschichte «Der kleine Igel und das grosse Geschenk» (als Kamishibai). SGL und SGA nutzen das Bilderbuch «Heute bin ich ... » für ein Ausdrucks- und Bewegungsspiel. SGL erzählt – teils abgelöst durch ein Mädchen als Erzählerin – die Geschichte «Der Kleine Igel rettet seine Freunde» (als Kamishibai).	SGL versucht ein Kind für ein Bilderbuch zu interessieren. SGL erzählt zwei Kindern auf dem Sofa drei Bilderbücher. SGL erzählt zwei anderen Kindern auf dem Sofa ein Bilderbuch.
Spielgruppe B	SGL nimmt in einer Kreissequenz zweimal kurz Bezug auf das Bilderbuch «Wichtel Nick» (kein Erzählen). SGL erzählt das Bilderbuch «Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat».	-
Spielgruppe C	SGL erzählt einige Seiten aus dem Bilderbuch «Benjamin der Esel».	-

In Spielgruppe A sind Praktiken des Geschichtenerzählens an beiden Vormittagen und sowohl in geplanten Grossgruppen- als auch in spontanen Einzelsituationen zu beobachten. In den Spielgruppen B und C kommen im Freispiel keine solchen Situationen vor, und ein Geschichtenerzählen im engeren Sinn findet lediglich an einem der beiden Vormittage statt. Für die Analyse des Geschichtenerzählens als kommunikative Form wird in der Folge aus jeder Spielgruppe eine geplante Grossgruppensituation beigezogen (diese Sequenzen sind in der Tabelle 1 kursiv ausgezeichnet). Auf die Analyse der spontanen Situationen in Spielgruppe A wird hier verzichtet, weil dazu mangels entsprechender Beobachtungen in den anderen Spielgruppen keine fallvergleichenden Auswertungen möglich sind.

2. Darstellung der ausgewählten Sequenzen

Für die vergleichenden Analysen wurden drei Sequenzen ausgewählt. Bei der Auswahl kamen folgende Kriterien zur Anwendung:

- drei Sequenzen aus drei verschiedenen Spielgruppen;
- Erzählen einer Geschichte unter Verwendung eines Bildmediums (Bilderbuch oder Bilderbuchkino);
- mit der ganzen Gruppe durchgeführt, von der SGL angeleitet, als geplantes Element des Spielgruppenalltags erkennbar.

Die drei ausgewählten Sequenzen wurden in Datensitzungen sequenzanalytisch-rekonstruierend ausgewertet und die Ergebnisse in Form von Memos dokumentiert. Im Folgenden werden zunächst Anlage und Verlauf dieser Sequenzen beschrieben, um der Leserin oder dem Leser den Nachvollzug des Geschehens zu ermöglichen. Vertiefende und vergleichende Analysen folgen anschliessend in Abschnitt 3.

Spielgruppe A: «Der kleine Igel und das grosse Geschenk» (Kamishibai)

Diese Sequenz wurde zu Beginn des Spielgruppenjahres gefilmt. Der Spielgruppenvormittag dauerte von 9.00 bis 11.30 Uhr. Er bestand aus den Elementen Freispiel, Znüni, angeleitetes Basteln in Kleingruppen und paralleles Freispiel, Geschichtenerzählen (als Kamishibai) und angeleitete Kreisaktivitäten (mehrere Sing- und Bewegungsspiele). Die Kamishibai-Situation präsentierte sich wie folgt (Abbildung 1):

Abbildung 1: Kamishibai-Situation in Spielgruppe A. SGL auf dem Sessel, SGA1 im Türrahmen. Neben ihr (auf Sitzbänken) Catherine, Marat*, Robert*, Finn, Zora, Ronda, Adanna und Victor. Vor ihnen (auf dem Boden sitzend) Mica und Malte. SGA2 sitzt mit Parasca* unsichtbar hinter den Kindern, am rechten Bildrand ist die Mutter von Adanna zu erkennen. Kinder mit * sprechen zuhause kein Deutsch.



Die SGL sitzt bereits auf dem Sessel hinter der Kamishibai-Bühne. Zusammen mit den beiden SGA arrangiert sie die Sitzordnung der Kinder. Finn und Marat werden auseinandergesetzt, was die SGL damit begründet, dass sie so keine Dummheiten machen. Die SGL fordert mehrere Kinder auf, ihre Spielsachen wegzulegen. Finn und Marat werden von SGL und SGA nochmals ermahnt, keine Dummheiten zu machen. Dann beginnt die SGL unvermittelt mit Erzählen. Sie nennt den Titel der Geschichte «Der kleine Igel und das grosse

Geschenk»¹¹ und zieht die Titelseite weg. Danach liest sie den Text zum ersten Bild vor. Dabei übersetzt sie den geschriebenen Text simultan ins Schweizerdeutsche. Auf Maltes Hinweise zur Geschichte geht sie nicht ein, aber die SGA1 reagiert auf ihn, während die SGL weitererzählt. Das nächste Bild zeigt den frierenden Igel mit übereinandergeschlagenen Armen. Malte imitiert die Geste des Igels, die SGA1 nimmt das auf und ergänzt die Geste akustisch: «Brrr!» Darauf erklärt sie deren Bedeutung. Marat imitiert die Geste ebenfalls, wird aber zurechtgewiesen – zunächst beiläufig von der SGA1, dann von der SGL, die dazu ihre Erzählung unterbricht. Während Finn und Marat von der SGA2 mit einer Geste ermahnt werden, erzählt die SGL weiter. Malte hat sich vor die Bühne gekniet, zeigt auf das Bild und will die Seite wegschieben. Die SGL fordert ihn auf, sich wieder hinzusetzen.

Die nächsten vier Seiten liest die SGL durchgängig ab, wobei sie die Figurenstimmen inszenierend von der Erzählstimme absetzt. Malte spaziert herum, setzt sich, kriecht unter den Kamishibai-Tisch und stellt sich dann vor die Bühne, was zu einer Beschwerde von Finn führt. Die SGL unterbricht und fordert Malte auf, sich hinzusetzen. Auf die Hinweise anderer Kinder geht sie nicht ein.

Auch die verbleibenden (zehn) Seiten liest die SGL ab. In dieser Zeit soll sich Malte die Nase putzen, wird auf die Suche nach einem Taschentuch geschickt, erhält ein Taschentuch von SGA1, setzt sich auf ihren Schoß und wird von ihr an den Füßen massiert. Adanna verliert ihren Puppen-Nachttopf, der von SGA1 weggestellt wird, beklagt sich bei ihrer Mutter und holt sich den Topf wieder zurück. Mica schnäuzt sich ebenfalls und bittet die SGA2 erfolglos, ihm das gebrauchte Taschentuch abzunehmen.

Nach dem Satzsatz stellt Malte sofort fest: «Fertig!» Ein Junge meint zur SGL, vielleicht habe der Otter das Holz für das Nest gebracht. Die SGL stellt eine andere Vermutung an, aber zu diesem Zeitpunkt sind beide SGA und die Kinder bereits aufgestanden und verlassen den Raum, so dass der Junge nicht mehr zuhört und ebenfalls rausgeht. Die SGL schiebt die Bilder in den Kasten zurück und räumt die Kamishibai-Bühne weg.

Spielgruppe B: «Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte ...» (Bilderbuch)

Diese Sequenz wurde am Ende des Spielgruppenjahres gefilmt. Der Spielgruppenvormittag begann um 8.45 Uhr mit dem Eintreffen des ersten Kindes und endete um 11.25 Uhr mit dem Abschied des letzten Kindes. Er bestand aus den Elementen erstes Freispiel, Geschichtenerzählen im Kreis (eingeleitet durch ein

11 Burger, Monika/Kunstreich, Pieter (2016): Der kleine Igel und das grosse Geschenk. München: Hase und Igel.

kurzes Begrüssungslied), zweites Freispiel, Znüni, drittes Freispiel (mit Turnaktivitäten) und angeleiteten Kreisaktivitäten (ein Sing- und Klatschspiel und ein Abschiedslied). Die Kreissituation mit der Bilderbucherzählung fand auf dem Balkon statt. Sie präsentierte sich wie folgt (Abbildung 2):

Abbildung 2: Bilderbuch-Situation in Spielgruppe B. SGL mit Bilderbuch. Kinder und SGA (reihum, rechts neben der SGL beginnend): Leon*, Marat*, Denia*, Jerusha*, Alessio*, SGA1, SGA2, Saira*, Deandro*, Filian*, Marina*. Kinder mit * sprechen zuhause kein Deutsch.



Nach dem Begrüssungslied greift die SGL zum Bilderbuch «Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat».¹² Sie fragt die Kinder, ob sie dieses Bilderbuch erzählen solle, und lädt sie ein, ihr dabei zu helfen.

Nun zeigt die SGL den Kindern das linke Bild auf der ersten Doppelseite (dort fällt dem Maulwurf eine Wurst aus Kot auf den Kopf). Sie stellt verschiedene Fragen und kommentiert die Antworten der Kinder. Dann zeigt sie das rechte Bild mit dem empörten Maulwurf und will wissen, was der Maulwurf wohl sage. Als Marat gleich den Täter des im Verlauf der Geschichte zu lösenden Kriminalfalls nennt (die Geschichte ist ihm offensichtlich schon bekannt), weist sie ihn flüsternd darauf hin, dass der Maulwurf das ja noch nicht wisse. Dann formuliert sie die Frage des Maulwurfs selbst: «Wer hat mir Kacki auf den Kopf gemacht?»

Die SGL zeigt den Kindern die nächste Doppelseite zur Taube. Sie will wissen, wen der Maulwurf gefragt, wie er seine Frage genau formuliert und was dieses Tier geantwortet habe. Die Kinder nennen zuerst den Namen des Tieres und stellen danach die Frage des Maulwurfs («Hast du mir Kacki auf den Kopf

12 Holzwarth, Werner, Erlbruch, Wolf (1989): Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Wuppertal: Peter Hammer.

gemacht?»). Die Antwort der Taube formuliert die SGL ohne Mittun der Kinder. Marat stellt fest, dass der Taubenkot wie Milch ausschaue. Die SGL weist die Kinder darauf hin, dass dieser Kot anders sei und die Taube darum als Täterin nicht in Frage käme.

Die SGL zeigt nun die Doppelseite mit dem Pferd und lässt die Kinder den Namen des Tieres ergänzen. Danach formuliert sie selbst die Frage des Maulwurfs und die Antwort des Pferdes. Jerusha kommt ihr mit der Antwort des Pferdes zuvor, Marat stellt fest, dass der Pferdekot wie Kokosnüsse aussieht, weitere Kinder finden Ähnlichkeiten zu Bällen und Schokolade. Die SGL will wissen, ob man Pferdekot essen könne. Saira meint, der sehe aus wie ein Lollipop, und Denia und Marat übertrumpfen sich gegenseitig mit der Anzahl Lollipops, die sie zuhause haben («Tausend Millionen!»). Die SGL meint zu Marat, dann sei ja seine ganze Wohnung voll davon und kein Platz zum Schlafen mehr übrig.

Auf den vier folgenden Doppelseiten zum Hasen, zur Ziege, zur Kuh und zum Schwein übernehmen die Kinder – nach dem Muster der SGL und von ihr unterstützt – immer mehr Erzählaufgaben: Sie formulieren die Antworten der Tiere einzeln und im Chor, vergleichen die Kotformen mit verschiedenen Lebensmitteln und weisen darauf hin, dass der Kot nicht essbar sei. Die SGL stellt einzelne Rückfragen zu den von den Kindern angestellten Vergleichen und weist auf die Unterschiede zwischen den Kotformen dieser Tiere und dem Kot auf dem Kopf des Maulwurfs hin. Als die SGL ihre Abscheu vor dem Gestank des Schweinekots inszeniert, steht Jerusha auf, um am Bild zu riechen, und vier weitere Kinder folgen ihrem Beispiel. Die SGL warnt sie davor, die Nase in den Kot zu stecken, und schliesslich will auch der Plüschhase von Marat noch riechen.

Auf der nächsten Seite begegnet der Maulwurf den Fliegen. Diese Episode funktioniert nicht mehr nach dem bisherigen Muster, aber Marat kann die Frage nach den Tieren trotzdem beantworten. Die SGL zeigt auf dem Bild, wie die Fliegen den Kot auf dem Kopf des Maulwurfs untersuchen, und fragt die Kinder, was sie wohl sagen. Die Kinder antworten vielstimmig: «Der Hund!», und die SGL baut diesen Moment der Auflösung genüsslich aus. Marat wendet ein, dass der Hund nicht von oben auf den Maulwurf machen könne.

Die zwei folgenden Doppelseiten erzählt die SGL weitgehend selbst, wobei sie einzelne Fragen an die Kinder einstreut und auf Schlüsselstellen der Geschichte hinweist (der Hund schläft, der Maulwurf ist zu klein, um dem Hund auf den Kopf zu machen). Danach zeigt die SGL das Schlussbild und erzählt, wie der Maulwurf zufrieden nach Hause gegangen und im Boden verschwunden sei. Marat wundert sich, wie der Maulwurf verschwinden könne, und erhält von der SGL eine Erklärung. Danach stehen die Kinder auf und gehen spielen. Die SGL schiebt eine verspätete Anweisung nach («Gehen wir wieder spielen!») und bemerkt dann belustigt: «Kollektives Abtreten!»

Spielgruppe C: «Benjamin der Esel» (Bilderbuch)

Diese Sequenz wurde zu Beginn des Spielgruppenjahres gefilmt. Der Spielgruppenvormittag dauerte von 8.30 bis 11.00 Uhr (mit Verabschiedung bis 11.15 Uhr). Er bestand aus den Elementen Ankommen und erstes Freispiel, angeleitete Kreisaktivitäten (Begrüssungslied mit Instrumentenbegleitung, zwei weitere Lieder), Bilderbucherzählung, angeleitetes Basteln am Tisch, zweites Freispiel, Vorbereitung und Znüni, drittes Freispiel und angeleitete Kreisaktivitäten (Bewegungslied, kurzes Nacherzählen der Geschichte, Abschiedslied). Die Bilderbuch-Situation präsentierte sich wie folgt (Abbildung 3):

Abbildung 3: Bilderbuch-Situation in Spielgruppe C. SGL mit Bilderbuch. Kinder (v. l. n. r.): Hilal*, Defne*, Rion, Lia, Namita, Nils, Selma, Juri, Jesper*, Im Hintergrund am Spielen: SGA, Danilo* und Glenn*. Kinder mit * sprechen zuhause kein Deutsch.



Nach dem Singen des Begrüssungslieds kündigt die SGL eine Geschichte an. Sie lädt die Kinder ein, sich auf die Kisten und Bänke zu setzen, holt das Bilderbuch «Benjamin der Esel»¹³, klingelt mit einem Glöcklein und kniet vor den Kindern auf den Boden. Sie fordert die beiden letzten noch auf den Blumenkissen sitzenden Kinder auf, sich auch in die Reihe zu setzen, damit auch sie das Buch gut sehen können.

Die SGL schlägt die erste Doppelseite der Geschichte auf (der Nikolaus steht am Fenster und gähnt), zeigt sie den Kindern, klingelt erneut mit dem Glöckchen und beginnt mit tiefer Stimme den Nikolaus zu spielen. Er gähnt laut, streckt sich und erinnert sich daran, dass er heute allen Kindern in der Stadt Nüsse, Schokolade und Mandarinen bringen soll. Die SGL erzählt frei anhand der Bilder, unabhängig vom sehr viel längeren Text. Beim Erzählen zeigt sie das Buch herum und neigt sich den jeweils adressierten Kindern zu.

13 Weber/Frey (2012): Benjamin der Esel. Wetzikon: Nikki & Pieps.

Zu den nächsten vier Buchseiten erzählt die SGL, wie der Nikolaus beim Frühstück von einem eigenartigen Geräusch überrascht wird, mithilfe des «Schmutzli»¹⁴ die Umgebung seiner Hütte absucht, erneut von diesem eigenartigen Geräusch erschreckt wird und schliesslich auf das Eselchen stösst, welches den aus Tannenästen gefertigten Weihnachtsschmuck der Hütte wegfrisst. Die SGL verwendet eine Erzählstimme, inszeniert den Nikolaus mit einer tieferen Figurenstimme, produziert Geräusche (Fauchen und Klopfen) und erzeugt durch verzögertes Umblättern zusätzliche Spannung.

Zum nächsten Bild erzählt die SGL, wie sich der Nikolaus und der Schmutzli für den Gang in die Stadt bereit machen. Dann wechselt sie zu ihrer Alltagsstimme und fragt die Kinder, ob sie den Nikolaus auch schon gesehen hätten. Rion und Lia berichten mit Unterstützung der SGL, wo sie dem Nikolaus begegnet sind und was er ihnen mitgebracht hat. Auch Namita ergänzt noch einen kurzen Bericht, bevor die SGL die Kinder auffordert, wieder aufs Buch zu schauen. Sie erzählt in gleicher Weise die verbleibenden drei Buchseiten: Das Eselchen hat Bauchschmerzen und muss zuhause bleiben. Der Nikolaus kocht ihm eine Suppe, dann marschiert er mit dem Schmutzli, aber ohne Eselchen von der Hütte los.

Nun will die SGL wissen, ob bei den Begegnungen der Kinder mit dem Nikolaus ein Eselchen dabei gewesen sei. Rion und Lia verneinen, Namita bejaht. Alle drei Kinder führen ihre Antworten noch weiter aus, wobei die SGL das Gespräch so steuert, dass sich die Kinder nicht unterbrechen und alle zu Wort kommen. Sie nimmt staunend zur Kenntnis, dass Namita sogar auf dem Eselchen sitzen durfte.

Dann fragt die SGL Hilal, ob ihr Nikolaus auch einen Schmutzli dabei hatte. Hilal geht zur SGL, zeigt auf die Abbildung des Nikolaus und sagt: «Ich auch.» Die SGL formuliert das aus: «Den hast du auch gesehen, den Nikolaus.» Hilal nickt und setzt sich wieder hin. Die SGL fragt sie nach dem Esel und zeigt dazu auf den Esel im Bild. Hilal schüttelt den Kopf.

Nun klappt die SGL das Buch zu und fordert die Kinder auf, sich für eine Bastelarbeit an den Tisch zu setzen. Hilal geht zur SGL, zeigt auf den Nikolaus auf dem Buchumschlag und sagt: «Da ist Nikolaus.» Die SGL fragt sie (auf das Bild zeigend), ob sie auch den Schmutzli gesehen habe. Hilal schüttelt den Kopf, dann spielt sie einen ausschlagenden Esel und sagt: «I-a, i-a!» Die SGL bestätigt sie: «Und den Esel, genau!» Danach gehen beide zum Basteltisch.

3. Vergleichende Analysen

Im nächsten Schritt werden auf der Grundlage dieser drei Sequenzen Merkmale des Geschichtenerzählens in Spielgruppen herausgearbeitet. Dabei werden drei

14 Schweizer Bezeichnung des Gehilfen des Nikolaus.

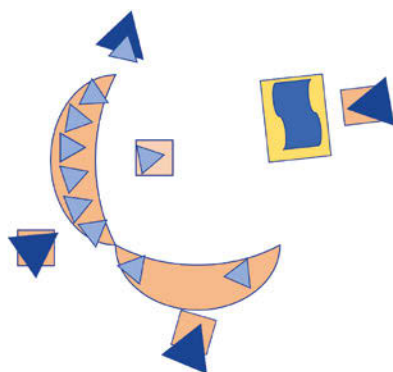
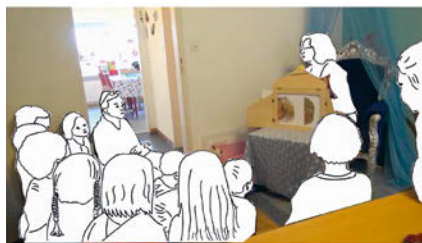
Aspekte kommunikativer Formen (Künzli/Isler 2018) fokussiert: Architektur, Anlage und Schutz der kommunikativen Form und mündliche Texte.

Architektur

Die drei SGL realisieren beim Geschichtenerzählen unterschiedliche Raum- und Körperformationen. In diesem Abschnitt werden diese Realisierungen zunächst fallbezogen dargestellt und anhand von drei Metaphern veranschaulicht. Anschliessend werden einige fallübergreifende Befunde herausgearbeitet.

In der Spielgruppe A erzählt die SGL die Geschichte mit Unterstützung eines Kamishibai (Bilderbuchtheater), das auf einen Tisch gestellt ist. Die SGL positioniert sich auf einem gepolsterten Sessel hinter der Bühne, die Kinder, die beiden SGA sowie die Mutter eines Kindes befinden sich davor. Die Kinder sitzen in einem Halbkreis auf beweglichen Sitzbänken oder auf Kissen auf dem Boden. Alle Kinder haben freie Sicht auf das Kamishibai. Jene Kinder, die auf dem Boden sitzen, blicken hoch zur Bühne und zur SGL. Die weiteren Erwachsenen (zwei SGA sowie die Mutter eines Kindes) rahmen die Kinder ein. Dabei sitzen eine SGA und die Mutter hinter den Kindern auf Stühlen, wobei sie leicht erhöht sind und die Kinder überblicken. Die zweite SGA sitzt auf dem Boden. Die Kinder, die beiden SGA und die Mutter sind damit deutlich als Zuschauende positioniert und nehmen damit eher passive Aufsichts- und Rezipierendenrollen ein.

Abbildung 4: Raum- und Körperformationen der Spielgruppe A beim Geschichtenerzählen. Kleine, hellblaue Dreiecke: Kinder; grosse, dunkelblaue Dreiecke: Erwachsene.



Diese Formation ist nicht permanent in der SG präsent, sondern wird am Anfang des Geschichtenerzählens aktiv hergestellt: Die SGL ordnet die Sitzbänke im Halbkreis und fordert die Kinder auf, ihr laufendes Spiel zu unterbrechen und die Spielsachen aufzuräumen. Dann setzt sie sich auf ihren Stuhl und bereitet das

Kamishibai auf einem kleinen Tisch zum Erzählen vor. Nach dem Aufräumen suchen sich die Kinder einen Sitzplatz. Dabei wählen einige Kinder ihren Platz selbst. Bei einzelnen Kindern, steuern und bestimmen SGA und SGL den Sitzplatz.

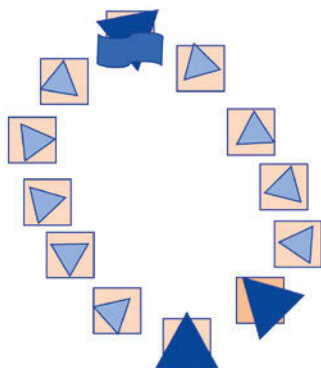
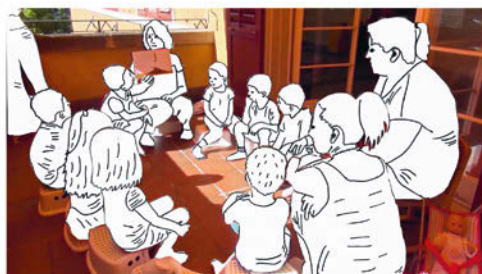
Die SGL erwartet, dass alle Kinder der Spielgruppe beim Geschichtenerzählen teilnehmen. Das zeigt sich darin, dass die SGL einige Kinder dazu auffordert, eigene, laufende Projekte abubrechen. So sagt sie zu einer Kindergruppe: «Legt ihr die Bücher wieder in die Kiste?» Ein Kind will das nicht tun, worauf die SGL meint: «Doch, weisst du, ich erzähle die Geschichte.» Auf die erneute Verweigerung des Kindes dem nachzukommen, beharrt die SGL mit einem bestimmten «doch!».

Der Einsatz des Kamishibai charakterisiert diese Formation besonders: Es gewährleistet, dass die Bilder der Geschichte im Fokus stehen und gut sichtbar für alle präsentiert werden: Sie sind grösser als in einem Bilderbuch, stehen erhöht auf einem Tisch und sind im Bühnenkasten fixiert. Durch seine Grösse, Position und Fixierung ist das Kamishibai vergleichbar mit der Leinwand im Kino. Wie bei einem Stummfilm wird das Bild durch die SGL, die hinter der Leinwand im Hintergrund positioniert ist, live animiert und kommentiert. Dabei bleibt die SGL für die Kinder zwar gut hörbar, ihre Sichtbarkeit für die Kinder ist allerdings eingeschränkt, da die grossen Bilder des Kamishibai sie mehrheitlich verdecken. Das Kamishibai zieht eine Grenze zwischen der SGL und ihrem Publikum und baut damit Distanz auf. Zusätzlich ist die Blickrichtung der SGL meist auf die Textvorlage und nicht auf die Kinder gerichtet, was diese Distanz verstärkt. Die SGL bleibt während der ganzen Interaktion in dieser Position. Dabei entsteht der Eindruck, als ob die Leinwand die Funktion eines Schutzschildes erfüllen würde.

Die grossen, leinwandartigen Bilder des Kamishibai, die Positionierung der Kinder als Publikum mit ihrer gemeinsamen Blickrichtung und der gleichzeitig räumlichen Distanz zur Leinwand, die passive Rezipierendenrolle der Kinder sowie die Position der SGL hinter der Leinwand erinnern hier an die Situation in einem *Kino*.

Eine andere Raum- und Körperkonstellation zeigt sich in der Spielgruppe B: Hier sitzen SGL, SGA und die Kinder in einem Kreis auf kleinen Schemeln, wobei eine SGA auf einem Stuhl sitzt (siehe Abbildung 5). Dieses Setting ermöglicht es, dass alle Beteiligten einander sehen können und gleichzeitig selbst für alle sichtbar sind. Zudem befinden sich alle auf Augenhöhe, was ein Mitreden aller ebenfalls erleichtert. SGL und SGA sitzen sich vis-à-vis. Durch diese Positionierung sind SGL und SGA füreinander gut sicht- und lesbar. Auch für die Kinder ermöglicht diese Platzierung eine gute Sicht auf mindestens eine der erwachsenen Personen, die für die Kinder Modell- und Orientierungspunkte sind. Das zeigt sich auch in der Interaktion, beispielsweise dann, wenn die SGA die Aussagen der SGL gestisch unterstützt.

Abbildung 5: Raum- und Körperformationen der Spielgruppe B beim Geschichten-
erzählen. Kleine, hellblaue Dreiecke: Kinder; grosse, dunkelblaue Dreiecke:
Erwachsene.



Wie in Spielgruppe A ist diese Formation ebenfalls flüchtig und muss eingangs hergestellt werden. Die SGL und drei Kinder bringen alle Schemel auf den Balkon und die SGL arrangiert sie zu einem Kreis. Danach wählen die Kinder ihre Plätze selbst. Bis auf einen Jungen, der seinen Platz im Verlauf des Geschichtenerzählens wechselt, bleiben die Kinder an ihren Plätzen sitzen.

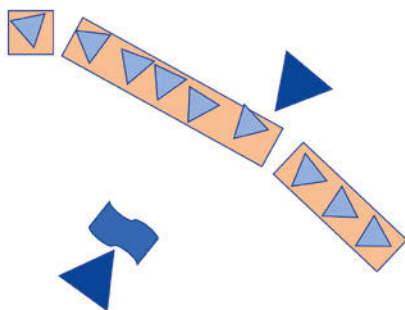
In dieser Sequenz fällt die Handhabung des Buches durch die SGL auf: Sie klappt jeweils die eine Buchhälfte komplett nach hinten, so dass nur die für die Erzählung aktuelle, relevante Seite sichtbar ist bzw. zeigt sie das Buch so, dass die Folgeseite verdeckt und damit die Fortsetzung der Geschichte noch verborgen bleibt. Das Buch wird hier nicht als empfindliches Kulturgut verstanden und mit grösstmöglicher Sorgfalt gehandhabt, sondern ist Mittel zum Zweck und Gebrauchsgegenstand: Es wird als Werkzeug zur visuellen Unterstützung der Sinn-Konstruktion genutzt.

In dieser Formation wird die Grundidee der Teilhabe für alle deutlich – auch wenn sich nicht ganz alle Kinder im gleichen Ausmass produktiv beteiligen können. Unter der Leitung der SGL gestalten alle Kinder in grundsätzlich gleichberechtigten Rollen den Interaktionsprozess mit. Damit erinnert diese Formation an einen *Lesezirkel*, bei dem alle gemeinsam ein Buch lesen und sich darüber austauschen.

In der Spielgruppe C schliesslich sitzen die Kinder auf erhöhten Kästen oder Stühlen in einer Reihe nebeneinander (siehe Abbildung 6). Alle Kinder haben eine gute Sicht auf die SGL und die SGL ihrerseits sieht alle Kinder. Die Kinder sehen einander allerdings weniger gut. Während die SGA die Kinder aus dem Hintergrund unterstützt, kniet die SGL vor den Kindern auf dem Boden. Damit sind SGL und Kinder nah beieinander. Dies ermöglicht, dass die SGL und die Kinder auch während dem Geschichtenerzählen miteinander in Kontakt bleiben,

dass alle mitreden und interaktiv am Setting teilhaben können. Insgesamt sitzen die Kinder auch leicht erhöht, so dass sie mit der SGL auf Augenhöhe sind oder sogar auf sie herunterschauen.

Abbildung 6: Raum- und Körperformationen der Spielgruppe C beim Geschichtenerzählen. Kleine, hellblaue Dreiecke: Kinder; grosse, dunkelblaue Dreiecke: Erwachsene.



Auch diese Formation wird eigens für das Geschichtenerzählen gebaut. Der Wechsel vom vorhergehenden Kreis zur Erzählsituation vollzieht sich aber schnell und einfach. Nach dem gemeinsamen Liedersingen erwähnt die SGL eher beiläufig: «Jetzt haben wir noch eine Geschichte hier.» Während die SGL einem Kind noch eine Kordel bindet, sagt sie, dass sich die Kinder hinsetzen können, und kündigt die Geschichte vom Samichlaus an, was ein Kind mit einem Jubelruf kommentiert. Während die SGL noch mit dem Binden beschäftigt ist, kommen die Kinder der Aufforderung der SGL bereits nach. Die Kästen zum Sitzen stehen schon bereit und die Kinder wählen ihre Plätze schnell und selbständig. Die SGL nimmt ebenfalls ihren Platz als Erzählerin ein und weist einige Kinder erneut darauf hin, dass sie sich hinsetzen können. Dabei ist die Beteiligung der Kinder freiwillig, was sich auch darin zeigt, dass zwei Kinder nicht teilnehmen und im Hintergrund etwas für sich spielen. Das wird von SGL und SGA weder kommentiert noch sanktioniert, sondern zur Kenntnis genommen.

Die Formation des Geschichtenerzählens in Spielgruppe C erinnert an eine *Zirkusnummer*: Die Kinder auf den Rängen sitzen leicht erhöht und blicken in eine Art Manege, in der die SGL gerade ihren Auftritt hat. Sie ist als Erzählerin exponiert und gut sichtbar und die Aufmerksamkeit der Kinder, also des Publikums, liegt auf dem Handeln der SGL in seiner ganzen Multimodalität (körperlich, gestisch, mimisch und sprachlich). Zusammen mit der SGL steht das Bilderbuch im Zentrum bzw. in der Manege. Das Buch ist, zusammen mit der SGL, Hauptakteur in dieser Nummer. Die SGL streckt es in die Höhe, präsentiert den Kindern mit Zeigegesten die Bilder und verschafft dem mobilen Objekt Buch als (Animations-)Requisit damit eine zentrale Rolle und viel Aufmerksamkeit.

Nach dieser fallspezifischen Darstellung des Geschichtenerzählens als Kino, Lesezirkel und Zirkusnummer werden im Folgenden fallvergleichend vier übergreifende Befunde zur Architektur der kommunikativen Form des Geschichtenerzählens herausgearbeitet.

Erstens zeigen die drei Formationen Unterschiedliches bezüglich der *Position und dem Kontakt* der SGL zu den Kindern. Das Kamishibai als Leinwand in Spielgruppe A stellt gleichzeitig Chance (gut sichtbares, grosses Bild) und Risiko dar: Die Leinwand funktioniert als Grenze zwischen Kindern und SGL, sie wirkt wie ein Schutzschild, hinter dem sich die SGL versteckt und verschwindet. Die SGL bringt das Bild unsichtbar wie aus dem Off zum Sprechen, zeigt sich als Erzählerin aber nicht. Ein Austausch zwischen Kindern und SGL findet hier nicht statt, mit fortschreitendem Verlauf bricht der Kontakt zwischen SGL und Publikum praktisch ganz ab. In der Spielgruppe B, dem Lesezirkel, sind alle auf Augenhöhe und die ganze Gruppe ist füreinander sicht- und lesbar. Auch die sich gegenüberstehenden SGA und SGL sind gut lesbar für alle Kinder. Die Kinder stehen während der ganzen Sequenz potenziell in Kontakt zur SGL bzw. SGA und auch zueinander. Ein reger, niederschwelliger Austausch und vielfältige, gesprächsförmige Interaktionen zwischen Kindern und SGL sind hier möglich und werden auch vollzogen. Auch in Spielgruppe C, der Zirkusnummer, begünstigt die Position der SGL den Kontakt zu den Kindern. Die SGL kniet in der Manege, exponiert sich damit stark und ist damit gut sicht- und lesbar für alle Kinder. Im Unterschied zu Spielgruppe B ist durch die Sitzposition der Kinder auf einer Linie der Kontakt und Austausch zwischen den Kindern erschwert. Auch ist hier mehr Steuerung durch die SGL notwendig. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass die Kinder in dieser Spielgruppe einzeln aufgerufen und damit in die Öffentlichkeit der Manege gebracht werden.

Zweitens unterscheiden sich die Formationen hinsichtlich der Herstellung von *Ungleichheit*. Dass Ungleichheiten zwischen Erwachsenen und Kindern hergestellt werden, ist aufgrund der komplementären Rollen von Spielgruppenpersonal und Kindern zu erwarten. Die Unterschiede können aber mehr oder weniger betont werden. Während in Spielgruppe A die SGL und SGA auf besonderen Stühlen sitzen (Stühle versus Bänke oder Sitzkissen) und die SGA im Hintergrund für ordnungsgemässes Verhalten sorgen, sitzen in Spielgruppe B Kinder und Erwachsene auf denselben Plastikhockern und führen gemeinsam ein fast ausschliesslich auf die Geschichte bezogenes Gespräch auf Augenhöhe.

Drittens gehen die drei SG mit dem *Objekt des Bilderbuchs* unterschiedlich um. Das Buch ist vor allem in Spielgruppe B, zum Teil aber auch in Spielgruppe C, Gebrauchsgegenstand und Mittel der Kommunikation. Es wird in die Höhe gehalten, es wird darauf gezeigt und teilweise wird es auch verbogen, damit Sichtbares deutlicher und anderes verborgen bleibt. Das Bilderbuch wird nicht als Träger kultureller Werte auf einen Sockel gestellt und damit distanziert und überhöht, sondern zur Fokussierung der Aufmerksamkeit und als inhaltliche

Ressource für die Sinn-Konstruktion genutzt. Das Kamishibai in Spielgruppe A dagegen ist kein Alltagsgegenstand. Die Bilder sind zwar gross und gut sichtbar für die Kinder, aber sie bleiben auf Distanz zum Publikum, sie sollen auch nicht angefasst werden und die SGL nimmt in ihrem Erzählen auch kaum Bezug zu den Bildern. Die Bildinformationen werden nicht aktiv als Mittel der Sinn-Konstruktion genutzt und der Zugang zu den Bildern bzw. die Verbindung der Bilder zum Erzählten bleibt den Kindern womöglich verschlossen. Allen drei Fällen gemeinsam ist die Nutzung des Bildes zur Herstellung geteilter Aufmerksamkeit.

Viertens spielt die *Verbindlichkeit der Sitzordnung* eine Rolle. In allen drei SG nehmen die Kinder gleich zu Beginn der Sequenz ihre Plätze ein. Die Ausgestaltung dieses Prozesses variiert aber. In Spielgruppe A ist die Wahl dieses Sitzplatzes für bestimmte Kinder nicht frei, sondern es werden wie im Kino Plätze zugewiesen. Die anfangs festgelegte Sitzordnung ist für diese Kinder starr. Kinder, die sich während der Aktivität einen anderen Platz suchen möchten, werden zurück auf den eingangs zugeteilten Platz verwiesen. In Spielgruppe B ist Ähnliches nicht beobachtbar. Die Sitzwahl ist für alle Kinder frei und einzelne Kinder wechseln während der Sequenz ihren Platz. In Spielgruppe C macht die SGA zwar auch Vorschläge, wer sich neben wen setzen könnte und die Kinder werden auch dazu aufgefordert, auf die Bänke zu sitzen. Dies aber begleitet durch die Erklärung der SGL, dass die Kinder die Bilder sonst nicht sehen können. Die Einnahme der Plätze auf den Bänken ist also transparent und wird begründet. Diese unterschiedlichen Verbindlichkeiten der Sitzordnung zeigen sich im ersten Fall als starke Steuerung durch die Erwachsenen und ermöglichen in den anderen Fällen mehr Mitwirkung und Mitvollzug durch die Kinder.

Anlage und Schutz der kommunikativen Form

Das Geschichtenerzählen ist eine kommunikative Form, die von der SGL vorgängig geplant wurde, im Ablauf des Spielgruppenvormittags klar erkennbar ist, als Grossgruppenaktivität realisiert und dabei klar von der SGL angeleitet wird. Damit trägt es deutliche Züge von Schulförmigkeit (Thévenaz-Christen, 2005) und ist – wie andere angeleitete Kreisaktivitäten auch – im Rahmen der elementarpädagogisch ausgerichteten *Spielgruppe* als (zumindest auch) didaktisches *Unterrichtselement* zu verstehen. Das Geschichtenerzählen im Kollektiv ungefähr gleichaltriger Peers dürfte für alle Kinder eine neue Erfahrung sein, auch wenn sie bereits mit familiären Praktiken des Geschichtenerzählens vertraut sein sollten. Damit stellt sich die Frage, wie die SGL diese spielgruppenspezifische kommunikative Form etablieren, ausgestalten, schützen und abschliessen, so dass sie von den Kindern als solche erkannt, verstanden und zunehmend selbständig mitvollzogen werden kann.

Wie im Abschnitt «Architektur» ausgeführt, wird das Geschichtenerzählen durch die Herstellung spezifischer Formationen (Kino, Lesezirkel und Zirkusnummer) *etabliert*. In Spielgruppe A und B muss dafür zunächst Raum geschaffen werden: Kinder müssen ihr Spiel unterbrechen und aufräumen, damit die SGA die Publikumsreihen des Kinos aufbauen können (Spielgruppe A), oder die SGL und einzelne Kinder bestimmen gemeinsam einen dritten Ort (den Balkon) und richten dort den Gesprächskreis ein (Spielgruppe B). Die Einrichtung der Formation erfordert in Spielgruppe A ein aktives Eingreifen der SGL und SGA, und einzelnen Kindern werden von den Erwachsenen bestimmte Sitzplätze verwehrt und andere zugewiesen. Die Etablierung der Kinoformation geht in dieser SG einher mit starker Steuerung durch die Erwachsenen, die gewissermassen die Rollen der Platzanweiser:innen im Kino einnehmen. In Spielgruppe B verläuft das Einrichten der Formation unter Einbezug einzelner Kinder zeitlich und räumlich parallel zum Spiel der anderen und damit beiläufig und konfliktfrei. Ein Glockensignal versammelt danach alle Kinder im Lesezirkel. In Spielgruppe C sind die Bänke für das Zirkuspublikum bereits eingerichtet. Die schon im Kreis versammelten Kinder müssen lediglich ihr persönliches Sitzkissen vom Teppich auf die Bänke verlegen, und dieser kleine Umbau wird von der SGL klar begründet (damit alle Kinder das Buch gut sehen können). Die Teilnahme der Kinder ist freiwillig, einzelne Kinder verzichten darauf und setzen ihr freies Spiel fort. Das Unterrichtselement «Geschichtenerzählen» wird damit in den drei SG unterschiedlich etabliert: durch Unterbruch, Steuerung und Teilnahmepflicht in Spielgruppe A, durch parallele und partizipative Vorbereitung und Einladung aller Kinder in Spielgruppe B sowie durch freiwillige Teilnahme und einen unaufwändigen, sachlich begründeten und von allen Kindern selbst vollzogenen Formationswechsel in Spielgruppe C.

Auch die interaktive *Ausgestaltung des Geschichtenerzählens* unterscheidet sich von Spielgruppe zu Spielgruppe stark und bietet jeweils unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder. Während die Kinder in Spielgruppe C schon vor dem Start des Unterrichtselements und in Spielgruppe B gleich zu Beginn gefragt werden, ob sie eine Geschichte hören möchten, können sie sich in Spielgruppe A nicht dazu äussern. Stattdessen werden sie von der SGA an die für sie geltenden Verhaltensregeln erinnert: Sie sollen – wie im Kino – stillsitzen und zuhören, wenn die SGL die Geschichte erzählt. In Spielgruppe B, dem Lesezirkel, lädt die SGL die Kinder dagegen explizit dazu ein, sich ebenfalls am Erzählen der Geschichte zu beteiligen. Die Kinder machen von dieser Möglichkeit denn auch regen Gebrauch und tragen mit eigenen Initiativen in vielfältiger Weise zum gemeinsamen Gespräch bei, sie reden also gemäss den Gepflogenheiten eines Lesezirkels mit. In Spielgruppe A dagegen erinnert das Erzählen der Geschichte an das Abspulen eines Films im Kino. Die SGL übergeht die Beiträge der Kinder wiederholt, mehrere Kinder entwickeln eigene Nebenaktivitäten und andere sitzen das Geschichtenerzählen mit schwindender Aufmerksamkeit gleichsam aus.

In Spielgruppe B partizipieren die Kinder unter Anleitung der SGL: Sie melden sich oder werden aufgerufen, erhalten dann aber viel Raum und Aufmerksamkeit für ihre Beiträge, und die SGL achtet darauf, dass Kinder, die sich gemeldet haben, auch zu Wort kommen und gehört werden. In Spielgruppe C, der Zirkusnummer, fordert die SGL einzelne Kinder dazu auf, sich einzubringen. Diese Kinder erhalten damit Gelegenheit, sich in der «Manege» mit eigenen Beiträgen zu beteiligen und zu zeigen.

Wie wird diese kommunikative Form in den drei Spielgruppen *gegen Störungen geschützt*? In Spielgruppe A kommt es zu verschiedenen Nebenaktivitäten von Kindern, die sich nicht an die ihnen zugewiesene Publikumsrolle halten: Malte stellt sich vor die «Leinwand» und kriecht unter die Bühne, Adanna spielt mit ihrer Puppe und rennt dem davonkullernden Puppen-Nachtopf nach. Die SGL reagiert auf solche Unterbrechungen unsystematisch mit Zurechtweisungen, und die SGA führt mit mehreren Kindern flüsternd Nebengespräche ohne Bezug zur Geschichtenerzählung. In den anderen Spielgruppen kommen kaum Störungen vor. SGL C signalisiert Kindern, die andere unterbrechen, dass sie sich noch etwas gedulden sollen, und erteilt ihnen später zuverlässig das Rederecht. SGL B bittet einen Jungen, sich nicht vor das Bilderbuch zu stellen, und begründet diese Regel.

Abgeschlossen werden die drei Unterrichtselemente ebenfalls unterschiedlich: SGL C schliesst das Bilderbuch und leitet zum nachfolgenden Programmpunkt (einen Weihnachtsstern basteln) über, worauf die Kinder aufstehen und unter Anleitung der SGA an ihre Arbeitsplätze gehen. Die SGL nutzt den Übergang für ein vertiefendes Gespräch mit einem Mädchen über seine Begegnung mit dem Nikolaus. In Spielgruppen A und B erkennen die Kinder von sich aus die Schlussbilder der Kamishibai-Vorführung bzw. des Bilderbuchs. Sie stehen unaufgefordert auf, verlassen die Formationen und kehren zu ihren Spielstationen zurück. SGL B realisiert diesen ungesteuerten Abschluss und kommentiert ihn lakonisch mit den Worten «kollektives Abtreten». In Spielgruppe A stellt ein Junge der SGL noch eine Frage zur Geschichte, wartet dann aber ihre Antwort gar nicht mehr ab und macht sich ebenfalls davon.

Die kommunikative Form «Geschichtenerzählen» wird in den drei SG je unterschiedlich etabliert, ausgestaltet, geschützt und abgeschlossen. In Spielgruppe A hat sie den Charakter einer Pflichtveranstaltung im Vormittagsprogramm mit geringer Partizipation der Kinder. Sie wird von der SGL wenig interaktiv ausgestaltet, Störungen werden eher zufällig bearbeitet oder übersehen und die Kinder scheinen wenig involviert zu sein. In Spielgruppe C wird diese Form von der SGL klar und unaufwändig gerahmt, die Kinder haben verschiedene von der SGL gesteuerte und geschützte Möglichkeiten zur Mitwirkung. SGL B stellt die Gesprächssituation beiläufig her und führt mit den Kindern ein interaktives Gespräch mit viel Raum für Initiativen der Kinder und einer entsprechend starken Partizipation. Interessant ist, dass in zwei Fällen (A und B) die Aktivität

nicht von den SGL, sondern von den Kindern abgeschlossen wird. Die Kinder setzen das Erreichen des Endes der Geschichte mit dem Abschluss des Elements gleich. Ein abschliessendes Gespräch (z. B. über die Geschichte oder die nächste Aktivität) scheint bei ihnen nicht als Teil dieser kommunikativen Form etabliert zu sein. SGL B wundert sich darüber, während SGL A möglicherweise keine entsprechende Erwartung hat und solche An- bzw. Abschlussgespräche gar nicht vorsieht.

Mündliche Texte

In diesem Abschnitt werden zuerst der Stellenwert von mündlichen Texten und das jeweilige Rollenverständnis der SGL beleuchtet. Anschliessend werden verschiedene durch die SGL realisierte literarische Mittel des Erzählens herausgearbeitet. Danach werden weitere mündliche Texte beleuchtet, die beim Geschichtenerzählen realisiert werden. Schliesslich geht es um das Bilderbuch selbst und seine Potenziale für das Geschichtenerzählen.

In den drei untersuchten Spielgruppen spielen mündliche Texte¹⁵ unterschiedliche Rollen bzw. werden sie in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren unterschiedlich realisiert. Zunächst stellt sich die Frage nach dem *Grundverständnis des Geschichtenerzählens* der SGL: Steht eher das gemeinsame sinnhafte Verstehen der Geschichte im Zentrum oder das Abwickeln einer formalen Prozedur? Hinweise lassen sich in den untersuchten Spielgruppen finden und zeigen sich beispielsweise darin, dass SGL A zwar das Verständnis einzelner Wörter (z. B. «Windböe») gelegentlich durch Inszenierungen (z. B. laut und mit aufgeblähten Backen blasen) unterstützt, sich aber nicht vergewissert, ob die Kinder der Geschichte folgen können und ob sie das Erzählte verstanden haben. Sie bleibt bei der Thematisierung lokaler und oberflächlicher Aspekte und fokussiert nicht auf die textuelle Ebene der Handlung der Geschichte, was wiederum an das technische Abspulen eines Films – und damit erneut an die Kinoformation – erinnert. In anderen Spielgruppen kann das anders aussehen, zum Beispiel wenn SGL B nach den nächsten Schritten in der Handlung der Geschichte fragt («Wen fragt er denn da?») oder im Gespräch der Lösung des Falls gemeinsam mit den Kindern auf die Spur kommt. Hier werden auch textuelle Aspekte der Geschichte zum Thema.

Die SGL unterscheiden sich zudem bezüglich ihres *Rollenverständnisses als Erzählerinnen*. So beanspruchen SGL A (Kino) und tendenziell auch SGL C (Zirkusnummer) das Erzählmonopol für sich, wobei die Kinder in der Rolle der Rezipierenden bleiben und sich wenig produktiv beteiligen (können), während SGL B (Lesezirkel) das Erzählen oft unterbricht und den Kindern Gesprächsraum gibt,

15 Zum Konzept der mündlichen Texte s. oben, Kapitel 6.

so dass sie sich selbst auch produktiv und dialogisch als Miterzählende der Geschichte – und teilweise darüber hinaus – beteiligen können.

Interessant ist auch der *Einsatz literarischer Mittel des Erzählens*: Die SGL stellen zum Beispiel Innensichten (Gedanken oder Gefühle) von Figuren dar und unterscheiden die verschiedenen Erzähl- und Figurenstimmen mit prosodischen Mitteln. Sie inszenieren Figuren gestisch und lautmalerisch (Imitation des frierenden Igels bei SGL A, des sich ekelnden Maulwurfs bei SGL B, des sich räkeln-den Nikolauses bei SGL C) und bauen zum Spannungsaufbau und -erhalt kleine Cliffhanger ein. Zwei weitere Beispiele sollen hier am Datenmaterial dargestellt werden: das Hervorheben von Schlüsselstellen im Handlungsablauf (Plot) und das Abschliessen des Fiktionsvertrags (Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000) zwischen Text und Rezipierenden.

Das erste Beispiel zeigt, wie SGL B zunächst den Wendepunkt und später die Auflösung der Geschichte markiert. Dabei baut sie mit verschiedenen Mitteln Spannung auf. Das folgende Transkript setzt kurz vor dem Wendepunkt der Geschichte ein:

- SGL: *Wir haben dir sicher nicht Gaggi auf den Kopf gemacht. Aber (streckt Zeigefinger in die Höhe) ... wir sind (streckt Zeigefinger erneut in die Höhe) die Experten bei Gaggi. Wir können mal schauen, wir finden heraus, wer Gaggi gemacht hat.*
- Marat: *Schau! Ich sitze auf meinem Plüsch*
- SGL: *Du sitzt auf einem Hasen, genau. Und die, die sitzen jetzt auf dem Gaggi, die Fliegen.*
- Denia: *Ich sitze in meine Hase.*
- SGL: *Du sitzt auch auf dem Hasen, das ist gut. Und die Fliegen sitzen auf dem Gaggi. Ssssst, Ssssst (streckt Zeigefinger in die Höhe). ... Was sagen die Fliegen jetzt?*
- mehrere Kinder: *Hund*
- Jerusha: *Sie haben Idee.*
- SGL: *Sie haben eine Idee? Okay, und was für eine Idee haben sie denn?*
- mehrere Kinder: *Hund*
- SGL: *Es war der Hund?*
- mehrere Kinder: *Ja, Hund.*
- SGL: *Ehrlich? Der Hund hat Gaggi auf den Kopf vom Maulwurf gemacht?*

Die SGL markiert den Wendepunkt in der Geschichte hier mehrfach: Erstens mit der Konjunktion «aber», verstärkt durch eine kleine Pause, und zweitens mit einer deutlichen Zeigegeste. Durch das Hochstrecken ihres Zeigefingers zieht sie

die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich. Damit zeigt sie den Kindern an, dass jetzt in der Geschichte etwas Entscheidendes passiert, und erleichtert ihnen damit auch den Nachvollzug des Handlungsverlaufs¹⁶. Gleichzeitig lenken einzelne Kinder den Fokus auf eigene Themen und teilen dies auch mit. Darauf geht die SGL zwar kurz ein, besteht aber auf ihrem Vorhaben. Dies macht sie, indem sie die Kinder nach der Fortsetzung des Handlungsverlaufs fragt. Nun nennen einige Kinder mit dem Ausdruck «Hund» bereits die Lösung, andere Kinder meinen, dass die Fliegen eine Idee haben. Die SGL greift dies auf und fragt die Kinder noch einmal nach der Lösung des Problems, womit sie die Auflösung des Falls noch etwas hinauszögert. An diesem Wendepunkt verlässt die Geschichtenhandlung den zuvor wiederholt und musterhaft vollzogenen Ablauf (siehe unten). So fragt hier die SGL auch keine musterhafte Lösung ab, sondern sie lädt die Kinder dazu ein, den Schlüsselmoment als solchen zu verstehen. Die Kinder wiederholen die Lösung, was die SGL jetzt aufgreift und mit ihrer Nachfrage prosodisch und auch gestisch deutlich und bedeutsam macht.

Das zweite Beispiel stammt aus der gleichen Spielgruppe und illustriert den Fiktionsvertrag zwischen Text und Rezipierenden (Nickel-Bacon et al., 2000; vgl. hierzu auch Kapitel 4 zum Spiel als kommunikative Form). Dieser besagt, dass das, was hier erzählt und gezeigt wird, für die Dauer der Erzählung wahr ist: Ein Mädchen riecht am Bilderbuch bzw. an der Abbildung des Schweinekots und sagt «Wäh!» Das Kind agiert, als ob das im Bild Dargestellte real wäre. Diese Handlung übernehmen mehrere Kinder, indem sie dasselbe machen. Ein Kind lässt seinen Stoffhasen am Buch schnüffeln, womit es eine weitere fiktionale Ebene einbaut: Der imaginierte Geruch wird damit nicht nur von realen Kindern, sondern auch von einer eigentlich unbelebten Stoff-Figur wahrgenommen. Die SGL gibt den Kindern Platz und Raum für ihre Vorstellungen und beteiligt sich selbst am Imaginieren (wenn sie sich vorstellt, wie ihre Nase beim Riechen am Kot schmutzig würde). Damit bestätigt sie den Gültigkeitsanspruch des Buches für die Dauer der Geschichte ebenfalls. Deutlich zeigt sich hier zudem, wie Literatur Kindern erlaubt, Tabus zu brechen (vgl. Mayer 2020, S. 164): Die Kinder dürfen nicht nur «Kacka» sagen, sondern auch daran riechen, sich davor ekeln und darüber lachen.

Neben dem Erzählen der Bilderbuchgeschichte werden in zwei Spielgruppen *weitere mündliche Texte* realisiert. Dabei sind Erlebnisberichte prominent vertreten. Ausgehend von der buchgestützten Rezeption der Geschichte findet ein Wechsel zum produktiven Berichten eigener Erlebnisse der Kinder statt, dies teilweise auch ausgelöst durch Impulse der SGL. So lädt SGL C die Kinder dazu ein, von eigenen Samichlauserlebnissen zu berichten, woraus sich verschiedene

16 Ähnliches ist auch bei SGL C zu beobachten. Auch hier erleichtert die SGL mit einer Zeigegeste den Kindern den Nachvollzug des Handlungsverlaufs, indem sie mit erhobenem Zeigefinger vor dem Umblättern innehält, in die Runde schaut und so Spannung aufbaut.

längere Gespräche entwickeln. Teilweise ergreifen die Kinder die Gelegenheit zum eigenen produktiven Berichten mit inhaltlichem Anschluss an die gehörte Geschichte auch zu späteren Zeitpunkten im Spielgruppenmorgen.

Auch fiktional verfremdete Berichte werden vereinzelt realisiert wie das folgende Transkript aus Spielgruppe B zeigt:

- Denia:* Sehen aus wie Kokosnüsse.
SGL: Macht Gaggi und die sehen aus wie Kokosnüsse.
mehrere Kinder: Ja.
SGL: Okay.
Saira: Wie ein Ball, wie ein ...
SGL: Wie ein Ball, genau. Guck mal, ganz viele Bälle.
Denia: Nein, das ist wie eine Kokosnuss.
SGL: Wie eine Kokosnuss? Gut. Aber nicht so wie das Gaggi auf dem Kopf.
Jerusha: Aber wie Schokolade.
SGL: Wie Schokolade? Kann man das essen?
mehrere Kinder: Nein.
SGL: Nein, ich glaube auch nicht. Das ist ja Gaggi.
Saira: Oder wie ein Lollipop.
SGL: Oder wie ein Lollipop? Ja, das könnte auch sein. So wie ein Chupa Chups. Wie ein Lollipop. Ganz rund, ohne Stängel.
Denia: Ich habe Chupa Chups und so viele.
SGL: So viele Chupa Chups hast du zuhause?
Marat: Ich habe 1000 Millionen Chupa Chups.
SGL: Oh, hast du so viel Platz in der Wohnung?
Marat: Ja.
SGL: 1000 Millionen Chupa Chups in der Wohnung? Uuiui, da kannst du ja nirgends mehr schlafen. Da schläfst du ja auf den Chupa Chups. Hä?
Denia: Ich auch.

Ausgehend von Vergleichen, wie der Kot des Pferdes aussieht (wie eine Kokosnuss, wie ein Ball, wie Schokolade, wie ein Lollipop), initiiert ein Kind einen Bericht («Ich habe so viele Lollipops zuhause.»). Die SGL greift das auf und zeigt ihr Interesse, indem sie fragt: «So viele Chupa Chups hast du zuhause?» Darauf bringt sich ein weiteres Kind ein und verfremdet den Bericht fiktional: «Ich habe 1000 Millionen Chupa Chups.» Darauf verspricht die SGL diese Vorstellung und baut sie anschliessend modellhaft weiter aus, indem sie beschreibt, wie die Wohnung dann aussehen würde, während das Kind rezeptiv beteiligt ist und die

Äusserungen der SGL bestätigt. Möglicherweise sind solche fiktionalen Berichte als elaborierte Variante des Berichtens anspruchsvoller als vollständig reale Erlebnisberichte der Kinder, weshalb die SGL hier stärker modelliert als bei Produktionen von Erlebnisberichten der Kinder.

Schliesslich zeigt sich, dass ausgehend von der bildgestützten Rezeption der Geschichte ein Wechsel zum produktiven Berichten eigener Erlebnisse der Kinder stattfindet. Die Geschichte übernimmt hier quasi die Funktion eines Sprungbretts für das eigene Berichten und für die Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Lebenswelt. Das birgt sprachlich enormes Potenzial, da Kinder damit nicht nur Gelegenheit haben, fiktionale Geschichten, Berichte und Erklärungen zu rezipieren, sondern auch, das Gehörte in eigenen Beiträgen produktiv weiterzuentwickeln.

Abschliessend soll noch das Bilderbuch selbst als Objekt und mediale Repräsentation beleuchtet werden, welche das Textverstehen wie auch die Textproduktion der Kinder unterstützt. Bilderbücher sind oft musterhaft strukturiert, sei dies in der Anlage des Handlungsverlaufs als serielle Folge von ähnlich gebauten Episoden oder in der Verwendung von wiederkehrenden Formulierungen. Musterhaftes erleichtert prinzipiell die Übernahme der Textproduktion durch die Kinder. In der Sequenz von Spielgruppe B ist ein musterhafter Episodenverlauf bereits im Bilderbuch «Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat» angelegt. Die SGL übernimmt zu Beginn die Rolle der primären Sprecherin, eröffnet dann aber zunehmend Gesprächsräume (und schafft damit auch Zugzwänge) für die Kinder. Sie lässt den Kindern Raum, so dass sie zunehmend selbständig weitererzählen. Dabei helfen ihnen auch die musterhaften Formulierungen des Bilderbuchs: Die Frage des Maulwurfs ist bei jedem Tier gleich («Hast du mir auf den Kopf gemacht?»), und die Tiere antworten ebenso musterhaft: «Wer? Ich? Nein, ich mache so!» Die folgende Tabelle stellt diese Unterstützung durch das gewählte Bilderbuch dar:

Tabelle 2: Bilderbuchbezogene Unterstützung durch musterhafte Episoden und Formulierungen

<i>Bilderbuchbezogene Unterstützung</i>	<i>Beispiele</i>
Musterhafte Episodenverläufe	Wiederkehrender Ablauf des gleichen Handlungsmusters bei Taube, Pferd, Hase, Ziege, Kuh, Schwein und Fliege: • Frage des Maulwurfs • Antwort des aktuellen Tiers
Musterhafte Formulierungen	• «Hast du mir auf den Kopf gemacht?» • «Wer? Ich? Nein, ich mache so!»

Das Bilderbuch mit seinen spezifischen Themen, Strukturen und Formulierungen spielt also auch selbst eine wichtige Rolle bei der Realisierung dieser kommunikativen Form.

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf die Produktion mündlicher Texte folgende vier Befunde festhalten: Erstens zeigt sich, dass das *Grundverständnis des Geschichtenerzählens* der SGL eine entscheidende Rolle spielt. Werden die Kinder mitgenommen in die fiktive Gedankenwelt oder bleibt es beim Abspulen eines formalen Prozederes? Hier zeigen sich zwischen den einzelnen Fällen klare Unterschiede: Während die Kinder in der Formation Kino (Spielgruppe A) in einer passiven Rezipierendenrolle bleiben, werden sie im Lesezirkel (Spielgruppe B) eingeladen und aufgefordert, sich aktiv handelnd am fiktiven Geschehen zu beteiligen. Zweitens ist die Ausgestaltung der *Rolle der Erzählerin* wichtig für die rezeptive und produktive Beteiligung der Kinder beim Geschichtenerzählen. Wird die Aktivität des Geschichtenerzählens durch die SGL hauptsächlich monoton und solistisch gestaltet und als formales Prozedere verstanden, in der nicht das Verstehen im Zentrum steht (wie im Kino), dann scheinen die Kinder wenig involviert, schweifen ab oder initiieren eigene Projekte. Gestaltet die SGL die Rolle als Geschichtenerzählerin dagegen adaptiv, dialogisch und ausdrucksstark, ist das Mitproduzieren durch die Kinder erwünscht und sind die Kinder in die Aktivität miteinbezogen, dann sind die Kinder engagiert und aktiv – sowohl rezeptiv als auch produktiv. Diese Haltung zeigt sich in den stärker partizipativen Formationen des Lesezirkels und der Zirkusnummer. Drittens können die SGL beim Erzählen die Aufmerksamkeit auf verschiedene *literarische Mittel* lenken. Damit ermöglichen sie den Kindern den Mitvollzug von Geschichten. Kinder erfahren so, wie Geschichten aufgebaut sind und wie sie funktionieren, und befassen sich mit wichtigen Aspekten literarischer Bildung. Viertens können Geschichten als *Sprungbretter für die Produktion anderer mündlicher Texte* – Erlebnisberichte oder Erklärungen – genutzt werden. Im Rahmen von Neben- und Anschlussgesprächen können Kinder beispielsweise Bezüge zu ihren eigenen Lebenswelten herstellen oder eigene Gedanken und Gefühle einbringen und dabei eigene und fremde Perspektiven einnehmen und vergleichen. Dabei haben sie Gelegenheit, distante Inhalte sprachlich zu repräsentieren und dabei ihre sprachlichen und textuellen Mittel zu erproben und weiterzuentwickeln. Neben dem Handeln der Fachpersonen beim Vollzug des Geschichtenerzählens spielt aber auch das Bilderbuch selbst mit seinem spezifischen Potenzial – hier insbesondere der Musterhaftigkeit der Episoden – eine wichtige Rolle bei der Ermächtigung der Kinder als Erzählerin oder Erzähler.

3. Bündelung und Diskussion

Charakteristika der drei untersuchten Fälle

Das bildgestützte Geschichtenerzählen in der Grossgruppe und unter Anleitung der SGL bildet in allen Spielgruppen ein markantes Element des

Spielgruppenalltags und kann – vorerst auf der Basis der drei untersuchten Fälle – als etablierte kommunikative Form der Spielgruppe verstanden werden. Die Ausgestaltung des Geschichtenerzählens unterscheidet sich dabei von Fall zu Fall erheblich:

- In Spielgruppe A wird diese Form als «Kino» gebaut. Die Kinder erhalten ihre Plätze zugewiesen und werden zum Stillsitzen ermahnt. Die SGL sitzt teilweise verdeckt hinter der «Leinwand» und produziert die «Tonspur», indem sie den Text abliest und simultan ins Schweizerdeutsche übersetzt. Dabei unterscheidet sie Erzähl- und Figurenstimmen und veranschaulicht vereinzelte Begriffe. Die Kinder befinden sich durchgängig in der rezipierenden Publikumsrolle, ein produktives Mitkonstruieren, Erweitern oder Kommentieren der Geschichte wird nicht gefördert. Einzelne Kinder schweifen ab und werden von den SGA in Parallelaktivitäten eingebunden. Bestimmte Kinder werden als potenzielle Unruhestifter gesehen und behandelt, auch wenn sie sich aktiv beteiligen möchten. Die planmäßige formale Abwicklung des Geschichtenerzählens scheint in dieser Spielgruppe wichtiger zu sein als die Auseinandersetzung mit der Geschichte.
- In Spielgruppe B ist das Geschichtenerzählen als «Lesezirkel» und damit deutlich dialogischer angelegt. SGL, SGA und Kinder sitzen auf Augenhöhe im Kreis, und die SGL bezieht die Kinder von Anfang an ins Erzählen mit ein. Die Kinder beteiligen sich aktiv am Gespräch und übernehmen von Episode zu Episode mehr Erzählaufgaben. Das gewählte Bilderbuch unterstützt die Kinder mit seinem musterhaften Aufbau bei der schrittweisen Übernahme der Erzählrolle. Die Kinder beteiligen sich aber auch mit eigenen Ideen initiativ am Gespräch und nehmen dabei nicht nur auf die SGL, sondern auch auf andere Kinder Bezug. Und die SGL lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auch auf einzelne literarische Merkmale (die Perspektiven der Figuren, wichtige Wendepunkte der Handlung). Im «Lesezirkel» werden neben der konkreten Geschichte auch das Funktionieren von Geschichten im Allgemeinen und die Rolle des Erzählens fokussiert.
- In Spielgruppe C ist das Geschichtenerzählen – wie auch in Spielgruppe A – klar von der SGL angeleitet. Bei dieser «Zirkusnummer» wird das Publikum aber direkter angesprochen und hat mehr Gelegenheit zur aktiven Beteiligung. Die SGL ist in der «Manege» für alle Kinder gut sichtbar, erzählt die Geschichte frei und engagiert. Gegen den Schluss werden die Kinder eingeladen, eigene Erlebnisse zum Thema der Geschichte zu berichten. Die Kinder sind aufmerksam bei der Sache und kommen zuverlässig zu Wort. Störungen und Ungleichbehandlung sind nicht zu beobachten. DaZ-Kinder erhalten zugeschnittene Unterstützung und bringen sich auch aus eigener Initiative aktiv ein. Im Fokus stehen das gemeinsame Verstehen der Geschichte und der Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen.

Fallübergreifende Dimensionen

Die auf diese Weise herausgearbeiteten Charakteristika der drei Fälle – hier in den Metaphern «Kino», «Lesezirkel» und «Zirkusnummer» gefasst – verweisen auf grundlegende Verständnisse der SGL von Spielgruppenpädagogik im Allgemeinen und Sprachbildung im Besonderen. Der Fallvergleich fördert für das Geschichtenerzählen u. a. folgende Dimensionen solcher Verständnisse zutage:

Geschichtenerzählen als ...

- formales Abarbeiten eines Programmelements oder inhaltliche Sinn-Konstruktion
- monologische Aufgabe der SGL oder dialogische Aufgabe aller Akteur:innen
- Gelegenheit für literarische Bildung (Merkmale von Geschichten, Übernahmen der Erzählrolle)
- Sprungbrett für mündliche Texte (wie Erlebnisberichte und Erklärungen)

Die drei Fälle unterscheiden sich hinsichtlich dieser Dimensionen deutlich. Zur Erklärung der Heterogenität der drei Profile lassen sich unterschiedliche Fragestellungen formulieren. Unterscheiden sich die beobachteten Praktiken aufgrund individueller bildungsbiografischer Unterschiede der drei SGL? Zeigt sich in dieser Heterogenität eine noch wenig etablierte bzw. noch nicht durchgängig gewährleistete berufliche Sozialisation? Präfigurieren neben der SGL auch die gewählten Formationen und Medien die Ausgestaltung dieser Praktiken? Wirken diese und allenfalls weitere Erklärungsansätze in komplexer Weise zusammen?

Geschichtenerzählen und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in den beobachteten Sequenzen nicht sichtbar, weder als Sprachenvielfalt der Gruppen noch als Mehrsprachigkeit einzelner Kinder. Wie das Beispiel von Spielgruppe B zeigt, lassen sich aber auch mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache neu lernen, reichhaltige dialogische Gespräche über Geschichten führen und weiterführende mündliche Texte realisieren. Für den Deutscherwerb von DaZ-Kindern dürften folgende Merkmale der kommunikativen Form «Geschichtenerzählen» unterstützend sein:

- Formationen, die Dialog und Partizipation ermöglichen, erleichtern eine auf DaZ-Kinder zugeschnittene Unterstützung.
- Eine gut lesbare und konsistente Rahmung und Steuerung der kommunikativen Form erleichtert DaZ-Kindern die Orientierung im Spielgruppenalltag und die Fokussierung auf die Geschichte.

- Literarisch reichhaltige Geschichten mit visuellen Narrationsstrukturen, musterhaften Episoden und Formulierungen helfen den Kindern, sich zu orientieren und produktiv einzubringen.

Zu den Wirkungen dieser Merkmale auf den Deutscherwerb lassen sich aufgrund der methodischen Anlage dieser Studie keine Aussagen machen.

Literatur

- Burchinal, Margaret/Forestieri, Nina (2011): Development of Early Literacy: Evidence from Major U.S. Longitudinal Studies. In: Neuman, Susan B./Dickinson, David K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 3. New York: Guilford Press, S. 85–96.
- Isler, Dieter (2016): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Hefti, Claudia (2015): *Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Kannengieser, Simone/Kappeler Suter, Silvana/Aggeler-Lätsch, Florence/Plangger, Natalie (2013): *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Klett & Kallmeyer.
- Kappeler Suter, Silvana/Kannengieser Simone/Tovote, Katrin/Ursprung, Antonia (2014): *Begleitende Evaluation des Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten»*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Künzli, Sibylle/Isler, Dieter (2018): Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe. In: Fasseing Heim, Karin/Lehner, Ruth/Dütsch, Thomas/Arnaldi, Ursula/Hildebrandt, Elke/Wey Huber, Martina (Hrsg.): *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann, S. 25–46.
- Mayer, Johannes (2020): Reading Books as Shared Events. A Performative View on Early Literacy Practices. *Filoteknos*, vol. 10, S. 162–184.
- Moser, Urs/Buf, Alex/Angelone, Domenico/Hollenweger, Judith (2011): *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Groeben, Norbert/Schreier, Margit (2000): Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). *Poetica* 32, S. 3–4.
- Stamm, Margrit/Brandenberg, Kathrin/Knoll, Alex/Negrini, Lucio/Sabini, Sandra (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Freiburg im Breisgau: Universität Freiburg.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim und München: Juventa.

8. Sprachproduktionen der Fokuskinder im Überblick

Betül Usul und Judith Schönberger

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Sprachproduktionen der drei mehrsprachig aufwachsenden Fokuskinder. Untersucht wird der Umfang der von den Kindern realisierten Sprachhandlungen während zweier Spielgruppenvormittage zu Beginn und am Ende des Spielgruppenjahres. Das Kapitel gliedert sich in sechs Abschnitte: Nach einer kurzen Einführung werden die Kinder mit Hinweisen zu ihren Sprachsituationen vorgestellt. Anschliessend werden der Umfang der Sprachproduktionen und die Partizipation der Kinder an sprachlichen Praktiken (bzw. Sprachhandlungen) beschrieben. Danach werden Gelegenheitsstrukturen für Gespräche und ihre Nutzung dargelegt, bevor abschliessend weiterführende Hypothesen formuliert werden.

1. Einführung

Zur Bedeutung von situationsbezogenen und -übergreifenden Sprachhandlungen

Mit sprachlichen Handlungen können Menschen ihre Anliegen mitteilen, sich austauschen und verständigen. Sprache wird also in der Interaktion mit anderen Menschen gebraucht (Tomasello 2017). So nutzen auch kleine Kinder in ihren ersten Lebensjahren Sprache als «ein Mittel für Kommunikation und Zugang zu Gemeinschaft und Gesellschaft» (Isler et al. 2017, S. 7). Sie lernen die Sprache und ihren pragmatischen Einsatz im Austausch mit ihrer sozialen Umwelt und gestalten Bildungsprozesse gemeinsam, also in aktiver Ko-Konstruktion mit ihren (sprachlich kompetenten) Bezugspersonen aus unterschiedlichen Lebenswelten wie Familie, Spielgruppe, Tagesfamilien etc. (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 30). Dabei bauen sie nicht nur ihre sozialen Fähigkeiten aus, sondern entwickeln gleichzeitig ihre kognitiven Fähigkeiten, welche wiederum eng verknüpft sind mit dem sprachlichen Können (Wygotski 1988). Kognitive, soziale und sprachliche Prozesse sind demnach ineinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig (Isler et al. 2017, S. 8).

In den ersten Lebensjahren ist das Lernen für Kinder immer an konkrete alltägliche Situationen gebunden (Wustmann Seiler/Simoni 2016, S. 26). Zusätzlich machen Kinder aus bildungsnahen Familien – unabhängig davon, ob sie mit einer

oder mehreren Sprachen aufwachsen – aufgrund eines variationsreichen Inputs bereits früh intensive Erfahrungen mit kognitiv anspruchsvolleren, situationsübergreifenden bzw. dekontextualisierten und somit herausfordernden Sprachhandlungen, zum Beispiel beim Berichten vergangener Geschehnisse, beim Erzählen von Geschichten oder beim Erklären von Sachverhalten. Auf diese Weise entwickeln sie bildungssprachliche Fähigkeiten. Je ausgeprägter diese bei einem Kind sind, desto wahrscheinlicher erreicht es den angestrebten Bildungserfolg (Gogolin/Duarte 2016, S. 479). Dagegen haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien oft viel weniger Erfahrung mit bildungssprachlichen Praktiken und sind umso mehr auf qualitativ gute vorschulische Bildungsangebote angewiesen, in denen Sprache vielfältig genutzt wird (Grob/Keller/Trösch 2014). Bildungssprachliche Fähigkeiten haben also eine Schlüsselfunktion. Sie können sowohl im schulischen Kontext (Gogolin/Duarte 2016) als auch im alltäglichen Leben (Jampert/Fried/Tures 2007, S. 17) zu Bildungserfolg beitragen. Kleine Kinder sind grundsätzlich motiviert, Sprachen zu lernen (Tracy 2008, S. 161), und lassen sich mit Unterstützung von Erwachsenen auch auf herausfordernde Sprachhandlungen ein (Kannengieser 2015). Insofern sind kompetente Sprecher:innen von grundlegender Bedeutung, nicht zuletzt, weil Kinder sprachliche Mittel zunächst rezeptiv erwerben, bevor sie diese selbst produktiv verwenden (Szagun 2013, S. 17).

Zur Untersuchung

Um die sprachlichen Fähigkeiten der Fokuskinder beurteilen zu können, wurden ihre Sprachproduktionen zunächst deskriptiv erfasst und miteinander verglichen. Bei der Analyse ging es um die Frage, welche Sprachproduktionen die fokussierten Kinder im Spielgruppenalltag während eines Vormittags in ihren Erstsprachen und in der Zielsprache Deutsch spontan realisieren und wie sich diese Sprachproduktionen zu beiden Erhebungszeitpunkten unterscheiden. Für die weiteren Untersuchungen wurden die Sprachproduktionen nach unterschiedlichen Sprachhandlungen kodiert und ihre Umfänge berechnet (zum dabei entwickelten Kategoriensystem vgl. Kapitel 2 und Anhang). Die dargestellten Ergebnisse sollen ein genaueres Bild der spontanen Sprachproduktionen der Fokuskinder vermitteln. Da sie lediglich auf drei Fällen basieren, sind die Ergebnisse fallspezifisch-deskriptiv zu verstehen und nicht generalisierbar.

2. Die drei Fokuskinder und wie sie in der Spielgruppe mit ihren Sprachen umgehen

Wie und wieviel Kinder sprechen, ist abhängig von zahlreichen, teils individuellen Einflussfaktoren. Vor der Ergebnispräsentation soll deshalb beleuchtet

werden, welche personenspezifischen Faktoren die Sprachproduktionen der einzelnen Kinder beeinflussen können. Der nachstehende Abschnitt stellt die Kinder anhand ihres sprachlichen Handelns vor und gibt Hinweise auf ihren sukzessiven Deutscherwerb.

Marko ist zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme 4;0 Jahre alt und besucht die Spielgruppe seit zehn Monaten. Zweimal wöchentlich verbringt er einen Vormittag ausserhalb der Familie und hat somit regelmässigen Kontakt mit der deutschen Sprache. Obwohl er im Vergleich zu den Fokuskindern *Saira* und *Hilar* am längsten in der Spielgruppe ist, verhält er sich im Umgang mit den anderen, insbesondere jedoch mit den Spielgruppenleiterinnen, eher zurückhaltend. Er initiiert grundsätzlich keine Gespräche und gibt bei direkten Fragen der Fachpersonen oft nur Ein-Wort-Antworten. Seine Erstsprache Kroatisch verwendet er überhaupt nicht. Der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist mit 27 % der tiefste der drei Spielgruppen. Insofern bieten sich viele Möglichkeiten für Peergespräche mit deutschsprachigen Kindern, so auch mit seinem besten Freund. Im Spiel mit ihm blüht Marko auf. In solchen Momenten kann er seine Gedanken mit einfachen Wendungen («Willst du auch ...») versprachlichen und sich mit anderen Kindern verständigen, selbst wenn seine Aussagen elliptisch («Bild malen») und grammatikalisch nicht ganz korrekt sind («Was wir machen?»). In der Interaktion mit seinem Freund zeigt sich, wie Marko auch spielerisch mit Sprache umgeht: Phasenweise wiederholt er Äusserungen anderer, benennt Objekte und Kinder bewusst anders, als sie wirklich heissen, oder wiederholt dasselbe Wort mehrfach immer abwechselnd mit seinem Freund (zum Sprachspiel s. auch Kapitel 4).

Saira besucht die Spielgruppe zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme seit fünf Monaten an vier Halbtagen pro Woche und ist somit am häufigsten in familienexterner Betreuung. Sie ist mit ihren knapp dreieinhalb Jahren (3;5 bei der ersten Erhebung) ein halbes Jahr jünger als die zwei anderen Fokus Kinder. In ihrer Spielgruppe lernen alle Kinder Deutsch als Zweitsprache und sind deshalb für den Deutscherwerb stark auf die Spielgruppenleiterinnen angewiesen. *Saira* beteiligt sich an den Spiel- und Lernangeboten und verbringt viel Zeit mit den Spielgruppenleiterinnen. Eine enge Freundschaft zu einem anderen Kind ist nicht erkennbar. *Saira* spricht vor allem während den Gruppenaktivitäten oder wenn sich die Erwachsenen direkt an sie wenden. Häufig reagiert sie mit einzelnen Worten, kann aber auch längere Aussagen formulieren. *Saira* scheint in ihrem Deutscherwerb stark von ihrer Erstsprache Englisch geprägt zu sein (ihre zweite Erstsprache Tamil nimmt möglicherweise ebenfalls Einfluss). Sie lässt in ihren Äusserungen immer wieder ihre Englischkenntnisse durchscheinen, erkennbar an ihrer Aussprache (Akzent), der Satzstruktur («Ich möchte gehen rein») oder an der Wortwahl («dinosaur» statt Dinosaurier). Sie leitet teilweise Wörter vom Englischen ab und mischt ihre Erstsprache regelmässig mit dem Deutschen («Das ist so flat...» «like ein Buch»). Auf der grammatikalischen Ebene ist die spezielle

Verwendung des bestimmten Artikels besonders auffallend: Saira tendiert beim Gebrauch des bestimmten Artikels zur männlichen Form *der* bzw. zum dialektalen *dä*, was sehr nahe beim Englischen *the* liegt und die oben genannte Vermutung zusätzlich stützt.

Das dritte Fokuskind *Hilal* ist zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme 4;0 Jahre alt. Sie besucht die Spielgruppe seit etwa drei Monaten zweimal wöchentlich. Hilal ist ein kontaktfreudiges Mädchen. Sie beteiligt sich an den Angeboten in der Spielgruppe und interagiert mit den anderen Kindern, selbst wenn ihr Wortschatz auf Deutsch sehr begrenzt ist. Obwohl die Mehrheit der Kinder deutschsprachig ist (DaZ-Anteil 42 %), verbringt sie ihre Zeit in der Spielgruppe meistens mit ihrer türkischsprachigen Freundin. Auf diese Weise hat sie die Möglichkeit, ihre Erstsprache weiterhin zu pflegen, und kann anstrengende Situationen, in denen Deutsch gesprochen wird, geschickt vermeiden. Jedoch verweigert sie kein Kommunikationsangebot der Spielgruppenleiterin oder -assistentin, wenn diese Hilal direkt ansprechen. Ihre Mutter versucht sie während den Tür- und Angelgesprächen zu unterstützen, indem sie mit Hilal in Gegenwart von nicht-türkischsprachigen Personen gelegentlich auch (Schweizer-) Deutsch spricht. Es besteht (noch) ein grosser Unterschied zwischen ihren sprachlichen Kompetenzen in ihrer Erst- und Zweitsprache. Auf Türkisch bedient sich Hilal eines relativ breiten Repertoires und spricht sehr sicher, während sie sich auf Deutsch oft mit Gesten und der Unterstützung anderer mitteilt.

Im Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit kann neben personenspezifischen Faktoren auch die Situation in der Spielgruppe einen Einfluss haben. So spielt es zum Beispiel eine grosse Rolle, ob in der Gruppe weitere Kinder mit gleicher Erstsprache präsent sind. Unter dieser Bedingung ist es nicht überraschend, dass Hilal in Begleitung ihrer türkischsprachigen Freundin ihre Erstsprache am intensivsten nutzt und infolgedessen auch am häufigsten zwischen Erst- und Zweitsprache wechselt. Die Fokuskinder wenden vorwiegend typische Strategien an, um mit der sprachlichen Herausforderung adäquat umzugehen und sich trotz der Hürden an Gesprächen zu beteiligen: Alle drei wiederholen von sich aus Wörter, die sie gerade gehört haben, aber welche ihnen vermutlich nicht geläufig sind, und fragen teilweise explizit nach, wie man Dinge benennt. Das Wiederholen von Wörtern entwickelt sich gelegentlich auch zu einem spielerischen Experiment: Während Hilal eigene Äusserungen etliche Male singend wiederholt, spricht Marko phasenweise seinem besten Freund konsequent alles nach.

Diese Beobachtungen sind erste Indizien für die hohe Relevanz des sprachlichen Umfeldes in der Spielgruppe und deuten auf die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit der Mehrsprachigkeit hin.

3. Umfang der Sprachproduktionen und Sprechanteile der Fokuskinder

Der Umfang der Sprachproduktionen und die Sprechanteile der Fokuskinder sind grundsätzlich von verschiedenen inneren und äusseren Faktoren abhängig, die einerseits die Fokuskinder selbst, andererseits die Bedingungen in den Spielgruppen betreffen. Neben den oben bereits erwähnten Faktoren spielen auch die bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten eine grosse Rolle. Selbstverständlich lässt sich durch die Bestimmung der Anzahl gesprochener Wörter (Tokens) und die Berechnung der Sprechanteile¹ nicht direkt auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder schliessen. Es darf aber angenommen werden, dass Kinder mit weiter entwickelten sprachlichen Fähigkeiten unter vergleichbaren Bedingungen auch leichter und mehr Sprache produzieren.

Mit der Bestimmung der sprachlichen Produktivität und der Sprechanteile werden also Annahmen über die sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Fokuskinder gemacht. Im fallübergreifenden Vergleich zwischen den Fokuskindern liefern die Ergebnisse zudem wertvolle Hinweise auf Gelingensbedingungen in mehrsprachigen Spielgruppen, die später (in Abschnitt 5) untersucht werden. Die folgenden Tabellen beschreiben die Umfänge und Anteile der Sprachproduktionen der mehrsprachigen Fokuskinder im Spielgruppenalltag. Zunächst werden die Ergebnisse² zum ersten Erhebungszeitpunkt dargestellt:

Tabelle 1: Umfang der Sprachproduktionen (Anzahl Tokens) und Sprechanteile der drei Fokuskinder zu T0

	Marko, 4;0 L1: Kroatisch seit 10 Monaten, 2x/Woche in SG ³	Saira, 3;5 L1: Tamil/Englisch seit 5 Monaten, 4x/ Woche in SG	Hilal 4;0 L1: Türkisch seit 3 Monaten, 2x/ Woche in SG
Sprachproduktion gesamt ⁴	706	408	2019
davon auf Deutsch	704	348	591
Deutsch-Anteil	100 %	85 %	29 %
Erstsprach-Anteil	0 %	9 %	68 %
Sprechanteil	13 %	9 %	23 %

- 1 Der Sprechanteil eines Fokuskindes entspricht dem Umfang seiner Sprachproduktion im Verhältnis zum Umfang der Sprachproduktionen der anderen Gesprächsbeteiligten. Dabei wurden alle Gespräche miteinbezogen, an denen das Fokuskind als Produzent:in oder Rezipient:in partizipiert hatte.
- 2 Die Ergebnisse beziehen sich auf die Anzahl Wörter (Tokens), die von den jeweiligen Kindern produziert wurden.
- 3 Spielgruppe.
- 4 Zur gesamten Sprachproduktion gehören ausser Äusserungen auf Deutsch und in der Erstsprache auch solche, die in die Kategorien *atypische Sprache oder Varietät* und *Sprache unklar* fallen. Diese wurden aber aufgrund des geringen Umfangs nicht explizit aufgeführt. Die Summe der Deutsch- und Erstsprach-Anteile beträgt aus diesem Grund nicht immer 100 %.

Sehr auffällig ist zunächst der hohe Wert bei Hilals Gesamtsprachproduktion. Angesichts dessen, dass sie erst seit drei Monaten die Spielgruppe besucht und Deutsch lernt, ist dieses Resultat zunächst überraschend, es ist aber damit zu erklären, dass sie den Grossteil ihrer Äusserungen in ihrer Erstsprache realisiert. Ihre Sprachproduktion auf Deutsch macht mit einem Anteil von rund 29 % noch einen geringen Anteil aus. Saira produziert im Vergleich zu den anderen zwei Kindern am wenigstens Sprache. Auch sie kommuniziert zum Teil in ihrer Erstsprache⁵, jedoch in viel geringerem Umfang (9 %). Marko verzichtet gänzlich auf seine Erstsprache Kroatisch und spricht nur Deutsch. Im Vergleich zu den anderen zwei Kindern produziert er am meisten deutsche Wörter. Auch im Hinblick auf die längere Dauer seines bisherigen Spielgruppenaufenthalts ist dieser Befund erwartungsgemäss.

Weitere Hinweise zum Umfang der Sprachproduktionen und zu den Sprechanteilen liefert der Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte (T0, T2). Er zeigt, wie sich die Sprachproduktionen zu Beginn und am Ende des Spielgruppenjahres unterscheiden.

In Tabelle 2 werden die Werte der ersten Erhebung (T0) mit jenen der zweiten Erhebung (T2) verglichen, die acht bis neun Monate später durchgeführt wurde:

Tabelle 2: Umfang der Sprachproduktionen und Sprechanteile der drei Fokuskinder zu beiden Erhebungszeitpunkten T0 und T2. *Kursiv und fett* = erwartungswidrige Werte

	Marko L1: Kroatisch 2x/Woche in SG	Saira L1: Tamil/Englisch 4x/Woche in SG	Hilal L1: Türkisch 2x/Woche in SG
	T0 – T2	T0 – T2	T0 – T2
Sprachproduktion gesamt	706 < 1247	408 < 623	2019 > 1796
Zunahme in %	+77 %	+53 %	-11 %
Sprachproduktion auf Deutsch	704 < 1244	348 < 594	591 < 919
Zunahme in %	+77 %	+71 %	+55 %
Deutsch-Anteil	100 % = 100 %	85 % < 95 %	29 % < 51 %
Erstsprach-Anteil	0 % = 0 %	9 % > 3 %	68 % > 47 %
Sprechanteil	13 % < 19 %	9 % < 16 %	23 % > 18 %

Bei Hilal erstaunt zunächst die Abnahme ihrer gesamten Sprachproduktion. Bei einer sprachenspezifischen Betrachtung wird klar, dass der Rückgang nur ihre türkische Sprachproduktion betrifft. Trotz dieser Abnahme bleibt ihr Erstsprach-Anteil relativ hoch. Sie profitiert von den Gegebenheiten in der Spielgruppe (dem Vorhandensein eines zweiten türkischsprachigen Kindes) und verwendet ihre Erstsprache auch bei der zweiten Erhebung noch ausgiebig. Gleichzeitig steigt

5 Wenn Saira in ihre Erstsprachewechselt, kommuniziert Saira jeweils auf Englisch. Während den beiden Erhebungen hat sie sich nie in Tamil geäussert.

ihre Deutschproduktion markant (um 55 %) an. Ihr Fall deutet darauf hin, dass selbst eine intensive Nutzung der Erstsprache den Erwerb des Deutschen nicht behindern dürfte.

Bei Saira (+71 %) und Marko (+77 %) zeigen sich ebenfalls starke Zunahmen ihrer Deutschproduktionen. Sairas Deutschumfang bleibt aber auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt relativ gering.

Zudem fällt auf, dass alle Sprechanteile auch am Ende des Spielgruppenjahres relativ tief bleiben. Dies dürfte aber nicht primär an der Mehrsprachigkeit liegen, sondern eher an den Settings und der Gruppengrösse. Eine gleichmässige Sprechzeitverteilung im Plenum (z. B. im Kreis oder beim Znüni) würde beispielsweise bedeuten, dass der Sprechanteil jedes Kindes bei 8 % – 11 % läge⁶. Bei Berücksichtigung verschiedener Gesprächssettings (Gespräche zu zweit, in Kleingruppen, etc.) müsste der Sprechanteil der Kinder entsprechend grösser sein. An diesen Überlegungen lässt sich erkennen, dass der Umfang der Sprachproduktionen und die Sprechanteile nicht nur von der Person selbst abhängen, sondern auch von situativen Bedingungen. Die Bedeutung solcher und anderer Gelegenheitsstrukturen wird im 5. Abschnitt untersucht.

4. Partizipation der Fokuskinder an sprachlichen Praktiken

Nach der Analyse des Umfangs der Sprachproduktionen und der Sprechanteile werden nun die Sprachhandlungen der Kinder beleuchtet. Wie Erwachsene haben auch Kinder das Bedürfnis, sich sprachlich einzubringen, und führen je nach kommunikativer Absicht verschiedene Sprachhandlungen aus. Dafür bedienen sie sich mehr oder weniger stark konventionalisierter Muster, die sie in früheren Gesprächen erworben haben. Einige Sprachhandlungen sind anspruchsvoller als andere und verlangen bei der Durchführung hierarchiehöhere Kompetenzen. Während sich ein Sprecher oder eine Sprecherin bei einer situationsbezogenen Handlung auf Objekte und Ereignisse bezieht, die im gemeinsamen Wahrnehmungsraum präsent sind, und sich beim Sprechen mit para- und nonverbalen Handlungen (z. B. anfassen, zeigen) aushelfen kann, ist es ihm bzw. ihr bei situationsübergreifenden Sprachhandlungen nicht möglich, auf alternative Ausdrucksmittel zurückzugreifen. Situationsübergreifende Sprachhandlungen sind deshalb herausfordernd, weil es dabei um die rein sprachliche Repräsentation räumlich und/oder zeitlich distanter oder abstrakter Sachverhalte bzw. um das Verbalisieren von rein gedanklichen Inhalten geht (Isler 2014, S.16f). Mit dem Erwerb dieser anspruchsvollen Sprachhandlungen erfüllen die Kinder eine

6 Die Berechnung beruht auf den tatsächlichen Gruppengrössen von neun bis zwölf Kindern in den drei Spielgruppen.

wichtige Voraussetzung, um schulische Bildungsangebote nutzen zu können (Thévenaz-Christen 2005).

Dieser Abschnitt stellt dar, welche Sprachhandlungen die Fokuskinder realisieren und wie sie sich zu Beginn und am Ende des Spielgruppenjahres umfangmässig unterscheiden. Bei der Auswertung wurden die Äusserungen der Kinder den insgesamt elf Sprachhandlungen zugeordnet, die sich ihrerseits zu zwei Gruppen zusammenfassen lassen: situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen:

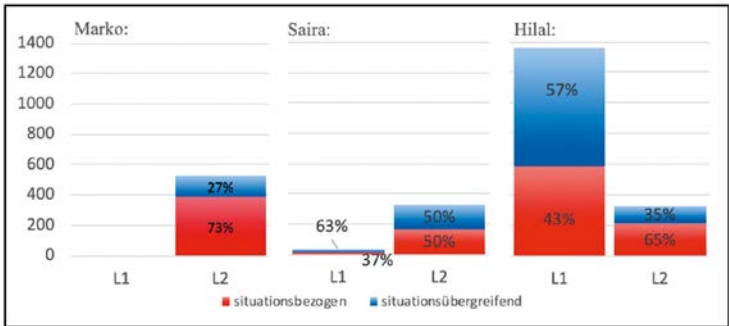
Abbildung 1: Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen

Situationsbezogene Sprachhandlungen	Situationsübergreifende Sprachhandlungen
- Verhaltenssteuerung - Benennen präsender Dinge - Handlungsbegleitendes Sprechen - Präferenzen bezüglich präsender Objekte - Beschreiben präsender Dinge - Weitere situationsbezogene Sprachhandlungen	- Berichten - Erzählen - Erklären - Argumentieren - Weitere situationsübergreifende Sprachhandlungen

Sprachhandlungen, welche die Kinder im Rahmen eines Liedes oder Verses realisierten, wurden aufgrund ihres reinen Reproduktions-Charakters bei den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt. Genauere Angaben zum Kategoriensystem und dazugehörigen Beispielen finden sich im Anhang (zum methodischen Vorgehen siehe Kapitel 2).

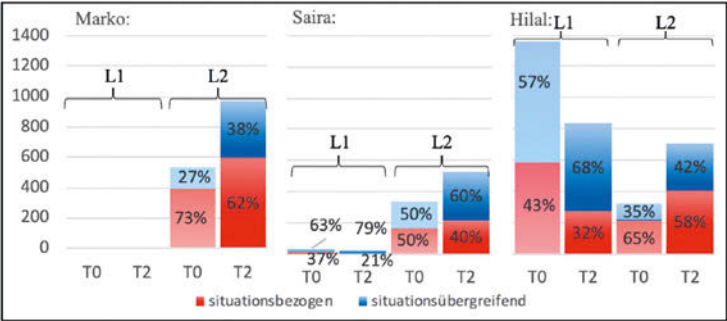
Die folgenden Diagramme zeigen die Produktion der situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen im Vergleich und zeigen – teilweise nach Sprachen ausdifferenziert – ob und wie weit die Fokuskinder situationsübergreifend kommunizieren. Zum ersten Erhebungszeitpunkt präsentieren sich die Werte wie folgt:

Abbildung 2: Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen in den Erstsprachen (L1) und Deutsch (L2) zu Beginn des Spielgruppenjahres (T0)



Zunächst zeigen die Befunde, dass alle drei Fokuskinder situationsbezogene und -übergreifende Sprachhandlungen – mit den ihnen verfügbaren Mitteln – von Anfang an auch auf Deutsch realisieren. Es wird erkennbar, dass die beiden Gruppen in den Erst- und Zweitsprachen unterschiedlich vertreten sind. Während in den Erstsprachen mehr situationsübergreifend kommuniziert wird, überwiegen im Deutschen (bei zwei von drei Fällen) die situationsbezogenen Sprachhandlungen. Die Realisierung herausfordernder Sprachhandlungen scheint den Kindern in der Erstsprache vertrauter zu sein. Die Verteilung der situationsbezogenen und -übergreifenden Sprachhandlungen ist ein wichtiger Indikator dafür, wie kompetent die Fokuskinder in den beiden Sprachen sind. Weil Kinder zunächst situationsbezogen sprechen lernen und erst mit der Zeit ihre sprachlichen Fähigkeiten ausbauen, weist der häufige Gebrauch situationsübergreifender Sprachhandlungen in der Erstsprache – besonders in Hilals Fall – darauf hin, dass diese Sprache zu diesem Zeitpunkt elaborierter ist und vielfältiger verwendet werden kann als Deutsch. Wie sich diese Fähigkeiten in beiden Sprachen bis zum Ende des Spielgruppenjahres entwickeln, zeigt der folgende längsschnittliche Vergleich:

Abbildung 3: Situationsbezogene und situationsübergreifende Sprachhandlungen am Anfang (T0) und am Ende (T2) des Spielgruppenjahres



Im Vergleich der beiden Zeitpunkte T0 und T2 können Rückschlüsse einerseits auf die Produktionen in den Erstsprachen und in Deutsch und andererseits auf die Anteile der beiden Gruppen von Sprachhandlungen gezogen werden. Bei den Sprachen lässt sich beobachten, dass alle drei Kinder in ihrer Zweitsprache Deutsch bei der zweiten Erhebung (T2) sowohl mehr situationsbezogene als auch situationsübergreifende Sprachhandlungen realisieren. In den Erstsprachen verläuft die Entwicklung entgegengesetzt: Die Sprachproduktionen sinken in beiden Gruppen. Was die beiden Gruppen von Sprachhandlungen betrifft, interessiert besonders der Anteil der situationsübergreifenden Sprachhandlungen, zumal sich bildungssprachliche Kompetenzen besonders in dekontextualisierter Sprache manifestieren (Morek/Heller 2012, S. 71). Dieser

Anteil nimmt bei allen Kindern nicht nur in Deutsch, sondern auch in der Erstsprache zu:

Tabelle 3: Zunahme der situationsübergreifenden Sprachhandlungen vom Anfang (T0) bis zum Ende (T2) des Spielgruppenjahres

	Marko	Saira	Hilal
Zunahme in der Erstsprache	–	+ 16 %	+ 11 %
Zunahme in Deutsch	+ 11 %	+ 10 %	+ 7 %

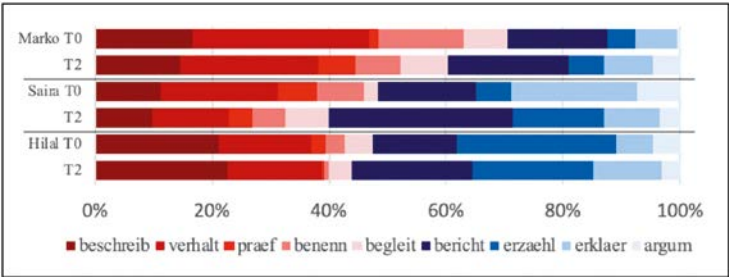
- Ausgehend von diesen Befunden lassen sich zwei Erwerbstendenzen feststellen:
1. Von der Erstsprache zur Zweitsprache
 2. Von situationsbezogenen zu situationsübergreifenden Sprachhandlungen

Die parallele Entwicklung in beiden Sprachen bezüglich der situationsübergreifenden Sprachhandlungen spricht dafür, mehrsprachige Kinder in beiden Sprachen – in ihrer Erstsprache und in Deutsch – gleichzeitig zu fördern. So gibt es für frühkindliche Bildungseinrichtungen auf der Grundlage unserer Daten keinen Grund, andere Sprachen einzuschränken oder gar zu verbieten. Vielmehr sollte darauf geachtet werden, den Kindern regelmässig Lerngelegenheiten anzubieten, in denen sie die Zielsprache Deutsch anwenden können.

Im Alltag werden Sprachhandlungen nicht gleichmässig verwendet. Der Gebrauch ist teilweise durch die Situation determiniert, kann aber auch durch Gesprächsbeteiligte in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. So ist es plausibel, dass zum Beispiel in einem didaktisierten (geplanten und angeleiteten) Setting vermehrt erklärt wird, während beim informellen Plaudern das Berichten im Vordergrund steht. Beim Spracherwerb kommt hinzu, dass die verschiedenen Sprachhandlungen unterschiedlich schwierig sind und die anspruchsvolleren Sprachhandlungen möglicherweise deshalb seltener ausgeführt werden. In diesem Zusammenhang spielen auch die Einstellung und das Handeln der Spielgruppenleiterin eine wesentliche Rolle: Einerseits fungiert sie als sprachliches Vorbild und kann durch ihre eigene Sprachpraxis bewirken, dass gewisse Sprachhandlungen häufiger realisiert werden (z. B. indem sie viele Geschichten erzählt). Andererseits kann sie die Sprachproduktion der Kinder direkt beeinflussen, indem sie mit Fragen und Impulsen bestimmte Sprachhandlungen evoziert (z. B. einen Erlebnisbericht mit der Frage: «Hast du auch einmal ein Pferd geritten? Wie war das?»).

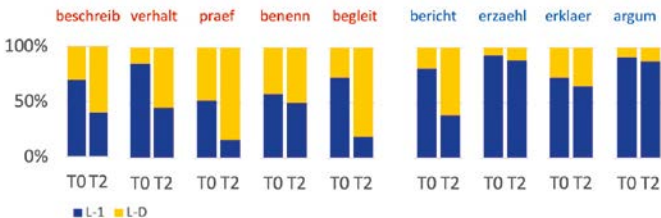
Welche Sprachhandlungen tatsächlich von den Fokuskindern realisiert wurden und welche Anteile auf die einzelnen Sprachhandlungen fallen, veranschaulicht das nachstehende Diagramm (Erst- und Zweitsprache sind hier zusammengezogen):

Abbildung 4: Anteile einzelner situationsbezogener (Rottöne) und situationsübergreifender (Blautöne) Sprachhandlungen insgesamt (in L1 und L2)



Dieses Diagramm zeigt, wie die Anteile der situationsbezogenen Sprachhandlungen (Rottöne) von der ersten zur zweiten Erhebung abnehmen, jene der herausfordernden Sprachhandlungen (Blautöne) dagegen zunehmen. Bei den situationsübergreifenden Sprachhandlungen steht das Berichten bei allen Kindern im Vordergrund: Es wird viel über vergangene Erlebnisse, über Gedanken oder Wahrnehmungen gesprochen. Die anderen herausfordernden Sprachhandlungen – Erzählen, Erklären und Argumentieren – kommen ebenfalls vor und nehmen tendenziell zu. Hilals Vorliebe für das Rollenspiel, welches wegen seines fiktionalen Charakters als Erzählen kodiert wurde, trägt dazu bei, dass der Anteil dieser Sprachhandlung bei ihr besonders stark ausgeprägt ist. Im Rahmen solcher Rollenspiele erfindet sie mit ihrer Freundin Geschichten und elaboriert dabei ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten. Aufgrund der gemeinsamen Erstsprache «erzählt» sie sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung vor allem auf Türkisch (siehe Abb. 4). Diese mehrheitlich monolinguale Realisierung der Sprachhandlung lässt sich bei Hilal auch beim besonders anspruchsvollen Argumentieren beobachten (da die anderen Fokuskinder ihre Erstsprachen kaum verwenden, kann dieser Sprachvergleich nur für Hilal angestellt werden). Bei den anderen situationsübergreifenden Sprachhandlungen von Hilal zeigt sich beim Sprachenvergleich aber ein anderes Bild:

Abbildung 5: Hilals Sprachanteile bei unterschiedlichen Sprachhandlungen nach Sprachen (Erstsprache und Deutsch) zu Beginn (T0) und am Ende (T2) des Spielgruppenjahrs



Während Hilal zum ersten Erhebungszeitpunkt alle Sprachhandlungen mehrheitlich in ihrer Erstsprache realisiert, überwiegt zum zweiten Erhebungszeitpunkt bei vielen Sprachhandlungen das Deutsche. Die höheren Erstsprachanteile der herausfordernden Sprachhandlungen weisen möglicherweise darauf hin, dass die sprachlichen Mittel im Deutschen noch beschränkt sind. Dennoch nehmen die Anteile der auf Deutsch realisierten Sprachhandlungen zu und belegen Hilals Bemühungen, situationsübergreifende Sprachhandlungen zunehmend auf Deutsch zu realisieren.

5. Gelegenheitsstrukturen für Gespräche und ihre Nutzung durch die Fokuskinder

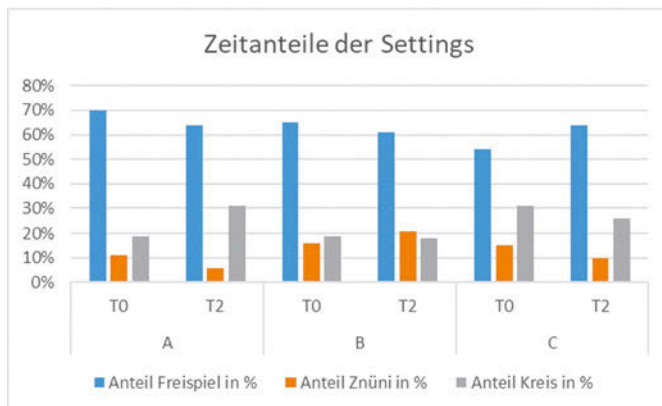
Sprache wird als kulturelles Werkzeug durch das Modellernen im gemeinsamen Handeln mit kompetenten Anderen erworben (Reunamo/Nurmilaakso 2007). Dabei wird der Spracherwerb unterstützt durch musterhaft wiederkehrende Situationen (Bruner 2002). Das Kind erkennt, dass bestimmte Wörter und Sätze in bestimmten Situationen wiederholt auftreten und darin spezifische Bedeutungen und Funktionen haben (Zollinger 2007). Gespräche zwischen Kindern oder auch mit ihren Sprachmodellen in musterhaften Situationen bieten somit eine wertvolle Basis für den Spracherwerb (Isler/Künzli/Wiesner 2018). Wie in den Kapiteln 4 bis 7 ausgeführt, konnten anhand von vertiefenden Videosequenzanalysen vier typische musterhafte Situationen bzw. kommunikative Formen identifiziert werden: Spiel, Znüni, Kreis und Bilderbuchaktivität. Neben diesen kommunikativen Formen können jedoch auch die vorgefundenen sozialen Konstellationen bzw. die Gesprächsbeteiligten auf die sprachlichen Aktivitäten Einfluss nehmen. In diesem Abschnitt werden deskriptive Daten zur sprachlichen Produktion der Fokuskinder in verschiedenen Settings und sozialen Konstellationen präsentiert.

Zeitanteile der Settings im Spielgruppenalltag

Die drei Spielgruppen zeigen im Ablauf ihrer Vormittage einige Gemeinsamkeiten. So gibt es in allen Spielgruppen Phasen, in welchen die Kinder frei spielen, d. h. sie beschäftigen sich allein oder mit anderen Kindern zusammen mit Spielangeboten ihrer Wahl. Neben dem freien Spiel finden sich in allen drei Spielgruppen gemeinsame und angeleitete Formen wie Geschichtenerzählen (mit Bilderbüchern oder Bilderbuchtheater), das Singen von Liedern oder Begrüssungs- und Abschiedsrituale. In den folgenden Auswertungen werden diese von den Spielgruppenleiterinnen angeleiteten Formen unter dem Begriff „Kreis“ zusammengefasst. Weiter wird im Laufe des Vormittages eine Zwischenmahlzeit eingenommen, die in der Deutschschweiz als «Znüni» bezeichnet wird. Im folgenden

Diagramm werden die Zeitanteile dieser Formen (im Folgenden als «Settings» bezeichnet) zu den zwei Erhebungszeitpunkten T0 und T2 dargestellt:

Abbildung 6: Zeitanteile der Settings gemessen an der Gesamtdauer der Spielgruppen pro Vormittag nach Spielgruppen (A, B und C) und Erhebungszeitpunkten (T0, T2)



Wie die Ergebnisse zeigen, überwiegt über alle Spielgruppen und Erhebungszeitpunkte hinweg das Freispiel. Für den Znüni wird – mit Ausnahme von Spielgruppe B zu T2 – prozentual am wenigsten Zeit verwendet. Zeigen sich Bezüge zwischen den einzelnen Settings und dem Umfang der Sprachproduktionen der Fokuskinder? Diese Frage wird im nächsten Abschnitt untersucht.

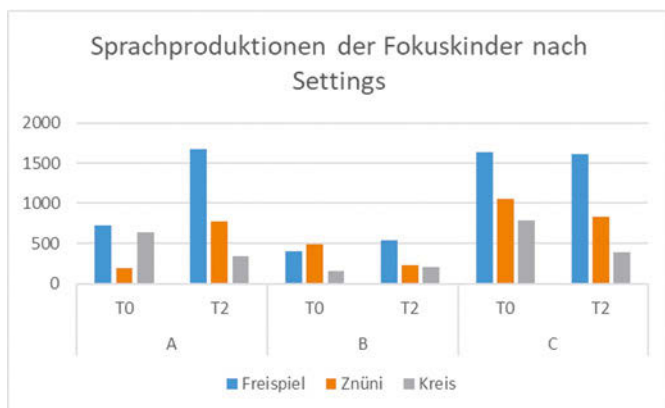
Bezüge zwischen verschiedenen Settings und Sprachproduktionen der Fokuskinder

Zur Untersuchung dieser Bezüge wurden die Transkripte zusätzlich zum bereits vorgestellten Kategoriensystem (siehe Kapitel 2) mit den Kategorien «Freispiel», «Znüni» und «Kreis» kodiert. So konnten die Sprachproduktionen je Setting eruiert werden.⁷ Um trotz der von Spielgruppe zu Spielgruppe sehr unterschiedlichen Verteilung der Settings Vergleichbarkeit herzustellen, wurde anhand der Videoaufnahmen die Dauer der Settings ermittelt. Dem Setting mit der längsten Dauer (dem Freispiel) wurde der Faktor 1 zugewiesen. Er stellte somit die Referenzgrösse dar. Für die anderen Settings (Znüni und Kreis) wurden Faktoren berechnet, die ihre Dauer im Vergleich zum Freispiel ausdrücken. Die Umfänge der Sprachproduktionen wurden mit diesen Faktoren multipliziert. Diese

⁷ Die Listen der so ermittelten Sprachproduktionen wurden bei diesen Analysen nicht bereinigt, da lediglich das Volumen der Sprachproduktion in diesen Settings interessierte.

Standardisierung erlaubt nun einen Vergleich der Sprachproduktionen nach Settings. Die Ergebnisse sind im folgenden Diagramm dargestellt:

Abbildung 7: Sprachproduktionen der Fokuskinder in den verschiedenen Settings nach Spielgruppen (A, B und C) und Erhebungszeitpunkten (T0 und T2)



Es zeigt sich mehrheitlich das gleiche Bild. Die Fokuskinder produzieren zu beiden Erhebungszeitpunkten im Freispiel am meisten Sprache. Die einzige Ausnahme findet sich bei Saira (Spielgruppe B) zu T0. Die untypisch lange Znüni-Sequenz kommt zustande, weil die Spielgruppenleiterin den Znüni hier spielerisch ausgestaltet und Saira sich während des Znünis entfernt und mit anderen Aktivitäten beschäftigt. Mit diesem Kontextwissen passt auch dieses Ergebnis in das Gesamtbild. Das Freispiel, welches den Kindern ermöglicht, ihre Aktivitäten selbst und interessengeleitet zu wählen, erweist sich in den untersuchten Spielgruppen als das Setting mit den umfangreichsten Sprachproduktionen der Fokuskinder.

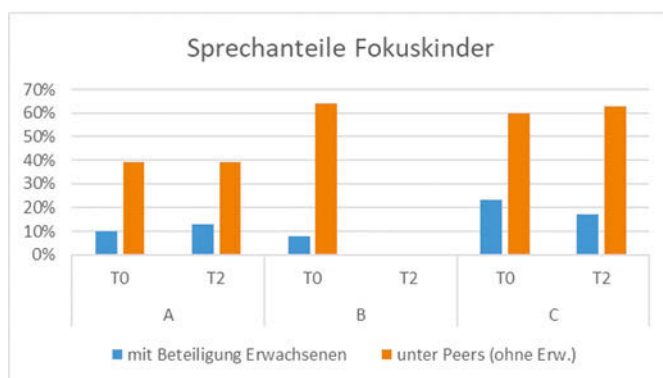
Neben dem Setting können aber weitere Faktoren den Umfang der Sprachproduktion beeinflussen. Welche Rolle spielen die an der Interaktion beteiligten Personen?

Bezüge zwischen Personenkonstellationen und Sprachproduktionen der Fokuskinder

Zur Beantwortung dieser Frage wurden Transkripte in sogenannte «Episoden» unterteilt. Die Episoden wurden anhand von thematischen oder situativen Gesichtspunkten definiert und bilden sehr unterschiedlich lange Einheiten. Eine neue Episode beginnt, wenn ein neues Thema aufgegriffen wird oder wenn sich die Personenkonstellation markant verändert. Während die Settings (siehe oben) den Spielgruppenalltag grob strukturieren, repräsentieren Episoden kleinere

Einheiten innerhalb der Settings (z. B. Episoden wie Versteckspiel oder Herumtoben in der Bewegungsecke innerhalb des Settings «Freispiel»). Die Episoden wurden nach Personenkonstellationen kodiert. Dabei wurden Episoden mit verbaler Beteiligung mindestens einer erwachsenen Person (mit oder ohne Peers) von reinen Peer-Episoden ohne (verbale) Beteiligung von Erwachsenen unterschieden. Das folgende Diagramm beschreibt die Sprechanteile der Fokuskinder nach diesen Personenkonstellationen:

Abbildung 8: Sprechanteile der Fokuskinder mit Beteiligung Erwachsener oder nur unter Peers nach Spielgruppen (A, B und C) und Erhebungszeitpunkten (T0 und T2). Im Diagramm fehlen die Angaben für Saira zu T2, weil zu diesem Erhebungszeitpunkt keine Episoden nur unter Peers stattfanden.



Alle Fokuskinder weisen einen deutlich höheren Sprechanteil auf, wenn sie mit Peers kommunizieren und die Spielgruppenleiterinnen nicht beteiligt sind. Besonders markant zeigt sich dies zu T0 in der Spielgruppe B. Allerdings ist dieses Ergebnis von Saira zurückhaltend einzuschätzen, da es sich nur um einen sehr kurzen Ausschnitt zu T0 handelt, der ohne Beisein von Erwachsenen stattfand.

6. Abschliessende Hypothesen

In diesem Kapitel wurden die spontanen Sprachproduktionen der drei Fokuskinder untersucht. Ausgehend von diesen deskriptiven und fallbasierten Ergebnissen lassen sich zum sprachlichen Handeln von mehrsprachigen Kindern in Spielgruppen folgende Hypothesen aufstellen:

- Mehrsprachige Kinder realisieren im Verlauf eines Spielgruppenjahres immer mehr situationsübergreifende Sprachhandlungen, sowohl in ihren Erstsprachen als auch in der Zweitsprache Deutsch (zunächst v. a. berichten, aber zunehmend auch erzählen und erklären).

- Mehrsprachige Kinder realisieren trotz limitierter sprachlicher Mittel von Beginn an situationsübergreifende Sprachhandlungen auch in der Zweitsprache Deutsch (häufig mithilfe von Fachpersonen, die sie bei ihren sprachlichen Handlungen unterstützen).
- Bei Kindern, die in der Spielgruppe sowohl ihre Erstsprache als auch die Zweitsprache Deutsch verwenden, verschiebt sich der Umfang der Sprachproduktionen von der Erst- zur Zweitsprache.
- Im Freispiel und unter Peers realisieren die Kinder mehr Sprachproduktionen als in den stärker geführten Settings.

Neben diesen unmittelbar aus den Ergebnissen abgeleiteten Hypothesen wurden bei den Analysen durch den fallübergreifenden Vergleich Hinweise auf weiterführende Annahmen gefunden. Diese beziehen sich auf I) den Erwerbsmechanismus bildungssprachlicher Fähigkeiten, II) das Handeln der pädagogischen Fachpersonen und III) die kommunikativen Formen im Spielgruppenalltag.

Annahme I: Wenn ein zweisprachig aufwachsendes Kind bildungssprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache bereits erworben hat (wenn auch nur teilweise), ist das eine gute Voraussetzung für den Erwerb der bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache.

Annahme II: Das Kind kann beim Erwerb dieser Fähigkeiten durch die Fachperson begleitet und unterstützt werden. Die Fachperson hat sowohl bei der Gestaltung des Spielgruppenalltags als auch beim Handeln in Interaktionen einen grossen Spielraum. Die Fachperson kann den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten durch Folgendes unterstützen:

- Modellieren, initiieren oder aufgreifen von Sprachhandlungen
- Wertschätzen und thematisieren von Sprachen und Mehrsprachigkeit
- Gelegenheiten für interessen geleitete Aktivitäten mit Peers schaffen

Annahme III: Das Setting «Freispiel» regt die Kinder durch seinen interessegeleiteten Charakter zu einer gesteigerten Sprachproduktion an, sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Deutsch. Das gilt auch für das Setting «Znüni», sofern es (wie in Spielgruppe B zu T0) spielerisch und den kindlichen Interessen folgend gestaltet ist. Settings, die den Interessen der Kinder Raum geben, können die Sprachproduktion der Kinder rahmen und unterstützen.

Aufgrund dieser Hypothesen und Annahmen lässt sich zusammenfassend schliessen:

Der Kontakt mit Peers, offene Spielangebote, Wertschätzung der Erstsprache und aufmerksame Unterstützung und Anregung in Alltagsgesprächen sind Schlüsselfaktoren der

frühen Sprachbildung und unterstützen den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten sowie der Zweitsprache Deutsch.

Literatur

- Bruner, Jerome S. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. erg. Auflage. Bern, Stuttgart und Toronto: Huber. opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV014613951 (Abfrage: 13.03.2022).
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung. Handbücher Sprachwissen*. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Grob, Alexander/Keller, Karin/Trösch, Larissa M. (2014): *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergärten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität Basel.
- Isler, Dieter (2014): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Isler, Dieter/Kirchhofer, Katharina/Hefti, Claudia/Simoni, Heidi/Frei, Doris (2017): *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Isler, Dieter/Künzli, Sybille/Wiesner, Esther (2018): Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Swiss Journal of Educational Research* 36, H. 3, S. 459–480. sjer.ch/article/view/5107 (Abfrage: 13.03.2022).
- Jampert, Karin/Fried, Lilian/Tures, Andrea (Hrsg.) (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache: sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen; Ergebnisse der bundesweiten Recherche im DJI-Projekt «Schlüsselkompetenz Sprache» zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder*. 2. aktualisierte und überarbeitete. Auflage. Weimar: Verl. Das Netz.
- Kannengieser, Simone (2015): Analyse von Gesprächssequenzen, in denen von «Daheim» geredet wird – Einblicke in das diskursive Handeln von Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. *leseforum.ch* 2015/3, 1–29. www leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Kannengieser.pdf (Abfrage: 13.03.2022).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, H. 1, S. 67–101.
- Reunamo, Jyrki/Nurmilaakso, Marja (2007): Vygotsky and agency in language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, H. 15, S. 313–327. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930701679320 (Abfrage: 13.03.2022).
- Szagan, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 5., aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005): *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. www.archive-ouverte.unige.ch/unige:711 (Abfrage: 13.03.2022).
- Tomasello, Michael (2017): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.
- Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit. Diskussions- und Reflexionsgrundlage für Praxis, Ausbildung, Wissenschaft, Politik und die interessierte Öffentlichkeit*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind. www.orientierungsrahmen.ch (Abfrage: 13.03.2022).
- Wygotski, Lew S. (1988): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Zollinger, Barbara (2007): *Die Entdeckung der Sprache*. 4. Auflage. Bern: Paul Haupt.

9. Sprachliches Handeln eines mehrsprachigen Fokuskindes

Betül Usul

Es ist plausibel, dass Kinder mit geringen Deutschfähigkeiten keine äquivalente sprachliche Leistung auf Deutsch erbringen können im Vergleich zu Gleichaltrigen, die mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind. Die Untersuchungen im Kapitel 8 zeigen aber deutlich, dass die Fokus Kinder mit ihren limitierten Sprachfähigkeiten im Deutschen dennoch die gleichen kommunikativen Bedürfnisse haben und im Austausch mit anderen einbringen möchten, was sie fühlen, denken, wissen, planen und erlebt haben. In situationsbezogenen Gesprächen können sie mangelnde Sprachfähigkeiten durch deiktische Bezugnahmen kompensieren, in dem sie z. B. auf sichtbare Objekte zeigen. Bei situationsübergreifenden Sprachhandlungen jedoch ist die Kommunikation erschwert, weil sie dabei auf Inhalte rekurren, die sich nicht im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befinden. Im Folgenden soll deshalb exemplarisch aufgezeigt werden, wie herausfordernde Sprachhandlungen von Kindern mit geringen Deutschfähigkeiten realisiert werden.

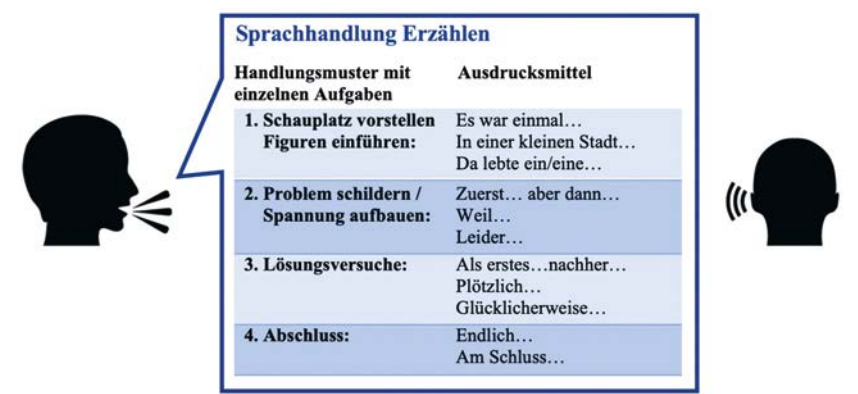
Dieses Kapitel gewährt konkrete Einblicke in ausgewählte Sprachhandlungen von Hilal, dem türkischsprachigen Mädchen aus der Spielgruppe C. Es beschreibt, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln sie die herausfordernden Sprachhandlungen *Berichten*, *Erzählen* und *Erklären* realisiert. Zu Beginn wird dargelegt, welche linguistischen Aspekte bei der Analyse fokussiert wurden. Anschliessend werden Hilals situationsübergreifende Sprachhandlungen untersucht und die Ergebnisse aus ihren beiden Sprachen präsentiert. Im dritten Abschnitt werden Phänomene ihrer Zweisprachigkeit dargestellt, die sich in den Analysen gezeigt haben. Schliesslich wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung abgeschlossen.

1. Fokus auf Handlungsmuster und sprachliche Mittel

Es wurde bereits erwähnt, dass Kinder durch einen vielfältigen Sprachgebrauch ihrer Bezugspersonen in Kontakt mit dekontextualisierter Sprache kommen. Interaktionen gelten als konkrete Erwerbskontexte, in denen junge Kinder von der reichhaltigen Sprache kompetenter Sprecher:innen profitieren können (Heller/Morek 2015). Beim Hören von Geschichten, Berichten, Erklärungen etc. nehmen sie neben Weltwissen auch typische Muster von situationsübergreifenden Sprachhandlungen auf, die personen- und zeitübergreifend gültig sind. Mit

diesen kommunikativen Formen lernen sie, «wie man etwas sagt» (Bruner 2002, S. 9). Sprachhandlungen folgen also einem «Plan», wobei verschiedene genre-spezifische Aufgaben sprachlich bearbeitet werden (Isler et al. 2018, S. 9). Diese «Pläne» oder Muster können allenfalls in eine andere Sprache übernommen werden. Die passenden sprachlichen Ausdrucksmittel für die Bearbeitung dieser Aufgaben werden ebenfalls im Laufe dieser musterhaften Kommunikationen erworben (Bruner 2002, S. 9). Entsprechend sind genretypische Handlungsmuster bzw. Aufgaben eng verbunden mit den dazugehörigen Ausdrucksmitteln (Feilke/Bachmann 2014, S. 7 f.). Gemeinsam strukturieren sie die Sprachhandlung und geben ihr eine spezifische Gestalt. Ein Beispiel für die situationsübergreifende Sprachhandlung «Erzählen»:

Abbildung 1: Handlungsmuster und dazugehörige Ausdrucksmittel für die Sprachhandlung Erzählen



Von diesen rezeptiv erworbenen bildungssprachlichen Fähigkeiten können die Kinder profitieren, wenn sie selbst distante oder abstrakte Inhalte sprachlich produzieren (Dehn/Oomen-Welke/Osburg 2012). Folglich müssen Formulierungen nicht neu erfunden werden, sondern können aus bekannten mündlichen (später auch schriftlichen) Sprachhandlungen übernommen werden. Die Beherrschung solcher sprachlichen Werkzeuge leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualität von guten Texten (Feilke 2014, S. 13) und damit auch zur sprachlichen Qualität im Allgemeinen. Deshalb wurde bei den Analysen von Hilals Sprachhandlungen ein Fokus auf diese Werkzeuge gesetzt. Es wurde untersucht, welche Handlungsmuster sie in ihren beiden Sprachen verwendet und welche strukturierenden Mittel sie dafür benutzt. Analysiert wurden die Sprachhandlungen *Berichten*, *Erzählen* und *Erklären*. Nachfolgende Befunde stützen sich grundsätzlich auf das gesamte Datenmaterial von Hilal. Die Beispiele auf Deutsch stammen jedoch vor allem aus der zweiten Erhebung, da ihre Kompetenzen in der Zweitsprache zu diesem Zeitpunkt weiterentwickelt waren.

2. Analyse der situationsübergreifenden Handlungen Berichten, Erzählen und Erklären

In den folgenden Abschnitten wird beschrieben, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln Hilal die situationsübergreifenden Sprachhandlungen *Berichten*, *Erzählen* und *Erklären* realisiert.

Berichten

Das Berichten umfasst Aussagen zu Situationen, die sich ausserhalb des gemeinsamen Wahrnehmungsraums ereignen: zur Innenwelt der Sprechenden (Gedanken und Gefühle), zu ihren vergangenen Erlebnissen und zu ihren Plänen für ihr zukünftiges Handeln. Hilal führt im Verlauf der beiden Vormittage relativ viele kurze Berichte aus. Diese beziehen sich oft auf Ereignisse vom gleichen Tag; auf solche, die sich bereits abgespielt haben oder auf bevorstehende, die sie plant bzw. voraussagt. Berichte über weiter zurück- oder vorausliegende Ereignisse kommen nur selten vor. Immer wieder kommentiert Hilal auch das Geschehen in der Spielgruppe und vertritt somit im weitesten Sinne ihren Standpunkt – sofern ihre sprachlichen Mittel das zulassen. In diesem Punkt weichen Hilals Kompetenzen in ihren beiden Sprachen deutlich voneinander ab. Auf Türkisch kann sie sich meistens mit grammatikalisch wohlgeformten Sätzen (mit Merkmalen der Mündlichkeit¹) mitteilen. Dabei fällt auf, dass sie zwar generell verschiedene Satzstrukturen benutzt (verschiedene Zeitformen und Modi), vergangene Inhalte aber hauptsächlich mithilfe der einfachen «-di»-Form bildet, während es im Türkischen zahlreiche Möglichkeiten gibt, die Vergangenheit darzustellen². Im Deutschen wiederum steht sie noch ganz am Anfang des Spracherwerbs und hat deshalb bereits Mühe, einfache Sätze korrekt zu bilden. So fällt zum Beispiel auf, dass sie beim Formulieren unvollständige Vergangenheitsformen (*Ich nass worde.* / *Ich han au Samichlaus*), falsche Zeitformen (z. B. Präsens statt Perfekt) oder nicht korrekt flektierte Wörter benutzt. Trotz dieser, aus grammatikalischer Perspektive noch wenig entwickelten Sprachkompetenz, zeigt Hilal mit ihren Äusserungen, dass sie sich bezüglich der genretypischen Muster und Ausdrucksmittel bereits konventionelle Strukturen angeeignet hat. Nachfolgend werden ausgewählte Befunde zur Sprachhandlung «Berichten» vorgestellt:

1 Zum Beispiel werden einzelne Buchstaben innerhalb des Wortes oder die Wortenden nicht ausgesprochen.

2 Im Türkischen gibt es zwei Grundformen der Vergangenheit; die bestimmte (-di) und die unbestimmte Form (-miş). Aus diesen zwei Grundformen lassen sich zahlreiche Tempus-Modus-Kombinationen bilden, je nachdem, was man genau ausdrücken möchte.

1. Hilal verwendet einfache Zeit- und Ortsangaben:
Da: (statt dort) **isch es nöd gsi, da!**
Geçen sefer ben çorabımı ıslattım. [Das letzte Mal habe ich meine Socken nass gemacht.]
2. Sie plant mit einer zeitlichen Abfolge, baut eine Chronologie auf:
Bu-bunu ben bitireyim sonra yardım ederim. [Ich beende das, danach werde ich dir helfen.]
 → Satzstruktur auf Türkisch nicht ganz korrekt. Formen werden vermischt.
3. Sie verstärkt Inhalte durch Wiederholung oder Nachdruck und lenkt somit die Aufmerksamkeit der Rezipientin bzw. des Rezipienten:
Ich han scho viel müed.
*Herşey burda durcak. Güzel **schön** durcak. **Schö::n.** Çok güzel olacak. Hemde ço::k güzel ola- **Schön** burda olacak.* [Alles muss hier bleiben. Schön, schön wird es bleiben. Schö::n. Sehr schön wird es werden. Und zwar sehr schön wird es wer- Es muss schön hier sein.]
4. Sie benutzt die Satzstruktur mit *vielleicht*, um eine Vermutung aufzustellen:
Para var içinde belki? [Geld ist darin vielleicht?]
 → Auf Türkisch müsste das Verb in Verbindung mit *belki* (vielleicht) im Konjunktiv stehen. Hilal formuliert aber den Satz (wie auf Deutsch) im Indikativ.
5. Sie kontextualisiert ihre Aussage (Situation beschreiben und dann mitteilen, was passiert), sodass die Zuhörer:in sie besser versteht:
Ich habe ge abe... (unten...) (hält beide Hände an ihre Wange und neigt den Kopf nach links) **schlafe.**
Defne, be- benim aşada bebe:m var, uyuyo. [Defne, unten habe ich eine Puppe, (sie) schläft.]
6. Sie reiht mehrere Informationen additiv aneinander (einfache Verknüpfungen):
Mine- mine Papi nöd zäge, mine Mami au nöd zäge ich. Ich han nöd gseit.
7. Sie stellt eine Opposition her (komplexe Verknüpfung):
Bebeğim ama bebeklere çok kötü davranıyordum. [Ich bin ein Baby, aber ich wäre sehr gemein zu (anderen) Babys.]
8. Sie konstruiert ein Konditionalgefüge (Wenn-dann-Satz):
Dışarıya çıktığımda görürsün. [Wenn ich draussen bin, siehst du es.]

Hilal nimmt beim Berichten wahr, dass es sich dabei um distante Inhalte handelt und sie diese möglichst genau beschreiben muss, damit die Gesprächspartner:in

der Gesprächspartner die Mitteilung versteht. In diesem Sinne fügt Hilal sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch nähere Beschreibungen hinzu (*da, das letzte Mal, scho viel, vielleicht*, etc.) und trägt somit zu einem besseren Verständnis bei. Auch auf der Ebene der Satzstruktur versucht sie Klarheit zu schaffen, indem sie einzelne Textteile zueinander bezieht. Während sie auf Deutsch einfache Verknüpfungen herstellt (*au*), konstruiert sie auf Türkisch bereits komplexe Verbindungen (Chronologie, Opposition, Konditionalgefüge). Hilal bedient sich beim Berichten also verschiedenster Handlungsmuster und formuliert ihre Aussagen mit typischen Ausdrucksmitteln – auf Türkisch bereits mit treffenden Formulierungen und auf Deutsch mit den Mitteln, die ihr zur Verfügung stehen, und mit viel Unterstützung der Spielgruppenleiterinnen.

Erzählen

Beim Erzählen geht es, im Gegensatz zum Berichten, um fiktive Inhalte³. Neben dem Erfinden und Nacherzählen von Geschichten sind bei Kindern im Spielgruppenalter auch Rollenspiele wichtig. So schlüpfen auch Hilal und ihre Freundin Defne in unterschiedliche Rollen und erschaffen sich zusammen eine eigene Welt, grösstenteils auf Türkisch. Nur wenn die Spielgruppenleiterin mitspielt, versuchen die Mädchen die Geschichte (im Rollenspiel) auf Deutsch weiterzu-*erzählen*. Auch bei dieser Sprachhandlung zeigt Hilal markante Unterschiede im Deutschen im Vergleich zum Türkischen. Während sie in ihrer Erstsprache der Erzählung selbstständig einen Rahmen gibt, die Geschichte einführt, in der direkten Rede spielt und ihre Geschichte mit Erklärungen kommentiert, verzichtet sie im Deutschen auf den Nebentext⁴ und konzentriert sich auf die eigentliche Erzählung, die sie mit Unterstützung der Spielgruppenleiterin (SGL) konstruiert:

- SGL: Pua. Isch 's Baby au echli 'hungrig'? Tüemmer mal dä Nuggi usenäh?
Hilal: Baby bizli Wasser.
SGL: Hmm.
Hilal: (hält dem Baby eine Tasse an den Mund) Baby bizli.
SGL: Därf ich au echli Wasser ha?
Hilal: Ja: (...) Du glossi (...) (holt die Tasse aus der Spielküche) Daa! (hält ihr eine grössere Tasse hin)
SGL: Danke vielmal. (...) Isch es Tee oder Wasser?

3 Die Definition der Sprachhandlung Erzählen wird in der Alltagssprache weiter gefasst als in diesem Forschungsprojekt. Der spezielle Gebrauch in diesem Projekt hängt unter anderem mit der Abgrenzung zu den anderen Sprachhandlungen zusammen. Alltagssprachlich überschneiden sich die Bedeutungen der Begriffe Erzählen und Berichten.

4 Dieser Begriff kommt aus der Dramenanalyse und beschreibt den zusätzlichen Text neben der Figurenrede z. B. Regieanweisungen.

Hilal: Wasser
 SGL: Wasser Danke (Schlürfgeräusch, tut so, wie wenn sie trinken würde) Mhh mhh das isch denn fein. Danke vielmahl!

Zudem taucht in Hilals türkischen Erzählungen die für Geschichten typische «-miş/-miş»-Form auf⁵. Der Befund, dass sie diese Verwendung ausschliesslich in ihren Erzählungen einsetzt, lässt auf einen bewussten Gebrauch schliessen. Weiter lassen sich auch hier genretypische Handlungsmuster und Ausdrucksmittel beobachten, allerdings nur auf Türkisch:

- 1) Hilal führt Zuhörer:innen in eine Geschichte/Show ein:
Evet. Saygıdeğerlerim. (lacht) [Ja. Meine Geehrten.]
 → Das Mikrofon an ihrem Kragen hat sie zu dieser theatralischen Performanz motiviert, die sie mit Gestik und prosodischen Mitteln unterstützt.

- 2) Sie verwendet Rückfragen mit einer narrativen Funktion:
°Gitmiş. Unverständlich° atmış içine. Nerden gelmiş? Yukarı çıkmış ve yapmış yine arabaları Frenle °unverständlich° Viu viü pânt. Polis. [°Er/Sie ist gegangen. Unverständlich° hat es hineingeworfen. Woher ist er/sie/es gekommen? Er/Sie/Es ist nach oben gestiegen und hat wieder gemacht die Autos mit den Bremsen °unverständlich° Viu viü pânt. Polizei.]
 → Solche Rückfragen unterstützen Zuhörer:innen beim Verstehen des Inhalts und beim Folgen der Erzählung.

- 3) Sie stellt die Problemlage dar:
Bebeğim ama bebeklere çok kötü davranıyordum. [Ich bin ein Baby, aber ich wäre sehr gemein zu den Babys.]
Hayır b-bu-bunu istiyodum, alamıyordum ondan hep bebek arabayla °uğraşıyordum°. [Nein, d-da-das würde ich wollen, könnte ich aber nicht holen, deshalb mache ich das mit dem Kinderwagen.]
 → Sie beginnt erst mit dem Rollenspiel, nachdem sie die Problematik in ihrer «Geschichte» dargestellt hat.

- 4) Sie benutzt Redewendungen:
Wuh, ucuz kurtulduk. [Wuh, wir sind nochmals davongekommen.]

5 Die Morpheme *-miş* und *-mış* können in der türkischen Sprachverwendung verschiedene Funktionen übernehmen. Einerseits können damit verschiedene Vergangenheitsformen gebildet werden (siehe Abschnitt zum Berichten). Andererseits kann diese Form darauf hindeuten, dass es sich bei den Äusserungen um etwas Übermitteltes und nicht Selbsterfahrenes handelt, also um Informationen «aus zweiter Hand» oder um eine Erzählung.

5) Sie verwendet den Konjunktiv bei der Organisation von fiktiven Inhalten:

Ben bebek olsam. Ben bebeğim. [Wenn ich ein Baby wäre. Ich bin ein Baby.]
Nä nä nänänä.

→ In diesem Beispiel wird ersichtlich, wie sie vom Organisieren in die erfundene Welt steigt und beginnt, zu spielen.

Das Erfüllen von vielen genretypischen Aufgaben beim Erzählen (Einführung in die Geschichte, Zusammenarbeit mit den Zuhörenden, Darstellung des Problems, etc.) deutet darauf hin, dass Hilal die Funktion dieser Sprachhandlung gut kennt. Da die Funktion und dementsprechend auch die Handlungsmuster sprachenübergreifend sind, sollte sie dieses Wissen grundsätzlich auch für ihre deutsche Sprachproduktion nutzen können. Überraschenderweise lassen sich aber keine typischen Handlungsmuster bei der Verwendung des Deutschen finden, obwohl Hilal in der Spielgruppe Gelegenheit dazu hatte. Infolgedessen ist davon auszugehen, dass Hilal sich beim Erzählen auf Deutsch aufgrund fehlender Ausdrucksmittel noch nicht so viel zutraut wie beim Berichten – vielleicht, weil sie bis jetzt die Gelegenheiten, mit anderen Kindern zu spielen, noch nicht so häufig genutzt hat. Aus der Abwesenheit von Belegen lässt sich jedoch nicht auf mangelnde Fähigkeiten schließen. Daher ist auch denkbar, dass ihre sprachliche Performanz an den beiden Vormittagen von anderen Faktoren (wie zum Beispiel den Kameras) beeinflusst wurde.

Erklären

Der Begriff Erklären deckt im Grunde verschiedene Sprachhandlungen ab, da er mehrere Facetten umfasst. So wurden Begründungen (Nennung kausaler Zusammenhänge) ebenso zu dieser Sprachhandlung gezählt, wie die Auseinandersetzung mit abstrakten Inhalten oder Eigenschaften von Dingen. Erstere kommen in Hilals Sprachproduktion deutlich häufiger vor.

1) Sie leitet eine Begründung mit der Präposition «weil» ein:

Duyamıyom seni, çünkü sesli konuşuyolar. (...) Şimdi. Ne? [Ich kann dich nicht hören, weil sie laut sprechen. (...) Jetzt. Was?]

2) Sie kann den Weil-Nebensatz auch voranstellen:

Bak, ha- sıcak olduğu için böyle yapıyorum. [Schau, weil es heiss geworden ist, mache ich es so.]

→ Auf Türkisch verlangt die Voranstellung des Weil-Nebensatzes eine andere Satzstruktur, als wenn der dieser nachgestellt ist. Hilal wendet beide Formen korrekt an.

- 3) Sie verwendet alternative Formen für Begründungen:
Süs değilde, su almak için, sonra koymak, sonra onda °unverständlich° [Nicht Dekoration, sondern um Wasser zu nehmen, nachher hinzustellen, nachher da °unverständlich°]
 → Die Funktion von «sondern» ist im türkischen Satz durch die Satzstellung und dem Zusatz *de* (wie bei «değilde») gewährleistet und nicht durch ein eigenes Wort. Im Türkischen existiert keine direkte Übersetzung dafür.
- 4) Sie bietet eine mögliche Erklärung/Vermutung an:
Ozaman almışlar. [In dem Fall/Also haben sie es genommen.]
 → Auf Türkisch müsste dieser Satz im Konjunktiv stehen (*almışlardır*) oder mit *demek ki* (oder Ähnliches) verbunden werden, was auf eine Vermutung deutet.
- 5) Sie kann Konsequenzen ziehen:
Çünkü çok yavaşlar. Ondan hızlı biter iş. [Weil sie so langsam sind. Deshalb wird die Arbeit so schnell beendet.]
- 6) Sie formuliert abstrakte Zusammenhänge:
*Bak biliyo- bak **bizliyim** sace **bizli** büyükü- **bizliyim** sad- **bizli** büyüküm.*
 [Schau, ich weiss- schau ich bin nur ein bisschen grösse- ich bin nur ein bissch- ein bisschen grösser.]

Auch das Erklären realisiert Hilal (fast) ausschliesslich auf Türkisch. Die Gründe dafür liegen vermutlich, ähnlich wie beim Erzählen, im fehlenden Wortschatz, in Hilals aktueller Stimmungslage oder sind in der Situation zu suchen. Auch die Handlungsmuster des Erklärens scheinen – im Gegensatz zu jenen des Erzählens – noch nicht elaboriert zu sein. Auch der grösstenteils auf das Begründen begrenzte Gebrauch dieser Sprachhandlung verweist auf einen grossen Entwicklungsbedarf.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei allen drei Sprachhandlungen typische Handlungsmuster erkennbar sind, diese aber nur zum Teil mit deutschen Ausdrucksmitteln sprachlich realisiert werden. Beim Berichten verwendet Hilal am häufigsten typische Ausdrucksmittel auf Deutsch. Bei den anderen zwei Sprachhandlungen ist sie noch eher rezeptiv beteiligt oder hilft sich beim Sprechen mit anderen Mitteln aus. Ob dieser Lernprozess (Berichten vor Erzählen und Erklären) durch den Input in der Spielgruppe herbeigeführt wurde oder eher einer Erwerbslogik geschuldet ist, kann in diesem Rahmen nicht abschliessend beantwortet werden.

3. Phänomene der Zweisprachigkeit

In der Spielgruppe verwendet Hilal zu beiden Erhebungszeitpunkten ihre Erstsprache ausgiebig, und das nicht nur in Gesprächen mit ihrer türkischsprachigen Freundin. Bei der ersten Erhebung macht sie das häufig auch in Gesprächen mit der Spielgruppenleiterin, obwohl die Spielgruppenleiterin kein Türkisch versteht und die Bedeutung nur aus dem Kontext heraus erraten kann. Bei der zweiten Erhebung ist bei Hilal ein bewussterer Umgang mit den beiden Sprachen wahrnehmbar: Sie trennt die beiden Sprachen voneinander und spricht die Spielgruppenleiterinnen, wie auch die anderen Fokuskinder, fast nur auf Deutsch an. In Gesprächen mit ihnen konzentriert sie sich auf den Gesprächsinhalt, versucht ihre Gedanken mithilfe von bekannten (grammatikalischen) Strukturen wiederzugeben (der Imperativ und die Zeitform Perfekt werden häufig verwendet), lässt dabei Wörter (z.B. Hilfsverben) in Formulierungen aus, unterstützt ihre Aussage mit para- und nonverbalen Mitteln und antwortet im Zweifelsfall mit «ja» (oder «mhm»). Sie fragt zum Teil auch explizit nach, wie die Dinge heissen, und wiederholt Wörter, die sie offensichtlich zuvor nicht gekannt hat, letzteres vereinzelt auch singend.

Selten hilft sich Hilal mit ihrer Erstsprache aus, zum Beispiel, wenn ihr das Wort auf Deutsch fehlt. Dabei ersetzt sie das deutsche Wort mit der Übersetzung und versucht das türkische Wort entweder mit formalen Anpassungen oder durch eine andere Aussprache einzudeutschen.

- «*prendesin*» als Verschmelzung aus *prendes* (tr.) und **Prinzessin** (dt.)
- *bulaşık* [schmutziges Geschirr] mit Betonung auf der ersten Silbe statt auf der letzten (wie es im Türkischen richtig wäre).

Im Gespräch mit ihrer Freundin zeigen sich zudem weitere multilinguale Sprachhandlungen. Einerseits übersetzt sie für ihre Freundin:

«*Defne oynya*- [Defne spiel-]. **Baby, baby nerde?** [Baby, wo ist das Baby?] *Bebek nerde?* [Wo ist das Baby?] **Baby demek bebek.** [Baby heisst Baby.] **Baby, küçük bebiş.** [Baby, kleines Babylein.]

Andererseits platziert sie deutsche Wörter bewusst in ihren türkischen Sätzen und spielt zum Teil mit den zwei Sprachen wie in diesem Beispiel:

«*Herşey burda durcak. Güzel schön durcak. Schö::n. Çok güzel olacak. Hemde ço:: güzel ola-* (zu Defne) *Bunu benim yanıma getir. Hm schö::n burda olacak. Schö::n. Bunlar burda olasa bende burda olar. [...]* **Schön bişey.**» [Alles muss hier bleiben. Schön, schön muss/wird es bleiben. Sehr schön wird es werden. Und zwar sehr schön wird es werden (zu Defne) Bring das zu mir. Es muss hier sein. Wenn die hier sind, bin ich hier. [...]]
«schön» etwas.]

Mit der Nutzung all dieser Strategien ist klar, dass sich Hilal ihrer Mehrsprachigkeit bewusst ist und versucht, mit den unterschiedlichen Situationen in der Spielgruppe adäquat umzugehen. Auch wenn Hilal sich gerne in ihrer Komfortzone aufhält, lässt sie sich – vor allem zum zweiten Erhebungszeitpunkt – doch auch auf deutsche, für sie noch herausfordernde Gespräche ein.

4. Zusammenfassung

Kinder, die erst seit kurzem Deutsch lernen, haben die gleichen kommunikativen Bedürfnisse wie solche, die mit der deutschen Sprache aufwachsen. Sie berichten, erzählen und erklären, auch wenn ihnen in ihrer Zweitsprache nicht der gleiche Wortschatz zur Verfügung steht. Diesen Befund haben die Ergebnisse der vorangehenden Analysen (siehe Kapitel 8) bereits bestätigt. Im Kapitel 9 habe ich mich vertiefend damit befasst, wie und mit welchen sprachlichen Mitteln ein Fokuskind diese herausfordernden Sprachhandlungen ausführt. Untersucht wurde der Fall Hilal aus der Spielgruppe C. Da herausfordernde Sprachhandlungen mit typischen Handlungsmustern und Ausdrucksmitteln realisiert werden, wurde bei den Analysen ein Schwerpunkt auf diese gelegt. Es hat sich gezeigt, dass Hilal alle drei situationsübergreifenden Sprachhandlungen ihren Funktionen entsprechend nutzt. Obwohl die sprachenübergreifenden Handlungsmuster bei allen drei Sprachhandlungen erkennbar sind, werden die passenden deutschen Ausdrucksmittel nur zum Teil verwendet. Am fortgeschrittensten sind die syntaktischen Strukturen beim Berichten. Da bedient sich Hilal verschiedenster Handlungsmuster und macht ihre Aussagen auf Türkisch bereits mit treffenden und variierenden Formulierungen, auf Deutsch dagegen mit jenen (begrenzten) Mitteln, die ihr bereits zur Verfügung stehen. Verständlicherweise schafft es Hilal nicht von Anfang an, komplexe Satzgebilde auf Deutsch solistisch zu produzieren, insbesondere wenn ihr auch noch die Wörter dazu fehlen. Darum realisiert sie situationsübergreifende Sprachhandlungen auf Deutsch meist dialogisch, also mithilfe der beiden Spielgruppenleiterinnen, die ihre Handlungen aufgreifen und sie bei der Sprachproduktion unterstützen.

Innerhalb weniger Monate hat Hilal Wege gefunden und sich Strategien angeeignet, wie sie trotz fehlender Ausdrucksmittel und mithilfe ihrer Erstsprache auf Deutsch kommunizieren kann: sie fokussiert sich auf den Inhalt, unterstützt ihre Aussagen mit para- und nonverbalen Mitteln, fragt nach, wiederholt neue Wörter und setzt türkische Wörter in Äußerungen ein, die sie mithilfe von formalen Anpassungen oder einer veränderten Betonung eindeutscht. Sie hat in dieser Zeit auch ein Sprachbewusstsein entwickelt, das besonders in ihrem spielerischen Umgang mit beiden Sprachen zum Ausdruck kommt, wenn sie im gleichen Satz mehrfach von einer Sprache in die andere switcht oder für andere übersetzt.

Literatur

- Bruner, Jerome S. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. erg. Auflage. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber. opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV014613951 (Abfrage: 13.03.2022).
- Dehn, Mechthild/Osburg, Claudia/Oomen-Welke, Ingelore (2012): *Kinder & Sprache(n): Was Erwachsene wissen sollten. Wie Kinder lernen*. 1. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Feilke, Helmuth (2001): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 1–31.
- Feilke, Helmuth (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (2014). Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 7–10.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch* 2015/3, 1–23. www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (Abfrage: 03.02.2020).
- Isler, Dieter/Hefti, Claudia/Kirchhofer, Katharina/Dinkelmann, Iris (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch* 2018/1, 1–21. www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf (Abfrage: 13.03.2022).

10. Frühe Sprachbildung mehrsprachiger Kinder in Spielgruppen – ein Fazit

Dieter Isler, Achim Brosziewski, Claudia Hefti, Katharina Kirchhofer, Sibylle Künzli, Judith Schönberger und Betül Usul

In der vorliegenden Buchpublikation werden theoretische Grundlagen sowie konzeptionelle und empirische Erträge des Forschungsprojekts «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen» (MePraS) vorgestellt. Das Projekt untersuchte die Alltagskommunikation von drei Deutschschweizer Spielgruppen zu Beginn und am Ende des Schuljahres. In jeder Spielgruppe und zu beiden Zeitpunkten wurden jeweils die Leiterin und ein Fokuskind, welches Deutsch als Zweitsprache lernt, mit mobilen Handkameras während eines Spielgruppenvormittags gefilmt. Ausgewählte Videodokumente wurden sequenzanalytisch-rekonstruktiv ausgewertet. Dabei wurden vier kommunikative Formen herausgearbeitet, die für die untersuchten Spielgruppen konstituierend sind: *Spiel*, *Kreis*, *Znüni* und *Geschichtenerzählen* (siehe Teil II, Kapitel 4 bis 7). Darüber hinaus wurden die spontanen Sprachproduktionen der drei Fokuskinder transkribiert und anhand eines neu entwickelten Kategoriensystems (siehe Anhang) kodiert und deskriptiv ausgewertet. Daraus resultierte eine quantifizierende Beschreibung der drei Fälle im Hinblick auf Sprachwahl und Sprachhandlungen. Ausserdem wurde eine qualitative Beschreibung der Sprachhandlungen eines Fokuskindes in seiner Erstsprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch erarbeitet (siehe Teil III, Kapitel 8 und 9). Auskunft zur Projektanlage und zum methodischen Vorgehen bei diesen Analysen gibt Kapitel 2. Wie in der Einleitung erwähnt führen die unterschiedlichen disziplinären und methodologischen Zugänge der Autor:innen gelegentlich zu begrifflichen Abgrenzungs- bzw. Überlappungsproblemen, die an dieser Stelle nicht gänzlich aufgelöst werden können und als Nebengeräusche der interdisziplinären Zusammenarbeit zu verstehen sind.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Bedeutung und Ausgestaltung kommunikativer Formen in Spielgruppen (Abschnitt 1), zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (2) und zum Verständnis von sprachlicher Bildung (3) zusammengeführt und diskutiert. Ausgewählte Ergebnisse zu den sprachlichen Produktionen der drei Fokuskinder werden in diese drei Abschnitte integriert dargestellt. Abschliessend werden Perspektiven für das Spielgruppenfeld, die Professionalisierung von Spielgruppenleiterinnen und für die Forschung skizziert (4). Ziel ist es, mit den Ergebnissen aus dem Projekt MePraS das Verständnis des Spielgruppenfeldes zu vertiefen und einen Beitrag zu seiner Weiterentwicklung zu leisten.

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, bestehen für Deutschschweizer Spielgruppen nur in Einzelfällen und auf kommunaler Ebene geklärte Zuständigkeiten der öffentlichen Hand. Das Spielgruppenfeld ist (noch) weitgehend ungeregt und sehr heterogen, was sich auf allen Ebenen zeigt: von der Finanzierung und den Arbeitsbedingungen über die Ausbildung, das Bildungsverständnis und die pädagogische Praxis bis hin zur Qualitätssicherung. Der Spielgruppenverband (SSLV) und der grösste Aus- und Weiterbildungsträger (IG Spielgruppen) engagieren sich stark und erfolgreich für die Professionalisierung der Spielgruppen. Der Weg zu einem geklärten Berufsverständnis und einer kohärenten beruflichen Sozialisation ist aber noch weit. Lassen sich Spielgruppen unter diesen Umständen überhaupt als Institution mit spezifischen gesellschaftlichen Funktionen und fall- und zeitübergreifenden Merkmalen (Berger/Luckmann 1969/1987) begreifen und beschreiben?

1. Kommunikative Formen in Spielgruppen

Im Hinblick auf den kommunikativen Haushalt (Luckmann 1988) zeigen sich zunächst einige Gemeinsamkeiten bei den drei untersuchten Spielgruppen: Das freie Spiel beansprucht den mit Abstand grössten Teil der Spielgruppenzeit. Auch von den Spielgruppenleiterinnen (im Folgenden SGL) angeleitete Aktivitäten im Kreis und das gemeinsam am Tisch eingenommene Znüni sind an beiden Vormittagen in allen drei Spielgruppen zu beobachten. Das Geschichtenerzählen wird typischerweise im Kreis realisiert und ist deshalb in den quantifizierenden Beschreibungen unter diese Form subsumiert. Es ist mit einer Ausnahme (Spielgruppe C am Ende des Spielgruppenjahres) ebenfalls fester Bestandteil des Spielgruppenvormittags (siehe Kapitel 7). Die Befunde stützen die Annahme, dass diese vier kommunikativen Formen – Spiel, Kreis, Znüni und Geschichtenerzählen – zum kommunikativen Haushalt von Spielgruppen gehören. Sie dienen den Akteur:innen als Muster für die koordinierte Bearbeitung (Weber 1987) von in Spielgruppen wiederholt auftretenden Kommunikationsaufgaben (Luckmann 1989). SGL und Kinder nutzen ihr darauf bezogenes Wissen als Ressource, um kommunikative Formen zu erkennen und sich in ihrem Handeln daran zu orientieren (Weber 1984). Zugleich aktualisieren, variieren und etablieren sie diese Formen im Vollzug (Knoblauch 2017). Entsprechend unterschiedlich werden diese in den verschiedenen Spielgruppen realisiert. Das Wissen über die kommunikativen Formen bleibt dabei oft implizit bzw. «schweigend» (Polanyi 1985). Kinder, die mit diesen Mustern noch wenig vertraut sind, haben es schwerer, sich aktiv am Geschehen zu beteiligen, und sind im Mit- und Nachvollzug stärker auf deren «Lesbarkeit» (etwa durch Klarheit, Redundanz und Konstanz) angewiesen. Zu den vier bereits erwähnten kommunikativen Formen der Spielgruppe lassen sich im Einzelnen folgende Befunde berichten:

Dem *Spiel* wird in allen drei Spielgruppen und zu beiden Erhebungszeitpunkten am meisten Zeit eingeräumt. Die Zeitanteile bewegen sich zwischen 60 und 70 %¹. Die Deutschproduktionen der mehrsprachigen Fokuskinder sind beim freien Spiel markant höher als beim Znüni oder im Kreis² (siehe Kapitel 8). Brosziewski untersucht das Spiel aus systemtheoretischer Perspektive als einen Modus der Kommunikation, der in allen Settings des Spielgruppenvormittags – also auch beim Znüni, im Kreis oder beim Geschichtenerzählen – zum Zug kommen kann (siehe Kapitel 4). Das Spiel lässt sich durch die Anforderungen der Metakommunikation («Das ist Spiel»), des Spieleinsatzes und der Folgenlosigkeit des Handelns charakterisieren. Die beobachteten Kinder sind in der Lage, «Spiel» in diesem Sinn zu erkennen, kommunikativ anzuzeigen und zu vollziehen. Dabei lassen sich im Datenmaterial der drei Spielgruppen alle drei Typen von Spiel beobachten, die Brosziewski ausgemacht hat: das Spiel mit Dingen (Spielsachen und anderen Objekten), mit Sprache (z. B. Lautmalereien oder Wortneuschöpfungen) und mit Rollenträger:innen und ihren Erwartungen (z. B. mit der Kamerafrau).

Für angeleitete *Kreisaktivitäten* werden in den beobachteten Spielgruppen zwischen 18 und 31 % der verfügbaren Zeit eingesetzt. Die Sprachproduktion der Fokuskinder ist in diesem Setting geringer als beim Freispiel oder Znüni³ (siehe Kapitel 8). Künzli untersucht in ihrer Analyse aus soziologischer Perspektive die räumlichen Formationen und Handlungsmuster sowie die mit ihnen verbundenen Funktionen und die ihnen zugrunde liegenden Grundverständnisse von Kreisaktivitäten in Spielgruppen (siehe Kapitel 5). Gemeinsam ist den drei Spielgruppen, dass Kreisaktivitäten zu Beginn und am Ende der Spielgruppenhalbtage eingesetzt werden, um die Zugehörigkeit der einzelnen Kinder zur Spielgruppengemeinschaft zu stärken und sie integrierend mit den Mustern und Regelungen angeleiteter Kreiskommunikation vertraut zu machen. Die konkrete Ausgestaltung von Kreisaktivitäten variiert dabei stark zwischen den drei Spielgruppen. Dies betrifft einerseits die räumlichen Formationen. Diese sind für die Kinder leichter lesbar, wenn die Sitzkreise (visuell oder gegenständlich) objektiviert und permanent sind. Auch das Grundverständnis der Spielgruppengemeinschaft variiert. Es kann eher hierarchisch-angeleitet oder eher egalitär-partizipativ geprägt sein. Das zeigt sich sowohl in der räumlichen Ausgestaltung wie auch im interaktiven Vollzug der Kreisformationen. Die Kinder sammeln an diesen Schnittstellen von informell-privater und formell-öffentlicher Kommunikation bzw. von Peerkultur und Schulkultur erste Erfahrungen und erwerben grundlegendes Wissen über kommunikative Formen von Bildungseinrichtungen. In diesem

-
- 1 Ausnahme: In Spielgruppe C liegt der Anteil des freien Spiels zu Beginn des Spielgruppenjahrs mit 53 % etwas tiefer.
 - 2 Ausnahme: In Spielgruppe B liegt die Sprachproduktion von Saira zu Beginn des Spielgruppenjahrs beim Znüni etwas höher als beim freien Spiel.
 - 3 Ausnahme: In Spielgruppe A produziert Marko zu Beginn des Spielgruppenjahrs wesentlich mehr Sprache im Kreis als beim Znüni.

Sinn sind Kreisaktivitäten ein Mittel, um Kinder beim Übergang zu formelle(re)n Bildungsangeboten zu begleiten und zu stärken. Kinder, die die Umgebungssprache noch wenig beherrschen, können sich weniger auf sprachliche Hinweise verlassen und sind deshalb noch stärker auf nichtsprachliche Objektivierungen angewiesen, um partizipieren zu können.

Das *Znüni* beansprucht mit 7 bis 16 % am wenigsten Spielgruppenzeit⁴, wobei die Sprachproduktionen der Fokuskinder meist etwas höher liegen als im Kreis⁵, aber markant tiefer als beim freien Spiel (siehe Kapitel 8). Kirchhofer beleuchtet diese kommunikative Form in ihren Analysen (siehe Kapitel 6) im Hinblick auf ihre zeitliche und räumlich-körperliche Ordnung und ihren Vollzug (als Gelegenheit zur Herstellung von Ungleichheit und zum Erwerb mündlicher Textfähigkeiten). Zwischen den drei Spielgruppen zeigen sich in der Ausgestaltung des *Znüni* deutliche Unterschiede, die sich mit Bezug auf andere Formen der Gruppenverpflegung metaphorisch veranschaulichen lassen: Im *Refektorium* sind die Rollen und Zuständigkeiten klar definiert. Es bestehen Regeln für Sitzordnung, Essensverteilung und Gespräch, die bei Bedarf auch eingefordert werden. Im *Restaurant* haben die Gäste viel Definitionsmacht, das Personal achtet auf ihre Wünsche und Bedürfnisse und bedient sie aus dem Hintergrund aufmerksam und zuvorkommend. Beim *Picknick* sitzen alle – Kinder und Erwachsene – in lockerer Ordnung auf Augenhöhe, verpflegen sich selbst aus ihrem Rucksack, zeigen sich ihr Essen und tauschen es gelegentlich auch aus. Die durch diese Metaphern repräsentierten Ordnungen zeigen sich auch im kommunikativen Vollzug: Im Refektorium antworten die Kinder auf die von den Erwachsenen an sie gerichteten Aufforderungen, im Restaurant werden sie von ihnen beobachtet und punktuell angeregt und beim Picknick führen Kinder und Erwachsene in wechselnden Konstellationen Gespräche und realisieren dabei auch mündliche Texte.

Das *Geschichtenerzählen* wurde beim Kodieren der Sprachproduktionen den Kreissequenzen subsumiert, deshalb liegen für diese Form keine quantifizierenden Angaben vor. Die zeitlichen Anteile des Geschichtenerzählens lassen sich aber auch anhand der Videodaten bestimmen. Die drei in Kapitel 7 untersuchten Geschichten-Sequenzen dauern zehn, neun und fünf Minuten, bewegen sich also im Bereich von 3 bis 7 % der Spielgruppenzeit. In Spielgruppe B haben die Kinder viel Sprache produziert, in den Spielgruppen A und C haben sie meist «nur» zugehört. Hefti und Isler analysieren diese kommunikative Form qualitativ-rekonstruierend unter drei Aspekten (siehe Kapitel 7): ihrer Architektur (Formation der Körper im Raum), ihrer Herstellung und Aufrechterhaltung sowie ihres Potenzials für die Produktion mündlicher Texte. Auch für das Geschichtenerzählen

4 Ausnahme: In Spielgruppe B dauert das *Znüni* am Ende des Spielgruppenjahrs mit 21 % etwas länger als die Kreisaktivitäten (18 %).

5 Ausnahme: In Spielgruppe A liegt die Sprachproduktion von Marko zu Beginn des Spielgruppenjahres beim *Znüni* deutlich tiefer als im Kreis.

finden sich in den drei Spielgruppen deutlich unterschiedliche Handlungsmuster, die sich durch folgende Metaphern bezeichnen lassen: Im *Kino* sitzen die Kinder auf zugewiesenen Plätzen in Publikumsreihen, die SGL bleibt hinter der «Leinwand» verborgen und die Vorführung der Geschichte (als Kamishibai bzw. Bilderbuchkino) vollzieht sich weitgehend monologisch. Im *Lesezirkel* sitzen alle auf Augenhöhe im Kreis. Die Kinder sind von Anfang an eingeladen, sich zu beteiligen, die Geschichte mit zu erzählen und zu kommentieren. In der *Zirkusnummer* erzählt und zeigt die SGL die Geschichte in der Manege und interagiert dabei stark mit dem Publikum. Die Kinder sitzen erhöht auf den Rängen und reagieren auf die Animationen der SGL. Die unterschiedlichen Handlungsmuster verweisen in verschiedener Hinsicht auf unterschiedliche Grundverständnisse des Geschichtenerzählens: Steht das Abspielen der Geschichte oder das Verständnis der Kinder im Vordergrund? Ist das Erzählen monologisch oder dialogisch angelegt? Werden Aspekte literarischer Bildung berücksichtigt? Werden ausgehend von der Geschichte mündliche Texte der Kinder angeregt und unterstützt?

Die Ergebnisse zeigen, dass die kommunikativen Formen Spiel, Kreis, Znüni und Geschichtenerzählen auf der Ebene der zeitlichen Ablaufplanung als zentrale Elemente des kommunikativen Haushalts von Spielgruppen etabliert sind. In ihrem konkreten Vollzug zeigen sich aber von Spielgruppe zu Spielgruppe grosse Differenzen, die auf unterschiedliche Grundverständnisse von (sprachlicher) Bildung in Spielgruppen verweisen. Diese Grundverständnisse werden unten in Abschnitt 3 diskutiert. Zuvor geht es im Abschnitt 2 noch um die Frage, wie die SGL in den untersuchten Spielgruppen mit der Mehrsprachigkeit der Gruppen und Fokuskinder umgehen.

2. Umgang mit Mehrsprachigkeit

In den drei Spielgruppen, die im Projekt MePraS untersucht wurden, sprechen 27 % (Spielgruppe A), 100 % (Spielgruppe B) bzw. 42 % (Spielgruppe C) der Kinder zu Hause kein Deutsch. Die drei *Gruppen* sind also alle mehrsprachig, und in jeder Gruppe gibt es mehrere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache neu lernen und *individuell* mehrsprachig sind.

Von den SGL wird die Mehrsprachigkeit der Gruppen an den beobachteten Spielgruppenvormittagen nicht explizit thematisiert. Die drei SGL sprechen (fast) ausschliesslich Deutsch (in Spielgruppen A und C Dialekt, in Spielgruppe B Standard), die Erwartungen an die Sprachwahl der Kinder unterscheiden sich aber deutlich: In einer Spielgruppe werden die Kinder ausdrücklich zum Deutschsprechen angehalten, während die Spielgruppenleiterin und das Fokuskind in einer anderen Spielgruppe beim Spielen ganz selbstverständlich in zwei Sprachen – die SGL auf Deutsch und das Fokuskind auf Türkisch – kommunizieren. In der dritten Gruppe ist Deutsch die Zweitsprache für alle Kinder. Die SGL verwendet die

Erstsprachen der Kinder punktuell und nach ihrem Kenntnisstand, ohne von den Kindern eine bestimmte Sprache einzufordern.

Neben den Erwartungen der SGL spielen auch die Peers eine wichtige Rolle: Hilal hat mit Defne eine türkischsprachige Freundin, mit der sie sich intensiv auf Türkisch unterhält. Auch Marko hat einen Freund, der allerdings kein Kroatisch spricht, so dass die beiden auf Deutsch oder (beim Sprachspiel) in ihrer Phantasiesprache kommunizieren. Saira dagegen hat weder eine Freundin noch eine Person aus ihrer Sprachgemeinschaft (Tamil) in der Spielgruppe. Die Annahme scheint plausibel, dass ihre geringere Sprachproduktion (auch) damit zusammenhängt. Die drei Fokuskinder machen mit ihren Erstsprachen ganz unterschiedliche Erfahrungen: Hilal erlebt, dass Türkisch willkommen ist und kommunikativ genutzt wird (nicht nur mit ihrer Freundin, sondern auch mit der SGL). Markos Erstsprache Kroatisch bleibt in der vorwiegend deutschsprachigen Spielgruppe völlig «unsichtbar». Auch Sairas Erstsprache Tamil ist nicht präsent, aber zumindest ihre zweite Familiensprache Englisch wird von der SGL gelegentlich abgeholt. Sie macht in dieser Hinsicht dieselbe Erfahrung wie alle Kinder in ihrer Gruppe: Punktuell werden sie von der SGL in einer Sprache angesprochen, die sie «von zuhause» in die Spielgruppe tragen. Aus dieser Perspektive können sich Hilal und Saira der Gruppe zugehörig fühlen. Es stellt sich die Frage, ob dies für Marko auch zutrifft. Er ist aufgrund der sprachlichen Ressourcen im Spielgruppenalltag mit seiner Erstsprache «allein». Seine SGL kommuniziert – trotz dem von ihr gesetzten Deutsch-Gebot – mit einem anderen Kind (Robin) auf Englisch. Marko dürfte in dieser Situation in doppelter Hinsicht Ungleichheit erfahren: Er spricht nicht nur kein Deutsch, sondern auch noch die «falsche», auf diesem sprachlichen Markt schlechter verwertbare Erstsprache (Fürstenau/Niedrig 2011).

Im Hinblick auf die Fokuskinder, die Deutsch in der Spielgruppe als Zweitsprache lernen, ist zudem von Interesse, welche sprachlichen Aufgaben ihnen zugetraut werden. Werden diese Kinder dabei unterstützt, situationsübergreifende Sprachhandlungen bzw. mündliche Texte (Berichte, Erzählungen, Erklärungen oder Argumentationen) zu realisieren und dabei ihre *bildungssprachlichen Fähigkeiten* auf- und auszubauen? In den Analysen der Sprachproduktionen zeigen sich vom Anfang bis zum Ende des Spielgruppenjahres bei allen drei Kindern deutliche Zunahmen der situationsübergreifenden Sprachhandlungen sowohl in den Erstsprachen als auch in der Zweitsprache Deutsch (siehe Kapitel 8). Die Videosequenzanalysen der kommunikativen Formen weisen darauf hin, dass sich die drei SGL bezüglich ihrer Erwerbsunterstützung aber markant unterscheiden. So wird etwa das Geschichtenerzählen in einer Spielgruppe als von der Fachperson gesteuerte monologisch Kinovorführung realisiert, in einer anderen als interaktive Zirkusvorstellung und in der dritten als dialogischer ko-konstruktiver Lesezirkel. Und auch beim Znüni zeigt sich ein breites Spektrum von Gesprächen, welches von stark gesteuerten Sprechübungen bis zum gemeinsamen Spinnen von längeren Gesprächsfäden reicht – auch mit Kindern, die noch wenig Deutsch sprechen.

3. Verständnis von (sprachlicher) Bildung in Spielgruppen

Bildungsverständnis im Allgemeinen

Spielgruppen-Kinder haben typischerweise keine Kitas besucht und sammeln in der Spielgruppe ihre ersten Erfahrungen mit pädagogischen Einrichtungen. Sich aus der familiären Lebenswelt zu lösen und unter der Leitung von pädagogischen Fachpersonen in einer Gruppe von Gleichaltrigen zurechtzufinden ist für sie neu und herausfordernd. Wissen über kommunikative Formen unter den Bedingungen von Bildungseinrichtungen kann bei diesen Kindern deshalb nicht vorausgesetzt werden. Es geht vielmehr darum, Ordnungen, Muster und Vollzugsweisen des gemeinsamen Tuns in Spielgruppen für die Kinder erkennbar, verständlich und damit auch erlernbar zu machen.

Die Analysen dieser Publikation (siehe Kapitel 4–7) zeigen, dass der Vollzug der kommunikativen Formen *Spiel*, *Kreis*, *Znüni* und *Geschichtenerzählen* von Spielgruppe zu Spielgruppe deutlich variiert. In der Ausgestaltung dieser Formen zeigen sich (neben situativen Einflüssen) grundlegende Orientierungen der Spielgruppenleiterinnen, etwa die Struktur der pädagogischen Beziehung (hierarchisch vs. egalitär), die Adressierung des pädagogischen Handelns (einzelnes Kind vs. Kindergruppe), die Funktion des pädagogischen Handelns (steuernd-kontrollierend vs. anregend-unterstützend), das Voranbringen des Spielgruppen geschehens (planmässiges Durcharbeiten vs. situatives Adaptieren) und der Umgang mit Kindern, die noch wenig Deutsch sprechen (inkludierend oder potenziell stigmatisierend) (vgl. auch Isler et al. 2020). Auch die in den Analysen herausgearbeiteten metaphorischen Charakterisierungen der kommunikativen Formen *Znüni* (Refektorium, Restaurant oder Picknick, s. Kapitel 6) und *Geschichtenerzählen* (Kino, Lesekreis oder Zirkusvorstellung, s. Kapitel 7) verdeutlichen divergierende Orientierungen.

Diese im kommunikativen Alltag der drei Spielgruppen gefundene Varianz ist angesichts der prekären gesellschaftlichen Bedingungen des Spielgruppenfeldes (siehe Kapitel 1) wenig überraschend. Für die Bewältigung der herausfordernden Aufgabe, Kinder mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen und Voraussetzungen beim ersten Eintritt in eine pädagogische Einrichtung zu unterstützen, wäre ein geklärtes, begründetes und geteiltes Bildungsverständnis eine wichtige Rahmenbedingung. Dazu müsste allerdings zunächst der gesellschaftliche Auftrag der Spielgruppen im Spannungsfeld zwischen non-formalen Betreuungseinrichtungen (Kitas und Tagesfamilien) und formalen Bildungseinrichtungen (Kindergarten) geklärt werden (Rauschenbach et al. 2005). Im politischen Diskurs und in der kommunalen Verwaltung werden Spielgruppen meist dem non-formalen, sozialpädagogisch ausgerichteten *Frühbereich* zugeordnet.

Entsprechend wichtig ist für die Spielgruppen der Orientierungsrahmen «Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz» (Wustmann Seiler/

Simoni 2012). Gleichzeitig hat die Spielgruppe strukturell viel mit dem Kindergarten gemeinsam: Die Kinder verbringen in relativ altershomogenen Gruppen von bis zu 12 Kindern unter der Leitung von pädagogischen Fachpersonen einzelne Halbtage (ohne Tagesstrukturen wie Mittagsverpflegung oder Ruhezeiten) mit Freispiel und angeleiteten Bildungsaktivitäten. Das sind wichtige Merkmale der «forme scolaire» (Thévenaz-Christen 2005), die auf die Funktionen des formalen Bildungsorts *Schule* (u. a. Integration in eine Lerngemeinschaft, Erwerb von schulischen Praktiken, Aufbau von geteiltem Wissen) ausgerichtet sind. Die ungeklärte Rolle der Spielgruppe im Deutschschweizer Bildungswesen dürfte zur Unterschiedlichkeit der Bildungsverständnisse, die sich in den untersuchten Spielgruppen zeigt, wesentlich beitragen. Eine Klärung auf dieser gesellschaftlichen Ebene wäre eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines spielgruppenspezifischen Bildungsverständnisses.

Sprachliche Bildung

Das vorgefundene Verständnis sprachlicher Bildung lässt sich in allen drei Spielgruppen als grundsätzlich alltagsintegriert beschreiben: Es sind keine Fachpersonen für Sprachförderung im Einsatz, es erfolgt keine Separierung der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache⁶ und es kommen keine curricularen Sprachförderprogramme zur Anwendung. In allen drei Spielgruppen wird Sprache als Mittel der Kommunikation verstanden und (meist) nicht als Stoff, der den Kindern explizit vermittelt und von ihnen geübt werden müsste. Ausnahmen bilden die Artikulationsübungen und Höflichkeitsrituale beim Znüni in Spielgruppe A und die auf Wortschatz und Grammatik fokussierenden Gesprächsimpulse der SGL in Spielgruppe B. In Bezug auf die im Fachkonzept «Frühe Sprachbildung» (Isler et al. 2017) formulierten sechs Qualitätsmerkmale der alltagsintegrierten Sprachbildung lassen sich folgende Einschätzungen formulieren:

Gesprächsanlässe im Alltag erkennen und nutzen: Leitlinie 1 wird in den untersuchten Spielgruppen grundsätzlich realisiert. Es finden sich Beispiele lebendiger Alltagsgespräche in allen drei Gruppen, sei es beim Gemüserüsten in der Küche, beim Fantasieren über Kinderzimmer voller Lollipops oder beim Planen von Geburtstagsfeiern. In Spielgruppe C ist die SGL besonders aufmerksam auf solche Gelegenheiten und scheint solche Gespräche mit Kindern bewusst zu suchen und zu pflegen. In den anderen Spielgruppen kommen sie eher zufällig und oft auf Initiative der Kinder zustande.

Gespräche unter Kindern ermöglichen: Leitlinie 2 ist weniger im Blickfeld der SGL. In den Daten finden sich kaum Beispiele dafür. Im Freispiel kommunizieren

6 Spielgruppe B ist als Sprachförderspielgruppe mit 100 % DaZ-Kindern auf der strukturellen Ebene für sich allein genommen allerdings ein stark separierendes Angebot.

die Kinder aus eigenem Antrieb miteinander. In Spielgruppe B ist das schwieriger, weil die Kinder noch keine geteilte Sprache haben. In angeleiteten Situationen verlaufen die Gespräche typischerweise über die SGL. Sie gibt die Impulse, teilt das Rederecht zu und reagiert auf die Beiträge der Kinder. Eine Ausnahme bildet das Bilderbuchgespräch in Spielgruppe B, wo die Kinder trotz eingeschränkter Deutschkenntnisse auch aufeinander Bezug nehmen.

Interaktionsqualität sicherstellen: Bei Leitlinie 3 zeigen sich grosse Unterschiede zwischen den Spielgruppen. Die SGL investieren teilweise viel, um Gespräche zu rahmen, die Kinder genau zu verstehen, sie beim Sprechen anzuregen und die benötigten sprachlichen Mittel bereitzustellen. Das Engagement für eine hohe Interaktionsqualität kann dabei mehr an die Person gebunden (in jeder Gesprächssituation erkennbar) sein, aber auch von Situation zu Situation variieren. So etwa finden sich für eine der drei SGL sowohl Beispiele für lange und aufmerksam geführte als auch für kurze und sprunghafte Gespräche.

Sprache vielfältig gebrauchen: Auch zu Leitlinie 4 zeigen sich deutliche Unterschiede. Herausfordernde, global strukturierte Sprachhandlungen (Hausendorf/Quasthoff 1996) wie *Berichten*, *Erzählen* oder *Erklären* finden sich v. a. in Spielgruppe C, aber auch in der Bilderbuchsituation von Spielgruppe B. Beispiele für einfachere Sprachhandlungen wie das Benennen von Objekten und Eigenschaften (z. B. Mengen oder Farben) oder das Wiederholen von Musterformulierungen kommen dagegen in allen Spielgruppen vor. Die SGL unterscheiden sich damit in für die sprachliche Bildung relevanter Weise in ihrer Aufmerksamkeit für und Unterstützung von längeren Gesprächsfäden und mündlichen Texten (Isler et al. 2018).

Zugänge zu früher Literalität eröffnen: Leitlinie 5 ist, was das Geschichtenerzählen mit Bilderbüchern oder das Bilderbuchkino betrifft, im Alltag aller Spielgruppen fest verankert. Im Vollzug bestehen aber grosse Unterschiede: Nicht in allen Spielgruppen steht das Verstehen der Geschichten im Vordergrund. Die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder reichen vom stillen Zuschauen über das Beantworten von Fragen der SGL bis zum Miterzählen und Erweitern der Geschichte. Auch die Zugriffsmöglichkeiten der Kinder auf die Medien Bilderbuch bzw. Kinobild variieren stark. Literarische Aspekte wie z. B. *Höhepunkt* oder *Innensicht der Figuren* werden mit den Kindern nur in einer Spielgruppe bearbeitet. Für weitere Aspekte von früher Literalität wie die Begleitung beim Umgang mit digitalen Medien oder das Entdecken von Zeichen und Schrift fanden sich keine Belege.

Mehrsprachigkeit wertschätzen und unterstützen: Zur Leitlinie 6 wurde oben schon einiges gesagt. Die Mehrsprachigkeit wird in keiner der drei untersuchten Spielgruppen thematisiert. Für den Umgang mit den Erstsprachen der Fokus-kinder lässt sich ein Spannungsfeld beobachten: Auf der einen Seite steht das Gebot, Deutsch zu sprechen, verbunden mit einer unterschiedlichen Mit-Berücksichtigung von Erstsprachen. Deutsch und Englisch werden von Fall zu Fall in

Interaktionen integriert, Kroatisch nicht. Auf der anderen Seite des Spannungsfeldes steht das mühelose mehrsprachige Kommunizieren der Kinder im gemeinsamen Spiel.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den drei untersuchten Spielgruppen übers Ganze gesehen eine *alltagsintegrierte Sprachbildung* realisiert wird. *Mehrsprachigkeit* und *Gespräche unter Kindern* würden von allen drei SGL mehr Aufmerksamkeit verdienen. Was die Interaktionsqualität, das Führen längerer Gespräche und die literale Bildung betrifft, zeigen sich grosse Unterschiede zwischen den SGL in ihrem Verständnis der frühen Sprachbildung.

4. Perspektiven

Angesichts der prekären Bedingungen des Spielgruppenfelds (siehe Kapitel 1) besteht dringender Entwicklungsbedarf auf mehreren Ebenen. Es braucht:

- eine grundlegende Klärung der Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen der Deutschschweiz,
- mehr Engagement der öffentlichen Hand für die Regulierung und Finanzierung der Spielgruppen als erste Bildungsreinrichtungen,
- eine kohärente, wissenschaftsbasierte und praxisgerechte Aus- und Weiterbildung und schliesslich
- eine inklusive Organisation der vorschulischen Deutschförderung.

Im Schlussbericht des Projekts wurden bereits Massnahmen auf diesen Ebenen vorgeschlagen (Isler et al. 2020). An dieser Stelle werden weitere ausgewählte Punkte diskutiert, die sich auf die hier berichteten Analyseergebnisse beziehen.

Verantwortung: Spielgruppenleiter:innen kümmern sich um die Konzeption, Bewerbung und Finanzierung ihrer Angebote, organisieren Räume und Materialien, kommunizieren mit Eltern, Behörden und Fachpersonen, führen ihre Mitarbeitenden und begleiten als Kernaufgabe die Kinder ihrer Spielgruppe auf ihren Bildungswegen. In keinem anderen Feld – weder in Kitas noch im Kindergarten – müssen pädagogische Fachpersonen neben der Arbeit mit den Kindern so viele weitere Aufgaben bewältigen. Diese Zuständigkeit für alles zeigt sich zuweilen auch im Alltagshandeln der Fachpersonen, etwa in Form von kurzatmiger und sprunghafter Kommunikation, Erledigungsdruck oder hierarchischer Führung von Kindern und Mitarbeitenden. Spielgruppenleiter:innen brauchen dringend Entlastung durch geklärte und faire Rahmenbedingungen.

Professionalisierung: Spielgruppenleiter:innen werden bisher durch private Träger (insbesondere die IG Spielgruppen) ausgebildet und durch den Verband (SSLV) begleitet. Diese Form der Professionalisierung ist aber nicht in das

Berufsbildungssystem der Schweiz integriert. Es gibt keine mit der Ausbildung befassten Organisationen oder Leistungsaufträge der öffentlichen Hand. Damit fehlen auch die entsprechenden Zuständigkeiten und die Mittel für Forschung und Entwicklung sowie für die Qualitätssicherung der Aus- und Weiterbildung. Die MePraS-Studie kann vor diesem Hintergrund einen wichtigen Beitrag zum systematischen Verständnis der Spielgruppenarbeit leisten. Der Ansatz der kommunikativen Formen eignet sich möglicherweise gut dafür, komplexes pädagogisches Handeln praxisnah zu vermitteln und zugleich differenziert zu reflektieren. Dabei stehen Fragen wie die folgenden im Fokus:

- Wie können Fachpersonen das freie Spiel unter und mit Kindern anregen und begleiten?
- Welche Gesprächsmöglichkeiten bieten sich beim Znüni?
- Wie können Kreisaktivitäten den Kindern Orientierung und Gestaltungsraum geben?
- Wie lässt sich das Potenzial von Bilderbüchern mit Kindern im Gespräch erschliessen?

Das Vermitteln, Erproben, Reflektieren und Weiterentwickeln solcher kommunikativer Formen – idealerweise videogestützt mit sichtbarer Praxisnähe, authentischer Komplexität und hoher Verbindlichkeit – könnte die Professionalisierung von Spielgruppenleiter:innen voranbringen.

Für weitere Forschungsarbeiten zur frühen Sprachbildung in Spielgruppen stehen aus unserer Sicht insbesondere folgenden Perspektiven im Vordergrund:

- Der kommunikative Haushalt der Spielgruppen konnte in der Fallstudie MePraS erst ansatzweise erforscht werden. Hier wären weiterführende qualitativ-rekonstruierende Forschungsarbeiten mit einem erweiterten Sample und im Hinblick auf eine grössere Vollständigkeit der kommunikativen Formen notwendig.
- Die Gültigkeit der in der Fallstudie MePraS erarbeiteten Hypothesen wäre noch zu überprüfen. Die Wirksamkeit der alltagsintegrierten Sprachbildung wird bisher erst durch die Einschätzungen der Spielgruppenleiter:innen gestützt (Isler et al. 2019).
- Spielgruppen werden in der Öffentlichkeit – von Politik und Verwaltung, Bildungsexpert:innen, Verbänden und Medien – sehr unterschiedlich verstanden und beurteilt. Eine Diskursanalyse könnte diese Positionen und ihre Hintergründe herausarbeiten und als Grundlage für eine Klärung der Rolle der Spielgruppen im Bildungswesen dienen.

Literatur

- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969/1987): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Fürstenau, Sara/Gomolla Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–87.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Isler, Dieter/Hefti, Claudia/Kirchhofer, Katharina/Dinkelman, Iris (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch* 2018/1, S. 1–20.
- Isler, Dieter/Hefti, Claudia/Kirchhofer, Katharina/Künzli, Sibylle/Rohde, Sabrina (2019). *Projekt «Frühe Sprachförderung entwickeln in Spielgruppen der Kantone Bern, Thurgau und Zürich»*. Evaluationsbericht. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau. <https://www.phtg.ch/forschung/organisation/forschungsabteilung/aktuelle-projekte/fruehe-sprachbildung-entwickeln-in-spielgruppen-fse>
- Isler, Dieter/Kirchhofer, Katharina/Hefti, Claudia/Simoni, Heidi/Frei, Doris (2017): *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle/Brosziewski, Achim/Kirchhofer, Katharina/Neugebauer, Claudia/Dursun, Betül/Maier, Judith/Hefti, Claudia (2020). *Frühe Sprachbildung in sprachlich heterogenen Spielgruppen: Kurzbericht zum Forschungsprojekt «Mehrsprachige Praktiken von Kindern und Fachpersonen in Spielgruppen»*. Fribourg: Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308811>
- Knoblauch, Hubert (2017): *Die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen ›Haushalt‹ einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela/Spangenberg, Peter M./Tillmann-Bartylla, Dagmar (Hrsg.): *Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650*. München: Fink, S. 279–288.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Thévenaz-Christen, Thérèse (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2012): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zürich, Schweizerischen UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.
- Weber, Max (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Anhang: Kategoriensystem der situationsbezogenen und situationsübergreifenden Sprachhandlungen

1. Situationsbezogene Sprachhandlungen

Sprachhandlung	Beschreibung	Beispiel
Verhaltenssteuerung	Kinder werden (auch) sprachlich zu bestimmten Verhaltensweisen aufgefordert oder fordern andere zu bestimmten Verhaltensweisen auf. Das Verhalten der Kinder wird sprachlich beurteilt (Lob und Tadel) oder das Kind beurteilt das Verhalten anderer Akteur:innen sprachlich.	Spielgruppenleiterin: «Chönnntsch mer de gääl bringe?» Kind: «Ja.» Spielgruppenleiterin: «Das häsch super gmacht.» / «Das isch nöd nett gsi.»
Benennen präsenter Dinge	Präsente Objekte, Merkmale, Tätigkeiten werden sprachlich benannt (in markierter Weise, z. B. durch Explizieren («Das heisst ...»), Wiederholung, Abfragen, ...).	Kind: «Den Igel» (zeigt auf den Igel).
Handlungsbegleitendes Sprechen	Eigene praktische Handlungen werden parallel auch noch durch sprachliche Äusserungen begleitet oder lautlich inszeniert.	Spielgruppenleiterin (schneidet einen Stern aus): „Ich schniide jetzt da rundume.“ Kind schnipst Klötze weg und sagt «tic tic»
Präferenzen bezüglich präsenter Dinge	Situationsbezogene Wünsche (innerhalb des gemeinsamen Wahrnehmungsraumes und zeitlich direkt anschliessend) werden ausgedrückt oder Präferenzen abgefragt (Angebot oder Auswahl von Optionen).	Spielgruppenleiterin: «Weli Farb wetsch jetzt näh?». Kind: «Gäl» Kind: «Ich will Lego spielen».
Beschreiben präsenter Dinge	Handlungen von anderen Personen, Objekte und Ereignisse im Wahrnehmungsraum werden beschrieben.	Spielgruppenleiterin: «Er tuet jetzt zerscht mit blau male.»
Weitere situationsbezogene Sprachhandlungen	Beispiel: Begrüssung und Abschied, Dank	Spielgruppenleiterin: «Guete Morge!».

2. Situationsübergreifende Sprachhandlungen

Sprachhandlung	Beschreibung	Beispiel
Berichten	Reale Lebenswelten / Erlebnisse der Akteur:innen werden dargestellt und verstanden (zurückblickend als Erlebnisberichte, vorausblickend als Planen, verallgemeinernd für typisches Geschehen; schliesst auch Darstellung von Innensichten ein). Wenn eine Äusserung als Gegenzug zu einem unmittelbar vorangegangenen Ereignis erfolgt (z. B. «Ou, bisch umgheit?»), dann ist das KEIN Bericht, sondern wird als Beschreibung codiert.	Spielgruppenleiterin: «Hast du den Igel mitgenommen?» Kind: «Ja.» Spielgruppenleiterin: «Was macht dein Bruder jeweils, wenn du ihn hänselest?» Spielgruppenleiterin: «Was findsch du?»
Erzählen	Fiktive, erfundene Welten werden dargestellt und verstanden (auch Spielwelten / Rollenspiel, Bilderbuchwelten, Lautmalereien...)	Kind (am Spielzeug-Telefon): «Hallo, wann kommen sie auf Besuch? Um 3? Ok.» Kind: «Ich han es Fee-Schiff, es chan flüüge bis zu dä Wulche.»
Erklären	Sachverhalte werden begründet, erklärt, Weltwissen beigezogen, Erklärungen verstanden (inkl. Auseinandersetzungen mit abstrakten Eigenschaften von Dingen wie Anzahl, Form)	Spielgruppenleiterin: «..., will mer nachher use gönnt.» Kind: «Mis (Becher) isch meh volle als du.»
Argumentieren	Eigene und fremde Standpunkte werden dargestellt, untermauert, verteidigt, modifiziert (in Relation zu anderen Standpunkten) oder andere Standpunkte werden verstanden, beurteilt, angegriffen, akzeptiert.	Spielgruppenleiterin: «Weisch, er chunnt's zersch über, will er nonig hät chöne mit dem spiele». Kind: «Aber ich au nöd» Spielgruppenleiterin: «Du därfsch denn nach ihm».