

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 37 (2015)

Heft: 1

Artikel: Stand-Punkte beziehen : multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten

Autor: Wiesner, Esther / Isler, Dieter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786893>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 09.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Stand-Punkte beziehen – multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich- kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten

Esther Wiesner und Dieter Isler

Im Forschungsprojekt «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten – ProSpiK»¹ werden Gespräche zwischen Lehrpersonen und Kindern gefilmt und sequenzanalytisch ausgewertet, um ihre Potenziale für den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu untersuchen. Ziel ist es, Grundlagen für eine stufengerechte (integrierte, situations- und themenorientierte) Sprachdidaktik zu erarbeiten, die Bildungsungleichheit abbauen hilft, anstatt sie zu reproduzieren. In der Nummer 3/2014 der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften wurden die Anlage des Projekts und erste Auswertungsergebnisse (zum Phänomen «Wechsel von Referenzräumen») vorgestellt (Isler, Künzli, & Wiesner, 2014). Der vorliegende Beitrag befasst sich weiter vertiefend mit der Ausgestaltung von pädagogischen Gesprächen: Es wird untersucht, mit welchen kommunikativen Mitteln die Kinder beim Erwerb von Fähigkeiten des Argumentierens (Beziehen und Begründen eigener Positionen) unterstützt werden können.² Im ersten Abschnitt geht es um die Bedeutung der Prozessqualität in der frühen Bildung und um Gespräche als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten. Im zweiten Abschnitt werden zentrale theoretische Konzepte dargestellt, die unseren Analysen zugrunde liegen. Der dritte Abschnitt gibt einen exemplarischen Einblick in das Datenmaterial und die Auswertungsarbeiten. Im vierten Abschnitt wird anhand einer exemplarischen Analyse gezeigt, wie im Kindergarten multimodal gelernt werden kann. Abschliessend werden die Ergebnisse mit Bezug auf die Forschungsfragen des Projekts diskutiert.

Einführung

Prozessqualität in der frühen Bildung

Wie die Ergebnisse verschiedener europäischer und US-amerikanischer Studien zeigen, kann der Besuch einer qualitativ guten vorschulischen Bildungseinrichtung einen begrenzten, aber nachhaltigen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit leisten.³ Die Qualität von Bildungseinrichtungen wird anhand der Dimensionen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität erfasst (Kuger &

Kluczniok, 2008): Zur Strukturqualität gehört u.a. die Ausbildung der pädagogischen Fachpersonen, der Betreuungsschlüssel und die Gruppenzusammensetzung, zur Orientierungsqualität u.a. das Bildungs- und Berufsverständnis der pädagogischen Fachpersonen und zur Prozessqualität u.a. die Dynamik des pädagogischen Geschehens, der adaptive Umgang der Fachpersonen mit den Kindern und das Interaktionsklima. Der Prozessqualität kommt dabei als «Transmissionsriemen» (ebd. 2008, S. 161) eine besondere Bedeutung zu. Sie steht in Zusammenhang mit der Gruppenzusammensetzung und zeigt neben allgemeinen auch bereichsspezifische (sprach- bzw. mathematikbezogene) Merkmale (Kuger & Kluczniok, 2008). Diese Ergebnisse bestätigen die hohe Relevanz proximaler Bildungsprozesse für die Sprachförderung (Isler, 2014): Die konkrete Ausgestaltung von Interaktionen durch pädagogische Fachpersonen ist für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten von zentraler Bedeutung. Wie aktuelle Videostudien aus deutschen Kindertagesstätten zeigen, lässt sich das Handeln von pädagogischen Fachpersonen in Gesprächen mit Kindern durch Weiterbildungsmassnahmen günstig beeinflussen (Kupietz, 2013). Dabei stehen die Veränderungen der Gesprächspraktiken der Fachpersonen in Zusammenhang mit der Zunahme der sprachlichen Leistungen der Kinder (Jungmann, Koch & Etzien, 2013).⁴

Gespräche als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten

Mit Wygotski (1934) verstehen wir Gespräche von Lehrpersonen mit Kindern als Interaktionen zwischen ExpertInnen und NovizInnen und diese als Gelegenheitsstrukturen des kulturellen Lernens bzw. des Erwerbs sprachlich-kognitiver Werkzeuge. Die «Zone der nächsten Entwicklung» ist dabei nicht einfach als nächste Stufe eines vorprogrammierten Entwicklungsverlaufs zu verstehen, sondern als ein Problembereich, der durch das Kind mithilfe seiner bereits erworbenen Fähigkeiten und in Zusammenarbeit mit einem unterstützenden kompetenteren Gegenüber erfolgreich bearbeitet werden kann. Bruner (1983) hat die spracherwerbsunterstützenden Leistungen, die Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern erbringen, als «Language Acquisition Support System – LASS» konzipiert (Bruner, 1978). Hausendorf und Quasthoff haben dieses Konzept als «Discourse Acquisition Support System – DASS» auf textuelle und pragmatische Sprachfähigkeiten und ältere Kinder ausgeweitet (Quasthoff et al., 2011). In diesem Sinn sind Gespräche zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kindern als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten zu verstehen. Im Hinblick auf Bildungserfolg sind Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb «schulförmiger» Sprachfähigkeiten (Thévenaz-Christen, 2005) von besonderer Bedeutung: Komplexere Sprachhandlungen wie Erklären oder Argumentieren sowie das Objektivieren von Sprache werden in der Schule oft stillschweigend vorausgesetzt, können aber nicht von allen Kindern in ihren familialen Kontexten erworben werden (Heller, 2012). Eine «rationale Pädagogik» (Bourdieu & Passeron 1971, S. 88) wäre darauf auszurichten, dass alle Kinder im Kinder-

garten Gelegenheit und Unterstützung erhalten, um solche anforderungsreichen Sprachfähigkeiten zu erwerben. Im vierten Abschnitt des vorliegenden Beitrags wird ein Unterrichtsgespräch als Erwerbskontext argumentativer Fähigkeiten untersucht.

Theoretische Grundlagen

Der vorliegende Beitrag fokussiert aus gesprächslinguistischer Perspektive das Interagieren einer Kindergarten-Lehrerin mit einer Gruppe von Kindern. Aus dieser Position interessiert, wie im sequenziellen Verlauf einer Interaktion multimodal gehandelt und hierbei das Beziehen von Standpunkten bzw. Stand-Punkten (vgl. Abschnitt «Datenanalyse») in einem Setting, in dem Sprachhandlungen zum Gegenstand werden können, vermittelt und angeeignet wird.

Soziale Interaktionen sind kommunikative Prozesse der Ko-Konstruktion von Sinn und als solche multimodal konstituiert. Im sequenziellen Handeln der Beteiligten, das immer kommunikativ ist, organisieren die Interaktionsbeteiligten kooperativ und aktiv mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln beständig ihr Tun. Dabei greifen sie situativ bedingt in unterschiedlicher Gewichtung auf ihre Ressourcen zurück, auf «[verbale] Sprache, Gestik, Blick, Mimik, Körperorientierung und -position, Bewegung sowie die Manipulation von Objekten und Technologien» (Hausendorf, 2012, S. 8).

In der Gesprächsanalyse wurde bei der Beschäftigung mit Interaktionen lange das Verbale als primärer Modus überbewertet, wobei Paraverbales und vor allem Nonverbales als Zusätze behandelt wurden. Fruchtbare für das Verständnis von Kommunikation ist es jedoch, wenn sie als generell multimodal aufgefasst wird, ohne einen Modus als den Primären hervorzuheben (vgl. Kress, 2010; Kress, 2009; Vasudevan, Schultz & Bateman, 2010). In diesem Sinn ist Kommunikation einem Orchester vergleichbar, das je nach Sequenz unterschiedliche Kombinationen von Modi aktiviert, die zusammen sinnhaft sind und die in unterschiedlicher Manier aufeinander deuten, sich aufeinander beziehen, einander einreihen, ergänzen, modifizieren (Kress, 2010; Thilloesen, 2008).

«Multimodalität» bezieht sich damit auf die Erkenntnis, dass das Kommunizieren, das Herstellen von Bedeutungen in Interaktionen – sei dies zwischen Menschen oder zwischen Mensch und Text, Bild, Film etc. –, immer auf Basis verschiedener Modi funktioniert. Hierbei ist die verbale Sprache bloss ein Modus unter anderen (neben oben genannten Größen wie Körperhaltung, Gestik oder Mimik sind hier für schriftsprachlich basierte Interaktionen u.a. Design oder Bildbezüge zu nennen) (Kress, 2010; Jewitt, 2008). Bis anhin ist sprachliches Lernen in der Schule in erster Linie hinsichtlich verbal mündlicher und schriftlicher Sprache untersucht worden. Über das Zusammenspiel aller Modi, die an Kommunikation beim Sprechen/Hören (und beim Schreiben/Lesen) beteiligt sind, ist jedoch noch wenig bekannt.

Modi können als Repräsentationsformen definiert werden. Jeder Modus folgt in der Art seiner Enkodierung eigenen Gesetzen. Die einzelnen Modi bieten unterschiedliche Möglichkeiten, sind aber auch unterschiedlichen Begrenzungen in ihrer kommunikativen Charakteristik unterworfen (Kress, 2010; Bezemer & Kress, 2008). «Das Interesse an Multimodalität speist sich insgesamt aus der Fokussierung auf situationsspezifische Besonderheiten von Aktivitäten, die von den Beteiligten kontextsensitiv produziert und interpretiert werden, wobei sie eine Vielzahl spezifischer Details integrieren und zu einem globalen Gesamtzusammenhang organisieren» (Hausendorf, 2012, S. 8 f.).

Mit Hausendorf (2012) und Knoblauch (2013) kann vor allem das Körperliche und Gegenständliche in der Kommunikation betont werden: Sowohl der Körper, bislang häufig als Teil der nonverbalen Kommunikation behandelt, als auch Artefakte gehören zentral zu Kommunikation, zu Kultur, zur sozialen Konstruktion der Welt (zu den Artefakten siehe: Lundh & Alexandersson, 2012). Artefakte werden besonders als mögliche Mittel der Veranschaulichung hervorgehoben, dies von Lingnau und Paul (2013) in Anlehnung und Erweiterung an Brünner und Gürlich (vgl. Lingnau & Paul, 2013, S. 160). Ähnlich betont Breidenstein (2006) das Räumliche und das Gegenständliche (die Requisiten) für Lehr-Lern-Interaktionen. Kommunizieren unter Rückgriff auf alle zur Verfügung stehenden Ressourcen kann in Lehr-Lern-Kontexten sinnvoll eingesetzt werden, um Komplexes zu veranschaulichen, d.h. Abstraktes sichtbar bzw. erfahrbar und damit zum Gegenstand der geteilten Aufmerksamkeit (Schütz, 1974; Tomasello, 1999) im Unterricht zu machen. Die Rolle des Körperlichen und Gegenständlichen sowie das orchestrierte Zusammenspiel der kommunikativen Mittel stehen im Zentrum der unten dargestellten Analysen. Auf diese Weise versuchen wir, methodisch dem Anspruch gerecht zu werden, die einseitige Fokussierung auf das Verbale zu überwinden.

Fragestellung und methodischer Zugang

Fragestellung

Die komplexe Wirklichkeit sprachlicher Erwerbsprozesse im institutionellen Alltag von Deutschschweizer Kindergärten ist noch weitgehend unerforscht und soll deshalb in einer offenen, verstehenden Herangehensweise erkundet, rekonstruiert und konzipiert werden. Angestrebte Ergebnisse sind detaillierte Sequenz- und Fallanalysen sowie daten- und theorieverankerte Konzepte, die als Grundlagen für die Qualifizierung von Lehrpersonen, die Entwicklung von didaktischen Hilfestellungen und die Generierung von weiterführenden Hypothesen verwendet werden können. Um diese Ziele zu erreichen, wird der Gegenstand anhand der folgenden Fragestellung untersucht:

1. Welche kommunikativen Formen bildungssprachlichen Handelns sind im Kindergarten anzutreffen?

2. Wie werden sie von den Lehrpersonen und den Kindern interaktiv hergestellt?
3. (Wie) wird im Rahmen solcher Interaktionen soziale Ungleichheit von den Lehrpersonen und Kindern hergestellt, aufrechterhalten oder abgebaut?

Die erste Forschungsfrage richtet sich auf kommunikative Repertoires bzw. Gattungen, die zweite fokussiert deren Vollzugswirklichkeit (Knoblauch & Luckmann, 2009). Mit der dritten Frage werden Repertoires und Herstellungsprozesse im Hinblick auf eine «rationale Pädagogik» (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88) untersucht.

Methodischer Zugang

Das Forschungsprojekt ProSpiK ist als fokussierte Ethnografie bzw. «Videografie» angelegt (Knoblauch, 2006). Das Sample besteht aus acht Kindergärten in vier unterschiedlichen Deutschschweizer Gemeinden. Aus jeder Gemeinde sind zwei Kindergärten beteiligt, die sich in ihrer Zusammensetzung bezüglich sozialer Herkunft unterscheiden. In jedem Kindergarten wird an fünf aufeinanderfolgenden Vormittagen einer Woche das Alltagsgeschehen videografisch und mit Feldnotizen dokumentiert. Zusätzlich werden täglich kurze Reflexionsgespräche mit den Lehrpersonen geführt und es werden schriftliche Auskünfte zu ihrem beruflichen Werdegang und zur Klassenzusammensetzung (Familien sprachen und berufliche Tätigkeiten der Eltern) erhoben.

Die Videodaten werden im Hinblick auf die Rekonstruktion der Vollzugswirklichkeit (Garfinkel, 1967) sequenzanalytisch ausgewertet. In einem interdisziplinären Analyseteam werden ausgewählte Sequenzen auf der Basis von Videoaufnahmen und Feintranskripten schrittweise und mit Blick auf alle Modalitäten der Sinn-Ko-Konstruktion und unter Bezug ethnografischen Wissens analysiert. Die Ergebnisse werden als Memos festgehalten, im Analyseteam bereinigt, durch fallinterne sowie fallübergreifende Vergleiche konzeptionell verdichtet und durch «theoretical sampling» (Strauss, 1990) an weiteren Daten validiert. Auf diese Weise werden daten- und theorieverankerte Konzepte erarbeitet, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Datenanalyse

Zum heutigen Zeitpunkt liegen Zwischenergebnisse aus dem ersten Projektjahr bzw. aus vier Kindergartenklassen vor. In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie eine Kindergarten-Lehrerin im Rahmen eines didaktischen Settings multimodal mit Kindern interagiert.

Die analysierte Szene bildet eine didaktisch konzipierte Interaktion an einem Montagvormittag ab. Zu diesem Zeitpunkt sind neben der Lehrerin zwei Praktikantinnen anwesend, so dass ein Stationenunterricht mit jeweils drei betreuten Stationen organisiert werden kann. Die im vorliegenden Text thematisierte

Szene zeigt, wie die erste Gruppe an der Station der Lehrerin interagiert. Die Gruppe ist durch das Zufallsprinzip zustande gekommen. Gruppenmitglieder sind zwei Mädchen aus dem zweiten Kindergartenjahr (Carlotta und Mallory)⁵ und drei Kinder aus dem ersten Kindergartenjahr (die beiden Jungen Dalbir und Marco sowie das Mädchen Dunja). Im Rahmen dieses Stationenunterrichts sollen die Kinder die Projektwoche Revue passieren lassen. Diese hat in der Woche zuvor stattgefunden, und alle Kinder haben daran teilgenommen. Es geht also um Wissen aus der geteilten Lebenswelt des Kindergartens.

Nachfolgend wird als erstes das didaktische Setting dargestellt, womit auf die Forschungsfrage 1 nach den kommunikativen Formen Bezug genommen wird. Danach wird im Hinblick auf die Forschungsfrage 2 analysiert, wie diese komplexe Form interaktiv vollzogen wird. Hierbei werden die Instruktion der Aufgabe und deren tatsächliche Realisierung (Lösungsprozess und erreichte Lösung) miteinander verglichen. Dies führt zur Diskussion der Frage, inwiefern das Handeln der Lehrerin Ziele einer rationalen Pädagogik einzulösen vermag und wo allfällige Stolpersteine liegen (Bezug zur Forschungsfrage 3).

Bau des didaktischen Settings (Bezug zur Forschungsfrage 1)

Instruktion der Aufgabe: Die Lehrerin lässt die Gruppe auf einer kleinen Bank Platz nehmen und kniet sich dann vor sie hin, so dass sie auf Augenhöhe mit den Kindern ist. In einem ersten Teil instruiert sie die Kinder über die Aufgabe. Sie kündigt an, nachfolgend jeweils ein Stichwort zur Projektwoche zu geben. Jedes Kind soll sich überlegen, ob ihm das Genannte gut, mässig oder überhaupt nicht gefallen hat. Ihre Entscheidungen sollen die Kinder sichtbar machen, indem sie sich räumlich auf einem der drei Smileys positionieren, die auf dem Boden verteilt sind. Die Lehrerin weist auf die Smileys hin. Es handelt sich dabei um je einen Zufriedenheit :-), Unentschiedenheit :-| und Unzufriedenheit darstellenden Smiley :-(.

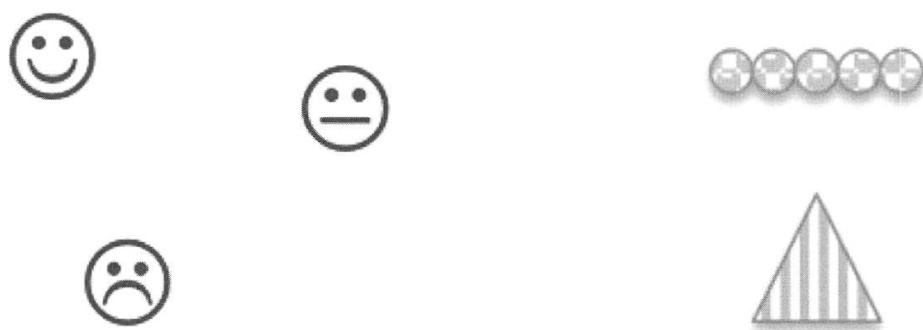


Abbildung 1: Räumliche und personelle Konstellation während der Instruktion. Kleine gepunktete Kreise = SchülerInnen; gestreiftes Dreieck = Lehrerin; links: die auf dem Fussboden verteilten Smileys.

Bearbeitung der Aufgabe in vier Durchgängen: Insgesamt durchläuft die Gruppe vier Durchgänge, die bis zu einem gewissen Grad immer nach dem von der Lehrerin angekündigten Muster ablaufen: Die Lehrerin nennt ein erstes Stichwort («Goldis»⁶) und lässt den Kindern kurz Zeit zu überlegen, bevor sie sie auffordert, sich entsprechend ihrer Entscheidung auf den Smileys zu positionieren. Die Kinder folgen der Anweisung. Musterhaft kommt in jedem der vier Durchgänge eine jeweils gleich konzipierte, von der Lehrerin nicht angekündigte Zusatzaufgabe hinzu: Diejenigen Kinder, die dazu bereit sind und sich freiwillig melden, sollen ihre Entscheidung verbalisieren. Dies geschieht auf Impuls einer offenen Frage seitens der Lehrerin. Nach der Zusatzaufgabe schickt sie die Kinder jeweils wieder auf die Bank zurück und startet mit einem neuen Stichwort in die nächste Runde.

Die folgende Grafik zeigt das didaktische Setting in seiner Zeitlichkeit. Dargestellt sind neben der Instruktion sowohl die kommunizierte Aufgabe A, das Entscheiden und entsprechende körperlich-räumliche Positionieren, als auch die nicht kommunizierte Aufgabe B, das Benennen bzw. Begründen des eigenen Stand-Punktes.

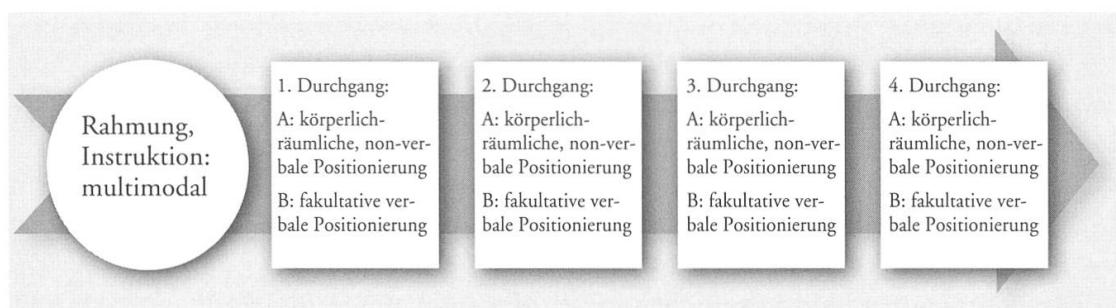


Abbildung 2: Zeitliche Struktur und Aufgaben des didaktischen Settings.

Ob bewusst oder unbewusst angelegt, die Lehrerin schafft damit ein Setting, in dem die Kinder das Resultat eines kognitiven Entscheidungsprozesses in einer ersten Aufgabe A körperlich-räumlich sichtbar machen. Und mit Aufgabe B soll bzw. kann das Resultat der getroffenen Entscheidung benannt («Mir hat das gefallen.») oder auch begründet werden («... weil, die so schön gefunkelt haben.»). Die Kinder können im Rahmen dieser Aufgabe lernen, kognitiv, räumlich sichtbar und verbal benennend oder gar begründend einen eigenen, individuellen Stand-Punkt einzunehmen.

Interaktiver Vollzug des didaktischen Settings (Bezug zur Forschungsfrage 2)

Im Folgenden werden vier Befunde herausgearbeitet, die diese Sequenz charakterisieren: der Einsatz multimodaler Mittel, die Objektivierung einer kognitiven Handlung, das Heraustreten als Individuum aus der Gruppe sowie das verbale Benennen und Begründen des eigenen Standpunkts. Die beiden ersten Befunde

zeigen sich bereits beim Vollzug der Instruktion, und alle vier Befunde finden sich im Vollzug der vier Durchgänge.

Einsatz multimodaler Mittel bei der Instruktion: Die Lehrerin instruiert die Kinder durch den orchestrierten Einsatz unterschiedlicher kommunikativer Mittel. Ihre Instruktion vermittelt sie verbal, para- und nonverbal. Dabei lenkt sie die Aufmerksamkeit der Kinder, indem sie sich vor sie hinkniest, sich an einzelnen mit den Händen abstützt und sie auf Augenhöhe adressiert. Wie eine Trainerin vor ihrer Mannschaft weist sie die Kinder an, was nachfolgend gleich zu tun ist. Ihre verbalen Ausführungen sind durch häufig verwendete Tag-Questions («hm?» oder etwa «gell?») als kooperativ-koordinierend zu charakterisieren. Zusätzlich sind sie stark paraverbal modalisiert: Die Lehrerin signalisiert kleinere Einheiten durch Pausen, hebt die Stimme am Ende eines Moves, um eine Handlungseinheit anzuzeigen etc. Diese Äusserungen werden mit Zeigegesten hin zu den Artefakten (den Smileys) und mit deutlichen gestisch-mimischen Mitteln untermauert. Mit ihrem gestisch-mimischen Handeln imitiert die Lehrerin einerseits die ikonische Darstellung der Smileys (sie macht mit dem Mund ein 20-nach-Acht-Gesicht und untermauert diese Mundstellung zusätzlich mit einer Geste). Andererseits macht sie damit die Gefühlslagen, die die einzelnen Smileys ausdrücken, äusserlich für die Kinder sichtbar: Zufriedenheit :-), Unentschiedenheit :-| und Unzufriedenheit :-(. Die Smileys dienen der Lehrperson außerdem als Artefakte, um Positionen als Resultate von Entscheidungsprozessen zu veranschaulichen. Mit den Smileys greift sie auf ein symbolisches Repertoire zurück, das den Kindern aus der Kinderkultur bekannt sein dürfte. So können alle Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgabe an bereits erworbene Ressourcen anknüpfen.

Die Kinder reagieren gut sichtbar auf diese Art der multimodalen Kommunikation. Abbildung 3 veranschaulicht, wie die Lehrerin mimisch und gestisch handelt und wie die Kinder es ihr mimisch (Carlotta und Mallory) und/oder gestisch (Dalbir, am Ende der Bank) gleichtun. Daran wird für die Lehrerin ablesbar, dass die Kinder ihren Ausführungen folgen und sie soweit verstehen bzw. ihre Ausführungen nachvollziehen. Das Handeln der Kinder ist sinnvoll und kooperativ: Sie wissen, dass sie während der Instruktion stillsitzen und zuhören müssen; ihr Verständnis können sie demnach einzig körperlich non-verbal ausdrücken.

Objektivierung einer kognitiven Handlung bei der Instruktion: Mit den multimodal kommunizierten Mitteln (inszenierte Bewertungen) und den räumlich-gegenständlichen Stand-Punkten (Smileys) sollen die Kinder in diesem didaktischen Setting Position beziehen. In Verbindung damit kann die Lehrerin nun im Modus des Verbalen eine komplexe kognitive Handlung prozessual und für die Kinder verständlich objektivieren: Sie benennt zuerst die kognitive Handlung («Entscheiden»). Dann veranschaulicht sie die kognitiven Prozesse, die nötig sind, um eine Entscheidung zu fällen. Sie realisiert dies durch lautes Denken, d.h. durch die modellierende Inszenierung eigener kognitiver Handlungen:



Abbildung 3: Multimodales Interagieren zwischen der Lehrerin und den Lernenden.

«Und ihr dürft nachher entscheiden: ‹Hm, hab ich das, was Frau Amberg jetzt gesagt hat, in der Projektwoche, gut gefunden? Toll gefunden?› – Dann geht ihr zum Gesicht, das lacht [...].»

Dazu wechselt sie phasenweise die Perspektive und spricht aus der Sicht der Kinder, die sich entscheiden müssen. Indem sie das Pronomen «ich» verwendet, weist sie ausserdem darauf hin, dass das Sich-Entscheiden eine individuelle (und nicht etwa eine kollektive) Angelegenheit ist (s. unten: «Heraustreten als Individuum aus der Gruppe»).

Im Folgenden werden zwei weitere einschlägige Befunde dargestellt, die sich auf den Vollzug der vier Durchgänge beziehen: das Heraustreten als Individuum aus der Gruppe sowie das verbale Benennen und Begründen eigener Standpunkte. Der Vollzug lässt sich im Überblick wie folgt auslegen:⁷

Tabelle 1: Übersicht über den Vollzug der vier Durchgänge dieses didaktischen Settings.

Durchgang und Stichwort	Aufgabe A: körperlich-räumliche, non-verbale Positionierung	Aufgabe B: fakultative verbale Positionierung (als Benennung und Begründung)
1: «Goldis» (Papiergele der Projektwoche)	Alle fünf Kinder positionieren sich bei :-)	Benennung: Carlotta und Dalbir (auf offene Frage der Lehrerin bzw. aus eigener Initiative) Begründung: Carlotta (aus eigener Initiative, mit «wegen»).

2: «Kaffee zum goldenen Engel»	Alle fünf Kinder positionieren sich bei :-).	Benennung: Carlotta und Dalbir (auf offene Frage der Lehrerin bzw. aus eigener Initiative) Begründung: Carlotta (aus eigener Initiative; Benennung und Bewertung, verbunden mit «und»).
3: «Jeden Tag arbeiten»	Mallory, dann Dunja positionieren sich bei :-). Die drei anderen Kinder positionieren sich bei :-(. Positionswechsel: Mallory wechselt ihre Position und geht zu den anderen Kindern hin (Dunja folgt ihr). Metakommunikation: Die Lehrerin macht den Positionswechsel von Mallory zum Thema und erklärt, dass es um individuelle Stand-Punkte geht. Face-Verlust für Mallory. Alle Kinder wirken betreten.	Benennung: 1. Carlotta (aus eigener Initiative und zur Ablenkung von Mallorys Face-Verlust) 2. Mallory (auf Frage der Lehrerin; Mallory bestätigt, dass die ursprüngliche Position ihrem Entscheid entspricht; die Lehrerin schickt sie zum lachenden Smiley zurück) 3. Dalbir (aus eigener Initiative) 4. Marco (aus eigener Initiative) 5. Dunja (auf geschlossene Frage der Lehrerin, mit Hilfe von Dalbir) Begründung: Carlotta (aus eigener Initiative, multimodal realisiert: Sie inszeniert die Anstrengung körperlich, die ihr missfallen hat).
4: «Gold-Angeles-Lied»	Vier Kinder positionieren sich bei :-). Dalbir positioniert sich bei :- . Dalbir hat in Durchgang 3 mit den anderen gehört, worum es geht. Er handelt nun selber als Individuum und bleibt bei seinem alleine vertretenen Stand-Punkt.	Benennung: 1. Dalbir (auf Frage der Lehrerin nach Benennung und anschliessender Begründung) 2. Carlotta (aus eigener Initiative) 3. Marco (aus eigener Initiative) Begründung: (Dalbir kann keine Begründung liefern, was die Lehrerin akzeptiert.) Carlotta (aus eigener Initiative, mit «weil») (Die Lehrerin schliesst hier mit Blick auf die Uhr ab und kündigt den Wechsel der Stationen an.)

Heraustreten als Individuum aus der Gruppe: Im dritten Durchgang gibt der Positionswechsel von Mallory der Lehrerin Gelegenheit, den Kindern zu erklären, dass sie eigene Stand-Punkte einnehmen und vertreten sollen, auch wenn sie damit alleine dastehen. Dieses metakommunikative Verdeutlichen des eigentlichen Aufgabenzwecks führt den Kindern in dieser Sequenz explizit vor Augen, dass räumlicher und kognitiver Stand-Punkt (als Resultat eines Entscheidungsprozesses) miteinander konform gehen (sollten). Zumindest einem Teil der Kinder wird dadurch klar, dass sie als Individuen handeln sollen, nicht als Kollektiv. In der Folge positioniert sich Dalbir in der vierten Runde alleine auf einem Smiley, bezieht also einen individuellen Stand-Punkt.



Abb. 4: Räumliche und personelle Konstellation beim Positionieren im vierten Durchgang, als Dalbir einen individuellen Standpunkt bezieht. Kleine gepunktete Kreise = SchülerInnen; gestreiftes Dreieck = Lehrerin.

Verbales Benennen und Begründen des eigenen Standpunkts: Die Lehrerin stellt im ersten und zweiten Durchgang eine offene Frage, die evoziert, dass man benennt, was einem gut, mässig oder gar nicht gefallen hat. Carlotta formuliert in beiden Durchgängen aus eigener Initiative eine zusätzliche Begründung ihrer Position. Im dritten Durchgang ergibt es sich, dass die Lehrerin Mallory nach dem Grund für ihren Positionswechsel fragt. Und auch in der vierten Runde bittet sie Dalbir um eine Stellungnahme, die seinen Standpunkt begründet. Die gegenüber dem Benennen schwierigere Aufgabe des Begründens⁸ stellt die Lehrerin nur in den Fällen, in denen jemand individuell anders als die restlichen Kinder entschieden hat. Beide Male vermögen die betroffenen Kinder keine Begründung zu liefern: Mallory hat ihr Gesicht verloren (Face-Verlust, vgl. Goffman, 1967) und ist damit beschäftigt, die Fassung zu wahren, und Dalbir scheint keinen Grund angeben zu können für seine Präferenz.

An Carlottas und Dunjas Handeln zeigt sich deutlich, dass einzelne Kinder gemäss ihrem Vermögen auf unterschiedlichen Niveaus partizipieren. Carlotta ist eines der Mädchen aus dem zweiten Jahr: Unaufgefordert begründet sie in allen vier Durchgängen ihre Entscheidung bzw. ihren Stand-Punkt. Umgekehrt meldet sich Dunja, das Mädchen aus dem ersten Jahr, als einzige nie. Sie ist noch nicht lange in der Schweiz, und Deutsch als Zweitsprache lernt sie erst seit wenigen Monaten. Sie rennt in allen vier Durchgängen jeweils den anderen Kindern hinterher und macht nicht den Anschein, verstanden zu haben, dass es um Entscheidungen geht. Jedoch hat sie verstanden, was körperlich von einem verlangt wird (auf der Bank sitzen, ein Stichwort abwarten, zu einem Smiley hinrennen und da warten und zuhören) und dieser Aufgabe kommt sie nach, kann also wie die anderen Kinder an diesem didaktischen Setting partizipieren.

Diskussion

Abschliessend werden diese Ergebnisse im Hinblick auf die Herstellung bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit diskutiert (Bezug zur Forschungsfrage 3).

Multimodalität als Unterstützungssystem beim Erwerb sprachlich-kognitiver Fähigkeiten

Die Leistung dieses didaktischen Settings liegt darin, dass alle Kinder ungeachtet ihrer kognitiven und sprachlichen Ressourcen daran teilhaben können. Der Lehrerin gelingt dies durch das Mittel der Multimodalität, das sie auf unterschiedlichen Ebenen anwendet: Erstens unterstützt sie das Verstehen der Aufgabe, indem sie Körperhaltung, Gestik und Mimik in mindestens gleichem Ausmass einsetzt wie verbale Anteile, die sie ausserdem noch para-verbal modaliert. So können auch Kinder partizipieren, die ihren verbalen Ausführungen alleine nicht folgen könnten. Zudem modelliert die Lehrerin den komplexesten Teil der Aufgabe, nämlich den individuellen Entscheidungsprozess, indem sie die hierfür nötigen sprachlich-kognitiven Prozesse multimodal veranschaulicht und objektiviert. Zweitens ist das didaktische Setting so angelegt, dass es den Kindern unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten anbietet: Die Aufgabe sieht neben kognitiven Handlungen (die komplex sind, die aber nicht abgefragt werden) körperliche Handlungen vor. Verbale Handlungen sind fakultativ und werden nicht eingefordert. Die Entscheidungen der Kinder werden durch die räumliche Positionierung auf den Smileys als Stand-Punkte objektiv sichtbar. Diese räumliche Positionierung entspricht der kognitiven Positionierung. Manifest werden die Entscheidungen danach auch in verbalen Handlungen des Benennens und Begründens. Explizit verbalisiert wird der Entscheidungsprozess im Fall von Mallory, die vom Zufriedenheit darstellenden zum Unzufriedenheit ausdrückenden Smiley wechselt und diesen Positionswechsel begründen soll. Erwerbsunterstützend ist auch, dass die Anforderungen an die einzelnen Kinder individuell variiert werden, so dass sich alle Kinder der Aufgabe – zumindest in ihren Grundzügen – gewachsen sehen.

Das didaktische Setting bietet der Lehrerin darüber hinaus die Möglichkeit, das Handeln der Lernenden kontextsensitiv zu beobachten und daraus auf ihr Wissen zu schliessen (Lingnau & Paul, 2013, S. 159). Durch die in diesem didaktischen Setting angelegte Engführung von kognitiven, körperlich-räumlichen und verbalen Handlungen gestaltet die Lehrerin den Lehr-Lernprozess mit den Kindern multimodal – nicht nur was ihr eigenes Handeln betrifft, sondern auch im Hinblick auf das Handeln der Kinder. Sie kann auf diese Weise «online» erkennen, *ob* sich die Kinder entscheiden, *wofür* sie sich entscheiden und *dass* sie die Aufgabe (bis zu einem gewissen Grad) verstanden haben (Lingnau & Paul, 2013). Die daran anschliessende verbale Teilaufgabe B wird nur auf Eigeninitiative der Kinder realisiert, und ihr Schwierigkeitsgrad wird von den Kindern individuell variiert. So kann die Lehrerin überprüfen, inwieweit räumliche und

kognitive Positionierung übereinstimmen. Und weil die Kinder ihre kognitiven Entscheidungen nicht zwingend verbal benennen oder begründen müssen, sondern sich hierin auf das räumliche Positionieren beschränken können, ist es den jüngeren Kindern bzw. denjenigen, die sich nicht allen Teilaufgaben gewachsen fühlen, dennoch möglich, am gemeinsamen Tun teilzuhaben.

Fazit im Hinblick auf eine «rationale» Sprachförderung im Kindergarten

Wie diese Auswertungen zeigen, bietet das hier vorgestellte didaktische Setting in Verbindung mit dem orchestrierten Einsatz kommunikativer Mittel, der Objektivierung kognitiven Handelns und der metakommunikativen Thematizierung zentraler Aufgabenmerkmale einen Erwerbskontext mit differenzierenden Beteiligungsmöglichkeiten. Dadurch haben Kinder mit unterschiedlichen Ressourcen Gelegenheit, argumentative Fähigkeiten (das Beziehen und Begründen eigener Positionen) anzuwenden (Carlotta), auszubauen (Dalbir), zu verstehen (Mallory) und nachzuvollziehen (Marco und Dunja). Es wird deutlich, dass sowohl die Konzeption als auch der interaktive Vollzug didaktischer Settings zum Gelingen von Erwerbsprozessen beitragen. Unter einer Förderperspektive und auf Basis der interaktiven Realisierung eines didaktischen Settings wie des beschriebenen wäre denkbar, dass die Lehrperson die Kinder zusätzlich aktiv dazu anregt, individuell anspruchsvollere, auch verbal-explizite Formen der Teilhabe anzustreben. Multimodales Handeln unterstützt das Schärfen der sprachlichen Mittel und könnte hier als Erwerbstütze noch stärker genutzt werden. Zudem liesse sich kritisch anmerken, dass in der analysierten Sequenz ein Explizieren und Benennen der körperlich-räumlich und/oder der sprachlich vollzogenen Positionierungen ausbleibt. Dadurch wird das Kommunizieren von Stand-Punkten nicht explizit als Gegenstand des Lehr-Lernprozesses ausgeschildert.

Bourdieu und Passeron fordern im Hinblick auf eine «rationale Pädagogik», dass «intellektuelle Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut» dort gelehrt werden, «wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule» (1971, S. 88). Das hier vorgestellte Beispiel zeigt, wie Kinder mit herkunftsbedingt unterschiedlichen Ressourcen in der Schule beim Erwerb anforderungsreicher sprachlich-kognitiver Fähigkeiten unterstützt werden können. Für die Weiterentwicklung sprachdidaktischer Konzeptionen und Modelle sowie für die Professionalisierung von Kindergarten-Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung ergeben sich folgende Hinweise: Erstens sollten neben sprachlichen Fertigkeiten wie Wortschatz oder phonologischer Bewusstheit vermehrt auch *komplexe Sprachhandlungen* wie Argumentieren, Erklären oder Berichten gezielt gefördert werden. Zweitens brauchen Lehrpersonen Wissen und Unterrichtsmodelle für die *Konzeption didaktischer Settings*, die auf solche komplexen Fähigkeiten, deren Objektivierung sowie auf differenzierende Beteiligungsmöglichkeiten ausgerichtet sind. Drittens sollten sich

Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung nicht nur mit der Planung, sondern auch mit der *interaktiven Realisierung didaktischer Settings* auseinandersetzen. Sie sollten dabei ihre Fähigkeiten reflektieren und trainieren, die Sinn-Ko-Konstruktion in Unterrichtsgesprächen so unterstützend wie möglich auszustalten und zulassen, dass sich Kinder multimodal unterschiedlich daran beteiligen.

Anmerkungen

- 1 Dieses Projekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert und von September 2012 bis August 2015 unter der Leitung von Dieter Isler durchgeführt.
- 2 Hier geht es um eine theoretische Modellierung anhand von empirischen Daten. Der Erwerb von Fähigkeiten kann und soll mit den vorliegenden Daten und Analysen nicht untersucht werden.
- 3 Vgl. dazu den ersten Beitrag zum Projekt ProSpiK in dieser Zeitschrift (Isler, Künzli & Wiesner, 2014).
- 4 Weitere Ausführungen zu Zusammenhängen zwischen sprachlichen Praktiken Erwachsener und sprachlichen Fähigkeiten von Kindern sowie zu Interaktionsmustern von pädagogischen Fachpersonen finden sich im ersten Beitrag zum Projekt ProSpiK in dieser Zeitschrift (Isler, Künzli & Wiesner, 2014).
- 5 Alle verwendeten Namen sind Pseudonyme.
- 6 «Goldis» sind das Spielgeld, das in der Projektwoche verwendet worden ist.
- 7 Wir verzichten hier aus Platzgründen auf die Darstellung der interaktiven Ko-Konstruktionsprozesse, die in unseren Daten und Analysen den methodischen Kern bilden (siehe Isler, Künzli & Wiesner, 2014).
- 8 Zu mündlich realisierten kommunikativen Funktionen vgl. Lucius-Hoene und Deppermann (2004), zum Schwierigkeitsgrad von (schriftlich realisierten) kommunikativen Funktionen vgl. Augst et al. (2007).

Literaturverzeichnis

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt: Lang.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Sage Publications* 25(2), 166–195.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. Jarvella, & W. Levelt (Hrsg.), *The child's conception of language* (S. 241–256). Berlin: Springer.
- Bruner, J. (1983). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Hausendorf, H. (2012). Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In H. Hausendorf, L. Mondada, & R. Schmitt (Hrsg.), *Raum als interaktive Ressource* (S. 7–37). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passagen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Isler, D. (2014): *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien*. Unveröffentlichte Dissertation, Université de Genève, Suisse. Retrieved from : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>

- Isler, D., Künzli, S., & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in education* 32(1), 241–267.
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Friühe Bildung* 2(3), 110–121.
- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (S. 69–83). Frankfurt: Peter Lang.
- Knoblauch, H. (2013). Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller H. Knoblauch, & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissensoziologischen Ansatz* (S. 25–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H., & T. Luckmann (2009). Gattungsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 538–546). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Hrsg.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (S. 54–67). London: Routledge London.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. Frühpädagogische Förderung in Institutionen, 159–177.
- Kupietz, M. (2013). Untersuchung von Schulungseffekten auf das Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach, & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 51–66). Frankfurt: Peter Lang.
- Lingnau, B., & Paul, I. (2013). Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext. In K. Birkner, & O. Ehmer (Hrsg.), *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch* (S. 156–180). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundh, A., & Alexandersson, M. (2012). Collecting and compiling: the activity of seeking pictures in primary school. *Journal of Documentation* 68(2), 238–253.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A., & Stude, J. (2011). *(Vor-) Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Strauss, A. L. (1990). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémisses de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Unveröffentlichte Dissertation, Université de Genève. Retrieved from : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:711>.
- Thilloesen, A. (2008). *Schreiben im Netz. Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication* 27(4), 442–468.
- Wygotski, L. S. (1934). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.

Schlagworte: Sprachliche Bildungsprozesse, Kindergarten, Unterrichtsforschung, Videografie, Interaktionsanalysen, Multimodalität

Prendre position – soutien multimodal à l'acquisition d'aptitudes linguistico-cognitives à l'école enfantine

Résumé

Dans le cadre du projet du Fonds national «ProSpiK – Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten» (Processus de promotion langagière à l'école enfantine), les interactions entre enseignantes et enfants sont étudiées sur la base de documents vidéo et d'analyses de séquences en tant que contexte d'acquisition d'aptitudes langagières. L'article met l'accent sur le phénomène de la multimodalité: les échanges verbaux sont analysés comme le sont aussi les modes non verbaux d'interactions, qu'ils soient paraverbaux ou corporels. Cet article montre comment le personnel enseignant de l'école enfantine peut utiliser la multimodalité pour soutenir les enfants dont les ressources sont différentes et permettre ainsi à tous les apprenants de participer aux activités communes. En outre, les enseignants peuvent constater «en ligne», à partir de l'action multimodale des apprenants, comment ceux-ci participent et peuvent être soutenus dans la réalisation de formes de participation exigeantes.

Mots-clés: Processus d'acquisition langagière, école enfantine, recherche sur l'enseignement, vidéographie, analyse d'interactions, multimodalité

Prendere posizione – sostegno multimodale nell'apprendimento di facoltà linguistiche e cognitive nella scuola dell'infanzia

Riassunto

Nel progetto di ricerca finanziato dal Fondo nazionale svizzero (FNS) «ProSpiK – Processi di promozione linguistica nella scuola dell'infanzia» si studia l'interazione tra maestre e bambini mediante videoregistrazioni e analisi di sequenze come contesto per l'apprendimento delle facoltà linguistiche. Il presente contributo mette a fuoco il fenomeno della multimodalità dell'interagire: oltre alle modalità verbali si analizzano anche quelle non verbali, ossia quelle paraverbali e incentrate sul corpo. Si illustra come i maestri possano impiegare la multimodalità in maniera funzionale come strumento didattico nella scuola dell'infanzia per sostenere i bambini con diverse risorse, dando così a tutti la possibilità di partecipare alle attività di apprendimento/insegnamento nel gruppo. I maestri possono inoltre seguire online l'azione multimodale di apprendimento e le modalità di

partecipazione dei bambini; da ciò possono trarre indicazioni su come sostenerli nell'attuazione di forme di partecipazione più complesse.

Parole-chiave: Processi di apprendimento linguistico, scuola dell'infanzia, studio della didattica, videografia, analisi dell'interazione, multimodalità

Taking on positions – the role of multimodality in supporting the acquisition of academic language proficiency in Kindergarten classrooms

Abstract

In the project «processes of language promotion in Kindergarten classrooms», interactions between Kindergarten teachers and children are videotaped and scrutinized using sequential analysis procedures in order to examine everyday talk as a context of language acquisition. In this paper we focus on the phenomenon of multimodality: The interactions are analysed with respect to their verbal, para- and nonverbal modalities. Our analysis reveals how teachers can use multimodality as a means in order to support children with diverging linguistic and cognitive resources and to enable every child to participate in the common teaching and learning activity. Furthermore, teachers can «read» the multimodal actions of their students, identify their levels of participation «online» and tailor their support to their particular needs in order to encourage more challenging forms of participation.

Keywords: Processes of language acquisition, Kindergarten, classroom research, videography, interactional analysis, multimodality

