

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe – Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt?¹

Simone Kannengieser und Katrin Tovote

Präventive Massnahmen zur frühen Förderung des Zweitspracherwerbs werden u.a. in Spielgruppen implementiert. In der diesbezüglichen Qualifizierung der Spielgruppenleitenden im Kanton Basel-Stadt spielt der Ansatz der alltagsintegrierten Förderung eine tragende Rolle. Jegliche Dialoge, Erwachsenen- wie kind-initiierte, sind hier Fördergelegenheiten. In einer Teilstudie des SNF-geförderten Forschungsprojekts «MeKi – Frühe sprachliche Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren» werden die Interaktionen zwischen Spielgruppenleitenden und einzelnen Zielkindern videographiert und gesprächsanalytisch untersucht. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die empirisch ermittelten Interaktionsarten und die Interpretation ihres Sprachfördergehalts.

Einleitung

Die vom SNF geförderte methodenkombinierte Studie «MeKi – Die frühe Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren» forscht zu der lokalen Massnahme «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten», die der Kanton Basel Stadt lanciert hat (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2014). Die Massnahme ist primär präventiv angelegt, insofern sie frühzeitige Erwerbsmöglichkeiten der Umgebungssprache schaffen möchte und dafür bereits bestehende frühe Bildungseinrichtungen nutzt. Sie kann aber auch als sekundär präventiv charakterisiert werden, insofern ihre Zielgruppe selektiv auf der Feststellung so genannt unzureichender Deutschkenntnisse beruht. Die MeKi-Untersuchungen finden also im Bereich kompensatorischer Sprachförderung (vgl. Kuger, Sechtig & Anders, 2012) statt.

Konzeptionell folgt die Massnahme folgenden Prinzipien:

- Die Sprachförderung gilt Kindern vor Kindergarteneintritt.
- Sie findet nicht additiv statt, sondern integriert in vorhandene ausserfamiliäre Einrichtungen, mehrheitlich in Spielgruppen, und durch die dort arbeitenden Fachpersonen.

- Sie wird nicht in Form eines Programms, nicht mit expliziten Übungs- oder Spieleinheiten und nicht für separierte Sprachlern- und -förderbereiche durchgeführt, sondern in alltägliche Dialoge, Spiele und Bildungsangebote integriert.

Diese Prinzipien sind durch den wissenschaftlichen Diskurs um Mehrsprachenerwerb, Sprachfördereffektivität, Qualitätsmerkmale und Professionalisierung im Frühbereich gestützt (z.B. Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Buschmann, Joos, Simon & Sachse, 2010; Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012; Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013; Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Stamm & Edelmann, 2013).

Strukturell gehören zu der Massnahme eine flächendeckende Erhebung der Deutschkenntnisse aller 33 bis 48 Monate alten Kinder mittels eines Elternfragebogens (vgl. Keller & Grob, 2013), die Einführung eines Obligatoriums zum Besuch einer ausserfamiliären Einrichtung für Vorkindergartenkinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen sowie die Etablierung eines Lehrgangs «Frühe sprachliche Förderung» für die frühpädagogischen Fachpersonen (Dreier, Riederer, Ulmann & Walser, 2009), der dem Konzept folgt, dass Sprachförderung in natürlichen Dialogsituationen stattfindet und jegliche alltägliche Interaktion eine potentielle Fördersituation ist (z.B. Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckfeld, 2011, Jampert et al., 2011).

Für die MeKi-Studie wurden Videographien von Halbtagen in den Einrichtungen von Absolventinnen dieses Lehrgangs hergestellt. Eine Teilstudie widmete sich der Untersuchung der Interaktionen zwischen diesen Fachpersonen (FP) und einzelnen Zielkindern (ZK).

Fragestellung

Ziel der Teilstudie war es, empirisch gestützte Aussagen über die Beschaffenheit der Sprachlerngelegenheiten im gegebenen Setting zu gewinnen. In diesem werden keine Sprachfördereinheiten arrangiert, die Begegnungen sind kommunikativer, nicht sprachdidaktischer Natur, die Fachpersonen wissen aber um deren Zweitspracherwerbsfunktion.

Die empirische Untersuchung folgt dieser Reihenfolge, rekonstruiert insofern die Perspektive der Fachpersonen, und schaut im ersten Datenzugriff nicht auf den sprachlehrenden, sondern auf den kommunikativen Charakter der Begegnungen. Die deskriptive Fragestellung lautet: Welche Interaktionen kommen in FP-ZK-Dyaden während eines Spielgruppen- bzw. während eines Halbtags in Spielgruppen bzw. Kindertagesstätten vor? In einem zweiten Zugriff sind diese aber als (institutionelle) Anlässe, als Gelegenheiten für die Sprachförderung anzusehen. Und da sich unterschiedliche Interaktionsarten finden, stellt sich die theoretisch zu beantwortende Frage, ob diese hinsichtlich der Sprachförderung, zu denen sie Gelegenheit geben, unterscheidbar sind.

Theoretische Grundlagen

Interaktionen zum Zweck der Sprachförderung vs. Interaktionen als Gelegenheit zur Sprachförderung

Knapp et al. (2008) nehmen für ihre Analysen von Sprachfördersituationen begrifflich Anleihe beim sprachtherapeutischen Konzept des «inszenierten Spracherwerbs» (Dannenbauer, 1994). In Dannenbauers Konzept beruht das «Inszenieren» darauf, dass die Sprachtherapie eine Bühne für den *natürlichen* Spracherwerb in *spontansprachlichen kommunikativen* Situationen bereitstellt, in denen das Kind einen verstärkten Input einer zu erlernenden Struktur und gezielte Modellierungen seiner Äusserungen erhält. Im Gegensatz dazu verstehen Knapp et al. (2008) unter «inszenierten Sprachlernsituationen» folgende Angebote: «Sprachübungen, Lernspiele, Gespräche über ein Bilderbuch, Lernen eines Gedichts oder Liedes, angeregtes oder unterstütztes Erzählen oder andere Kommunikationsformen mit dem Ziel, den Spracherwerb des Kindes zu fördern. All diese Situationen werden absichtlich von der Fachperson arrangiert, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, seine sprachlichen Kompetenzen zu erweitern» (Knapp et al., 2008, S. 280). Es ist festzuhalten, dass die wichtigsten Merkmale des «inszenierten Spracherwerbs» solchen didaktisierten Sprachförderarrangements fehlen: das Vorhandensein einer sprachlichen Zielstruktur, die Spontaneität und damit originäre Intentionalität der Kommunikation sowie die «Therapeutin-Kind-Dyade», in der die Beziehungsqualität und das gemeinsame Handeln tragend sind (Dannenbauer, 1994). Die Begriffsanleihe ist also nicht treffend gewählt, sie vermischt zwei einander entgegengesetzte Konzepte: sprachfokussierende Gruppenaktivitäten und dialogintegrierte Sprachförderung. Allerdings können deren Merkmale in einem nächsten Schritt als komplementäre Qualitätsmerkmale von Sprachförderung gezeigt werden.

Dialog und Repräsentation – «Anerkennung» und «Verständigung»

Alltagsintegrierte Sprachförderung teilt mit dem Konzept des inszenierten Spracherwerbs das Primat der kommunikativen Intentionalität und die Relevanz der Beziehung, d.h. des *reziproken*, einfacher gesagt des dialogischen Handelns. Sprachförderung beruht hier auf der Ermöglichung und Unterstützung von absichtsvollem Handeln der Kinder, auf der Erfahrung der Wirkmacht von Sprache sowie auf dem vertrauensvollen und wertschätzenden Austausch.

Bei den Sprachfördereinheiten in Knapp et al. (2008) handelt es sich um Darbietungen und Nutzungen von Sprache, die nicht der kommunikativen Bewältigung der unmittelbaren Situation dienen, sondern der «Welt-Darstellung» mittels Sprache. Man kann hier von dekontextualisierter Sprache sprechen (vgl. Andresen, 2011) oder von der Repräsentationsfunktion (vgl. Kannengieser, 2003), die in solcher Sprache zur vollen Entfaltung kommt. Schröder und Keller (2012) heben *Dialogisches Vorlesen* und *Unterhaltungen*

über vergangene Ereignisse («*Elaboratives Erinnern*») als besonders wirksam für die «alltagsbasierte Sprachbildung» hervor. Bei beiden handelt es sich um dekontextualisierte Sprachvorkommen.

In den Konzepten dominieren unterschiedlich:

- Beziehung im intentionalen Dialog
- volle Repräsentationsfunktion von Sprache bzw. dekontextualisierte Verwendung von Sprache.

Sie sollen im Folgenden als Grundqualitäten von Sprachförderung begründet werden.

Dornes' entwicklungspsychologische Beschreibung der Interaktionsentwicklung enthält Grundlagen beider Qualitäten. Er unterscheidet primäre und sekundäre Intersubjektivität (Dornes, 1999), die in der Interaktion zwischen Säugling und Mutter entstehen. Erstere bezieht sich auf die «Anerkennung» des Gegenübers, darauf, dass z.B. seine Bedürfnismittelungen nicht nur verstanden, sondern auch für legitim befunden werden, dass also die Person angenommen wird. Dornes spricht auch vom «Sympathieaustausch» zwischen Mutter und Kind, der «auch in jeder Interaktion zwischen Erwachsenen enthalten» (S. 142) sei. Anerkennung als Grundbedingung gelingender Kommunikation und damit Anforderung an sprachförderliches Kommunikationsverhalten. Die sekundäre Intersubjektivität entsteht auf Seiten des Kindes mit ca. neun Monaten, wenn Mutter und Kind nicht mehr nur «miteinander» kommunizieren, sondern «über etwas Drittes» (S. 142). Dornes nennt das Teilen «von emotionalen und kognitiven Zuständen in Bezug auf die Welt» (S. 143) plausibel «Verständigung». Gemeinsam auf etwas Drittes gerichtet sein und sich darüber verständigen, dafür entfaltet im Laufe von etwa sieben Kindheitsjahren die Sprache ihr Potential, dieses Dritte von ausserhalb des Hier und Jetzt, ja sogar von ausserhalb des Realen zu «holen», kurz gesagt: ihr Potential zur Re-Präsentation.

Die Gegenüberstellung von Anerkennung und Verständigung korrespondiert mit der von kommunikativer Beziehung und Dekontextualisierungsvermögen der Sprache, durch die diese ja erst zum komplettierten Verständigungsmittel wird.

Die kommunikative und die repräsentative Funktion von Sprache sind nicht nur, weil sie die Aneignung von Sprache nützlich machen, Grund und Motivation für den Sprach(en)erwerb, sie haben ausserdem für drei- bis fünfjährige Kinder am Beginn des Zweitspracherwerbs einen besonderen Stellenwert.

Die Einsicht, *das* Gesprochene etwas bedeutet und das Hineingewachsen-Sein in Kommunikation als Austausch von Gedachtem, Gefühltem, Gewolltem usw., d.h. die gemeinsame Gerichtetheit (geteilte Intentionalität) sind jene Seiten der Sprachbeherrschung, die die Kinder im untersuchten Setting bereits aus ihrem Erstspracherwerb mitbringen. Im Zweitspracherwerb baut das Enttarnen dessen, *was* das Gesprochene bedeuten mag, auf diesen Fundamenten auf. Da das selbstverständliche Funktionieren sprachlichen Austauschs im Moment der Fremdsprachigkeit wegbricht und die Mehrsprachigkeit noch nicht

oder erst in Ansätzen reflektierbar ist, bedürfen die Kinder ganz besonders der Vergewisserung dieser Fundamente. Die Tragfähigkeit des Dialogs auch ohne, dann im Einstieg in die und schliesslich mit der Zweitsprache ist Förderziel.

Besonders im Alter von drei bis fünf Jahren entwickeln sich kognitiv wie sprachlich repräsentative Fähigkeiten weiter (u.a. Bürki, 2000; Peter, 2000; Andresen & Funke, 2003; Andresen, 2011):

- Das Rollenspiel entwickelt sich vom Nachstellen sozialer Rollen, das überwiegend von Gegenständen ausgelöst und gelenkt wird, hin zum skriptgeleiteten Spiel, in dem Rollen bewusst übernommen und beibehalten werden und in dem z.B. stimmliche Marker die gedankliche Trennung zwischen Realität und Fiktion bereits andeuten.
- Das autobiographische Gedächtnis entsteht.
- Sprache wird zum Gegenstand des Denkens.

Kinder, die eine Spielgruppe besuchen, sind also intensiv mit dem Erwerb dekontextualisierter Sprache beschäftigt. Zweisprachige Kinder vollziehen diese Entwicklung in und mit beiden Sprachen. Besteht eine Diskrepanz zwischen den einzelsprachlichen Fähigkeiten, ist das Anschliessen der Kommunikation in der Zweitsprache an das kognitive Niveau des Kindes ein wichtiges Ziel. Dabei sind wegen der Sprachverständniseinschränkungen solche Sprachverwendungen mit voller repräsentativer Funktion besonders geeignet, die visuelle Hilfen bieten: Das sind das gegenstandsgelenkte (Rollen)Spiel und das Bilderbuchlesen, während Erzählen und elaboratives Erinnern schneller an die Hürden der noch fehlenden Sprachkenntnisse stossen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird im Folgenden über die empirische Teilstudie mit einem Ergebnisausschnitt berichtet.

Methodisches Vorgehen: Materialgeleitete Untersuchung mit einem Zielkind-Fokus

Es wurden 10 FP-ZK-Dyaden für die Dauer eines Vormittags mit einer Videokamera begleitet. In Zeitabschnitten, in denen keine Interaktion stattfand, folgte die Kamera der Fachperson, wobei die Kameraführende das Zielkind möglichst im Blick behielt. Es entsteht eine Engführung der Perspektive auf die Sprachförderung, die beim einzelnen Kind im Alltag «ankommt». Smidt (2012) macht mit seiner Studie auf die Bedeutung der Zielkind-Perspektive für Qualitätsstudien aufmerksam und stellt zusammenfassend sowohl im Forschungsüberblick als auch in den Ergebnissen seiner eigenen Erhebungen fest, dass die zielkindbezogene Qualität in Kindergärten geringer ausfällt als die gruppenbezogene Qualität. Die Verengung der Untersuchung auf das Handeln der Fachperson mit einem Zielkind erhöht die Aussagekraft der Ergebnisse im Vergleich zu summarischen Beschreibungen typischen Verhaltens in der Gruppe.

Im ersten Schritt der Datenaufbereitung wurden aus den Videoaufnahmen jene Sequenzen segmentiert, in denen die Fachperson und das Zielkind verbal und/oder nonverbal aufeinander bezogen waren. Eine wesentliche methodische Entscheidung war es, *sämtliche* segmentierte Sequenzen in die Auswertungsprozesse einzubeziehen. Es wurde keine Auswahl zu untersuchender Sequenzen getroffen, die in anderen Arbeiten häufig nach qualitativen Ersteindrücken (z.B. Remsperger, 2011), ähnlich nach dem Sicht-Kriterium «Best Practice» (Knapp et al., 2008) oder nach Suchkriterien für den vorab festgelegten konkreten Untersuchungsgegenstand (z.B. Bose, Kurtenbach & Nixdorf, 2013; Ricart Brede 2011) oder exemplifizierend ohne explizite Auswahlkriterien (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010; Kurtenbach, Bose & Thieme, 2013) erfolgt. Dagegen sollte hier das im videographierten Zeitraum Stattgefundene ohne Relevanzgewichtung durch die Untersucherinnen in die Ergebnisse einfließen. Der forschungspraktischen Notwendigkeit, Ausschnitte als Quasi-Realität zu untersuchen, wurde nur über die Beschränkung auf *einen* «Drehtermin» und die natürliche zeitliche Begrenzung des Geschehens – Anfang und Ende des Spielgruppen- bzw. Kindertagesstättenhalbtages – nachgekommen. Auf diese Weise ist die Beantwortung von Fragen der Art «*Was alles kommt vor?*» möglich. Der Forschungsansatz, empirisch Vorkommendes zu «sammeln», ist geeignet, ein Bild von Institutionen zu zeichnen, hier der Spielgruppe bzw. Kindertagesstätte als Sprachförderort. Ist die Einrichtung die Makro-Situation für die Sprachförderung, so ist jegliche Interaktion eine Mikro-Situation für die alltagsintegrierte Sprachförderung.

Das ausgewertete Datenmaterial umfasst 649 Interaktionssequenzen, die nach GAT 2 (Selting et al., 2009) und im Videoprogramm Transana transkribiert wurden.

Die Auswertung erfolgte angelehnt an Dinkelaker und Herrle (2009) und Deppermann (2008) materialgeleitet induktiv. Die Sequenzen wurden nach gesprächsanalytischen Kriterien (Gesprächsinhalt, -zweck, -prozess, -mittel) durchforstet (Brinker, Antos, Heinemann & Sager et al. 2001; Deppermann, 2008; Argyle, 2005; Gruber, 2001), um nach und nach gefundene Varianten zu einem Beobachtungsraster zu verdichten. Das Raster wurde so lange ergänzt und modifiziert, bis eine Sättigung erreicht war und schliesslich sämtliche Interaktionssequenzen mit einer stabil gewordenen und zwischen den Untersucherinnen abgeglichenen Systematik bestimmt werden konnte. Somit können auch Häufigkeitsverteilungen der vergebenen Codierungen angegeben werden.

Ein ausgewähltes Ergebnis: Arten der Fachperson-Zielkind-Interaktion in der frühen Sprachförderung in Deutsch im untersuchten Feld

Eines der Resultate sind die Interaktionsarten. Es wurden zwölf verschiedene Typen von FP-ZK-Interaktionen gefunden. Um nicht das Missverständnis zu erzeugen, es sei forschungsmethodisch im Sinne der Typenbildung vorgegangen worden, sprechen wir von *Interaktionsarten*. Ihrer Einteilung liegt eine Prämisse zugrunde: Wir schliessen uns der Kernthese der sprechakttheoretischen Gesprächsforschung an, dass sich sprachlicher Austausch als zweckhaftes Handeln beschreiben lässt (z.B. Hindelang, 2010; Ehlich, 2007), und übernehmen die zentrale Bedeutung des Zwecks für die Charakterisierung der Interaktionen: *Wozu dient die Interaktion den Teilnehmenden?* Der dominante Kommunikationszweck wurde als Definiens der Interaktion angesehen. Wiederkehrende Kommunikationszwecke ergaben somit die Bezeichnungen für die vorkommenden Interaktionsarten. Das Problem, dass Interaktionssequenzen mit ihren Subsequenzen natürlich mehrere Zwecke haben können und vielleicht sogar meistens haben, lösen wir mit der Annahme von feststellbaren «Hauptaktivitäten» (Furchner, 2002) und bestimmen den jeweils dominierenden Zweck: *Wozu dient die Interaktion den Teilnehmenden hauptsächlich?* Allerdings wurden in solchen Sequenzen, in denen diese Hauptaktivität eindeutig wechselte, zwei Interaktionsarten codiert, so dass die Gesamtanzahl von Interaktionen (776) die der Sequenzen (649) übersteigt.

Die Interraterreliabilität bei der Zuweisung der Interaktionsarten wurde an zwei Fällen, d.h. an ca. 120 Sequenzen, überprüft, es bestand eine Übereinstimmung von 66 % bzw. 73 %.

Tabelle 1 fasst die vorkommenden Interaktionsarten zusammen und gibt ihre jeweilige Häufigkeit an.

Tabelle 1: Deskriptive Erfassung der FP-ZK-Interaktionen

Vorkommende Interaktionsarten	Beschreibung	
Interaktionen zwecks sprachlich gesteuertem Handeln	dienen der situativen Initiierung, der Verkündigung, Abstimmung, Aushandlung von Handlungen	141 (18 %)
Organisatorische Interaktionen	dienen der zeitlichen, räumlichen, materiellen und personellen Situations- und Ablaufgestaltung, z.B. Beschaffung von Spielmaterial	111 (14 %)
Interaktionen zwecks Erfüllen eines Anliegens	dienen zur Handhabung von Wünschen und Bedürfnissen, z.B. Bitte um Hilfe, Bitte, «an die Reihe zu kommen»	83 (11 %)
Interaktionen zwecks Austauschs oder Entwicklung von Vorstellungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen, Weltwissen	dienen Gesprächen mit voller Repräsentationsfunktion, z.B. Erzählen, Diskutieren über Geschichte, Erinnern an gemeinsam oder getrennt Erlebtes	82 (11 %)

Regulierende Interaktionen	dienen der Einflussnahme auf das Befinden und Verhalten des, der Interaktionspartners, der -partnerin, z.B. Ermahnung, ein Verhalten zu beenden, Konfliktbeilegung	80 (10 %)
Expressive, anteilnehmende Interaktionen	dienen dazu, innere Reaktion oder Bewertungen auszutauschen, z.B. Lob, Interesse, Einfühlung	60 (8 %)
Subtile Interaktionen ohne erkennbaren Zweck	dienen der Verständigung ohne inhaltlichen Austausch, z.B. gegenseitige Imitation, Blick-/ Körperkontakt, spiegelbildliche Dialogzüge	59 (8 %)
Interaktionen zwecks Informationsweitergabe	dienen dazu, Wissen weiterzugeben bzw. zu empfangen, z.B. Mitteilung einer Beobachtung, Erfragen einer Auskunft, Verbalisieren einer laufenden oder bevorstehenden Handlung	55 (7 %)
Interaktionen zwecks Abfrage oder Nachsprechen	dienen der direkten direktiven Evozierung sprachlicher Äußerungen des Kindes	38 (5 %)
Interaktionen zwecks Textdarbietung	dienen dem Vorlesen, Vorsingen, der Rezitation von Versen, Gedichten u.ä.	30 (4 %)
Interaktionen zwecks Koordination der Interaktion mit Dritten	dienen der Regelung von Handlungen sowie der Gesprächsorganisation bei Erweiterung der Dyade um andere Personen	28 (4 %)
Ritualisierte Interaktionen	dienen der Teilnahme an sozialen Begegnungen und der Erfüllung sozial konventionalisierter kommunikativer Handlungen ohne weitergehende kommunikative Inhalte, z.B. Begrüssung	9 (1 %)

Im Folgenden werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der obigen theoretischen Überlegungen interpretiert.

Interpretation: Die gefundenen Interaktionsarten als Sprachfördergelegenheiten

Quasthoff (2012), die das Verhältnis zwischen konversationsanalytischen und sprach-ontogenetischen Erkenntnisinteressen diskutiert, nennt ihren Forschungsbeitrag die «Rekonstruktion lokaler Erwerbsgelegenheiten» (S. 229). In Anlehnung daran geht es uns, die wir nicht fallbasiert bzw. einzelgesprächsbasiert Praktiken offenlegen und typisieren, sondern fallübergreifend vorkommende Handlungsvarianten suchen, um die Interpretation struktureller Fördergelegenheiten.

Betrachtet man also die gefundenen Interaktionsarten als strukturelle Fördergelegenheiten in der Institution der Spielgruppe bzw. Kindertagesstätte, möchten wir nicht bei der Frage stehen bleiben, welche der Interaktionsarten bessere und welche schlechtere Fördergelegenheiten sind, sondern wir möchten diskutieren, was an den Interaktionsarten wofür förderlich ist.

Dafür werden drei Merkmalspaare aufgestellt, mit denen die vorkommenden Interaktionsarten im Hinblick auf ihren Sprachfördergehalt bewertet werden können. Die Merkmalspaare sind zum Teil in Diskussionen zwischen den

Untersucherinnen bei der Generierung der Interaktionsarten sichtbar geworden, zum Teil fassen sie auf den oben theoretisch ausgemachten Grundqualitäten – kurz «Dialog» und «Repräsentation»:

1. Kommunikationszweckorientierung vs. Beziehungsorientierung
2. Unidirektionalität vs. Bi- bzw. Multidirektionalität
3. Gegenwartsbezogenheit vs. Vergegenwärtigung.

Tabelle 2 ordnet die gefundenen Interaktionsarten diesen Merkmalen zu. Wichtig ist dabei zu betonen, dass es sich um relative Merkmale handelt, d.h. die präzise Formulierung wäre jeweils «vorwiegend kommunikationszweckorientiert vs. vorwiegend beziehungsorientiert» usw. Einen Sonderstatus hat die nur in Einzelfällen gefundene Interaktionsart «zwecks Abfrage oder Nachsprechen», die weder dialogische noch repräsentative Funktionen erfüllt und sich den Merkmalen nicht zuordnen lässt.

Tabelle 2: Zuordnung der Interaktionsarten zu Merkmalsgruppen

Kommunikationszweckorientierung (610)	Beziehungsorientierung (128)
Interaktionen zwecks sprachlich gesteuertem Handeln Organisatorische Interaktionen Interaktionen zwecks Erfüllen eines Anliegens Interaktionen zwecks Austausch oder Entwicklung von Vorstellungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen Regulierende Interaktionen Interaktionen zwecks Informationsweitergabe Interaktionen zwecks Koordination der Interaktion mit Dritten Interaktionen zwecks Textdarbietung	Subtile Interaktionen ohne erkennbaren Zweck Expressive teilnehmende Interaktionen Ritualisierte Interaktionen
Unidirektionalität (419)	Bi- bzw. Multidirektionalität (319)
Organisatorische Interaktionen Interaktionen zwecks Erfüllen eines Anliegens Regulierende Interaktionen Interaktionen zwecks Informationsweitergabe Expressive, teilnehmende Interaktionen Interaktionen zwecks Textdarbietung	Interaktionen zwecks sprachlich gesteuertem Handeln Interaktionen zwecks Austauschs oder Entwicklung von Vorstellungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen Subtile Interaktionen ohne erkennbaren Zweck Interaktionen zwecks Koordination der Interaktion mit Dritten Ritualisierte Interaktionen
Gegenwartsbezogenheit (609)	Vergegenwärtigung (112)
Interaktionen zwecks sprachlich gesteuertem Handeln Organisatorische Interaktionen Interaktionen zwecks Erfüllen eines Anliegens Regulierende Interaktionen Subtile Interaktionen ohne erkennbaren Zweck Expressive teilnehmende Interaktionen Interaktionen zwecks Koordination der Interaktion mit Dritten Ritualisierte Interaktionen	Interaktionen zwecks Austausch oder Entwicklung von Vorstellungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen Interaktionen zwecks Textdarbietung

1. Kommunikationszweckorientierung vs. Beziehungsorientierung

Dieses Merkmal resultiert aus der Erkenntnis während der Sequenzanalysen, dass Interaktionen vorkommen, denen ein kommunikativer Zweck abzugehen scheint, deren Funktion eher im psychisch-emotionalen Bereich zu liegen scheint. Die Interaktionen dienen ausschliesslich der Beziehungsgestaltung. Wir haben diese «subtile Interaktionen» genannt. Daneben gibt es aber noch andere Interaktionsarten, bei denen der Beziehungsaspekt vorrangig ist wie z.B. die expressiv teilnehmenden Interaktionen, so dass die Gegenüberstellung von *vorrangig* sprachpragmatischer vs. *vorrangig* beziehungsgestaltender Funktion differentiell ist.

2. Unidirektionalität vs. Bi- bzw. Multidirektionalität

Dieses Merkmalspaar resultiert aus der Abgrenzung zwischen den Kategorien «Organisatorische Interaktionen» und «Interaktionen zwecks sprachlich gesteuertem Handeln» bzw. «Interaktionen zwecks Informationsweitergabe» und «Interaktionen zwecks Austausch oder Entwicklung von Vorstellungen, Erinnerungen, Gedanken, Gefühlen». Unidirektional nennen wir solche Interaktionen, die sich kommunikativ mehr oder weniger im Beitrag der initiierenden Person erschöpfen, z.B. folgt auf eine Aufforderung noch die Realisierung der erwarteten Handlung. Sie sind typischerweise maximal zweizügig.

3. Gegenwartsbezogenheit vs. Vergegenwärtigung

Dieses Merkmalspaar ist sprach- wie entwicklungstheoretisch begründet.

Sprache hat aber Zeig- *sowie* Symbolisierungsfunktion (Hoffmann, 2011) und Kinder entwickeln im Prozess der Dezentrierung die Fähigkeit zum repräsentationalen Denken (Piaget, 1992).

Diskussion: Von der Interaktionsart zum Sprachfördergehalt?

Rückschlüsse vom Spracherwerbserfolg von Kindern auf das Interaktionshandeln ihrer Bezugspersonen sind nur sehr begrenzt möglich (z.B. Szagun, 2013). In einer qualitativen Untersuchung sind Aussagen zu Sprachfördereffekten weder beabsichtigt noch möglich. Die Teilstudie zur baselstädtischen frühen Sprachförderung ist ein kleiner Ausschnitt aus Forschungsbemühungen, die auf die «Beschreibung von Erwerbs- und Sozialisationskontexten» (Quasthoff, 2012, S. 237) zielen und nicht auf die Evaluation der Sprachförderung bzw. des Deutscherwerbs der Kinder. Sie will aber dieser Beschreibung eine Bewertung des theoretisch herleitbaren Sprachfördergehalts hinzufügen, letztlich mit dem Ziel, dass die Fachpersonen selbst Bewertungsmöglichkeiten an die Hand bekommen. Die induktive Gewinnung der Interaktionsarten hat dabei den Vorteil, dass eben

nicht das Handeln der Fachpersonen Gegenstand der Bewertung ist, sondern im Alltag entstehende Interaktionen zunächst von ihren konkreten Vollzugssituationen abstrahiert und dann in ihrem Sprachförderpotential bewertet werden.

Der Sprachfördergehalt von *kommunikationszweckorientierten Interaktionen* ergibt sich aus den theoretischen Annahmen, dass erstens aufgrund der impliziten Lernmechanismen (z.B. Karmiloff-Smith, 1992) die Spontansprache das optimale Medium für den Spracherwerb darstelle (z.B. Dannenbauer, 1994) und dass zweitens der pragmatisch-funktionale Sprachgebrauch der motivationale Motor jeglichen Sprach(en)erwerbs darstelle (z.B. Kracht, 2000).

Beziehungsorientierung meint hier eine über die Interpersonalität, die dem Kommunikationsbegriff inhärent ist, hinausgehende Qualität im bindungstheoretischen Sinne. Sie betont emotionale Bedürftigkeiten einschliesslich der nach Anerkennung (vgl. oben bzw. Dornes, 1999). Der Sprachfördergehalt beziehungsorientierter Interaktionen hängt mit der engen Verflechtung zwischen Sprach- und Selbstentwicklung zusammen. Dabei geht es um Versicherungen der Präsenz der Bezugsperson genauso wie um die Geltung und Bestätigung der Person des Kindes (Brodin & Hylander, 2002), es geht aber auch z.B. um Humor als Form der Entlastung und Auseinandersetzung mit Inkongruenzen (Bönsch-Kauke 2003).

Der Sprachfördergehalt von *unidirektionalen Interaktionen* liegt zunächst in der Chance des sprachlichen Inputs oder Modells bzw. in der Chance der aktiven Sprachproduktion. Für die Einschätzung der Sprachförderqualität von unidirektionalen Interaktionen wird das Kriterium der Aufmerksamkeit des Gegenübers herangezogen (Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010).

Generell sind aber *bidirektionale Interaktionen* unidirektionalen für die Sprachförderung überlegen. Für das sprachstrukturelle Lernen ist relativ gut belegt, dass der Erwerb mit interaktionalem Feedback, d.h. mittels korrekktivem Feedback, Reformulierung, klärender Nachfrage usw., effektiver ist als über den reinen Input bestimmter Strukturen (z.B. Mackey, 2012). Reziprozität ist aber auch Bedingung für ko-konstruktive Prozesse (z.B. Schuster, 1998). Im «Hin und Her», prototypisch in Aushandlungssequenzen vorhanden, wird im Sinne von Piaget und Youniss gegenseitiges Verstehen aufgebaut, Bedeutung kooperativ produziert (Goodwin, 2012). Bidirektionale Interaktionen eröffnen genau diese Möglichkeiten reziproker Dialoge, sprachlicher Aushandlungsprozesse und direkt erwerbsunterstützender Feedbacks. Und sie gewährleisten im Sinne des Begriffs des «vertikalen» Gesprächs von Ritterfeld (2000) eher thematische Kohärenz anstatt unverbundener, «horizontal» aneinandergereihter Sprechakte.

Am Übergang zwischen uni- und bidirektionalen Interaktionen steht das erwachseneninitiierte Erfragen von Auskünften, aber auch beispielsweise von Bezeichnungen. Während in den anderen Interaktionsarten die Erwerbsfunktion «ausserhalb der von den Beteiligten relevant gesetzten interaktiven Funktionalität» (Quasthoff 2012, S. 223) liegt, lassen die Fachpersonen hier ihre Sprachförderabsicht tendenziell explizit erkennen. Nach unseren Beobachtungen

ist eine Differenzierung zwischen «echten Informationsfragen» und solchen in sprachförderlicher Absicht gestellten Fragen im empirischen Material gut möglich. Quasthoff mutmasst, dass Spracherwerbsziele, werden sie zum «vom erwachsenen Teilnehmer relevant gesetzten kommunikativen Zweck selbst» (S. 227) diesen Zweck möglicherweise gerade dadurch, dass sie ihn relevant setzen, «in manchen Settings vielleicht nicht» (S. 239) erreichen.

Ein besonderer Sprachfördergehalt kommt den *multidirektionalen Interaktionen* zu. Interaktionen, die auf die Koordination der Interaktion mit Dritten zielen, sind verwandt mit der Strategie der «Redirects» (Schuele & Rice, 1995), mit deren Hilfe Fachpersonen kindliche Gesprächsinitiierungen an die Peers weiterleiten und so Interaktionen zwischen den Kindern einleiten, denen ein hoher Wert für die Sprachförderung beigemessen wird (z.B. Albers, 2009).

Interaktionen, die gegenwartsbezogen sind, d.h. unmittelbaren Belangen dienen, entfalten ihren Wert vor allem dann, wenn sie vom kindlichen Interesse ausgehen und diesem folgen. Interesse und Partizipation finden sich in allen Forschungsüberblicken zur frühpädagogischen Professionalität resp. Qualität als zentrale Faktoren (z.B. König, 2007; Behr, 2010; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011; Remsperger, 2011). Es kann sogar eine positive Korrelation zwischen dem Ausmass, in dem Bezugspersonen die Aufmerksamkeit auf den Fokus des Kindes richten, und der Sprachentwicklung der Kinder angenommen werden (Hoff-Ginsberg, 2000).

Interaktionen mit repräsentativem Inhalt erfordern sprachliche und mentale Vergegenwärtigung. Solche Interaktionen gelten unter Aspekten wie sprachliches und kognitives Anregungsniveau und frühe Vermittlung von Bildungssprache als besonders sprachförderlich (z.B. König, 2007; Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010; Schröder & Keller, 2012). Sie beziehen ihren Sprachfördergehalt aber auch daraus, dass sie ein wesentliches Entwicklungsthema von Kindern ab drei Jahren, nämlich das Erreichen des vollständig symbolischen und dezentrierten Denkens, betreffen. Beeinflussen die sprachlichen Kompetenzen hier sogar die kognitiven Kompetenzen (vgl. Lockl, Schwarz & Schneider, 2004, Röska-Hardy, 2011), gewinnt die Förderung dekontextualisierter Sprache noch an Relevanz. Weiter oben wurden bereits die Vorteile des symbolischen Spiels und des Bilderbuchlesens in den ersten Phasen des Deutscherwerbs von Kindern ab drei Jahren betont.

Fazit

Im Datenmaterial einer zielkindbezogenen Untersuchung früher alltagsintegrierter Sprachförderung wurden zwölf Interaktionsarten, eingeteilt nach ihren jeweiligen kommunikativen Zwecken, gefunden. Sie stellen strukturelle Fördergelegenheiten in der Institution der Spielgruppe bzw. Kindertagesstätte dar. Die Interaktionsarten lassen sich entlang der folgenden Merkmalsgegenüberstel-

lungen charakterisieren, deren (sprach)entwicklungspsychologische Aspekte im Hinblick auf die Sprachförderung diskutiert wurden:

- Kommunikationszweckorientierung vs. Beziehungsorientierung
- Unidirektionalität vs. Bi- bzw. Multidirektionalität
- Gegenwartsbezogenheit vs. Vergegenwärtigung

An diese Zurückführung der potentiellen Sprachfördergehalte der Interaktionsarten auf zentrale Merkmale lässt sich anschliessen, um die deskriptiven Erkenntnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. Anwendungsorientiert können Grundvarianten sprachförderlicher Interaktion in den diversen alltäglichen Anlässen aufgezeigt werden bzw. von den Fachpersonen in der täglichen Beobachtung und Reflexion identifiziert werden.

Die vorgestellte Studie sowie die Gesamtstudie MeKi liefern qualitative Informationen über das Handeln und die Orientierungen der individuellen Fachpersonen, die sich im Vergleich mit Förderkonzepten als entscheidenderer Qualitätsfaktor herausgestellt haben (Kuger, Sechtig & Anders, 2012).

Hier konnte lediglich ein Ausschnitt aus der Teilstudie präsentiert werden, weitere Ergebnisse sowie die Ergebnisse der Gesamtstudie werden an anderer Stelle publiziert und diskutiert.

Anmerkung

- ¹ Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds sowie dem Erziehungsdepartement des Kantons Basel Stadt für die finanzielle Unterstützung und Dr. Silvana Kappeler Suter für die Leitung des Gesamtprojekts.

Literatur

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andresen, H. (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren*. WiFF-Expertise München: DJI. Zugriff am 5.3.2014 unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html>
- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1* (S. 438-451). Paderborn: Schöningh.
- Argyle, M. (2005). *Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Bäuerlein, K., Linkert, Chr., Stumpf, E. & Schneider, W. (2013). Kurs- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45 (2), 57 – 65.
- Behr, A. v. (2010). *Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. München: DJI. Zugriff am 5.3.2014 unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html>
- Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*.

- Herausgegeben von der Baden-Württemberg-Stiftung. Weimar, Berlin: verlag das netz. Publikation des DJI.
- Bönsch-Kauke, M. (2003). *Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bose, I., Kurtenbach, S. & Nixdorf, S. (2013). Formen und Funktionen des Sprechausdrucks in Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 67-100). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (Hrsg.).(2001). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Wie Kinder kommunizieren. Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bürki, D. (2000). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (S. 11-46). Bern: Haupt.
- Buschmann, A., Joos, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das «Heidelberger Trainingsprogramm». Ein sprachbasiertes Interaktions-training für den Frühbereich. *Logos Interdisziplinär*, (2)18, 84-95.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83-103). Stuttgart u.a.: Gustav Fischer.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dornes, M. (1999). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt: Fischer.
- Dreier, F., Riederer, E., Ulmann, B., Walser, A. (2009). *Konzept für den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch. Sprache findet immer statt*. Zugriff am 5.5.2014 unter http://www.bfsbs.ch/downloads/Konzept_Lehrgang.pdf
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.).(2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (Hrsg.).(2014). *Deutsch lernen im Jahr vor dem Kindergarten. Informationen für Eltern zum Obligatorium*. Zugriff am 5.3.2014 unter <http://www.ed-bs.ch/bildung/kommunikation/broschueren/brosch-de-vor-dem-kindergarten.pdf>
- Furchner, I. (2002). Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch: Die Konversationsanalyse. In: H. M. Müller (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik* (S. 306-328). Paderborn: Schöningh.
- Goodwin, M. H. (2012). Interaktion, Sprachpraxis und die Konstruktion sozialer Universen. In: R. Ayaß & Chr. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann* (S. 269-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruber, H. (2001). Die Struktur von Gesprächssequenzen. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband* (S. 1226-1241). Berlin: de Gruyter.
- Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äusserungsformen, Sprechaktsequenzen. (5. Auflage)*. Berlin: de Gruyter.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache, Bd. 3* (S. 463-494).Göttingen: Hogrefe.

- Hoffmann, L. (2011). Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Ders., K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S.165-209). Berlin: de Gruyter.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13, 609 – 629.
- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, Petra & Laier, M. (Hrsg.).(2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten*. Weimar, Berlin: verlag das netz. Publikation des DJI
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung* 2 (3), 110 – 121.
- Kannengieser, S. (2003). *Kindersprache im Spracherwerb. Theorien zur Entstehung von Bedeutung – eine sprachphilosophische und entwicklungspsychologische Diskussion*. Münster: Monsenstein & Vannerdat
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT
- Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu den Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 27 (3), 169 – 180.
- Knapp, W., Ricart Brede, J., Gasteiger Klicpera, B., Vomhof, B., Kucharz, D. & Patzelt, D. (2008). Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 279-298). Freiburg: Fillibach
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz
- König, A. (2007). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Aachen: Shaker.
- Kracht, A. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kuger, S., Sechtig, J. & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung. Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung* 1 (4), 181 -193.
- Kurtenbach, S., Bose, I. & Thieme, T. (2013). Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchungen zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 23-50). Frankfurt: Peter Lang.
- Lockl, K., Schwarz, S. & Schneider, W. (2004). Sprache und Theory of Mind: Eine Längsschnittuntersuchung bei Drei- bis Vierjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36 (4), 207-220.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: University Press.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF-Expertise* München: DJI. Zugriff am 3.2.2014 unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html>
- Peter, U. (2008). Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: B. Zollinger(Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (S. 47-80). Bern: Haupt.
- Piaget, J. (1992). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Quasthoff, U. (2012). Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb

- sprachlicher Kompetenzen. In: R. Ayaß & Ch. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann* (S. 217-241). Wiesbaden: Springer VS.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg: Fillibach.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wie viel Input braucht ein Kind? In: H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache, Bd. 3* (S. 403-432). Göttingen: Hogrefe.
- Röska-Hardy, L. (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit – Entwicklung, Interaktion und Sprache. In: L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 96-142). Berlin: de Gruyter.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung 1* (4), 194 – 201.
- Schröder, L. & Keller, H. (2012). *Alltagsbasierte Sprachbildung. Herausgegeben vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung / Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur*. Zugriff am 14.2.2014 unter www.nifbe.de
- Schuele, C. M. & Rice, M. L. (1995). Redirects. A Strategy to Increase Peer Interaction. *Journal of Speech and Hearing Research* 38, 1319-1333.
- Schuster, B. (1998): *Interaktionen zwischen Müttern und Kindern. Die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Autoritätsbeziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, Chr., Meyer, Chr., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10*, 353-402. Zugriff am 4.3.2014. Verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schlagnworte: Früher Zweitspracherwerb, alltagsintegrierte Sprachförderung, Interaktions-Videoanalyse

Promotion quotidienne de l'apprentissage des langues dans les groupes de jeux – quelles sont les interactions entre les enfants et les animateurs?

Résumé

Les mesures préscolaires destinées à encourager l'acquisition précoce d'une deuxième langue prennent notamment la forme de groupes de jeux. À ce titre, les animateurs et animatrices de ces groupes dans le canton de Bâle-Ville sont une institution contribuant largement à l'intégration scolaire et sociale des enfants. Tous les dialogues noués entre enfants et adultes la favorisent, que ce soient les premiers ou les seconds qui en aient pris l'initiative. Le projet de

recherche «MeKi» sur l'encouragement de l'acquisition linguistique précoce chez les enfants dès l'âge de 3 ans analyse les interactions et les conversations entre les animateurs de groupes de jeux et les enfants qui y participent. Le présent article cerne les modes d'interactions qui s'en dégagent empiriquement pour creuser les possibilités d'acquisition linguistique que celles-ci recèlent.

Mots-clés: Acquisition bilingue précoce, promotion quotidienne de l'apprentissage des langues, vidéoanalyse des interactions

La promozione quotidiana dell'apprendimento delle lingue nei gruppi di gioco – quali sono le interazioni tra bambini e animatori?

Riassunto

I gruppi di gioco sono considerati come misure prescolastiche appropriate per l'incoraggiamento dell'acquisizione precoce di una seconda lingua. Come tali, gli animatori di questi gruppi nel Cantone città di Basilea sono un'istituzione che contribuisce largamente all'integrazione scolastica e sociale dei bambini. Tutti i dialoghi tra bambini e adulti, che siano avviati dai primi o dai secondi, favoriscono questa loro integrazione. Il progetto di ricerca "MeKi" sull'incoraggiamento dell'acquisizione linguistica precoce dai bambini fin dall'età di 3 anni, analizza le interazioni e le conversazioni tra gli animatori di gruppi di gioco ed i bambini che vi partecipano. L'articolo identifica empiricamente le modalità di interazione che emergono per approfondirne le possibilità di acquisizione linguistica.

Parole chiave: Acquisizione bilingue precoce, promozione quotidiana dell'apprendimento delle lingue, videoanalisi delle interazioni

Language promotion in everyday interactions within play groups: What kind of interactions occur between playgroup leaders and children?

Summary

Playgroups are considered suitable social settings for early childhood second language support. The corresponding in-service training program for playgroup leaders of the Canton of Basel-Stadt emphasizes the method of daily activity-based language support. According to this approach, all everyday conversations –initiated by both the adult and the child – can serve as language promotion opportunities. In the sub-study of the SNF research project "MeKi – Early language support of multilingual preschool children above age 3", inter-

actions between playgroup leaders and individual target children are video-taped and analyzed using linguistic conversation analysis. The current article focuses on the empirically identified types of interactions, and the interpretation of their value for language promotion.

Keywords: Early second-language acquisition, daily activity-based language support, video analysis of interactions