

Inhalt

1.	„Gespräche im Kindergarten“. Entstehung und Nutzungsmöglichkeiten des Korpus	7
1.1	Das Korpus „Gespräche im Kindergarten“ und neue frühpädagogische Ansätze in Deutschland	7
1.2	Zur Vorgeschichte des Korpus „Gespräche im Kindergarten“	8
1.3	Der Neuansatz bei der Gewinnung empirischen Materials	10
1.4	Das praktische Vorgehen bei der Erhebung des Materials	12
1.5	Zu Aufbau und Einrichtung der vorliegenden Publikation	14
1.6	Literatur	18
2.	Zu den Fotografien in diesem Band	21
3.	Sechs Fotografien	23
4.	Ausgewählte Gesprächsprotokolle	29
4.1	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-3.0	29
4.2	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-3.6	53
4.3	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-4.0	73
4.4	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-4.6	101
4.5	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-5.0	133
4.6	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-5.6	149
4.7	Gesprächsprotokolle aus dem Teilkorpus K1-6.0	185
5.	Anhang	215
5.1	Verschriftlichungskonventionen	215
5.1.1	Zur Schreibung und zur Wiedergabe der Besonderheiten mündlicher Rede	215
5.1.2	Notationszeichen	216

6	<i>Kraft/Meng: Gespräche im Kindergarten</i>	
5.2	Übersicht: Die Kinder der beobachteten Gruppe	217
5.3	Übersicht: Die Teilkorpora	220
5.4	Übersicht: Typen kindlicher Kommunikation im Korpus „Gespräche im Kindergarten“	234
5.5	Publikationen auf der Grundlage des Korpus „Gespräche im Kindergarten“	244

1. „Gespräche im Kindergarten“. Entstehung und Nutzungsmöglichkeiten des Korpus

1.1 Das Korpus „Gespräche im Kindergarten“ und neue frühpädagogische Ansätze in Deutschland

Das Korpus „Gespräche im Kindergarten“, das wir hiermit der Öffentlichkeit vorlegen, wurde in den Jahren 1980-1983 in einem Kindergarten des Ostberliner Stadtbezirks Prenzlauer Berg erhoben. Die damals drei- bis sechsjährigen Gesprächsteilnehmer sind inzwischen längst erwachsen und, so ist zu wünschen, ihrerseits Mutter oder Vater geworden. Die Dokumentation ihrer sprachlich-kommunikativen Aktivitäten im Kindergarten durch dieses Korpus ist dadurch nicht entwertet. Das Korpus gestattet, die sprachlich-kommunikative Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache für den gewählten Ausschnitt aus der Ontogenese in groben Linien nachzuzeichnen und zu erörtern, welchen Anteil die spezifischen Interaktionserfahrungen der Kinder in dem von ihnen besuchten Kindergarten an ihrer sprachlich-kommunikativen Entwicklung hatten.

Eine derartige Datenbasis dürfte im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Neukonzipierung des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungswesens auf vielfältig motivierte Interessen stoßen. Wir sehen vor allem die folgenden Nutzungsmöglichkeiten:

- a) Nutzung als Datenbasis für sprachwissenschaftliche und frühpädagogische Untersuchungen zur Ontogenese der sprachlichen Kommunikation und zur Verflechtung von sprachlicher, sozialer und kognitiver Entwicklung,¹
- b) Nutzung für die Weiterentwicklung der Curricula zur Sprachbildung im Kindergarten,²

¹ Forschungsfragen zur kindlichen Kommunikation wurden u.a. in Meng (1981, 1994) formuliert. Eine aktuelle Bestimmung von Forschungsdesideraten findet sich in den Expertisen von Ehlich et al. (2005) und Ehlich/Bredel/Reich (Hg.) (2008a, b). Die „Empfehlungen des Forum Bildung“ und die OECD-Analyse der „Politik der frühkindlichen Betreuung...“ in Deutschland legen dringend nahe, „eine umfassende Forschungsinfrastruktur auf dem Gebiet der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung aufzubauen – ein Bereich, in dem Deutschland aus mehreren Gründen Schwächen aufweist.“ (OECD-Bericht 2004, S. 4).

² Die Bundesländer haben jüngst – erstmalig in der (alten) Bundesrepublik Deutschland – Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen ausgearbeitet. Einen Vergleich dieser Pläne liefert Diskowski (2005). Wir haben die Pläne der Länder Bayern (s. Bayr. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hg.) 2006), Berlin (s. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2004) und Brandenburg (s. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2005)

- c) Nutzung als Material für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern,³ insbesondere zur Entwicklung eines funktional und interaktional fundierten Verständnisses von sprachlich-kommunikativer Kompetenz als Schlüsselqualifikation⁴ und zur Schulung des Beobachtens und Dokumentierens kindlicher Kommunikation,⁵
- d) Nutzung als Datenbasis zur Analyse institutioneller und möglicherweise DDR-spezifischer Kommunikation.⁶

1.2 Zur Vorgeschichte des Korpus „Gespräche im Kindergarten“

Die Protokolle von Kindergartengesprächen, die wir mit diesem Band und der beigefügten CD-ROM veröffentlichen, basieren auf Tonaufnahmen, die wir 1980-1983 in regelmäßigen Abständen in einer Gruppe eines Kindergartens anfertigten. Wir gehörten damals der Forschungsgruppe „Sprachliche Kommunikation bei Kindern“ am Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (ZISW) der Akademie der Wissenschaften der DDR an und hatten uns zum Ziel gesetzt, die Entwicklung des sprachlichen Handelns von Kindern im Kindergartenalter zu untersuchen – ein Vorhaben, dessen Komplexität uns durchaus bewusst war. Die verschriftlichten Tonaufnahmen sollten uns dafür eine

angesehen. In den Plänen sind einzelne Bildungsbereiche mit ihren Inhalten und geeigneten pädagogisch-methodischen Verfahren dargestellt. Diese Curricula bedürfen der Fundierung durch weitere Forschung und der Evaluation ihrer Umsetzung.

- ³ In den „Empfehlungen des Forum Bildung“ heißt es: „Die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen und Erzieher muss verbessert und aufgewertet werden, damit das Fachpersonal besser darauf vorbereitet wird, die frühen Bildungsprozesse von Kindern zu erkennen und zu fördern.“ (Empfehlungen 2001, S. 5). Ähnlich auch der OECD-Bericht (2004), S. 4.
- ⁴ Die Bildungspläne der Länder legen dem „Bildungsbereich“ Sprache erfreulicherweise ein funktionales Verständnis des Spracherwerbs zugrunde. Allerdings kollidiert dies nicht selten mit der traditionellen, „schulgrammatischen“ Sicht auf Sprache, die grundlegende Kategorien wie „Wort“ oder „(vollständigen) Satz“ unabhängig von Interaktionszusammenhängen betrachtet. Siehe zur Fixierung der traditionellen Sprachwissenschaft und Schulgrammatik auf Schriftsprache Ehlich (2006).
- ⁵ In allen Bildungsplänen wird der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung durch die Erzieherinnen und Erzieher zu Recht große Bedeutung beigemessen. Genaues Beobachten ist die Voraussetzung für das Erkennen von Förderungsbedarf und Förderungsmöglichkeiten. Allerdings muss das Beobachten gelernt und durch sinnvolle Fragen geleitet sein.
- ⁶ Auf der Grundlage unseres Korpus kann analysiert werden, ob und in welcher Hinsicht die Erzieherinnen in ihren Interaktionen mit den Kindern durch das „Bild des Kindes“ geprägt waren, das der offiziellen DDR-Pädagogik zugrunde lag. Siehe Schmidt (1982, 1996, 1997). Zur Diskussion über die DDR-Kindergärten siehe Laewen (1997), Neumann (1997), Tietze (Hg.) (1998), Zimmer (1997).

authentische empirische Basis zur Verfügung stellen. Auf ihrer Grundlage sind in den folgenden Jahren eine Reihe von Veröffentlichungen entstanden (siehe Übersicht 5 im Anhang), darunter das Buch „Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz“, – Publikationen, die wir als erste Schritte innerhalb eines längeren Forschungsprozesses verstanden, dem wir uns widmen wollten. Die Protokolle als solche zu veröffentlichen, war ursprünglich nicht unsere Absicht. Dass wir sie nun doch publizieren, hat die Gründe, die wir in Abschnitt 1 genannt haben.

In welchem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext ist das Korpus entstanden? Die Forschungsgruppe „Sprachliche Kommunikation bei Kindern“ wurde 1974 gegründet. Sie gehörte organisatorisch zur Abteilung „Pragmatik“ bzw. „Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft“ des ZISW, die von Wolfdietrich Hartung geleitet wurde. Aufgabe der Mitarbeiter der Abteilung war es, den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und Sprache im weitesten Sinne zu thematisieren und entsprechende Studien durchzuführen. Dies wiederum setzte einen theoretischen Ansatz voraus, bei dem das Gewicht auf die Verwendung der Sprache und ihre verschiedenen Funktionen gelegt wurde. Die Wissenschaftler der Abteilung arbeiteten auf der Grundlage eines „Tätigkeitsansatzes“, d.h., sie begriffen die sprachliche Kommunikation als eine spezielle Art menschlichen Handelns, die neben und in Verbindung mit geistigem und praktischem Handeln menschlichen Akteuren dazu dient, innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen und in Interaktion mit anderen Personen Bedürfnisse zu befriedigen, Ziele zu erreichen und Aufgaben zu lösen. (Hartung/Autorenkollektiv 1974).

Die Ziele unserer Forschungsgruppe leiteten sich aus der Orientierung der Abteilung ab, waren aber von Beginn an dadurch gekennzeichnet, dass wir empirische Untersuchungen für unverzichtbar hielten und auf praktische Anwendbarkeit der Ergebnisse hinarbeiteten. Als Untersuchungsbereich entschieden wir uns für den Kindergarten. Wir beabsichtigten, die sprachliche Kommunikation von Kindern untereinander und von Kindern mit Erwachsenen zu analysieren und Schlüsse auf die Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz zu ziehen, um – so unser Anspruch – den Vorschulpädagogen der DDR sprachwissenschaftliche Ergebnisse zur Verfügung zu stellen, von denen sie ihrerseits Maßnahmen für die Förderung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz der Kindergartenkinder ableiten konnten. Wir gingen davon aus, dass der Tätigkeitsansatz es uns gestatten würde, eine neuartige Sicht auf die Entwicklung der sprachlichen Kommunikation und ihre pädagogische Unterstützung zu eröffnen, weil er den Spracherwerb nicht auf die Aneignung sprachlicher Formen einschränkt, sondern die Aneignung

sprachlicher Formen in Wechselwirkung mit der Aneignung ihrer interaktionalen Funktionen sieht und so den Bezug zu den Bedürfnissen und Zielen der Beteiligten herstellt.

Empirische Untersuchungen zum so verstandenen Spracherwerb stellten Neuland dar. Um es zu bearbeiten, zogen wir zunächst das damals dominierende Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschung heran, in dessen Rahmen Hypothesen sowie unabhängige und abhängige Variable bestimmende Kategorien sind und experimentnahe Erhebungen und quantitative Methoden bevorzugt werden. Auf seiner Grundlage entstand der 1979 erschienene Sammelband „Aufgabenbezogene Kommunikation bei älteren Vorschulkindern“, in dem wir in drei Studien die Interaktion zwischen erwachsenen Versuchsleitern und sechsjährigen Probanden sowie sechsjährigen Probanden untereinander untersuchten. Diese Interaktionen bestanden stets aus zwei Phasen. In der ersten Phase sollten die Kinder Instruktionen des Erwachsenen zu einem Sportspiel (Meng 1979) bzw. einer Konstruktionsaufgabe (Kraft 1979) verstehen und ausführen oder in der Untersuchungssituation anwesende Tiere nach einem vom Versuchsleiter vorgegebenen Schema erkunden und beschreiben (Thiele 1979). Die Kinder waren also gegenüber dem Erwachsenen in einer „Schülerrolle“. In der zweiten Phase wies ihnen der Versuchsleiter die „Lehrerrolle“ zu. Nunmehr sollten sie es sein, die einen Partner in Bezug auf die gleichen Aufgaben anleiteten. Auswertungsgesichtspunkt im Hinblick auf das so erhobene Material war vor allem, wie die Kinder die ihnen gestellten sprachlich-kommunikativen Aufgaben im Vergleich zum Erwachsenen lösten.

Die Ergebnisse stellten uns keineswegs zufrieden. Wir hatten die kommunikativen Abläufe in unseren Untersuchungen so stark gesteuert, dass sie nur noch eine entfernte Ähnlichkeit mit vergleichbarer spontaner Kommunikation im Kindergarten und außerhalb des Kindergartens hatten. Wir kamen zu der Auffassung, dass die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Kinder aus derartigen Versuchssituationen nicht wirklich erschlossen werden kann, weder für den gewählten Kompetenzausschnitt noch für den gegebenen Zeitpunkt der Entwicklung. Wir begaben uns auf die Suche nach einer grundsätzlich neuen Art des empirischen Zugangs.

1.3 Der Neuansatz bei der Gewinnung empirischen Materials

An das empirische Material, das wir nunmehr anstrebten und das wir mit dieser Publikation allgemein verfügbar machen, stellten wir die folgenden Anforderungen:

- Gegenstand der Dokumentation sollte die alltägliche, ungesteuerte Kommunikation von und mit Kindern im Kindergarten sein.
- Die situative Vielfalt der ungesteuerten Kommunikation im Kindergarten sollte Berücksichtigung finden.
- Die Entwicklung dieser Kommunikation im Verlaufe des Kindergartenalters (d.h. von ca. 3 bis 6 Jahren) sollte rekonstruierbar sein. Insbesondere sollte das empirische Material es uns ermöglichen, zu erkennen, welche Arten von Kommunikationsaufgaben sich die Kinder in den verschiedenen Phasen des Kindergartenalters selbst stellen, und zu analysieren, wie sie immer komplexere Kommunikationszusammenhänge aufbauen.⁷
- Die individuelle Vielfalt der Entwicklungsverläufe sollte nicht ausgeschlossen werden.
- Das Material sollte uns gestatten, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Rolle Erzieherinnen und Erzieher bei der Aneignung sprachlich-kommunikativer Kompetenz spielen.
- Dass die sprachlich-kommunikativen Äußerungen der Kinder – wie schon bei den vorangegangenen Untersuchungen – als Tondokumente aufgezeichnet und transkribiert werden, war uns selbstverständlich.

Wir wollten also eine vielseitig nutzbare Materialbasis schaffen. Sie sollte uns erlauben, neue Fragen bezüglich der Aneignung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz zu formulieren und geeignete Bearbeitungsverfahren zu entwickeln.

Auf der Basis dieses Korpus haben wir in der Folgezeit eine Reihe von Bereichen der sprachlich-kommunikativen Kompetenz analysiert, die wir als repräsentativ für das Kindergartenalter erkannten: „Erzählen und Zuhören“, „Gemeinsam Planen“, „Widersprechen“, „Streiten“ sowie regionale und partnerbedingte Sprachvariation bei den Kindern. Darüber hinaus waren auch sprachlich-kommunikative Handlungsmuster der Erzieherin Gegenstand der Analyse, z.B. Aufforderungen, Rückfragen, Anregungen zum Erzählen, Zuhöreraktivitäten und Verfahren der Verständnissicherung. Das wichtigste Ergebnis war der oben erwähnte Sammelband „Kommunikation im Kindergar-

⁷ Diejenigen, die sich für bestimmte „Typen“ kindlicher Kommunikation interessieren, seien auf die Liste der „Typen“ im Anhang hingewiesen. Diese ist bei der Durchsicht und Aufbereitung der Gesprächsprotokolle für den Druck entstanden und erhebt keinen Anspruch darauf, als wissenschaftlich begründete Typologie zu gelten. Für die Ausarbeitung einer solchen Typologie dürfte es viel zu früh sein. Notwendig sind zuvor empirische Analysen möglichst vielfältiger Formen kindlicher Kommunikation. Die Übersicht „Typen kindlicher Kommunikation“ kann unserer Auffassung nach jedoch helfen, das Korpus „Gespräche im Kindergarten“ zu nutzen.

ten“, in dem wir erste zusammenfassende Analyseergebnisse ablieferten. Als er 1991 erschien, war unsere Forschungsgruppe im Zuge der Abwicklung der Institute der Akademie der Wissenschaften der DDR bereits aufgelöst. Die Mitglieder hatten in andere Arbeitszusammenhänge gewechselt. Die von uns beabsichtigte kontinuierliche Verfolgung der sprachlich-kommunikativen Entwicklung von Kindergartenkindern auf der Basis unseres Materials war nicht mehr möglich.

1.4 Das praktische Vorgehen bei der Erhebung des Materials

1979 begannen wir mit ersten orientierenden Beobachtungen zur Kommunikation in einer jüngsten und einer ältesten Gruppe eines Kindergartens in Berlin-Prenzlauer Berg.⁸ Sie veranlassten uns zu der Entscheidung, uns auf eine Kindergartengruppe zu konzentrieren und diese vom Zeitpunkt der Bildung der Gruppe (April 1980) bis zum Übergang der Kinder in die Schule (Sommer 1983) zu begleiten. Das geschah in halbjährlichen Beobachtungsintervallen, die jeweils einige Wochen umfassten.

Die Stärke der Gruppe in jedem Beobachtungsintervall variierte zwischen 15 und 18 Kindern. Natürlich veränderte sich auch die Gruppenzusammensetzung im Verlaufe der drei Beobachtungsjahre, vor allem durch Umzug von Familien aus dem Altbaugebiet Prenzlauer Berg in das Neubaugebiet Marzahn. Nur fünf Kinder gehörten der Gruppe von Anfang bis Ende an. Insgesamt wurden 31 Kinder über einen mehr oder weniger langen Zeitraum beobachtet: zwischen einem und sieben Beobachtungsintervallen, im Durchschnitt knapp vier Beobachtungsintervalle, also etwa zwei Jahre lang.⁹

In jedem Beobachtungsintervall machten wir von jedem Kind der Gruppe Tonaufnahmen in den folgenden regelmäßig wiederkehrenden Tätigkeitssituationen im Kindergarten: bei den Mahlzeiten (vorzugsweise beim Frühstück), bei verschiedenen Arten von Spielen, bei Arbeiten für die Gruppe, in Selbstbedienungssituationen (wie z.B. beim mehr oder weniger selbstständigen Ankleiden in der Garderobe) sowie in „Sonstigen Situationen“. Letztere umfassten vor allem Wartesituationen, die naturgemäß die Entwicklung eines Gesprächs der Kinder untereinander, aber auch mit den Beobachterinnen begünstigten. Die zur Beobachtung ausgewählten Tätigkeitssituationen machten den überwältigenden Teil der Lebenspraxis der Kinder im Kindergarten aus.

⁸ Wir erinnern daran, dass die Kindergartengruppen in der DDR, wie Schulklassen, Jahrgangsguppen waren. Die von uns beobachteten Kinder waren in der Zeit zwischen Juli 1976 und Juni 1977 geboren.

⁹ Nähere Angaben zu den Kindern siehe „Übersicht: Die Kinder der beobachteten Gruppe“ im Anhang.