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

Vorwort: Sprachliche Bildung von 3- bis 8-jährigen Kindern = L'éducation langagière des enfants de 3 à 8 ans

Autor: Isler, Dieter / Aeby Daghé, Sandrine / Krompàk, Edina

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: 12.07.2025

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

Thema

Editorial
Sprachliche Bildung von 3-bis 8-jährigen Kindern

Dieter Isler, Sandrine Aeby Daghé und Edina Krompàk

In der Schweiz besteht bereits beim Schuleintritt ein vergleichsweise starker Zusammenhang zwischen der familiären Herkunft und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (Stamm, Brandenberg, Knoll, Negrini & Sabini, 2012; Moser, 2005). Verschiedene Studien bestätigen diesen Befund auch für Deutschland (Niklas, Schmiedeler & Schneider, 2010; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010) und Frankreich (Bautier, 2001). In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen wird deshalb die Bedeutung der frühen sprachlichen Bildung betont (Grossenbacher, 2010). Der Besuch einer qualitativ guten frühpädagogischen Einrichtung kann den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten langfristig unterstützen (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plassmeier, 2003; Sammons, Anders, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart & Barreau, 2008). Dabei sind Bildungseinrichtungen wie Spielgruppen, Kindertagesstätten, Kindergärten oder Grundschulen nicht nur isoliert, sondern auch im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an heterogene familiäre Bildungserfahrungen (Lahire, 1993; Künzli, Isler & Leeman, 2010) sowie an vorausgehende und nachfolgende Einrichtungen (Panagiotopoulou & Graf, 2008; Seifert 2013) zu betrachten. Eine gemeinsame Aufgabe der vorschulischen und schulischen Bildungsorte besteht darin, möglichst allen Kindern einen altersgerechten Zugang zu sprachlicher Bildung zu verschaffen. Spielgruppen und Kindertagesstätten sind aber ganz anders organisiert als die Schule, und für den Frühbereich, den Kindergarten und die Schule gelten unterschiedliche Bildungsverständnisse und Regelstrukturen (SKBF, 2010; Sörensen & Thévenaz-Christen, 2003). Um das Ziel einer altersgerechten und anschlussfähigen sprachlichen Bildung zu realisieren, ist es deshalb notwendig, zunächst die bestehenden sprachlichen Bildungsangebote zu verstehen.

Die Beiträge dieser Nummer der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften beziehen sich auf die sprachliche Bildung von Kindern im Alter von 3-8 Jahren. Sie befassen sich auf der Grundlage empirischer Untersuchungen mit sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in mehrsprachigen Kontexten sowie mit Praktiken der Sprachförderung in verschiedenen Bildungseinrichtungen. Im

ISSN 1424-3946

Folgenden werden zunächst einige übergreifende Aspekte beleuchtet, die sich in mehreren Studien als relevant erwiesen haben: die Bedeutung von Genres für die Sprachförderung, unterschiedliche Konstellationen von Mehrsprachigkeit, Prozesse der Reproduktion bzw. des Abbaus von Bildungsungleichheit und das Handeln der pädagogischen Fachpersonen in Interaktionen. Danach geht es um die gewählten methodischen Zugänge. Abschliessend werden die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt und kommentiert.

Verschiedene Studien haben die Frage untersucht, wie sprachliche Interaktionen situativ auszugestalten sind, damit sie den Spracherwerb unterstützen (Bautier, 2001; Canut & Vertalier, 2009). Sie fokussieren darauf, dass Kinder Sprache nicht durch blossen Kontakt erwerben, sondern dass sie sprachliche Mittel in konkreten Anwendungssituationen produktiv anwenden und dabei ihre Funktionen erproben müssen. Für die schulische Sprachförderung stellt das Konzept der *«Genres der formellen Mündlichkeit»* («genres oraux formels»; Dolz & Schneuwly, 1998; Thévenaz-Christen, 2008) einen konzeptionellen Rahmen bereit, der nicht nur der Analyse sprachlicher Praktiken, sondern auch der Förderung textuell-pragmatischer Sprachfähigkeiten dient. Dieser theoretisch-methodologische Zugang berücksichtigt sowohl die durch Kommunikationssituationen und ihre institutionelle Kontexte bedingte Vielfalt von Textproduktionen als auch deren Musterhaftigkeit. Aus dieser Perspektive können Genres wie Phantasieerzählungen, Erlebnisberichte, Erörterungen oder Wegbeschreibungen identifiziert werden. Erst die Kenntnis solcher Muster ermöglicht es, entsprechende Texte funktionsangemessen zu verstehen und zu produzieren. Dieses Konzept ist auch für den frühen Erwerb zweisprachiger Praktiken fruchtbar (s. Sánchez Abchi in diesem Band). Zudem bietet es interessante Ansätze für den immersiven Zweitsprachunterricht (s. Manterola und Almgren in diesem Band).

Während die gesellschaftliche und individuelle *Mehrsprachigkeit* in den bildungspolitischen Diskussionen überwiegend Wertschätzung und Bedeutung erhält (Allemann-Ghionda, 2013; Gogolin, 2010), gibt es immer noch wenig Anhaltspunkte, wie die individuelle Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag gefördert werden soll. Darüber hinaus besteht weiterhin eine Forschungslücke bezüglich der sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Kinder in vorschulischen und schulischen Bildungsinstitutionen sowie des Umgangs dieser Institutionen mit sprachlicher Diversität. Das Forschungsprojekt HeLiE der Universität zu Köln und dessen Anschlussprojekt MEMOS gehen der Frage über die Qualität der praktizierten Sprachförderung im Kindergarten und im Übergang in die Primarschule nach. Kassis-Filippakou und Panagiotopoulou (in diesem Band) zeigen anhand des Gebrauchs der Varietäten Dialekt und Hochdeutsch auf, dass flexible Mehrsprachigkeit im Kindergarten und in der Unterstufe sowohl vorausgesetzt als auch hervorgebracht wird, und zwar von Lehrpersonen und Kindern. Entsprechend plädieren sie für eine Anerkennung gelebter Mehrsprachigkeit als Realität und Chance.

Für die Bildungsforschung stellt die *institutionelle Selektion* insbesondere im Übergang von der vorschulischen in die schulische Institution ein zentrales Thema dar. Die vorliegenden empirischen Studien unterstreichen die Bedeutung dieser Schnittstelle in der Reproduktion von Ungleichheit (Gomolla & Radke, 2002; Kronig, 2007). Bislang lagen wenige empirische Studien vor, welche die Ungleichheitsgenese auf der Mikroebene untersuchten (vgl. Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013). Der Beitrag von Edina Krompàk (in diesem Band) widmet sich der Rolle des Kindergartens bei der Reproduktion von Bildungsungleichheit und untersucht längsschnittlich, mit der ethnographischen Forschungsstrategie den Bildungsweg eines Kindes und dadurch die Selektivität des Bildungssystems in der alltäglichen institutionellen Praxis.

Die konkrete *Ausgestaltung von Interaktionen* zwischen Fachpersonen und Kindern ist als Prozessqualität von zentraler Bedeutung für eine wirksame Sprachförderung in pädagogischen Einrichtungen (Henry & Pianta, 2011; Kuger & Kluczniok, 2008). Bisher lagen zum interaktiven Handeln von pädagogischen Fachpersonen in Deutschschweizer Spielgruppen, Kitas und Kindergärten im Hinblick auf Sprachförderung keine Untersuchungen vor. In dieser Nummer werden drei aktuelle Forschungsarbeiten vorgestellt, die auf dieses dringliche Desiderat reagieren und – mit unterschiedlichen Fokussierungen und methodischen Zugängen – spracherwerbsunterstützende Potenziale von Alltagsgesprächen untersuchen. Die Ergebnisse dieser drei Studien tragen gemeinsam zu einer substanziellen Ausdifferenzierung des Untersuchungsgegenstands (des Handelns pädagogischer Fachpersonen bei der Sprachförderung) bei: Wiesner und Isler beleuchten den Zusammenhang zwischen Konzeption und Realisierung von Bildungsprozessen und zeigen, wie Lehrpersonen durch multimodale Unterstützungssysteme, unterschiedliche Beteiligungsrollen und zugeschnittene Aufgabenstellungen die Teilhabe aller Kinder erleichtern. Kannengieser und Tovote entwickeln auf der Basis ihrer Beobachtungen eine Typologie von zwölf Interaktionsarten und identifizieren drei Grunddimensionen zur Reflexion und Planung sprachförderlicher Interaktionen. Vogt, Löffler, Haid, Itel, Schönfelder, Zumwald und Reichmann belegen die Relevanz verschiedener Sprachförderstrategien im pädagogischen Alltag und untermauern die Forderung nach vermehrter Realisierung längerer, dialogisch-entwickelnder Gespräche. Zudem verweisen sie auf die institutions- aber auch personenspezifische Prägung von Interaktionsstilen.

Den unterschiedlichen Gegenständen und Fragestellungen entsprechend kamen in den berichteten Studien verschiedene *Designs und Methoden* zum Einsatz. Die Untersuchungen basieren auf längsschnittlichen, pseudo-längsschnittlichen und einmaligen (teils zeitintensive) Erhebungen. Die Beobachtungen sind als Feldnotizen, Textdokumente, Audio- und Videoaufnahmen dokumentiert. Das Spektrum der Auswertungsverfahren reicht von linguistische Korpusanalysen über deduktive und induktive Kodierverfahren – verbunden mit statistischen oder konzeptentwickelnden Auswertungen – bis zu sequenzanaly-

tischen Rekonstruktionen. Diese unterschiedlichen Zugänge zum Gegenstand der frühen Sprachförderung ergeben ein facettenreiches Bild und interessante Möglichkeiten für methodologische Vergleiche (die an dieser Stelle allerdings nicht geführt werden können).

Nun zu den einzelnen Beiträgen dieser Nummer. Sie sind ihren Gegenständen und Zugangsweisen entsprechend wie folgt gruppiert: Zunächst werden zwei Untersuchungen vorgestellt, die sich auf der Grundlage von Sprachproduktionen mit Genrekompetenzen von Kindern in mehrsprachigen Kontexten befassen (Sanchez Abchi und Manterola & Almgren). Danach geht es um Studien, die das Handeln von pädagogischen Fachpersonen in verschiedenen Bildungseinrichtungen mittels Interaktionsanalysen untersuchen (Kannengieser & Tovote, Wiesner & Isler und Vogt et al.). Abschliessend werden zwei ethnografische Arbeiten zu Praktiken der Sprachverwendung und Selektion präsentiert (Kassis & Panagiotopoulou, Krompák).

Verónica Sánchez Abchi befasst sich mit den sprachlichen Fähigkeiten von zweisprachig (spanisch und schweizerdeutsch) aufwachsenden Kindern beim produzieren von mündlichen Erlebnisberichten. Die beobachteten Unterschiede der zweisprachigen Kinder im dritten und fünften Lebensjahr gleichen jenen der einsprachig (schweizerdeutsch) aufwachsenden Kinder aus der Kontrollgruppe. Die älteren Kinder sind beim Berichten ihrer Erlebnisse selbständiger als die jüngeren, sie verwenden aber auch mehr schweizerdeutsche Wörter, um ihre Texte weiter zu entwickeln. Die Autorin interpretiert die zunehmende Verwendung schweizerdeutscher Wörter nicht nur als Problem des fehlenden spanischen Wortschatzes, sondern auch als Strategie zur Anreicherung ihrer Berichte und zur Aufmerksamkeitslenkung der Zuhörenden und damit als Potenzial der Mehrsprachigkeit dieser Kinder.

Ibon Manterola und Margareta Almgren untersuchen den Erwerb des Baskischen als Zweitsprache in Kontext eines Förderprogramms zur Wiederbelebung dieser Sprache durch immersiven Unterricht. Sie zeigen, dass lexikalische Schwierigkeiten im Baskischen, wie sie bei den fünfjährigen Kindern beobachtet wurden, auch im Alter von acht Jahren noch bestehen, wobei die Grenzen zwischen den beiden Sprachen durchlässiger und die Bezüge flexibler werden. Die Kinder, die Baskisch als familiäre Erstsprache benutzen, unterscheiden sich von der Gruppe, die Baskisch als Zweitsprache lernt, durch Abweichungen von der Standardform des Baskischen sowie durch die bessere Beherrschung der indirekten Rede und des Ergativs (eines besonderen Falls des Baskischen).

Kannengieser und Tovote berichten über die Teilergebnisse der Studie «MeKi - Die frühe Förderung mehrsprachiger Kinder ab 3 Jahren» zum Thema alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe. Im Fokus der Teilstudie standen die Interaktionen zwischen den Fachpersonen und den einzelnen Zielkindern und insbesondere die Spachlerngelegenheiten im untersuchten Setting. Die Analyse der Interaktionssequenzen zeigte zwölf verschiedene Interaktionstypen, die entlang der Dimensionen «Kommunikationszweckorientierung vs. Bezie-

hungsorientierung», «Unidirektionalität vs. Bi-bzw. Multidirektionalität» sowie «Gegenwartsbezogenheit vs. Vergegenwärtigung» eingeordnet werden können. Die vorgestellte Studie liefert qualitative Informationen über die Grundvarianten der Interaktionen, mit deren Hilfe die situative Fördergelegenheiten in der pädagogischen Praxis identifiziert und reflektiert werden können.

Esther Wiesner und Dieter Isler stellen Ergebnisse des Forschungsprojekts «Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten –ProSpiK» in Bezug auf die multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten dar. Sie untersuchen die kommunikativen Formen des bildungssprachlichen Handelns und deren interaktive Herstellung durch Lehrpersonen und Kinder. Aufgrund der Sequenzanalyse von Videodaten rekonstruieren sie ein didaktisches Setting, in dem die Kinder lernen, den eigenen Standpunkt kognitiv, räumlich-körperlich und verbal einzunehmen. Dieses Setting und seine multimodale Ausgestaltung eröffnen den Kindern unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht. Aufgrund der Ergebnisse der Studie wird die Bedeutung der gezielten Förderung komplexer Sprachhandlungen wie z.B. Argumentieren betont. Darüber hinaus weisen Wiesner und Isler auf die Notwendigkeit hin, dass sich Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung sowohl mit der Planung als auch mit der interaktiven Realisierung didaktischern Settings auseinandersetzen sollten.

Franziska Vogt, Cordula Löffler, Andrea Haid, Nadine Itel, Mandy Schönfelder, Bea Zumwald und Elke Reichmann untersuchen das Handeln pädagogischer Fachpersonen in drei unterschiedlichen Einrichtungen – Spielgruppen, Kindertagesstätten und Kindergärten – im Hinblick auf die sprachfördernde Ausgestaltung von Alltagsgesprächen. Der Fokus ihrer Studie liegt auf der Anwendung von anerkannten Sprachförderstrategien und auf der Wirksamkeit einer darauf ausgerichteten Weiterbildungsmassnahme. Zu diesem Zweck haben sie Alltagsgespräche gefilmt und anhand eines deduktiv entwickelten Kategoriensystems untersucht. In diesem Beitrag vergleichen sie drei Fälle aus den drei unterschiedlichen institutionellen Kontexten. Dabei bestätigt sich u.a., dass dialogisch-entwickelnde Gespräche nur selten vorkommen. Zudem zeigen sich sowohl institutionell als auch individuell geprägte Gesprächsstile der pädagogischen Fachpersonen.

Maria Kassis-Filippakou und Argyro Panagiotopoulou befassen sich in ihrer ethnografischen Studie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht am Übergang vom Kindergarten in die erste Primarklasse. Im vorliegenden Beitrag fokussieren sie den Gebrauch der Varietäten *Dialekt* und *Standard*. Anhand von audiografisch dokumentierten Unterrichtsgesprächen zeigen sie auf, dass diese Varietäten in der alltäglichen Unterrichtskommunikation nicht nur von den Kindern, sondern auch von Lehrpersonen flexibel eingesetzt werden. Sie plädieren dafür, Mehrsprachigkeit als Normalität anzuerkennen und zu fördern und damit der Problematisierung des Sprachenmischens sowie der Exotisierung weiterer Familiensprachen entgegenzuwirken.

Auch *Edina Krompák* befasst sich aus einer ethnografischen Perspektive mit dem Übergang vom Kindergarten in die erste Primarklasse. In ihrem Beitrag nimmt sie das Handeln pädagogischer Fachpersonen im Zusammenhang mit Übertrittsentscheidungen in den Blick. Gestützt auf Unterrichtsbeobachtungen, Dokumentanalysen und Gespräche mit Lehrpersonen, Kindern und Eltern zeigt sie, dass nicht so sehr die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten, sondern die Konformität mit der Rolle des Schülerin bzw. des Schülers über den Eintritt in die erste Klasse entscheiden. Zudem wird in beklemmender Weise deutlich, wie das Mitspracherecht von Eltern zwar scheinbar respektiert, letztlich aber unterlaufen wird.

Die Beiträge dieser Nummer zeigen, dass der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten nur unter Einbezug der situativen, institutionellen und (sprach-)kulturellen Kontexte angemessen verstanden werden kann. Die vorgestellten Arbeiten skizzieren unterschiedliche Perspektiven, die aber darin übereinstimmen, dass Rollen (von Lehrenden und Lernenden), Sprachen (Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, Varietäten und Modalitäten) und Institutionen (wie Familien, Spielgruppen, Kitas und Schulen) nicht isoliert, sondern in ihrem komplexen Zusammenspiel untersucht werden müssen. Das Koordinationsteam wünscht Ihnen eine interessante Lektüre.

Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Padernborn: Schöningh.

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, 137*, 117-141.

Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.

Canut, E., & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain: mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris: L'Harmattan.

Diehm, I., Kuhn, M., Machold C., & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 644-656.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Gogolin, I. (2010). Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(*4*), 529-547.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.

Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.

Henry, A., & Pianta, R. (2011). Effective Teacher-Child Interactions and Childrens Literacy: Evidence for Scalable, Aligned Approaches to Professional Development. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 308–321). New York: Guilford Press.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern: Haupt.

Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. Roßbach & H. Rossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22 / 2008).

Künzli, S., Isler, D., & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30(1)*, 60–73.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires.* Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.

Niklas, F., Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 3(1)*, 18–31.

Panagiotopoulou, A., & Graf, K. (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 110–122). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22*, 179–197.

Seifert, A. (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 63–69). Münster: Waxmann.

SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sörensen, B. & Thévenaz-Christen, T. (2003). Editorial zum Thema «Kleinkinder- und Vorschulbildung: Praktiken und Ziele». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25(2)*, 207–210.

Stamm, M., Brandenberg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwachsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht.* Freiburg: Universität Freiburg.

Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30*(2), 299-324.

Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 3(1)*, 32–45.

Thema

Editorial
L'éducation langagière des enfants de 3 à 8 ans

Sandrine Aeby Daghé, Dieter Isler et Edina Krompàk

Le lien entre l'origine familiale des enfants et leurs capacités langagières dès le début de la scolarité ne semble plus guère mis en doute, en Suisse (p. ex. Stamm, Brandenberg, Knoll, Negrini & Sabini, 2012; Moser, 2005) comme ailleurs (Bautier, 2001; Florin, 1995; Niklas, Schmiedeler & Schneider, 2010; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Les discussions politiques actuelles soulignent d'ailleurs l'importance des premiers apprentissages langagiers («sprachliche Bildung») (Grossenbacher, 2010). La fréquentation d'une institution de la petite enfance de qualité serait ainsi à même de renforcer le développement à long terme des compétences langagières (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plassmeier, 2003; Sammons, Anders, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart & Barreau, 2008). Toutefois, il ne s'agit pas tant de s'intéresser à ces institutions éducatives – qu'il s'agisse des groupes de jeux, des crèches, des écoles enfantines voire des écoles primaires – en elles-mêmes, de manière isolée, mais de tenir compte de la manière dont elles complètent des apprentissages familiaux hétérogènes (Lahire, 1993; Künzli, Isler & Leeman, 2010). Il importe également de prendre en compte les institutions qui les précèdent et celles qui les suivent dans les cursus de formation (Panagiotopoulou & Graf, 2008; Seifert, 2013). En effet, les institutions éducatives préscolaires et scolaires ont une tâche commune: donner accès à tous les enfants à des apprentissages langagiers adaptés à leur âge. Les crèches et les groupes de jeux sont toutefois organisés de manière fort distincte de l'école, et les conceptions de l'apprentissage ainsi que les règles structurelles diffèrent entre l'école enfantine et l'école primaire (RSSE 2010; Sörensen & Thévenaz, 2003). Il s'avère dès lors nécessaire de saisir les spécificités et les complémentarités des différentes offres de formation.

C'est un pas dans ce sens que propose ce numéro consacré à l'éducation langagière des enfants de 3 à 8 ans. Il présente des résultats de recherches empiriques sur les capacités langagières d'enfants et d'élèves en contexte multilingue mais également sur les pratiques de promotion langagière dans différentes institutions éducatives. L'analyse des capacités langagières orales en fonction de genres de textes oraux, la prise en considération de multiples facettes du plurilinguisme,

ISSN 1424-3946

l'étude de l'action des enseignants et du personnel éducatif dans les interactions quotidiennes avec les enfants, les enjeux du passage du préscolaire au primaire en termes de processus de reproduction et de construction d'inégalités éducatives apparaissent comme autant d'axes de réflexion ouverts par ce numéro.

Plusieurs recherches ont tenté de définir des situations et des supports favorisant des interactions langagières efficaces pour l'apprentissage du langage (Bautier, 2001; Canut & Vertalier, 2009). Elles mettent l'accent sur le fait que l'enfant n'apprend pas par simple contact ou imprégnation mais qu'il a besoin de réutiliser des éléments et fonctionnements syntaxiques dans ses propres énoncés, dans des situations de production qui s'autonomisent progressivement. À l'école, la définition de genres oraux formels (Dolz & Schneuwly, 1998; Thévenaz-Christen, 2008) fournit un cadre non seulement à l'analyse des pratiques langagières des élèves mais également à un enseignement de l'oral dans des situations formelles. Cette orientation théorico-méthodologique tient compte de la grande diversité des pratiques textuelles existantes – et de leur variation en fonction des contextes, des situations de communication – tout en considérant que ces textes présentent des régularités. Dès lors, ils peuvent être regroupés en fonction de genres reconnaissables dans une société donnée: un conte, un fait divers, un récit de vie, une description d'itinéraire. C'est leur connaissance qui permet de les comprendre et de les produire. De ce point de vue, cette approche est compatible avec le développement de pratiques langagières bilingues précoces (voir Sánchez Abchi dans ce volume). Plus encore, elle peut être intéressante pour apprendre une langue dans un système d'immersion tel que celui proposé au Pays basque espagnol (voir Manterola & Almgren dans ce volume).

Le plurilinguisme des sociétés et des individus prend toujours plus d'importance et de signification dans les discussions politiques (Alleman-Ghionda, 2013; Gogolin, 2010). Mais on sait finalement peu de choses sur les possibilités de soutenir ce plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Comment les institutions préscolaires et scolaires gèrent-elles la diversité linguistique et les pratiques langagières? S'intéressant à la qualité des pratiques de soutien langagier à l'école enfantine et, en particulier, à l'usage des variétés dialectales et de l'allemand standard, Kassis-Fillipakou et Panagiotopoulou (dans ce volume) démontrent qu'un usage flexible du plurilinguisme à l'école enfantine et au début de l'école primaire est possible, prolongeant en quelque sorte les constats de Sánchez Abchi et de Manterola et Almgren. Reste à savoir s'il s'agit d'une spécificité des premiers degrés de la scolarité.

La sélection institutionnelle au passage du préscolaire au primaire demeure en effet une question centrale pour la recherche en éducation. Des études empiriques soulignent l'importance de ce moment dans la reproduction d'inégalités (Gomolla & Radke, 202; Kronig, 2007) ainsi que dans leur micro-genèse (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013). Krompàk (dans ce volume) questionne le rôle de l'école enfantine dans la reproduction d'inégalités éducatives. Elle analyse, à l'aide des outils de l'éthnographie, le parcours d'un enfant et la sélec-

tivité du système éducatif dans la pratique institutionnelle quotidienne, ce qui l'amène toutefois à relativiser l'importance des capacités cognitivo-langagières dans ce processus.

Le déroulement des interactions entre les enfants et les éducateurs de la petite enfance est un élément central du renforcement des capacités langagières enfantines (Henry & Pianta, 2011; Kuger & Kluzniok, 2008). Or, jusqu'à présent, aucune recherche n'a porté sur l'agir du personnel éducatif en interaction dans les groupes de jeu, les crèches et les écoles enfantines de Suisse alémanique. En s'intéressant, avec des focales et des méthodes différentes, au potentiel d'amélioration des capacités orales des enfants, quatre études de ce numéro convergent vers la mise en évidence de différences importantes dans les actions du personnel éducatif (concernant le renforcement langagier dans les interactions quotidiennes) selon les contextes. Wiesner et Isler (dans ce volume) montrent comment les éducateurs facilitent l'implication de tous les enfants en recourant à la multimodalité, en proposant différents formats de participation, en mettant en place un découpage des tâches. Sur la base de leurs observations, Kannengiesser et Tovote (dans ce volume) développent une typologie de douze profils d'interaction et identifient trois dimensions fondamentales dans la réflexion sur et dans la planification d'interactions de soutien. Vogt, Löffler, Haid, Itel, Schönfelder, Zumwald et Reichmann (dans ce volume) démontrent l'intérêt de différentes stratégies de soutien langagier. Ils insistent sur l'importance de développer et de multiplier des échanges langagiers plus longs avec les enfants. Ils renvoient pour cela aux caractéristiques des institutions de formation mais aussi aux styles interactionnels personnels des éducateurs. Kassis-Filippakou et Panagiotopoulou (dans ce volume) montrent, en se fondant sur la présence des variétés dialectales et de l'allemand standard, qu'à l'école enfantine et au début de l'école primaire, les enseignants aussi bien que les élèves font un usage flexible du plurilinguisme à l'école. Dans ce sens, les auteurs plaident pour une reconnaissance de la pluralité des langues comme une réalité vécue et comme une chance.

Les différents objets de recherche et les questionnements en jeu dans les études réunies dans ce volume impliquent des *designs* et des *méthodes* d'investigation spécifiques. Les études se basent sur des dispositifs longitudinaux et pseudo-longitudinaux d'une part et sur des prises de données ponctuelles (sur un laps de temps réduit) d'autre part. Les observations sont documentées par des prises de notes, des textes, des enregistrements audio et vidéo. Les méthodes d'analyse des données sont multiples, allant de l'analyse de corpus linguistiques à des procédures de codage déductif et inductif – en lien avec des analyses statistiques ou notionnelles – jusqu'à des reconstructions de séquences. Ces différents modes d'accès à l'objet qui nous intéresse – l'éducation langagière précoce – en éclairent de nombreux aspects, intéressants dans une perspective comparative (qui ne pourra évidemment pas être menée ici).

Mais voyons plus en détails le contenu des différentes contributions de ce volume. Elles sont regroupées de la manière suivante. Les deux premières

contributions analysent les productions de genres de textes oraux – récit d'expérience vécue et conte – de jeunes enfants en contexte plurilingue (Sánchez Abchi et Manterola & Almgren). Dans les trois contributions suivantes, l'action du personnel éducatif dans diverses institutions de la petite enfance est analysée dans une perspective interactionnelle (Kannengieser & Tovote, Wiesner & Isler et Vogt et al.). Enfin, le volume se clôt par deux études ethnographiques portant sur les pratiques de sélection et d'usage de la langue (Kassis & Panagiotopoulou, Krompák).

Verónica Sánchez Abchi s'intéresse aux capacités langagières d'enfants bilingues espagnol-suisse-allemand lors de la production orale de récits d'expériences personnelles. Les progrès observés dans la construction des récits de vie entre 3 et 5 ans sont comparables à ceux d'enfants monolingues dans des conditions d'expérimentation similaires. L'autonomie narrative s'accroit avec le temps, de même que l'auteure observe la présence plus marquée de mots en suisse-allemand. En effet, les enfants plus âgés se servent de mots en suisse-allemand pour faire progresser leurs textes. Le recours au suisse-allemand est interprété comme une stratégie pour éviter les difficultés lexicales mais aussi pour enrichir le récit et attirer l'attention de l'interlocuteur, mettant en évidence non pas une difficulté mais le biculturalisme des enfants.

Ibon Manterola et Margareta Almgren cherchent à identifier quelques traits du développement du basque L2 dans un contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. Ils montrent qu'à 5 ans, les difficultés lexicales en basque L2 existent et qu'elles persistent à 8 ans, en même temps que semble se mettre en place une relation assez «souple» entre les deux langues. Les différences entre les groupes L1 et L2 résident notamment, pour la L2, dans l'utilisation de la variété standard du basque ainsi que dans la reproduction des dialogues conformément au modèle proposé, la production de discours indirects et les transformations que cela suppose semblant plus aisée en L1. Autant d'éléments qui appellent des interventions didactiques ciblées.

Simone Kannengiesser et Katrin Tovote analysent les interactions entre un éducateur et un enfant, en particulier dans les séquences offrant des potentialités d'apprentissage. Leur analyse des séquences interactionnelles met en évidence 12 types d'interactions, types évalués en fonction des caractéristiques suivantes: orientation vers la communication *vs* vers la relation; unidirection *vs* bi-multidirection; actualisation *vs* représentation. Leur étude livre des informations qualitatives à propos des variantes interactionnelles potentiellement identifiables dans les pratiques de soutien pédagogique.

Dans leur article, Esther Wiesner et Dieter Isler présentent les résultats du projet de recherche «Processus de renforcement langagier à l'école enfantine» en référence au soutien offert par le recours à la multimodalité dans l'acquisition de compétences cognitivo-langagières. Ils examinent les formes communicatives de l'action langagière et leur réalisation dans les interactions entre enseignants et enfants. Sur la base d'une analyse séquentielle de données vidéos, une

situation didactique, dans laquelle les enfants apprennent à adopter un point de vue propre, a été reconstruite. Ce dispositif multimodal favorise différentes modalités de participation en fonction des ressources cognitives et langagières des enfants. Les résultats présentés confirment l'importance d'interventions ciblées sur des compétences complexes, comme par exemple l'argumentation. Wiesner et Isler soulignent encore la nécessité de confronter, en formation initiale comme en formation continue, la planification et la mise en œuvre de situations didactiques.

Franziska Vogt, Cordula Löffler, Andrea Haid, Nadine Itel, Mandy Schönfelder, Beat Zumwald et Elke Reichmann analysent l'action du personnel éducatif dans trois institutions pour la petite enfance, soit les groupes de jeux, les crèches et les écoles enfantines, en s'intéressant aux différentes formes d'étayage langagier dans les discussions quotidiennes. L'intérêt de cette étude réside dans la démonstration de l'efficacité du recours à des stratégies d'étayage langagier reconnues et dans celle du dispositif de formation continue mis en place. Pour parvenir à ce résultat, les auteurs ont filmé des discussions de tous les jours et les ont analysées en s'appuyant sur des catégories d'analyses déductives. Ces données ont permis de comparer trois cas dans les trois contextes institutionnels précités. Les chercheurs ont observé, entre autres, que les dialogues d'une certaine longueur étaient rares. Les auteurs sont parvenus ainsi à mettre en évidence des styles de discussion personnels et institutionnels.

Dans leur étude éthnographique, Maria Kassis-Filippakou et Argyro Panagiotopoulos traitent de la place du plurilinguisme dans l'enseignement à la charnière de l'école enfantine et de l'école primaire. Ils s'intéressent ici à l'utilisation des variétés dialectales et standards. À partir d'interactions filmées dans les classes du terrain de la recherche, ils montrent que ces variétés sont utilisées de manière souple dans les situations d'enseignement non seulement par les enfants mais également par les enseignants. Ils plaident dès lors pour une reconnaissance du plurilinguisme comme une réalité à reconnaitre et à soutenir de manière à contrer la problématisation du mélange de langues aussi bien que celle de la marginalisation des langues utilisées dans le cadre familial.

Pour sa part, Edina Krompàk traite, également dans une perspective ethnographique, du passage de l'école enfantine (2e Harmos) à la première classe primaire (3H). Dans sa contribution, elle met en rapport l'action des professionnels de l'enseignement avec les décisions de promotion des élèves. À l'appui d'observations de leçons, d'analyses documentaires et d'entretiens avec les enseignants, les enfants et les parents, E. Krompàk montre que ce ne sont pas tant les capacités cognitivo-langagières mais bien la conformité au rôle d'écolière et d'écolier qui déterminent l'entrée en première année (3H). De manière inquiétante, le droit d'intervention des parents, qui semblait respecté, se trouve en fin de compte contourné.

En conclusion, nous pouvons relever que les contributions de ce numéro montrent que le développement des capacités langagières des enfants ne peut être

appréhendé sans prendre en compte les spécificités des contextes plurilingues et pluriculturels. Les articles rassemblés ici proposent un certain nombre de pistes de réflexions dont le point commun pourrait être l'attention portée à des relations «souples» entre les langues mais également entre les institutions de formation des jeunes enfants et entre ces institutions et les familles. Bonne lecture!

Référence bibliographiques

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-141.

Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I., & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.

Canut, E., & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain: mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris: L'Harmattan.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.

Henry, A., & Pianta, R. (2011). Effective Teacher–Child Interactions and Childrens Literacy: Evidence for Scalable, Aligned Approaches to Professional Development. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research,* Volume 3 (pp. 308–321). New York: Guilford Press.

Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. Roßbach & H. Rossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Künzli, S., Isler, D., & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 60–73.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.

Niklas, F., Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. Zeitschrift für Grundschulforschung. *Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3, 18–31.

Panagiotopoulou, A., & Graf, K. (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 110–122). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English

Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22*, 179–197 .

Seifert, A. (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 63–69). Münster: Waxmann.

SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Sörensen, B. & Thévenaz-Christen, T. (2003). Editorial zum Thema „Kleinkinder- und Vorschulbildung: Praktiken und Ziele". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25(2),* 207–210.

Stamm, M., Brandenberg, K., Knoll, A., Negrini, L., & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwachsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht.* Freiburg: Universität Freiburg.

Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 30*(2), 299-324.

Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3, 32–45.