
SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT
UND PHONETIK

**Kinder im Gespräch –
mit Kindern im Gespräch**

Ines Bose/Kati Hannken-Illjes/
Stephanie Kurtenbach (Hg.)

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ines Bose / Kati Hannken-Illjes / Stephanie Kurtenbach (Hg.)
Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch

Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik,
herausgegeben von Ines Bose, Kati Hannken-Illjes,
Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber und
Susanne Voigt-Zimmermann
Band 16

Ines Bose / Kati Hannken-Illjes / Stephanie Kurtenbach (Hg.)

Kinder im Gespräch –
mit Kindern im Gespräch

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-9246-1

ISSN 2364-4494

DOI 10.26530/20.500.12657/42800

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2019. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Einführung in diesen Band.....	7
Ines Bose / Kati Hannken-Illjes Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern: Zwischen Agonalität und Kooperativität	11
Judith Kreuz / Martin Luginbühl / Vera Mundwiler Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern.....	33
Birte Arendt Argumentationserwerb im Peer-Talk von Kindergartenkindern: ausprobieren, fordern und recyceln.....	63
Sofia Pospelova / Ines Bose Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck des Märchenerzählens in der Spielkommunikation russischer Vorschulkinder	93
Ines Bose / Stephanie Kurtenbach „Stolpersteine und Wunschsterne“. Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita.....	113
Christiane Miosga „Come together“ – Multimodale Responsivität und Abstimmung im Spracherwerb und in der Sprachförderung	149
Margareth Sandvik Tablets, talk and literacy learning in the multilingual kindergarten	175
Simone Kannengieser Für voll nehmen. Zum entwicklungsförderlichen Umgang mit (erst- und zweitsprachigen) Äußerungen von Kindern	195

Michaela Kupietz / Susanne Voigt-Zimmermann Bestätigungsrouninen einer Erzieherin in der Spielsituation mit Kindern unter drei Jahren – Sprechtonhöhenverlaufsmuster und ihre Verortung im Stimmumfangsprofil	233
Vera Oelze Es ist zu laut! Miteinander sprechen und einander zuhören in Kindertagesstätten	251
Stephanie Kurtenbach / Franziska Kreutzer / Annika Eilers / Simone Gräfe / Elisa Noe / Paulin Zachow Kommunikative Fähigkeiten im frühpädagogischen Kontext beobachten – Entstehung und Evaluierung eines Erhebungsinstruments (Beo©).....	271
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	289

Einführung in diesen Band

dann setzen wir uns zuSAMmen und KLÄren das überhaupt.||

(Paula, 6 Jahre, über Kita-Gesprächskreise; vgl. Bose / Kurtenbach i. d. B.)

Dieser thematische Sammelband vereint Beiträge zu Gesprächen im Kindesalter. Analysiert werden authentische Gespräche in alltäglichen Situationen, dabei stehen der Gesprächsprozess und die situative Einbettung der Gesprächshandlungen im Vordergrund. Damit schließt der vorliegende Band methodisch und inhaltlich an den Sammelband *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* an, der 2013 von Stephanie Kurtenbach und Ines Bose in dieser Schriftenreihe herausgegeben worden ist.

Die ersten vier Beiträge beziehen sich auf Gespräche zwischen Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und untersuchen Fähigkeiten der Argumentation und des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks.

Ines Bose und Kati Hannken-Illjes formulieren die theoretischen und methodologischen Grundlagen eines aktuellen Forschungsprojektes zu Begründungshandlungen in Kind-Kind-Kommunikation des Vorschulalters. Sie geben einen umfassenden Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zur Argumentation im Vorschulalter, die sie als Protoargumentation fassen. Ausgehend davon identifizieren sie zwei Forschungslücken: Argumentation in kooperativen Situationen, in denen es nicht in erster Linie um die Bearbeitung eines lokalen Dissenses geht, und die Einbeziehung nichtverbaler kommunikativer Mittel in die Analyse von Argumentation, im Sinne einer multimodalen Analyse kindlicher Argumentation.

Judith Kreuz, Martin Luginbühl und Vera Mundwiler analysieren mündliches Argumentieren von Grundschulkindern anhand selbstgesteuerter Peer-Diskussionen. Datenbasis ist ein Video-Korpus von insgesamt 180 Peer-Interaktionen, in denen jeweils vier Kinder in der Schule allein und selbstorganisiert eine Aufgabenstellung bearbeiten. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie

Kinder eine lösungsorientierte Diskussion ohne Anwesenheit Erwachsener organisieren. Da die Autor*innen Querschnittsdaten in den Klassenstufen 2, 4 und 6 (7- bis 12-jährige Kinder) erhoben haben, können sie altersbedingte Entwicklungen in den gesprächsorganisatorischen Praktiken rekonstruieren.

Birte Arendt untersucht an natürlichen Daten von drei- bis sechsjährigen Kindern in Peer-Kommunikation Form-Funktions-Beziehungen, die sich im Rahmen der diskursiven Praxis *Argumentieren* zeigen. Diese interaktiven Muster haben eine erwerbssupportive Funktion. Damit zeigt die Autorin, dass Peer-Kommunikation unter Vorschulkindern eine wichtige Funktion zum Erwerb neuer kommunikativer Formen und Muster hat. Analyse und Diskussion münden in ein dreidimensionales Modell erwerbssupportiver Muster für die Praktik *Argumentieren*.

Sofia Pospelova und Ines Bose diskutieren zunächst Korrespondenzen zwischen dem Konzept *stimmlich-artikulatorischer Ausdruck* in der deutschen Sprechwissenschaft und *Phonostil* in der russischen Psycholinguistik. Dann analysieren sie den Märchenton, mit dem zwei russischsprachige Vorschulkinder in einem Fiktionsspiel Erzählpassagen kennzeichnen. Der kindliche Märchenton weist Ähnlichkeiten sowohl zu rhythmisch-prosodischen Mustern des Märchen-erzählens in russischen Hörbüchern für Kinder als auch zu Erzählpassagen in Fiktionsspielen deutschsprachiger Vorschulkinder.

Es folgen fünf Beiträge zu Gesprächen von frühpädagogischen Fachkräften mit Kindern in der Kita.

Ines Bose und Stephanie Kurtenbach stellen ein Projekt vor, in dem Kinder in einer halleschen Kindertagesstätte regelmäßig zusammenkommen, um gemeinsam mit zwei pädagogischen Fachkräften über eigene Wünsche und Probleme zu diskutieren und Lösungsideen zu entwickeln. Dieses Gesprächskreisprojekt, mit dem die Kita den Kindern Teilhabe am Kita-Alltag ermöglicht, wurde über neun Monate videografiert und gesprächsanalytisch ausgewertet. In der Auswertung zeigt sich das gesprächs-, speziell argumentationsförderliche Potential dieses Gesprächsformats. Im Beitrag werden diskurspragmatische Fähigkeiten der Kinder wie auch argumentationsförderliche Strategien der pädagogischen Fachkräfte vorgestellt.

Christiane Miosga beleuchtet multimodale responsive Strategien, mit denen erwachsene Bezugspersonen die Entwicklung und Aneignung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten der Kinder unterstützen. Die Autorin gibt zunächst

einen Forschungsüberblick, dann illustriert sie die sich daraus abzeichnenden Kategorien multimodaler Responsivität anhand von Beispielanalysen zur Eltern-Kind-Interaktion (gemeinsames Spiel, Lesen eines Bilderbuchs und einer Bilderbuch-App) und rekonstruiert den multimodalen Habitus der betreffenden erwachsenen Bezugsperson. Der Beitrag schließt mit der Diskussion von Bedingungen für gelingendes Beziehungshandeln und Sprachförderung im institutionellen Kontext.

Margareth Sandvik nimmt die Nutzung digitaler Medien und deren Potenzial für die Sprachförderung in den Blick. Theoretischer Ausgangspunkt sind Formen von Lehr-Lern-Kommunikation sowie die Forschung zur Lese- und Schreibfähigkeit (*literacy*). Grundlage für die Studie sind natürliche Daten, erhoben in einem norwegischen Kindergarten. Zwei multilinguale Kinder und eine Erzieherin arbeiten gemeinsam daran, ein digitales Buch zu erstellen. Im Zentrum der Analyse stehen die kommunikativen Aktivitäten der Erzieherin, wenn sie mit den Kindern aushandelt, was ein Buch ist und welche Möglichkeiten das Medium bietet.

Simone Kannengieser zeigt anhand eigener Untersuchungen zu Interaktionen zwischen Fachkräften und zweisprachig aufwachsenden Kindern, wie pädagogische Fachkräfte Kinder in ihrer Kommunikation unterstützen, aber auch blockieren. Dabei wird deutlich, dass sprachförderliches Handeln von Pädagoginnen eine natürliche Mehrsprachigkeitsentwicklung unterstützen kann, wenn nicht auf dem korrekten Gebrauch der Sprachen bestanden wird, sondern alle kommunikativ zur Verfügung stehenden Mittel der Kinder sensitiv und gesprächsförderlich einbezogen werden. Für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte empfiehlt die Autorin die videobasierte Reflexion als effektive Möglichkeit zur Professionalisierung von Haltung und Handlung.

Michaela Kupietz und Susanne Voigt-Zimmermann fokussieren eine konkrete Strategie des sensitiv-responsives Gesprächsverhaltens pädagogischer Fachkräfte im Gespräch mit Kindern unter drei Jahren, nämlich Bestätigungsroutinen. Am Beispiel der Formel *genau* einer Erzieherin werden typische Tonhöhenverlaufsmuster analysiert und mit dem individuellen Tonhöhenumfang der Fachkraft in Beziehung gesetzt. Die Untersuchung zeigt die große Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte, einerseits kindgerecht und kontextsensitiv zu sprechen und andererseits die eigene Stimme nicht zu überlasten.

Die letzten beiden Beiträge widmen sich den Rahmenbedingungen, die die Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Kindern beeinflussen, und Beobachtungsinstrumentarien für kommunikative Fähigkeiten von Kita-Kindern.

Vera Oelze untersucht die Rolle, die Lärm im Kindergarten für die Kommunikation von Kindern und Erwachsenen hat. Sie gibt zunächst einen Überblick über die Effekte von Lärm auf die allgemeine Gesundheit und auf die sprachliche Kommunikation und stellt dann Ergebnisse aus eigenen Untersuchungen zum Sprechen im lauten Kindergarten vor. Sie zeigt, dass der dauerhafte Lärm im Kindergarten sowohl auf das Hörvermögen also auch auf die Stimmgesundheit starke Auswirkungen hat.

Abschließend stellen **Stephanie Kurtenbach, Franziska Kreutzer, Annika Eilers, Simone Gräfe, Elisa Noe und Paulin Zachow** das Beobachtungsinstrument Beo© vor, mit welchem pädagogische Fachkräfte die kommunikativen Fähigkeiten von 0-2jährigen Kindern erfassen können. Die Autorinnen geben einen Überblick über die Entstehung dieses Beobachtungsinstruments. Dieses wird im Rahmen eines Kooperationsprojektes mit dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten Halle in Tandemschulungen mit Studierenden der Sprechwissenschaft und pädagogischen Fachkräften eingesetzt. Dann wird der Beo in seiner Durchführung und Auswertung vorgestellt. Abschließend wird seine mehrjährige Evaluierung skizziert, welche das Instrument mittlerweile zu einem qualitativ hochwertigen Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Praxis gemacht hat.

Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern: Zwischen Agonalität und Kooperativität

Ines Bose, Halle (Saale) / Kati Hannken-Illjes, Marburg

Im Beitrag werden theoretische und methodologische Grundlagen unserer Forschungen zur Entwicklung argumentativer Fähigkeiten bei Vorschulkindern erörtert. Dabei liegt unser Fokus in erster Linie auf kindlichem Begründungshandeln als zentralem Bestandteil von Argumentationsfähigkeit. Erste empirische Ergebnisse innerhalb dieses Projektes finden sich unter anderem in Bose / Hannken-Illjes (2016) und Hannken-Illjes / Bose (2018).

1 Forschungsfragen und Forschungsziele

In diesem Projekt interessieren uns drei Fragen:

- Wie etablieren Vorschulkinder in der Kommunikation untereinander Geltung durch Begründungshandeln, um die Basis für Kooperation zu schaffen?
- Welche Grade von Agonalität und Kooperativität lassen sich in den Begründungshandlungen identifizieren und in welchem Verhältnis stehen sie zu sprachlichen, stimmlich-artikulatorischen und körperlichen Formen?
- Wie sollte vor dem Hintergrund der Analyse und auf Basis des Sequenzmodells des Argumentierens (Spranz-Fogasy 2003) Protoargumentation modelliert werden?

Unser Vorhaben zielt auf eine integrierte multimodale Beschreibung, Analyse sowie Modellierung von kindlichem Begründungshandeln als Praxis zur Wissensgenerierung. Konzeptionell integrieren wir interaktionslinguistische und rhetorische Konzepte. Methodisch wählen wir einen qualitativen Zugriff. Das Vorhaben ist in den Bereich der Grundlagenforschung einzuordnen, geht es doch darum, für einen bisher nicht erfassten Bereich die sprachlich-kommunikative Praxis umfassend multimodal zu beschreiben und zu analysieren. Leitend ist ein Forschungsinteresse zur Ontogenese argumentativer Fähigkeiten (Protoargumentation). Argumentative Fähigkeiten können – wie rhetori-

sche Fähigkeiten insgesamt – gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und stärken. Daher ergeben sich auch Anwendungsbezüge für die Bereiche Sprachstanderhebung und Sprachförderung, um hier zu einer differenzierteren Diagnostik speziell für den Bereich der diskursiv-pragmatischen Fähigkeiten von Drei- bis Siebenjährigen beizutragen.

Unser Vorhaben verortet sich in einem Bereich der Argumentationsforschung, der in der linguistischen und gesprächsanalytischen Forschung bisher kaum Aufmerksamkeit erfahren hat, der Untersuchung der epistemischen Funktion von Begründungshandeln. Mit W. Klein (1980, 19) verstehen wir Argumentation als Versuch, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“. Damit hat Argumentation immer zwei Funktionen: zum einen die Bearbeitung von Dissens (durch Auflösen oder auch Schärfen), zum anderen die Etablierung dessen, was Interaktionsteilnehmer/innen als geltend betrachten. Begründungen in argumentativem Austausch beziehen sich immer auf Aussagen (ob in Form von Schlussregeln oder Topoi), die als akzeptiert betrachtet werden. Dieses „kollektiv Geltende“ beschreibt die epistemische Dimension von Argumentation. Durch Argumentation wird so immer wieder aktualisiert, was als geltend behandelt wird.

Die besondere Relevanz der Entwicklung von Argumentationsfähigkeit liegt in ihrer gesellschaftlichen und demokratietheoretischen Bedeutung. Argumentation wird in der Regel als zentrales kommunikatives und kulturgebundenes Verfahren gefasst, das durch Begründungshandeln die Möglichkeit der Einflussnahme auf den Anderen bietet, eigene Überzeugungsbereitschaft impliziert und damit Kooperation und gemeinsames Handeln ermöglicht (z. B. Johnstone Jr. 1965; Habermas 1981; Kopperschmidt 1989; Spranz-Fogasy 2003). Dies gilt nicht nur für den interpersonellen, sondern auch für den öffentlichen Diskurs, auch wenn die Rahmenbedingungen und Verfahren hier divergieren. Wenn Argumentation ein zentrales Verfahren der Einflussnahme ist und in demokratischen Gemeinwesen das bevorzugte, dann ist es hochrelevant, wie Kinder diese Praktik entwickeln und ausüben.

2 Ausgangspunkt Protorhetorik

Ein Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist das Konzept einer Protorhetorik. „Protorhetorik“, eine Vorform rhetorischer Kommunikation (Antos 1985; Bose / Hannken-Illjes 2012), macht sich beispielsweise fest an der Nutzung rhetorischer Figuren wie Ellipsen, Paraphrasen, Anakoluthe durch Kinder. Zentral ist hier, dass Kinder früh sprachliche und stimmlich-artikulatorische Strategien nut-

zen, um Einfluss auf ihre Umgebung zu nehmen. Wenn es Anzeichen für eine reflektierte Verwendung gibt, sind diese Strategien nach Antos (1985, 9) als (proto-)rhetorisch zu kennzeichnen. Dabei eignen sich Kinder nicht protorhetorische Fähigkeiten „an sich“ an, sondern erwerben kommunikative Mittel zur Erreichung ihrer Ziele im interaktiven Handeln. In diesem Verständnis sind dann auch protorhetorische Fertigkeiten erworben und gelernt, aber noch nicht theoretisch überformt. Damit sind protorhetorische Fähigkeiten, auch (Proto-)Argumentation, Teil der sich entwickelnden allgemeinen kommunikativen Kompetenz (Bose / Hannken-Illjes 2012). Die Fähigkeit zur Argumentation hängt von der Entwicklung der Theorie des Geistes ab (Nelson 1996; Röska-Hardy 2011; zur geteilten Intentionalität Tomasello 2002; Yánéz 2015); denn diese ist die Voraussetzung, um das für geltend Gehaltene des Gegenübers antizipieren zu können.

Wie die Aneignung der Erstsprache an sich, ist auch der Erwerb von protorhetorischen Fähigkeiten ein Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen eingebunden sind. Beim Menschen bilden sich ontogenetisch sehr früh Kommunikationsstrukturen heraus, die durch Kooperativität, soziale wechselseitige Hilfe und Antizipation des Anderen und seiner Handlungen bedingt sind (Tomasello 2002). Damit sind auch wesentliche Voraussetzungen rhetorischen Handelns berührt. Protorhetorisches Handeln entwickelt sich ontogenetisch und systematisch aus der Dialogfähigkeit. Die Basis sind präverbale Proto-Konversationen zwischen Eltern bzw. anderen engen Bezugspersonen und Kind, die v. a. durch gegenseitige Imitationen von Vokalisationen und rhythmischen Körperbewegungen gekennzeichnet ist (Papoušek 1994).

3 Protoargumentation: Entwicklung kindlicher Argumentationsfähigkeit

Erste Formen des Argumentierens lassen sich als Protoargumentation fassen. Brumark (2008, 256) nutzt diesen Begriff, um Sequenzen von Widersprechen und wiederholter Markierung des Widersprechens auf Seiten der Kinder zu beschreiben. Die Erforschung von (Proto-)Argumentation bzw. Argumentation bei Kindern im Allgemeinen hat in den letzten Jahren wieder an Aufmerksamkeit gewonnen (z. B. Kraft / Meng 2007; Brumark 2008; Muller-Mirza et al. 2009; Pontecorvo / Arcidiacono 2010; Komor 2010; Quasthoff / Krah 2015; Arendt et al. 2015; Perret-Clermont et al. 2015). Die meisten Arbeiten untersuchen Begründungshandeln als Argumentation bei Kindern im Schulalter, in der Regel in Erwachsenen-Kind-Kommunikation. Methodisch handelt es sich oft um Befragungen von Eltern, Lehrer/inne/n sowie Kindern über ihre Erfahrungen oder um

quasi-experimentelle Elizitierungen von Argumentieren durch die Vorgabe von Entscheidungsaufgaben (z. B. Miller 1980; Pontecorvo / Arcidiacono 2010; Perret-Clermont et al. 2015). So untersucht beispielsweise die Forscher/innen-gruppe um Quasthoff argumentative Kompetenz longitudinal in Erwachsenen-Kind-Kommunikation in der Kontrastierung von familialem Umfeld und Schule (z. B. Quasthoff / Kern 2007; Heller 2012; Quasthoff / Krah 2015). Neben Arbeiten, die sich auf Kinder im Schulalter konzentrieren, gibt es auch solche, die sich auf die Entwicklung und Förderung von Argumentation im schulischen Kontext konzentrieren (z. B. Kuhn / Udell 2003; Grundler / Vogt 2005; Grundler 2011; Ehlich et al. 2012; Ehlich 2014; Crowell / Kuhn 2014). Aktuell untersuchen Eriksson-Hotz / Luginbühl mit einer Forschergruppe die argumentative Gesprächskompetenz von Schweizer Grundschulkindern, indem sie von Kleingruppen anhand von Stimuli in einem fiktiven Setting eine Entscheidung fordern. Im Mittelpunkt der Studie stehen Erwerbsverläufe von sprachlichen Verfahren des gemeinsamen Argumentierens im Einigungsprozess, z. B. Ko-Konstruktionen (Hauser / Luginbühl 2015; Kreuz / Mundwiler 2016; Kreuz / Luginbühl / Mundwiler in diesem Band).

Auch im englischsprachigen Raum gibt es eine Reihe von Untersuchungen zur Argumentation von Kindern (z. B. Brenneis / Lein 1977; Benoit 1981; Goodwin / Goodwin 1987), allerdings ist hier die Trennschärfe zwischen Streit und Argumentation auf Grund der semantischen Breite des Begriffs *argument* nicht gegeben (van Eemeren et al. 2014, 3). *Arguing* referiert hier zugleich auf eine Interaktionsform wie auch auf eine diskursive Praxis, die durch Begründungshandeln bestimmt ist (zur Unterscheidung von *argument* als Interaktion und als Teil von Begründungshandeln siehe O’Keefe 1977). Die Interaktionsform *argument* entspricht im Deutschen am ehesten dem Streit.

4 Formen der Dissensbearbeitung und der Status von Argumentation im Vorschulalter

Untersuchungen zum Begründungshandeln im Vorschulalter in nicht-elizitierter authentischer Kommunikation sind deutlich seltener als Studien mit älteren Kindern. Darunter finden sich häufiger Analysen von Erwachsenen-Kind-Gesprächen (z. B. Völzing 1982; Brumark 2008; Heller / Krah 2015) als von Kind-Kind-Kommunikationen (z. B. Kraft / Meng 2007; Birmele et al. 2007; Komor 2010; Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka 2010; Arendt 2014, 2015, 2016). In letzteren Studien wird angenommen, dass Kinder sich in ihren Peer-Interaktionen mögliche Erwerbskontexte aufbauen und Muster nutzen, die sie in

Erwachsenen-Kind-Interaktionen erworben haben (Komor 2010; Arendt 2015). Kinder imitieren diese Muster aber nicht nur, sondern passen sie an die situativen Bedürfnisse an. Morek (2015, 34) zeigt, dass Kinder im Spiel auf eine Vielfalt argumentativer Mittel zurückgreifen. Aus der Analyse von Interaktionen zwischen gleichaltrigen Vorschulkindern lassen sich nach Arendt (2015, 23) Kompetenzaspekte ableiten, „die sich am Erfolg der Argumentation innerhalb der kinderkulturellen Welt und nicht an normativen Maßstäben von Erwachsenen bemessen“. Longitudinalstudien von Vorschulkindern sind immer noch rar.

Standen zunächst ältere Vorschulkinder ab fünf Jahre im Vordergrund (z. B. Kraft / Meng 2007; Komor 2010; für einen Forschungsüberblick im englischen und amerikanischen Raum Kline 1998), verweisen vor allem jüngere Studien (z. B. Arendt 2015; aber auch bereits Völzing 1982) darauf, dass Kinder schon ab dem dritten Lebensjahr beginnen zu argumentieren. Ein wichtiger Befund ist hier, dass sich Äußerungen mit klar argumentativer Funktion schon bei Kleinkindern finden lassen, auch wenn sie ohne kausale Marker an der Textoberfläche erscheinen. Das heißt, Kinder nutzen schon sehr früh Gründe, um auf andere einzuwirken und einen strittigen Punkt zu bearbeiten. Allerdings handelt es sich hier in der Regel um Begründungshandeln, das an Erwachsene gerichtet ist (Völzing 1982). Interessant an den Daten Völzings ist, dass die Kinder im Alter von 2,1 Jahren und älter Begründungen in Bezug auf lokal begrenzte, gegenständlich-praktische Aspekte liefern (ebd., 70 ff.).

Gemeinsam ist diesen Arbeiten, dass sie Argumentation als Verfahren beschreiben, bei dem Strittigkeit bzw. ein lokaler Dissens bearbeitet wird. Argumentation ist allerdings nicht die einzige Möglichkeit der Bearbeitung von Dissens und insbesondere bei Kindern nicht notwendigerweise die präferierte. Das zeigen sowohl ältere als auch aktuelle Studien zum Streit unter Vorschulkindern (z. B. Biere 1978; Klein 1983; Valtin 1991; Kraft / Meng 2007; Komor 2010; Arendt 2014).

So stellt Valtin (1991) in einer Befragung von Kindern zu ihrem Umgang mit Streit fest, dass Vorschulkinder in einem Streit die körperliche Auseinandersetzung nicht nur akzeptieren, sondern gegenüber der verbalen Streitbearbeitung auch vorziehen. Ihre Ergebnisse legen nahe, dass Argumentation für kleinere Kinder im Elementarbereich noch keine (oder nur eine geringe) Rolle spielt, um Strittiges zu bearbeiten. Entsprechende Befunde hat Eisenberg (1987) in ihrer Studie mit zwei- bis dreijährigen Kindern. Komors (2010) Analysen zeigen, dass Kinder mit fünf Jahren noch nicht alle Phasen des Diskursgroßmusters Streit realisieren können; vor allem fehlt ihnen noch ein Konzept dafür, wie ein etablierter Streitpunkt adäquat behandelt werden kann. Die Kinder argumentieren zwar, aber ihre Argumente beziehen sich generell nicht auf den Streitpunkt,

sondern auf die Rangordnung untereinander und durchlaufen wiederkehrende Argumentationsschleifen, ohne den Konflikt lösen zu können. Stattdessen versuchen die Kinder den Streit „ohne Zweckerfüllung“ zu beenden, indem sie zu anderen Handlungen wie Malen usw. wechseln (ebd., 320).

Auch Arendt (2014, 2015, 2016) zeigt in einer Langzeitstudie, dass in Konfliktbearbeitungen unter Geschwisterkindern im Vorschulalter zu Hause kooperative, kurze Bearbeitungssequenzen typisch sind. Darüber hinaus setzen die Kinder in ihrem Korpus häufig eine argumentative Technik mit konfliktintensivierendem Potenzial ein (kinderkulturelle Formen wie Nachäffen, Beleidigungen, kreative Schimpfwörter, Wortbatterien), „was die These vom Allheilmittel Argumentation ad absurdum führt“ (Arendt 2014, 30 f.). Die Kinder markieren zwar die Oppositionshandlung sprachlich und reagieren responsiv (auch in Begründungsform) auf die Äußerungen des Partners, bearbeiten aber im Verlauf die Argumentationen kaum weiter. Argumentieren führt deshalb nach Erkenntnis der Autorin nur selten zur Lösung des Konflikts, stattdessen nutzen die Kinder nonverbale Formen, auch physische Auseinandersetzungen (ebd., 31), oder initiieren einen Rahmenbruch, indem sie ein Spielrollengespräch beginnen und damit die Konfliktbearbeitung als beendet ratifizieren (30). Folglich scheint die Bearbeitung von Dissens eine Aufgabe zu sein, in der Kinder Argumentieren ausprobieren, allerdings ohne sich darauf zu verlassen.

Aus Beobachtungen von Kindern, die in ernsthaften Auseinandersetzungen bestimmte argumentative Fähigkeiten nicht zeigen, darf jedoch nicht ohne weiteres geschlossen werden, dass sie darüber noch nicht verfügen. Denn dass Kinder im gemeinsamen Spiel (fiktiven) Dissens durchaus argumentativ bearbeiten und beilegen können, zeigen Andresen (2005) sowie eigene Studien (Bose / Biege 1995; Bose 2003, 315 ff.; Bose / Hannken-Illjes 2016; Hannken-Illjes / Bose 2018). Im Spiel können Kinder aufgrund der emotional untersetzten Motivation zum gemeinsamen Handeln bereits Fähigkeiten nutzen, die ihnen im faktualen Kommunikationsrahmen noch nicht zur Verfügung stehen.

Argumentation tritt im kindlichen Spiel, das zeigen unsere Korpora (siehe unten), nicht nur in Situationen auf, in denen Dissens bearbeitet wird, sondern vor allem auch in Situationen, in denen kooperiert wird und diese Kooperation auch erhalten werden muss, beispielsweise, um das Spiel zu entwickeln und weiterführen zu können (für Kommunikation unter Erwachsenen Doury 2012). Auch Birmele et al. (2007, 468) sowie Arendt (2014, 25) beobachten im Rollenspiel von Vorschulkindern vorgreifende, nicht angeforderte Begründungen und vermuten, dass die Kinder auf diese Weise einander Entscheidungen plausibel machen. Nach Arendt (ebd., 25) schätzen die Kinder ihre Äußerung als potenziell begründungsbedürftig ein und zeigen damit die Fähigkeit zur Perspektivenüber-

nahme. Ähnliches findet sich auch in den Kind-Kind-Beispielen von Völzing (1982, 255 ff.), ohne dass er dies explizit diskutiert.

5 Begründen zwischen Dissensbearbeitung und Geltungsetablierung

Obwohl in den meisten Ansätzen Strittigkeit konstitutiv für Argumentation ist, finden sich auch alternative Ansätze. So begrenzt Spiegel (2003) Argumentation explizit nicht auf die Klärung von Strittigem und begründet dies unter anderem mit der Teilnehmer/innen-Perspektive auf Argumentation (ebd., 114). Sie fasst Argumentieren als „die meist interaktiv realisierte Darstellung von Begründungszusammenhängen im weitesten Sinne“ (114). Nach den Befunden von Gohl (2006, 126) werden nicht eingeforderte Begründungen oft nach dispräferierten zweiten Handlungen und bewertenden ersten Handlungen gegeben, die mögliche Nicht-Übereinstimmungen zur Folge haben könnten. Die Autorin spricht nicht eingeforderten Begründungen deshalb einen besonderen Status in Bezug auf die Beziehung der Interagierenden zu. Ehlich (2014, 46) unterscheidet zwischen persuasivem und explorativem Argumentieren, womit unterschiedliche Formen der Bearbeitung von Wissensasymmetrien verbunden sind. Die Funktion explorativen Argumentierens sieht er eher in der Herstellung von Konvergenz im Gegensatz zur Herstellung von Divergenz in persuasivem Argumentieren. Dieses Modell eines explorativen Argumentierens ist nach Ehlich (2014) besonders relevant für die Formen von Argumentieren, die im Fachunterricht in der Schule genutzt werden.

Auch für kindliche Begründungshandlungen nehmen einige Autor/inn/en alternative Funktionen an, z. B. die Aufrechterhaltung von Kontakt und Solidarität und die Erzeugung und Aufrechterhaltung von Spielwelten (Blum-Kulka et al. 2004; Kyratzis et al. 2010). Spielende Kinder verfassen gemeinsam Folgen von Begründungshandlungen, ohne dass es Anzeichen für Nichtübereinstimmung gibt (Goetz / Shatz 1999; für Erwachsene Doury 2012). In einigen Studien wird als Grund für bestimmte sprachliche Begründungsmarkierungen von Kindern weniger eine bestimmte Funktion, sondern stärker eine Faszination bzw. eine spielerische Lust an der sprachlichen, aber auch stimmlich-artikulatorischen Form angenommen (z. B. Antos 1985; Andresen 2005). Darauf deuten auch Befunde in eigenen Untersuchungen hin (Bose / Biege 1995; Bose 2003; Bose / Gutenberg 2003).

Wenn mittels Argumentieren unter anderem versucht wird, eine (potenziell) strittige Aussage durch eine schon geltende zu stützen, wird Argumentation immer auch zu einem „Reden über die Geltungsbedingungen von Äußerungen“

(Kopperschmidt 1989, 26). Eine Argumentationsanalyse erlaubt damit immer auch eine Analyse zweier epistemischer Bedingungsgefüge: dessen, was von den Gesprächsbeteiligten für geltend gehalten wird, und dessen, von dem sie annehmen, dass es auch das Gegenüber für geltend halten muss. Auf diese geltungsetablierende Funktion von Begründungen und Argumentation konzentrieren sich einige wenige Studien, die für unser Projekt hochinteressant sind.

So sollen in einer Studie von Sandoval / Cam (2011) Kinder im Alter zwischen 8-10 Jahren zwei Figuren in einer Geschichte dabei helfen, die besten Gründe für die Akzeptanz einer Aussage zu finden. Die Kinder präferieren dabei Begründungen, die auf Evidenz beruhen; Autoritätsargumente gelten ihnen hingegen als am wenigsten glaubwürdig. Diese Studie von Sandoval / Çam (2011) ist exemplarisch für Arbeiten, die vor allem an der epistemischen Funktion von Argumentation (häufig in Verbindung mit wissenschaftlicher Argumentation) interessiert sind (z. B. Clark et al. 2003; Perret-Clermont et. al. 2015). Dieser Forschungszweig untersucht in der Regel Kinder ab mindestens dem Grundschulalter und arbeitet mit experimentellen oder doch zumindest elizitierten Daten.

Pontecorvo / Arcidiacono (2010) identifizieren in ihren Daten einen weiteren wichtigen Aspekt: In Argumentation, hier untersucht anhand der Diskussion eines Märchens, konstruieren Kinder teilweise spielerisch Oppositionen, um diese dann selbst aufzulösen (ebd., 22). Solche Fälle finden wir ebenfalls in unseren Daten. Diese epistemische Dimension des Argumentierens hat auch Krummheuer (1995) bearbeitet. Er untersucht, wie Kinder argumentieren, wenn sie mathematische Probleme lösen. Diese argumentativen Praktiken rahmt er als Praktiken der Wissensgenerierung und -etablierung und nennt zentrales Merkmal von Argumentation „Geltung etablieren“ (ebd., 232). Es ist diese Form des Argumentierens, auf die Ehlich et al. (2012) mit dem Begriff des explorativen Argumentierens referieren,

„in dem kein Auseinandertreten (keine Dissoziierung) von sprachlichen Handlungszwecken und den dafür ausgearbeiteten sprachlichen Handlungsformen eintreten droht“ (ebd., 72).

Ausgehend von dem Forschungsdesiderat, dass

„little or nothing is known about how young children justify and build theories of the world together with same-age peers through naturally occurring interaction“ (115),

untersuchen Kyratzis et al. (2010) *justifications* in Kind-Kind-Interaktion. Sie unterscheiden zwischen validierend und oppositional motivierten Kontexten von Rechtfertigungen, wobei validierende Kontexte mit der explorativen und epistemischen Funktion von Argumentieren korrespondieren. Durch diese Schwerpunktsetzung wird auch die Unterscheidung von Erklären und Argumentieren relevant. Nach Morek (2012) unterscheiden sie sich durch die epistemische Haltung, die die Beteiligten zu ihren Aussagen einnehmen: Beim Erklären ist sie durch Gewissheit gekennzeichnet, beim Argumentieren durch Verhandelbarkeit (so auch Heller / Krahe 2015, 5). Hier sei allerdings darauf verwiesen, dass die klare Bestimmung von Äußerungen als Argumentation oder Erklären-warum nicht immer möglich ist und Äußerungen durchaus beide Funktionen vereinen können (Antaki 1994; Deppermann 2003, 14). In diesem Sinne gehen wir davon aus, dass Erklären und Argumentieren in der Praxis nicht immer klar unterscheidbar sind und dass auch Erklärungen eine argumentative Funktion haben können, indem sie argumentative Ressourcen in Form von „kollektiv Geltendem“ (W. Klein 1980) bereitstellen.

Für die Argumentation von Vorschulkindern in Kind-Kind-Kommunikation lässt sich also festhalten, dass die Entstehung der Fähigkeit zu begründen relativ übereinstimmend etwa im Alter von zwei Jahren angesetzt wird, dass die Funktion des Argumentierens sich aber deutlich wandelt. Dabei zeigen die vorhandenen Studien (allerdings auf sehr schmaler Datenbasis anhand von wenigen Kindern), dass Kinder zu Beginn ihrer Entwicklung Begründungen nur in bestimmten Kontexten verwenden, wobei sie auf die Hilfe erwachsener Bezugspersonen angewiesen sind, dass Kinder im Vorschulalter die häufigsten sprachlichen Begründungsmarkierungen bereits beherrschen, dass spielende Vorschulkinder Begründungen oft nicht aus Meinungsverschiedenheiten heraus geben, sondern selbstinitiiert und offensichtlich, um sowohl eigene Aussagen und Handlungen als auch die des kindlichen Partners zu stützen.

Die meisten dieser Studien bestimmen sich durch zweierlei. *Erstens* zeichnen sie sich durch eine Orientierung an der Bearbeitung von Dissens aus. Dissens ist dabei in den meisten Ansätzen nicht in verschiedene Formen und Grade unterschieden. Dissens, ob latent oder aktuell, macht Argumentation, also das Geben und Einfordern von Gründen in Bezug auf einen strittigen Punkt (Hannken-Illjes 2004, 14), zu einem möglichen, wenn nicht erwartbaren kommunikativen Verfahren. Hier dient Argumentation dazu, einen strittig gewordenen Geltungsanspruch durch das Geben von Gründen zu bearbeiten, mit dem Ziel, dass die Beteiligten zum Abschluss der Argumentation von einer gemeinsamen Geltungsbasis aus weiterhandeln können. Allerdings zeigen unsere Daten, dass Argumenta-

tion insbesondere in der Kind-Kind-Spielkommunikation auch zentral als Mittel zur Etablierung von Geltung ohne beobachtbaren Dissens genutzt wird, also auch eine epistemische Dimension hat: Das Geben von Gründen dient hier der Etablierung und Sicherung einer gemeinsamen Geltungsbasis und hat damit eine epistemische und explorative Funktion. Diese Dimension nimmt unser Forschungsprojekt in den Fokus.

Zweitens konzentrieren sich auch die aktuellen Arbeiten zum Argumentieren von Kindern fast ausschließlich auf sprachliche Formen und ziehen stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksressourcen nicht systematisch heran. Dies verschließt aus unserer Sicht in der Untersuchung des Begründungshandelns im Vorschulalter wichtige kommunikative Praktiken. Aus unseren Daten (siehe unten) können wir folgern, dass die kommunikative Funktion insbesondere im Alter von 3-7 Jahren auch stimmlich-artikulatorisch und körperlich markiert wird. Unser Projekt soll das Geben und Nehmen von Gründen in Kind-Kind-Kommunikation als Praxis zur Etablierung von Geltung – und damit von argumentativen Ressourcen – multimodal beschreiben und analysieren.

6 Spiel als kooperatives Setting für die Untersuchung explorativen Argumentierens

Ab dem vierten Lebensjahr, mit dem Übergang vom Kleinkind- zum Vorschulalter, wenden sich Kinder bevorzugt der Interaktion und dem Spiel mit anderen, vor allem gleichaltrigen Kindern zu. Sie beobachten einerseits ihre reale Umwelt und stellen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Beobachtungen her, andererseits erzeugen sie fantasiegeleitet fiktive Welten und verbinden häufig und für Erwachsene überraschend Realität und Fiktion, argumentative Begründung und subjektive Fantasie (Andresen 2005, 9). Außerdem beginnen sie über Sprache und sprachliches Handeln nachzudenken, Sprache zu kommentieren und spielerisch zu verändern.

Alterstypische Spielsituationen bieten deshalb eine gute Gelegenheit, Kriterien für die Fähigkeit zur Etablierung von Geltung zu finden. So hat z. B. das Konstruktions- bzw. Bauspiel förderliche Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Problemlösung und Kooperation, weil die Kinder neue Lösungswege ausprobieren und sich dabei gegenseitig helfen (Komor 2010, 66 f.). Im Requisitenspiel (ebd., 67 ff.), insbesondere aber im sozialen Rollenspiel lernen die Kinder sowohl durch die Abstimmung mit ihren Spielgefährten über die Eigenschaften der fiktiven Welt als auch durch die Übernahme verschiedener Rollen unterschiedliche Standpunkte kennen und müssen sie (auch argumenta-

tiv) vertreten (Bose 2003). Schon Völzing (1982, 92 und 97) betont die Bedeutung von Rollenspielen für den Erwerb von Argumentationsfähigkeit.

Eine klare Grenze sowohl zwischen diesen Spielformen als auch generell zwischen Spiel und Nicht-Spiel ist schwer zu ziehen, da es viele Zwischenformen gibt. Übergeordnet ist das kindliche Interesse am kooperativem Handeln, das nach Ehlich (2014) besonders ergiebig für kooperatives Begründungshandeln ist:

„*Argumentieren* hat hier nicht seinen Ort in Bezug auf Divergenzen, sondern es hat einen genuinen Ort auch in der gemeinsamen Herstellung und Prozessierung von Konvergenz, und dies insbesondere in Bezug auf den Fall des ‚Wissens als Wissen‘.“ (ebd., 46).

Miteinander vertraute Kinder, die es über einen längeren Zeitraum gewohnt sind, miteinander zu spielen, entwickeln für die Spielorganisation vermutlich so etwas wie Geltung etablierende Praktiken. Deshalb konzentrieren wir uns in einer Langzeitstudie über drei Jahre auf Kinder, die wiederholt miteinander interagieren.

7 Multimodalität der Etablierung von Geltung

Für kleine Kinder besitzen stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksressourcen bei der Durchsetzung kommunikativer Ziele oft denselben kommunikativen Rang wie verbale Handlungsfolgen (Garvey 1984; Kirsch-Auwärter 1985; J. Klein 1985, Andresen 2005; auch eigene Arbeiten wie Bose 2003; Bose / Kurtenbach 2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck umfasst nach sprechwissenschaftlicher Auffassung melodische, temporale, dynamische und artikulatorische Parameter, die an auditiv wahrnehmbaren physiologisch-akustischen Grundlagen der Stimmproduktion und Artikulation orientiert sind (z. B. Stock 1991; Bose 2010; zum Begriff „Ausdrucksressource“ in der multimodalen Interaktionsanalyse z. B. Schmitt 2016, 192). Analog wird der situations- und stimmungsspezifische Umgang mit Mimik, Gestik, Körperhaltungen und -bewegungen (bis hin zum Sich (Ver-)Kleiden) als Körperausdruck betrachtet.

Erklären lässt sich der besondere Stellenwert stimmlich-artikulatorischer und körperlicher Ausdrucksressourcen für Kinder aus der Ontogenese, denn erwachsene Bezugspersonen strukturieren darüber maßgeblich die frühen Interaktionen mit ihren Säuglingen, die sog. Protokonversationen (z. B. Papoušek 1994; Tomasello 2002). Sie verdeutlichen die Struktur von Handlungen und erleichtern

ihren kleinen Kindern die Verarbeitung und Interpretation alltäglicher (Inter-) Aktionen durch multimodales Motherese: eine intuitive, emotional-affektiv basierte Abstimmung auf den Entwicklungsstand der Kinder hinsichtlich der Gestaltung von sprachlichen Äußerungen (*motherese*), Mimik (*facial expression*), Gestik (*gestural motherese*) und Körperbewegungen (*motionese*) (Gogate / Bahrick / Watson 2000). Typisch sind Aktionen

„in closer proximity, with greater enthusiasm, a higher level of interactiviness, greater repetitiveness and movements that were larger in scale but reduced in complexity“ (Brand / Baldwin / Ashburn 2002, 78).

Auf der Grundlage angeborener Verhaltensweisen lernen Kinder noch vor dem Spracherwerb, stimmlich-artikulatorischen und körperlichen Ausdruck situations- und stimmungsadäquat zu verwenden, sie bilden also auch interiorisierte Angemessenheitsvorstellungen darüber aus.

Vorsprachlich etablierte Mittel zur Erzeugung von Vertrauen und Sicherheit setzen Kinder auch untereinander zur Sicherung ihrer (Spiel-)Kommunikation ein. Einige empirische Arbeiten zur kindlichen Kommunikation, darunter eigene Analysen, liefern Belege dafür, dass miteinander vertraute Vorschulkinder im gemeinsamen Spiel eigene stimmlich-artikulatorische sowie körperliche Repertoires zur Bearbeitung komplexer kommunikativer Aufgaben ausbilden, so z. B. zur Unterscheidung spielerisch und ernst gemeinter Handlungen (Garvey 1984; Bose 2003; Andresen 2005; Bose / Pospelova / Grawunder 2016). Um zu verhindern, dass spielerische Konventionsverletzungen als ernst gemeint missverstanden werden und zu Konflikten führen, halten die Kinder das Grundgerüst kooperativ-dialogischer Interaktion aufrecht und nutzen hierfür neben Metakommunikation insbesondere stimmlich-körperliche Signale wie Lachen und Blickkontakt, symmetrische Körperhaltungen, rhythmische Äußerungsgestaltung, prosodische Verläufe.

Für unser Projekt bedeutet das, bei der Analyse von Begründungshandeln und seinen Funktionen in Kind-Kind-Kommunikation sprachliche, stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksressourcen zu berücksichtigen. Mit dieser multimodalen Perspektive schließen wir nicht nur an ein aktuelles rhetorisches Forschungsinteresse an (*sonic persuasion*; Gunn 2007; Goodale 2011; Gunn et al. 2013), sondern berücksichtigen auch gesprächslinguistische Forderungen, in Videoanalysen den „Beitrag aller verfügbaren Handlungsressourcen zur Sinnkonstitution und ihr Zusammenspiel im interaktiven Geschehen“ in den Blick zu nehmen (Dausendschön-Gay / Gülich / Krafft 2015, 33; ähnlich auch Schmitt 2005; Hausendorf / Schmitt / Kesselheim 2016).

8 Multimodalität von Begründungshandeln

Obwohl in Argumentationsanalysen rhetorische und phonetische Perspektiven bislang selten verknüpft werden, gibt es doch einige Arbeiten, an die wir konzeptionell und methodisch anschließen können. So versteht Vogt (2005) Argumentieren in einer inszenierten Auseinandersetzung zwischen Achtklässler/innen/n als multimodal konstituierten sozialen Prozess, wobei insbesondere prosodische und nonverbale Mittel „die Argumentationsmodalität im Hinblick auf die Situation modellieren“ (60). Der Autor vermutet ein Repertoire konventionalisierter nonverbaler Ausdrucksressourcen zur Verdeutlichung von Geltungsansprüchen (ebd.).

Gohl (2006, 107) beobachtet in Familientischgesprächen zahlreiche uneingeforderte Begründungen, die Sprecher/innen für eine vorangegangene Handlung produzieren, ohne sprachlich zu markieren, dass diese beiden Handlungen kausal verknüpft sind. Begründende Beziehungen im Gespräch werden demnach anhand sehr verschiedener Praktiken hergestellt und verdeutlicht, darunter auch implizit durch prosodische Gestaltung (ebd., 108 ff.). Relevant für eine Interpretation nicht explizit markierter Konstruktionen als Begründungsbeziehung sind nach Gohl (2006, 111 ff.) inhaltliche und weltwissensbezogene Information sowie kulturelle Konvention, aber auch die Reaktion der Gesprächspartner/innen. Jacquin (2015) zeigt in einer multimodalen Argumentationsanalyse anhand einer Arbeitsbesprechung von neuseeländischen Managern einen systematischen Zusammenhang zwischen verbalem Nichteinverständnis und dem Einsatz von Zeigegesten sowie Blickrichtung, wobei insbesondere „gaze direction compensates for the referential ambiguity of negative formulations“ (ebd., 159).

Auch *sound* und Stimme sind in die multimodale Beschreibung von Argumentation einbezogen, wenn dies auch eine recht junge Bewegung ist. Eckstein (2017) formuliert einen Ansatz für *sound* als Modus der Argumentation und nutzt zugleich einen engen, an Begründungshandeln orientierten Argumentationsbegriff. In einer eigenen Untersuchung zum Enthymem (Bose / Gutenberg 2003) wird die Verschränkung der Prosodie mit Lexikonsemantik und Formulierungsdynamik für die Argumentationsanalyse authentischer Gesprächssituationen nutzbar gemacht. Ebenso geht Schwarze (2010) in einer gesprächsrhetorischen Analyse zu Topoi in authentischen konfliktären Gesprächen zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern vor. Mittels Akzentuierungen und Gliederungssignalen weisen die Beteiligten einander auf Relevanzen hin. Diese prosodisch markierten Relevanzen nutzt die Autorin für die in der Argumentationsanalyse aufzusuchenden Prämissen. Auch Kreuz / Mundwiler (2016, 100) beobachten in Einigungsdiskussionen unter Grundschulkindern persuasiv einge-

setzte phonetische Markierungen (z. B. Akzentverschiebungen), durch die Aussagen erst einen Begründungsstatus gewinnen.

Aus diesen Studien wird deutlich, dass es sich beim Einsatz von körperlichen sowie stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksformen nicht um Oberflächenerscheinungen handelt, sondern dass sie Ergebnis eines Entscheidungsprozesses darüber sind, was nach Annahme der Beteiligten für konkrete Gesprächspartner/innen in einer gegebenen Situation besonders wichtig bzw. unwichtig ist. Insofern können körperliche und stimmlich-artikulatorische Ausdrucksformen verbale Handlungsfolgen vereindeutigen und zur Graduierung von Agonalität / Kooperativität beitragen. An diese Arbeiten wollen wir mit unserem Projekt anschließen. Für Begründungshandeln bei Kindern gibt es bisher keine umfassende multimodale Beschreibung.

9 Datenkorpora

Leitend für unsere Datenerhebung ist die Kontrastierung von fiktionalen und faktualen Handlungsrahmen in spielbezogener Kommunikation des Vorschulalters. Wir konzentrieren uns dabei auf das Konstruktionsspiel / Bauspiel, Requisitenspiel und soziale Rollenspiel, da diese Formen zum einen vorherrschend sind im Vorschulalter und zum anderen von den Kindern über einen längeren Zeitraum Kooperativität erfordern. Die Untersuchungen finden anhand zweier umfangreicher Video-Langzeitkorpora statt, die wir mittels teilnehmender Beobachtung (bewegliche Kamera) selbst erhoben haben bzw. zurzeit noch erheben. Sie bestehen aus authentischen, nicht-elizierten und nicht vorstrukturierten, überwiegend spielerischen Interaktionen von meist gleichaltrigen Kindern zwischen drei und sieben Jahren (bis Schulbeginn). Die Korpora unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Vertrautheitsgrades zwischen den beteiligten Kindern und des privaten bzw. institutionellen Rahmens.

Das Langzeit-Korpus A enthält 88 Videoaufnahmen (jeweils zwischen 20 min und 1,5 h Dauer) von fünf zweieiigen Zwillingspaaren über mehrere Jahre. Videografiert wurden Spiel- und Alltagskommunikationen zwischen den Kindern im häuslichen Umfeld. Ein kleiner Teil dieser Daten ist bereits im Rahmen einer Studie zur Entwicklung kindlicher Sprechausdruckskompetenz transkribiert und ausgewertet worden (Bose 2003), es handelt sich also um eine Zweitnutzung dieses Teilkorpus. Das Langzeit-Korpus B enthält Videoaufnahmen aus zwei Kindergärten. *Teilkorpus B/1* (22 Aufnahmen, jeweils zwischen 0,5 und 1,5 h Dauer) wurde über einen Zeitraum von vier Jahren immer in derselben Kindergruppe erhoben. Dabei handelt es sich ebenfalls um Spiel- und Alltagskommunikation.

nikationen der Kinder untereinander ohne Beteiligung der Erzieherinnen (eines der Zwillingspaare aus Korpus A gehört zu dieser Kindergartengruppe). Die ursprünglich analogen Videoaufnahmen liegen inzwischen in digitalisierter Form vor. *Teilkorpus B/2* (zurzeit 50 Aufnahmen, jeweils zwischen 10 min und 30 min Dauer) wird aktuell in einem Kindergarten erhoben. Bei den Aufnahmen handelt es sich fast ausschließlich um Kind-Kind-Kommunikation zwischen Kinderpaaren oder kleinen Kindergruppen, insbesondere während längerer Rollenspiel- oder Bauspielsequenzen.

10 Ausblick

Erste punktuelle Analysen bestätigen unsere Vermutung, dass die Untersuchung von frühen Formen des Begründungshandelns und der Protoargumentation in kooperativen Situationen und in Kind-Kind Kommunikation interessante Ergebnisse bringen kann. Dies möglicherweise nicht nur für das bessere Verstehen der Entwicklung argumentativer Fähigkeiten, sondern auch für zwei weitere Fragen, die auch für die allgemeine Argumentationswissenschaft relevant sind:

- Können wir Dissens als dichotomes Konzept sehen oder handelt es sich nicht vielmehr um graduelle Verschiebungen auf einem Kontinuum zwischen Kooperation und Dissens? Unsere bisherigen Analysen zeigen, dass dies so ist und dass die Markierung des Grades an Strittigkeit grundlegend auch durch nichtverbale Modalitäten geschieht. Sollten sich diese ersten Befunde bestätigen, so müssten auch Argumentationsmodelle die verschiedenen Grade und Formen von Kooperativität / Agonalität aufnehmen und abbilden (vgl. dazu Hannken-Illjes / Bose 2018).
- Spielen nichtverbale Modalitäten in der Argumentation eine substanzielle oder „nur“ rahmende Rolle? Wie sind nichtverbale Argumente zu beschreiben, zu modellieren?

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antaki, Charles (1994): Explaining and Arguing. The Social Organisation of Accounts. London: Sage.
- Antos, Gerd (1985): Proto-Rhetorik. Zur Ontogenese rhetorischer Fähigkeiten. In: Dyck, Joachim / Jens, Walter / Ueding, Gert (Hg.): Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch Bd. 4. Tübingen: De Gruyter, S. 7–28.

- Arendt, Birte (2014): Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und nonverbale Muster. In: *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki* 92, S. 21–34.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren: Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen* (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress, S. 21–33.
- Arendt, Birte (2016): Topik bei argumentierenden Kindern? – Empirische Tragfähigkeit eines rhetorischen Konzepts. In: *Studia Linguistica XXXV*. Wrocław, S. 81–98.
- Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.) (2015): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62:1.
- Benoit, Pamela J. (1981): The Use of Argument by Pre-School Children. The Emergent Production of Rules for Winning Arguments. In: Ziegelmüller, George / Rhodes, Jack (Hg.): *Dimensions of Argument. Proceedings of the Second Summer Conference on Argumentation*. Annandale: SCA, S. 624–642.
- Biere, Bernd Ulrich (1978): *Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung*. Tübingen: Niemeyer.
- Birmele, Karin / Graßer, Barbara / Guckelsberger, Susanne / Komor, Anna / Trautmann, Caroline (2007): Sprachliche Kooperation im kindlichen Requisitenspiel. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenburg, S. 459–472.
- Blum-Kulka, Shoshana / Huck-Taglicht, Deborah / Avni, Hanna (2004): The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies* 6:3, S. 307–329.
- Bose, Ines (2003): „doch da sin ja nur muster.“ Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M. u. a: Lang. (= HSSP 9)
- Bose, Ines (2010): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hg.): *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin / New York: de Gruyter, S. 29–68.
- Bose, Ines / Biege, Angela (1995): "Du bist die Fraukäuferin – aber ich bin die Keller, nein die Kellner". Zur Gesprächskompetenz von Kindern. In: Lemke, Siegrun (Hg.): *Sprechen – Reden - Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur*. München / Basel: Reinhardt, S. 165–187.
- Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (2003): Enthymeme and Prosody. A Contribution to Empirical Research in the Analysis of Intonation as well as Argumentation. In: van Eemeren, Frans H. / Blair, I. Anthony / Willard, Charles A. (Hg.): *Proceedings of the 5th International Conference on Argumentation (ISSA)*. Amsterdam: SicSat, S. 139–140.
- Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati (2012): Protorhetorik. In: Ueding, Gert (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd. 10. Nachträge A-Z. Tübingen: Niemeyer, S. 966975.

- Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati (2016): Wie Vorschulkinder Geltung etablieren. Rhetorik – Persuasion – Phonetik. *Studia Linguistica XXXV*. Wrocław, S. 119–136.
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie (2014): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita. Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Szczepek-Reed, Beatrice (Hg.): *Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Prosody and phonetics in interaction*. Mannheim: Gesprächsforschung, S. 136–161.
- Bose, Ines / Pospelova, Sofia / Grawunder, Sven (2016): Streitspiele deutscher und russischer Vorschulkinder im Vergleich. In: Hirschfeld, Ursula / Lange, Friderike / Stock, Eberhard (Hg.) (2016): *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*. Berlin u. a.: Frank & Timme, S. 31–46. (= SSP 7)
- Brand, Rebecca J. / Baldwin, Dare A. / Ashburn, Leslie A. (2002): Evidence for 'motionese': modifications in mothers' infant-directed action. *Developmental Science*, 5, S. 72–83.
- Brenneis, Donald / Lein, Laura (1977): "You fruithead". A Sociolinguistic Approach to Children's Dispute Settlement. In: Erving-Tripp, Susan / Mitchell-Kernan, Claudia (Hg.): *Child Discourse*. New York: AP, S. 49–65.
- Brumark, Åsa (2008): "Eat your Hamburger!" "No, I don't want to!" Argumentation and Argumentative Development in the Context of Dinner Conversation in Twenty Swedish Families. In: *Argumentation* 22, S. 251–271.
- Clark, Ann-Marie / Anderson, Richard C. / Kuo, Li-jen / Il-Hee, Kim / Archodidou, Anthi / Nguyen-Jahiel, Kim (2003): Collaborative reasoning. Expanding ways for children to talk and think in school. In: *Educational Psychology Review* 15, S. 181–198.
- Crowell, Amanda / Kuhn, Deanna (2014): Developing dialogic argumentation skills. A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development* 15:2, S. 363–381.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (2015): Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion. In: Dies. (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, S. 21–36.
- Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg, S. 10–26.
- Doury, Marianne (2012): Preaching to the converted. Why argue when everyone agrees? *Argumentation* 26, S. 99–114.
- Eckstein, J. (2017): Sound Arguments. *Argumentation and Advocacy* 53:3, S. 163-180.
- van Eemeren, Frans H. / Garssen, Bart J. / van Haafden, Ton / Krabbe, Erik C. / Snoeck Henkemans, F. / Wagemans, J.H.M. (2014): *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht: Springer Reference.

- Ehlich, Konrad / Valtin, Renate / Lütke, Beate (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“.
<www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet> (01.03.2017)
- Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Hornung, Antonie / Carobbio, Gabrielle / Sorrentino, Daniela (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster: Waxmann, S. 41–54.
- Eisenberg, Ann R. (1987): Learning to Argue with Parents and Peers. *Argumentation* 1:2, S. 113–125.
- Garvey, Catherine (1984): *Children's Talk*. London: Fontana.
- Goetz, Peggy J. / Shatz, Marilyn (1999): When and how peers give reasons. Justifications in the talk of middle school children. *Journal of Child Language* 26:03, S. 721–748.
- Gogate, Lakshmi J. / Bahrick, Lorraine E. / Watson, Jilayne D. (2000): A study on multimodal motherese: the role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. *Child Development* 71, S. 878–894.
- Gohl, Christine (2006): *Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Goodale, Greg (2011): *Sonic Persuasion. Reading Sound in the Recorded Age*. Illinois UP: Urbana.
- Goodwin, Jean (2007): Argument has no function. *Informal Logic* 27:1, S. 69–90.
- Goodwin, Marjorie Harness / Goodwin, Charles (1987): Children's arguing. In: Philips, Susan U. / Steels, Susan / Tanz, Christine (Hg.): *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge UP, S. 200–248.
- Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hg.) (2005): *Argumentieren in Schule und Hochschule: interdisziplinäre Studien*. Ludwigsburg: Stauffenburg.
- Gunn, Joshua / Goodale Greg / Hall, Mirko M. / Eberly, Rosa A. (2013): Auscultating again: Rhetoric and Sound Studies. *Rhetoric Society Quarterly* 43:5, S. 475–489.
- Gunn, Joshua (2007): Gimme Some Tongue (On Recovering Speech). *Quarterly Journal of Speech* 93:3, S. 361–364.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 Handlungsrationali-tät und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hannken-Illjes, Kati (2004): *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= HSSP 13)
- Hannken-Illjes, Kati / Bose, Ines (2018): Establishing validity among pre-school children. *Journal of Argumentation in Context* 7, 1, S. 1–17.
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hg.) (2016): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr.

- Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (2015): Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In: *Aptum* 2/2015, S. 180–189.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien / Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)*. Göttingen: V+R unipress, S. 5–20.
- Jacquin, Jérôme (2015): Multimodal Counter-Argumentation in the Workplace: The Contribution of Gesture and Gaze to the Expression of Disagreement. *Gesture and Speech in Interaction (GESPIN) – 4th edition*, S. 155–160.
- Johnstone Jr., Henry W. (1965): Some Reflections on Argumentation. In: Natanson, Maurice / Johnstone Jr., Henry W. (Hg.): *Philosophy, Rhetoric, and Argumentation*. University Park: Pennsylvania State UP, S. 19.
- Kirsch-Auwärter, Edit E. (1985): Die Entwicklung von Sprachspielen in kindlicher Kommunikation. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): *Kommunikationstypologie*. Düsseldorf: Schwann, S. 154–171.
- Klein, Josef (1985): Vorstufen der Fähigkeit zu BEGRÜNDEN bei knapp 2-jährigen Kindern. In: Kopperschmidt, Josef / Schanze, Helmut (Hg.): *Argumente. Argumentation*. München: Fink, S. 261–271.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10:38/39, S. 957.
- Klein, Wolfgang (1983): Wie Kinder miteinander streiten. Zum sprachlichen Verhalten von Grundschulkindern in Konfliktsituationen. In: Boueke, Dietrich / Klein, Wolfgang (Hg.): *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Narr, S. 139–161.
- Kline, Susan L. (1998): Influence Opportunities and the Development of Argumentation Competencies in Childhood. *Argumentation* 12, S. 367–385.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Kopperschmidt, Josef (1989): *Methodik der Argumentationsanalyse*. Stuttgart: fromann-holzboog.
- Kraft, Barbara / Meng, Katharina (2007): Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: Redder, Angelika (Hg.): *Diskurse und Texte*. Tübingen: Stauffenberg, S. 439–457.
- Kreuz, Judith / Mundwiler, Vera (2016): “verbAndskasten !MÜS!sen wir haben.” Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussionen bei Grundschulkindern. In: *Studia Linguistica XXXV*. Wrocław, S. 99–118.

- Krummheuer, Götz (1995): The ethnography of argumentation. In: Cobb, Paul / Bauersfeld, Heinrich (Hg.): The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures. Hillsdale: Erlbaum, S. 229–269.
- Kuhn, Deanna / Udell, Wadiya (2003): The Development of Argument Skills. In: Child Development, 74:5, S. 1245–1260.
- Kyrtzis, Amy / Shuqum Ross, Tamara / Koymen, S. Bahar (2010): Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk implications for linguistic and socio-cognitive development. Journal of Child Language 37:1, S. 115–144.
- Miller, Max (1980): Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10:38/39, S. 58–108.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62:1, S. 34–46.
- Muller-Mirza, Nathalie / Perret-Clermont, Anne-Nelly / Tartas, Valerie / Iannaconne, Antonio (2009): Psychosocial Processes in Argumentation. In: Muller-Mirza, Nathalie / Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hg.): Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices. Berlin: Springer, S. 67–90.
- Nelson, Katherine (1996): Language in Cognitive Development. Cambridge: Cambridge UP.
- O'Keefe, Daniel J. (1977): Two Concepts of Argument. In: Journal of the American Forensic Association 13, S. 121–128.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly / Arcidiacono, Francesco / Breux, Stephanie / Greco, Sara / Miserez-Caperos, Celine (2015): Knowledge-Oriented Argumentation in Children. In: Garssen, Bart / Godden, David / Mitchell, Grant / Snoeck Henkemans Francisca. (Hg.): Proceedings of the 8th International Conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam: SicSat, S. 1118–1126.
- Pontecorvo, Clotilde / Arcidiacono, Francesco (2010): Development of Reasoning through Arguing in Young Children. Культурно-Историческая Психология / Cultural-Historical Psychology 4, S. 19–29.
- Quasthoff, Ute / Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess. Tübingen: Narr, S. 277–305.
- Quasthoff, Ute / Krah, Antje (2015): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource. Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, Eva (Hg.): Sprache der Generationen. Frankfurt a M. u. a.: Lang, S. 127–144.

- Röska-Hardy, Louise (2011): Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit. Entwicklung, Interaktion und Sprache. In: Hoffmann, Ludger / Leimbrink, Kerstin / Quasthoff, Ute (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: De Gruyter, S. 96–142.
- Sandoval, William A. / Çam, Aylin (2011): Elementary Children's Judgements of the Epistemic Status of Sources of Justification. *Science Education* 95:3, S. 383–408.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn taking. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, S. 17–61.
<<http://www.gespraechsforschung-ozs.de>> (15.03.2017)
- Schmitt, Reinhold (2016): Der „Frame-Comic“ als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In: Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr, S. 495–519.
- Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= HSSP 32)
- Spiegel, Carmen (2003): Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. *Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–129.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): Alles argumentieren oder was? – Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. *Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–39.
- Stock, Eberhard (1991): Wirkungen des Stimm- und Sprechausdrucks. In: Krech, Eva-Maria / Richter, Günther / Stock, Eberhard / Suttner, Jutta: Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin (DDR): Akademie, S. 59–142.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Valtin, Renate (1991): Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Streiten, Lügen und Strafen. Reinbek: Rowohlt.
- Vogt, Rüdiger (2005): Argumentieren multimodal. Performanzlinguistische Perspektiven. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule: interdisziplinäre Studien. Ludwigsburg: Stauffenburg, S. 41–62.
- Völzing, Paul-Ludwig (1982): Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Yánéz, Cristián Santibáñez (2015): Steps Towards an Evolutionary Account of Argumentative Competence. In: *Informal Logic* 35:2, S. 167–182.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara / Blum-Kulka, Shoshana (2010): Peer talk as a ‚double opportunity space‘. The case of argumentative discourse. *Discourse and Society* 21 (2), S. 211–233.

Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern

Judith Kreuz, Zug / Martin Luginbühl / Vera Mundwiler, Basel

1 Einleitung

Dem mündlichen Argumentieren wird in der Schulspracherwerbsforschung seit einigen Jahren viel Bedeutung beigemessen, da einerseits die argumentative Aushandlung mit Lernstoff nachhaltiges Lernen ermöglicht und andererseits die Fähigkeit an Diskussionen teilnehmen zu können als eine grundlegende Kompetenz im gesellschaftlichen Diskurs gilt (vgl. z. B. Grundler / Vogt 2009; Muller Mirza / Perret-Clermont 2009). Die meisten Studien zum mündlichen Argumentieren beziehen sich auf das Vorschulalter oder die Sekundarstufe (vgl. z. B. Arendt 2015; Blum-Kulka 2010; Felton / Kuhn 2001; Goetz / Shatz 1999; Grundler 2011; Komor 2010; Krelle 2014; Spiegel 2006; Vogt 2002; Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka 2014), weshalb die Erforschung der argumentativen Gesprächskompetenz in der Primarschule nach wie vor ein Forschungsdesiderat darstellt (vgl. aber z. B. Studien von Mercer 2009; Vogt 2002; Jadallah et al. 2011). Darüber hinaus wurden bisher Settings mit Rollenspielen bevorzugt, bei denen beispielsweise Pro- und Kontra-Positionen zugewiesen werden (vgl. z. B. Grundler 2011; Krelle 2014) und oftmals übernahmen dabei Erwachsene (z. B. Lehrpersonen) zu großen Teilen die Gesprächsorganisation und Moderation (vgl. z. B. Spiegel 2006).

In unserer Studie zum mündlichen Argumentieren bei Grundschulkindern untersuchen wir zum einen eine bisher in der Forschung unterrepräsentierte Altersgruppe und wir befassen uns zum anderen mit selbstgesteuerten Peer-Diskussionen, die Einblick in die gesprächsorganisatorischen Praktiken von Kindern ermöglichen. Im Folgenden geht es um die Frage, wie Kinder eine Diskussion ohne Anwesenheit Erwachsener organisieren. Dabei interessiert uns, wie Kinder die „overall structural organization“ (Schegloff 2002, 272) in Peer-Diskussionen gemeinsam hervorbringen, wie sie also umfassendere Gesprächs- und Handlungssequenzen als „pre-organized sequences“ (Sacks 1992, 355) bzw.

„project[s] of activity“ (Robinson 2003, 38) oder „gesprächsstrukturelle Jobs“ (Heller 2012, 33) in einem Gespräch organisieren und wie deren Organisation wiederum die lokale Ausgestaltung kleinräumigerer Sequenzen mit deren Unter-Aktivitäten mitprägt (Robinson 2012, 258). Dabei interessieren wir uns auch für altersbedingte Entwicklungen, welche anhand der Querschnittsdaten aus den Klassenstufen 2, 4 und 6 rekonstruiert werden können.

Nachdem wir zuerst Korpus und Methoden vorstellen (Kap. 2), folgen einführende theoretische Überlegungen zur steuernden Gesprächsorganisation in (argumentativen) Gruppengesprächen (Kap. 3). Im Analyseteil (4) schließlich zeigen wir auf, wie die untersuchten Kinder die Diskussion in der Anfangsphase, in der Hauptphase und in der Beendigungsphase strukturieren.

2 Daten und Methode

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts „Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe“ der Universität Basel¹ und der Pädagogischen Hochschule Zug (Leitung: Martin Luginbühl und Brigit Eriksson; Laufzeit: September 2014 – August 2017) wurde ein umfangreiches Video-Korpus von insgesamt 180 Peer-Interaktionen erhoben. Das Setting ist so angelegt, dass jeweils durch die Versuchsleitenden anhand einer Aufgabenstellung eine Einigungsdiskussion elizitiert wird. Für die eigentliche Diskussion sind aber die Kinder allein zu viert und bearbeiten die Aufgabe selbstorganisiert. Es werden weder Rollen zugewiesen, noch wird vorgängig Wissen zu entsprechenden Pro-/Kontra-Positionen erarbeitet. Das Korpus enthält systematisch variierte Altersgruppen aus den Primarschulklassen 2, 4 und 6 (7- bis 12-jährige Kinder) sowie unterschiedliche Settings (60x Robinsonaufgabe und je 60x Spendenaufgabe mit resp. ohne Handlungskonsequenz). Den folgenden Analysen liegt das Robinson-Setting zugrunde, bei welchem sich die Kinder vorstellen sollen, sie seien zu viert auf einer einsamen Insel gestrandet und hätten die Möglichkeit, drei Gegenstände vom Meeresgrund heraufzuholen. Es stehen dabei zwölf Gegenstände zur Auswahl und die Aufgabe ist es, sich in der Gruppe gemeinsam zu einigen.

Die Peer-Diskussionen wurden mit jeweils zwei Kameras aufgenommen und nach den GAT-Konventionen (Selting et al. 2009) und mit Einbezug multimodaler Handlungen transkribiert. Methodisch und theoretisch orientieren wir uns an der ethnomethodologisch ausgerichteten Gesprächsanalyse (vgl. z. B. Bergmann

¹ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war das Projekt noch an der Université de Neuchâtel angesiedelt.

1981; Deppermann 2008; Sacks et al. 1974), verfolgen aber auch einen Mixed Methods-Ansatz, bei welchem die qualitativen Analysen mit quantitativen Auswertungen in Verbindung gesetzt werden.

3 Mündliches Argumentieren und Gesprächsorganisation in Peer-Diskussionen

Wir betrachten mündliches Argumentieren in Anschluss etwa an Grundler (2011), Heller (2012), Krelle (2014), Spiegel (2006) oder Spranz-Fogasy (2005) als global dimensionierte, sequenziell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Handlungen; ausgelöst wird Argumentieren durch eine strittige oder offene Frage, welche als Problem manifestiert und durch Begründungshandlungen bearbeitet wird (vgl. z. B. Spranz-Fogasy 2005, 146).

In der Forschung zum mündlichen Argumentieren wurden bisher vor allem Kontexte untersucht, in denen Kinder bzw. Jugendliche in Anwesenheit von Erwachsenen (u. a. Lehrpersonen) diskutieren, was zur Folge hat, dass nicht immer analytisch klar erfasst werden kann, welche interaktiven Aufgaben ohne Mithilfe der Erwachsenen wie bearbeitet werden. Beispielsweise untersucht Krelle (2014) Diskussionen in der Sekundarstufe II und wählt hierfür ein Setting, bei welchem er selbst als Moderator die Diskussionen leitet. In seinem Basiskatalog zur Beurteilung des mündlichen Argumentierens (siehe Krelle 2014, 233, Abb. 28) sind dann die Bereiche „Themen- und Gesprächssteuerung“ sowie steuernde „Metakommunikation“ aufgeführt. Jedoch kommt Krelle (2014, 250) zum Schluss, dass sich die SchülerInnen in den Diskussionen kaum steuernd beteiligen. Dies scheint uns – gerade auch im kontrastiven Vergleich zu unseren Daten – wenig überraschend, da die gesprächsstrukturierenden Aufgaben vollständig an die erwachsene Person ausgelagert werden und für die Jugendlichen wenig Notwendigkeit besteht, sich zusätzlich – im Modus des „subteaching“ (Tholander / Aronsson 2003) – steuernd zu beteiligen. Demnach ist es u. E. auch nur bedingt möglich, entsprechende Kompetenzen der SchülerInnen zu beurteilen. So weist auch Grundler (2011, 91) im Zusammenhang mit der Gesprächsorganisation sehr richtig darauf hin, dass „das Aktivitätsverhalten der Teilnehmer stets in Beziehung zu der Steuerungsleistung des Moderators interpretiert werden muss“, was sich in ihren Analysen deutlich zeigen lässt (vgl. z. B. Grundler 2011, 114 ff.).

Spiegel (2006) zeigt in ihrer Studie zum Argumentieren in der Sekundarstufe II, welche Interaktionsaufgaben von den Lehrenden und welche von den SchülerInnen bearbeitet werden. So übernehmen Lehrpersonen drei verschiedene Auf-

gaben, die teilweise mit der Moderationsrolle und teilweise mit der Lehrendenrolle einhergehen: thematische Steuerung und Rederechtszuweisung, strukturierende und explizierende Reaktionen auf die Beiträge der SchülerInnen sowie Aktivitäten zur Aufrechterhaltung der kommunikativen Ordnung (Spiegel 2006, 53). Die SchülerInnen „verhalten sich komplementär zu den Anforderungen der Lehrenden“ (Spiegel 2006, 75), indem sie Fragen der Lehrperson beantworten, Stellungnahmen formulieren, miteinander argumentieren und phasenweise auch gesprächsorganisatorische Handlungen ausführen. Es zeigt sich also ein breites Spektrum an Handlungen, die wechselseitig von SchülerInnen und der Lehrperson bewältigt werden. Wenn nun aber keine Lehrperson oder externe Gesprächsleitung anwesend ist, sind es die SchülerInnen selbst, die diese Aufgaben abdecken müssen.

Dadurch entstehen Lernumgebungen, die sich von denen im lehrpersonengesteuerten Unterricht deutlich unterscheiden, wie dies aktuelle Studien zur Peer-Interaktion zeigen (vgl. z. B. Arendt 2015; Blum-Kulka et al. 2004; Cekaite et al. 2014; Morek 2015; Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka 2010). Blum-Kulka et al. (2004, 308) sprechen von einem „double opportunity space“ und argumentieren, dass Kinder in Peer-Interaktionen einerseits durch die gemeinsame Herstellung von Bedeutung und Beziehungen an Sozialisierungsprozessen beteiligt sind und kindliche Kulturen konstruieren sowie andererseits ihre diskursiven und pragmatischen Kompetenzen entwickeln können (vgl. dazu auch Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka 2010). Unser Interesse gilt nun spezifisch den gesprächsorganisatorischen Anforderungen in Gruppendiskussionen. Kinder sind aus dem schulischen Diskurs sicherlich mit gewissen Strategien und Steuerungsmechanismen vertraut, die Lehrpersonen typischerweise in Unterrichtsgesprächen anwenden. Jedoch bieten gerade Peer-Interaktionen neue Lerngelegenheiten für die Kinder, um dieses Erfahrungswissen aktiv anzuwenden und zu testen.

4 Gesprächsorganisatorische Verfahren in den verschiedenen Phasen der Peer-Diskussion

4.1 Einstieg in die Peer-Diskussion

Sobald die Versuchsleitung nach der Instruktion den Raum verlässt, kann die Diskussion beginnen. Offen steht allerdings, wer zuerst das Rederecht erhält und wie die Bearbeitung der Einigungsaufgabe organisiert werden soll. Im Robison-Korpus lassen sich grob zwei Einstiegsmöglichkeiten unterscheiden: Entweder steigen die Kinder direkt mit ersten Vorschlägen bzw. Problematisierungen ein, die dann (argumentativ) verhandelt werden. Oder einzelne Kinder über-

nehmen die Moderationsrolle und gestalten den Einstieg in die Diskussion durch metakommunikative Handlungen. Die direkten Einstiege sind zwar dadurch charakterisiert, dass die Bearbeitung der Aufgabe vorerst ohne metakommunikative Gesprächsorganisation auskommt, in vielen Fällen kommt es aber zu einem späteren Zeitpunkt zu Neuaushandlungen des Verlaufs mittels Normaufrufen, wie beispielsweise „Hey ich bin dran nicht du“ (alle Kurzzitate aus den Transkripten übersetzt aus schweizerdeutschem Dialekt, leicht vereinfacht) oder „Also wart mal, macht jeder mal drei Beispiele“. Normaufrufe während der laufenden Diskussion werden in Kapitel 4.2 diskutiert.

Unter metakommunikativer Gesprächsorganisation verstehen wir diejenigen Steuerungs- und Strukturierungsverfahren, die explizite metasprachliche Mittel aufweisen (vgl. Tiittula 2001, 1362). Gemäß Techtmeier (2001, 1456) können beispielsweise Gesprächsverläufe metasprachlich organisiert werden (z. B. „Jeder sagt jetzt mal ein Beispiel, was wir nehmen“) und die Steuerung des Rede-rechts kann durch metakommunikative Rederechtsübernahmen sowie -zuweisungen bewerkstelligt werden (z. B. „Ich bin dran“, oder „Du fängst an“).

Neben der Metakommunikation gibt es noch andere Steuerungsmöglichkeiten in Gesprächen, die weniger explizit geäußert werden, aber genauso die Rede-gelegenheiten oder die Themenfoki beeinflussen. So finden wir bei den Gesprächseinstiegen gesprächsstrukturierende Mittel wie „also“, „okay“ sowie Verzögerungsmittel wie „ähm“ o.ä., mit denen der oder die SprecherIn seine/ihre Bereitschaft für einen ersten Redebeitrag ankündigt. In unserem Robin-son-Korpus nehmen diese Mittel mit zunehmendem Alter zu: Während bei den Kindern der 2. Klasse 30 Prozent der Einstiege entsprechend angekündigt und strukturiert werden, betrifft dies in der 4. Klasse schon 50 Prozent und in der 6. Klasse sogar 80 Prozent der ersten Äußerungen zu Beginn der Gespräche.

4.1.1 Direkter Einstieg

Der direkte Einstieg in die (argumentative) Diskussion stellt den Normalfall dar und lässt sich in 90 Prozent der Gespräche nachweisen. Es kann sich dabei um eine erste Meinungsäußerung handeln (z. B. „Ich würde das Zelt mitnehmen“), um einen ersten Vorschlag (z. B. „Wir brauchen Leuchtraketen“), um ein einfaches oder wiederholtes Nennen und damit Fokussieren eines Gegenstands (z. B. „Feuerzeug, Feuerzeug, Feuerzeug“) oder auch schon um mehr oder weniger ausgebaute argumentative Äußerungen (z. B. „Vielleicht wären Schlafsäcke wichtig, dass man in der Nacht nicht so kalt hat“). Im Altersvergleich sieht man, dass die jüngeren Kinder insbesondere in der Einstiegsphase über mehrere Turns

im Modus ‚Nennen‘ oder ‚Behaupten‘ und ‚Ablehnen‘ bzw. ‚Zustimmen‘ verharren können und keine oder wenige Begründungshandlungen realisieren und/oder einfordern.

Darüber hinaus ist auffällig, dass die Perspektivierung und Modalisierung (vgl. dazu v. a. Grundler 2011, 255 ff.) von ersten Meinungen und Vorschlägen mit steigendem Alter zunimmt und dadurch die Situationsdefinition der Diskussionsaufgabe beeinflusst wird. Dies äußert sich im Gebrauch der Pronomen ‚ich‘ vs. ‚wir‘, der Verwendung von Indikativ vs. Konjunktiv, Modalverben, Abtönungspartikeln sowie dem Anzeigen von Verhandelbarkeit durch fragende Intonation.

So finden sich bei jüngeren Kindern beispielsweise Aussagen wie „ein Buschmesser nehmen wir sicher“ oder „Ich weiß was wir brauchen“ die im Indikativ und aus der ‚wir‘-Perspektive heraus formuliert sind. Dadurch werden die Behauptungen oftmals als Fakten präsentiert. Äußerungen wie „Ich weiß es schon“ finden sich insbesondere bei den ZweitklässlerInnen und können als Ankündigung verstanden werden, dass eine persönliche Entscheidung getroffen wurde, jedoch ohne dass diese als aushandelbar markiert wird.²

Die älteren Primarschulkinder tasten sich tendenziell vorsichtiger an die Entscheidung heran und typische Formulierungen sind „also ich würde mal sagen Handy“ oder „also ich finde die Leuchtraketen sind wichtig“. So bewegen sie sich häufig im Konjunktiv und markieren teilweise deutlich, dass es sich um ihre eigene Perspektive handelt und ein Gruppenkonsens erst noch verhandelt werden muss. Das folgende Beispiel stammt aus einer 6. Klasse und stellt einen typischen Fall eines direkten Einstiegs bei den älteren Kindern dar:

Beispiel 1: Ro_K6a_PB_G3a (Lisa, Valeria, Rebecca, Hakan), Min. 02:21-02:46

01 VAL: Also;
02 (--)
03 VAL: VIllicht [wäre,
 vielleicht wäre
04 LIS: [((flüstert unverständlich, ca. 1.9 Sek.))
05 VAL: vielleicht wären ähm (-) °h äh SCHLAFsäcke noch wIchtig,

² Äußerungen wie „Ich weiß es schon“ können teilweise nachträglich als Ausdruck eines Missverständnisses in Bezug auf die Aufgabenstellung rekonstruiert werden. Denn gelegentlich zeigt sich bei diesen Fällen im Verlauf des Gesprächs, dass die Aufgabe nicht korrekt verstanden wurde und einzelne oder sogar alle vier Kinder annahmen, sie könnten sich für je drei Gegenstände entscheiden, was demnach keinen gemeinsamen Einigungsprozess zur Folge hätte.

können. Bei vager Adressierung (z. B. „Wer fängt an?“ oder „Was wollen wir nehmen?“) steht es zunächst allen Teilnehmenden frei, den nächsten Turn zu übernehmen, und es zeigt sich, dass diese Einstiege eher gesprächsinitiierenden Charakter haben, jedoch nicht den weiteren Gesprächsverlauf organisieren, sondern danach mit den direkten Einstiegen vergleichbar sind. Hingegen zeigen die Fälle mit direkter Adressierung, dass sich durch eine Aufforderung wie „du fängst an“ die Teilnehmenden einerseits an dem Modus des Reih-um-Sprechens (vgl. auch Spiegel 2006, 86) orientieren und dass sie andererseits ein Verständnis teilen, dass im nächsten Turn Positionen jeweils direkt begründet werden sollen und folglich längere Turns erwartbar sind. So wird durch die metakommunikative Steuerung eine Erwartungshaltung generiert und damit die erste Phase der Diskussion strukturiert. Wir sehen dies in dem folgenden Auszug aus der 4. Klasse:

Beispiel 2: Ro_K4_OeW_G1 (Jil, Mike, Nolan, Adam), Min. 02:59-03:20

- 01 MIK: jil (.) DU fangsch aa;
Jil du fängst an
- 02 JIL: Ich: jä Ich würd erschtmal verBANDSzüg nää?
ich ja ich würde erstmal Verbandszeug nehmen
- 03 MIK: <<nickend> JÄ> (xxx);
ja (xxx)
- 04 JIL: wEmme sich WEE ta het;
wenn man sich weh getan hat
- 05 muess me [sich] ja: natürlich (-) [HÄIle?]
muss man sich ja natürlich heilen
- 06 MIK: [mhm,]
- 07 NOL: [JA_A;]
- 08 JIL: (.) zum bIschpiil we me (-) de CHOPF aagschloo het,
zum Beispiel wenn man den Kopf angeschlagen hat
- 09 <<auf NOL zeigend> oder de ARM brOche het?
 ((hält beide Hände flach neben den Kopf, grinst))
oder den Arm gebrochen hat
- 10 NOL: [hm UND Ich,]
- 11 JIL: [((lacht)) ich nimm jetz s bIschpiil] vom Nolan?
ich nehme jetzt das Beispiel von Nolan
- 12 (1.1)
- 13 NOL: I[CH:] nImm: (---) s HENdi,
ich nehme das Handy

14 MIK: [mhm,] ((nickt in NOLs Richtung))

15 NOL: wIl da cha mer AAlüte?

weil da kann man anrufen

16 (---)

Nach der Rederechtszuweisung von Mike an Jil übernimmt diese sofort den Turn und formuliert ihre erste Position in der Form „ich würde X“, fügt dann eine Begründung an (Z. 04-05) und ergänzt schließlich mit zwei konkreten Beispielen (Z. 08 und Z. 09, 11). Nolan zeigt in Z. 10 überlappend zu Jils Turn, dass er nun an der Reihe ist und bezieht Position für das Handy (Z. 13, 15). Interessant ist, dass Mike dabei wiederum als Moderator agiert, indem er die Turnübergabe an Nolan ratifiziert (Z. 14). Nach dieser Sequenz bearbeiten Nolan sowie Jil und Mike argumentativ die allfälligen Probleme eines Handys (evtl. fehlende Verbindung oder mangelnde Funktionstüchtigkeit) und schließlich initiiert Jil in Minute 03:43 einen Themenwechsel, indem sie Schlafsäcke vorschlägt. Jedoch unterbricht sie die weitere Aushandlung darüber und schließt den bisher noch unbeteiligten Adam ein mit „was würdest DU nehmen?“. Sie zeigt dadurch ihre Orientierung an dem zuvor implizierten Reih-um-Sprechen und nimmt nach bereits mehrfach geäußelter Meinung eine neue Rederechtszuweisung vor.

In diesem Auszug sehen wir, wie zuerst Mike und später auch Jil die Moderationsrolle übernehmen, um anderen explizit das Rederecht zuzuweisen. Nolan schafft es, selbst das Rederecht zu ergreifen, nachdem der erste Gegenstand verhandelt wird. Gemeinsam wird hier also eine Diskussion eingeleitet, die der impliziten Norm der gerechten Rederechtsverteilung folgt und die vorerst darin besteht, einzelne Positionen begründet vorzustellen. Ob die adressierte Form der metakommunikativen Steuerung tatsächlich auch Folgehandlungen wie das ausgebaute Argumentieren projiziert, muss noch im gesamten Korpus geprüft werden.

4.2 Hauptphase des Gesprächs

Der Mittelteil bildet das Kernstück des Gesprächs, denn hier kommt es zur (argumentativen) Aushandlungsphase. Die Kinder müssen im Gegensatz zu den beiden Phasen des Gesprächsbeginns und der Gesprächsbeendigung sowohl generell den Fortlauf des Gesprächs steuern als auch argumentationsbezogene Jobs erfüllen (vgl. Heller 2012). Gesprächsorganisierende Verfahren können dazu auf einer metasprachlichen Ebene markiert werden, das Gespräch kann aber auch allein auf der inhaltlich-argumentativen Ebene gesteuert werden. Im Folgenden

sollen die häufigsten Verfahren beider Ebenen der Gesprächsorganisation aufgezeigt und hinsichtlich ihres Form-Funktions-Zusammenhangs beschrieben werden. Das folgende Beispiel einer zweiten Klasse illustriert einige dieser Verfahren. Ergänzend dazu werden einzelne Äußerungen aus anderen Gesprächen (Klasse 4 und 6) für dieses Kapitel beispielhaft mit hinzugezogen.

Beispiel 3: Ro_K2_HZ_G5a (Nick, Marc, Edgardo Renato), Min. 05:32-06:19

- 01 NIC: hei Ich WÄISS was mer (alles) brUUched;
hei ich weiß was wir (alles) brauchen
- 02 REN: zwÄI dO zwÄI dO FERTig,
zwei da zwei da fertig ((zeigt auf das Zelt und dann auf das Moskitonetz auf MARS Blatt))
- 03 MAR: jA nee lAssen wir den NICK entschEIden; ((fasst mit der der rechten Hand an NICs Schulter))
- 04 REN: hei gÄll mi NÄmed,
hei gell wir nehmen ((beugt sich zu MARS Blatt rüber und beginnt etwas zu zeigen))
- 05 NIC: WARTed no schnÄll;
wartet noch schnell
- 06 mir brUUched nur dä SCHLAFsAck-
wir brauchen nur den Schlafsack ((streckt die rechte Hand auf dem Tisch aus. Zeigt auf den Schlafsack))
- 07 EDG: aber wiSOO;
aber wieso
- 08 REN: abEr lueg do CHÖND jo zw wart [jetz schnÄll,]
aber schau da können ja zw wart jetzt schnell ((zeigt auf das Zelt auf MARS Blatt, streckt die rechte Hand zu EDG hin aus))
- 09 EDG: [wänn s ä bizli] CHALT wIrd,
wenn es ein bisschen kalt wird
- 10 REN: jetz wart jetz schnäll da chÖnnted jo ZWÄI schlAAfe und da nOmol zwÄI.
jetzt warte jetzt schnell da könnten ja zwei schlafen und da noch mal zwei ((zeigt auf das Zelt und auf das Moskitonetz auf MARS Blatt, breitet beide Arme aus))
- 11 und denn simmer jo [schO sind jo vier zwÄI plus] zwÄI git VIER,
und dann sind wir ja schon sind ja vier zwei plus zwei gibt vier ((legt beide Hände zusammen und gestikuliert unterstreichend mit ihnen))

- 12 NIC: [NÄI: sII hät jo gsäit,]
nein sie hat ja gesagt
- 13 EDG: aber d [wäisch denn chömmer nUr no ÖPpis brUUche;]
aber d weißt du dann können wir nur noch etwas brauchen
 ((schlägt mit der linken Hand flach auf den Tisch und gestikuliert
 damit wild herum))
- 14 NIC: [WARTed no schnÄll;]
wartet noch schnell((streckt die linke Hand zu den anderen
 aus und wedelt damit))
- 15 me chönnt nur sA me chönnt nUr SA-
man könnte nur Sa man könnte nur Sa
- 16 SACKmÄsser und e schlAAfsack und da;;
Sackmesser und einen Schlafsack und da
- 17 °h und da s FÜÜRzÜÜg und dÄnn bruucht mer no;
und da das Feuerzeug und dann braucht man noch
- 18 und ver BANDchÄschte das ischs ÄInzig wo mer chönnt bruuche.
und Verbandkasten das ist das einzige das man könnte brauchen
- 19 REN: mi müend de [mir müend mir müend dÄnke waRUM mir dAs nEmed;]
wir müssen de wir müssen wir müssen denken warum wir das nehmen
 ((legt seine Hände vor der Brust zusammen, schaut dann EDG an und
 stützt sich wieder mit beiden Händen auf dem Tisch auf))
- 20 EDG: [oKEI, DIni idEE zErscht.
okay deine Idee zuerst
- 21 dini dini idEE]ZERSCHT,
deine deine Idee zuerst
- 22 wAs WÜRdisch du nää;
was würdest du nehmen ((streckt den rechten Arm zu REN aus; fasst
 RENs Schulter an; stützt sich mit den Händen auf dem Tisch ab und
 wippt vor und zurück))
- 23 REN: aso MIni idEE wÄnder nää;
also meine Idee wollt ihr nehmen
- 24 zÄlt dAs (--) und e SCHLAAFsAck.
Zelt das und einen Schlafsack ((beugt sich zu MARs Blatt rüber,
 zeigt auf das Zelt, auf das Moskitonetz und auf den Schlafsack auf
 MARs Blatt))
- 25 EDG: Aso DAS?
also das ((zeigt auf das Moskitonetz auf MARs Blatt))
- 26 REN: nÄI NÄI (.) nÄI;
nein nein nein

27 DAS dAs und dAs;
das das und das ((beugt sich wieder zu MARs Blatt rüber, zeigt auf das Moskitonetz, auf das Zelt und auf das Verbandszeug auf MARs Blatt))

28 MAR: JA: mEIne AUch.
ja meine auch

29 REN: Ebe DAS und die zwÄI;
eben das und die zwei

(...)

30 MAR: schAU (.) wir sind ja zu VIERT;
31 °h und im [ZE:LT?]=
32 EDG: [=mir bruuched KÄIS] bEtt mir bruuched (-)[käis bEtt,]
wir brauchen kein Bett wir brauchen kein Bett

33 MAR: [HEI(.)kann ich]
jetzt mal was °h sAgen (.) hE:I?

34 NIC: (CHAN ich ha ich ha uufgschtrEckt,)
(kann ich habe ich habe ich habe aufgestreckt)

35 REN: psch:t WÄR tuet jetzt öppis sÄge;
psst wer tut jetzt etwas sagen

36 EDG: de MARC.
der Marc

(...)

37 NIC: und DÄNN chum i,
und dann komm ich

(...)

38 NIC: dörf ICH jetz no s öppis sÄge was mIni idEE,
darf ich jetzt noch s etwas sagen was meine Idee

39 REN: jA: du HÄSCH scho gsÄIt?
ja du hast schon gesagt

40 NIC: [dIÄ zwäi] und dä SCHLAA (.) und das;
die zwei und den Schlaf und das

41 EDG: [jEtzt wött ICH ä mol mini.]
jetzt will ich einmal meine

42 °h aso verBANDchAschte brUUche mer.
also Verbandkasten brauchen wir

Dieses Beispiel verdeutlicht eindrücklich, welche gesprächssteuernden Verfahren mit welchen sprachlichen Mittel Kinder anwenden, um koordiniert an einer Lösung zu arbeiten und das Gespräch zielorientiert zu gestalten. Im Folgenden

werden einzelne Verfahren auf der metasprachlichen Ebene herausgegriffen und kurz erläutert. Im darauffolgenden Teilkapitel liegt der Fokus auf der eher inhaltlich-argumentativen Steuerung der Diskussion.

4.2.1 Formen und Funktionen gesprächssteuernder Elemente auf der metasprachlichen Ebene

4.2.1.1 Turnregelung

Zentrales Konstitutionsprinzip von koordinierten Gruppengesprächen ist das ständige Aushandeln von Rederechten. Turnübergaberelevante Stellen werden entweder implizit angezeigt, wie durch lexikalische und/oder prosodische Markierungen (Intonationsverläufe, Pausen etc.) (vgl. z. B. Clayman 2012), Blickkontakt und Gesten oder sie werden sprachlich explizit markiert. Im Folgenden sollen diese expliziten Verfahren des Sprecherwechsels fokussiert werden, da sie Aufschluss über das faktische Metawissen einer möglichen Turnorganisation geben.

In einem ersten Fall erfolgt die Sprecherorganisation durch das *Abgeben und Zuweisen von Rederechten (i)*. Dieses realisieren die Kinder entweder durch Aufforderungen, wie in Zeile 03 („ja lassen wir den Nick entscheiden;“) und Zeile 20 („deine Idee zuerst,“), durch namentliche Aufrufe (Z. 36: „der Marc“) oder Adressierungen in Form von Fragen (Z. 22: „was würdest du nehmen“, Z. 35: „psst wer tut jetzt etwas sagen“). Die letztgenannte Form des Abgebens und Zuweisens von Rederechten findet sich v. a. in Daten der vierten und sechsten Klasse.

In einem zweiten Fall erfolgt die Sprecherorganisation nicht mehr dadurch, dass eine Person einer anderen das Rederecht einräumt, sondern indem sie das Rederecht selbstinitiiert *einfordert und sichert (ii)* („allocation by self-selection“, Sacks et al. 1974, 12). In diesem Korpus wurden dreierlei Arten der Redeübernahme identifiziert, die die Bereitschaft zur Übernahme des Rederechts anzeigen (vgl. „Melden“ im Unterricht; auch „bid for the floor“, Mehan 1979, 91):

Tabelle 1: Verfahren zum selbstinitiierten Sprechwechsel

Erbitten	Ankündigen	Unterbinden
33 MAR: hei kann ich jetzt mal was sagen hei	01 NIC: hei ich weiß was wir (alles) brauchen	05 NIC: wartet noch schnell
38 NIC: darf ich jetzt noch s etwas sagen was meine Idee	37 NIC: und dann komm ich	39 REN: ja du hast schon gesagt

Unsere Daten zeigen, dass die Kinder in der Lage sind, verschiedene metasprachliche Praktiken zu nutzen. Bereits die 8-Jährigen greifen sprachlich explizit – vor allem dann, wenn die Gesprächsorganisation beispielsweise bei Streitsequenzen problematisch wird – auf koordinierende Aktivitäten zurück, um die Rederechte (neu) zu verhandeln. und die Beiträge sequenziell zu ordnen, aber auch den Interaktionsfluss aufrechtzuerhalten, wenn er unter inhaltlichen Gesichtspunkten zusammenzubrechen droht.

4.2.1.2 Klären des Gesprächsverfahrens und Bezugnahme zur Aufgabenstellung

Nicht nur während der Einstiegsphase, sondern auch während des Gesprächs etablieren die Kinder immer wieder stark regelgeleitete, musterhafte Verfahren, um das Gespräch geordnet prozessieren zu können. Eine häufige Form der Prozessierung ist, wie in Kapitel 4.1.2 bereits angedeutet, (i) *das Reih-um-Sprechen*. Hierfür erhalten die Kinder jeweils für einen kurzen Augenblick explizit das Rederecht zugesprochen und vollziehen monologisch einen längeren Sprechakt, indem sie ihre Meinung (tw. mit Begründung) darlegen. Durch eine/n InitiantIn werden zunächst das Verfahren vorgeschlagen und die Regeln etabliert (z. B. „Jeder kann drei Sachen sagen“/ „Jeder sagt mal, was er denkt“). Nach Ratifizierung des Vorschlags erfolgt die Prozessierung, die meist ebenfalls durch den/die InitiantIn gesteuert und metasprachlich durch Rederechtzuweisungen, Kommentare und Normaufrufe begleitet wird (z. B. „nicht aufstrecken!“). Je nach Gruppendynamik und Situation beteiligen sich teilweise auch die anderen Gruppenmitglieder an der Steuerung des Verfahrens.

Anders verhält es sich beim Verfahren des gemeinsamen *Durchgehens der Liste* (ii) der gegebenen Optionen (z. B. „Wir können die doch jetzt alle nochmal durchgehen“). Hier ist der natürliche Sprecherwechsel wie beim Reih-um-Sprechen nicht außer Kraft gesetzt, sondern muss ständig neu verhandelt werden. Durch diese Aushandlung etabliert sich letztlich ebenfalls meist ein/e Ge-

sprächsleiterIn, der/die während des gemeinsamen Abarbeitens der Liste das Rederecht dem Rest der Gruppe bereitstellt. Durch die regelhafte Form einer „Batterie“ (vgl. Ehlich / Rehbein 1977) von Frage-Antwort-Sequenzen als „adjacency pairs“ kommt es häufig zu chorischem Sprechen und ko-konstruierten Äußerungen der übrigen Sprechenden, die nun zu dritt gleichzeitig das Rederecht inne haben. Die Prozessierung beider Verfahren (i und ii) erinnert stark an unterrichtliche „Basisprozeduren“ der „individuellen Nominierung“ und des Aufrufens bzw. der „Aufforderung zur Antwort“ (Mehan 1979 84 ff.; vgl. auch Brandt 2004, 22).

Bezüge zur Aufgabenstellung (iii) stellen eine weitere Form der Gesprächssteuerung dar. Sie werden oft dann hergestellt, wenn zu viele kontroverse Meinungen aufeinandertreffen und das Gespräch droht, den Fokus zu verlieren. Vor allem durch das sprachliche Wiederaufgreifen der vorgegebenen Bedingung, sich auf nur genau drei Gegenstände einigen zu dürfen, versuchen die SchülerInnen die zahlreichen Vorschläge zu reduzieren (z. B. „Man darf nur drei“, Z. 13: „aber weißt du dann können wir nur noch etwas brauchen“). Daneben dient das wiederholte Explizieren der Aufgabenstellung auch dazu, Missverständnissen vorzubeugen, die Aufgabe zu klären und die Situation als gemeinsamen „common ground“ zu definieren (z. B. „also wir sind jetzt auf einer Insel was brauchen wir“, „stellen wir uns mal vor da wäre die Insel“).

4.2.2 Formen und Funktionen gesprächssteuernder Elemente auf inhaltlicher bzw. argumentativer Ebene

Diese Ebene stellt im Gegensatz zur rein gesprächsorganisatorischen die Gesprächsstruktur auf einer eher inhaltlichen Ebene her. Damit ein koordiniertes Fortlaufen des Gesprächs gewährleistet ist, erledigen die SuS bestimmte Aufgaben, die Teile argumentationsbezogener Handlungen beinhalten (vgl. „Jobs“ nach Heller 2012, s. auch Hausendorf / Quasthoff 2005 [1996], 127 ff.). Um in den Modus der (argumentativen) Aushandlung zu kommen, werden zunächst Themen und Meinungen zur Disposition gestellt, die von den Teilnehmenden „problematisiert“ werden können (vgl. Heller 2012, 69) und dann entweder sogenannte „Auslösehandlungen“ darstellen, also argumentativ bearbeitet werden (Spranz-Fogasy 2005, 146), oder aber auch ohne Begründungshandlungen bearbeitet werden können.

4.2.2.1 Zur Disposition stellen

Ein erstes zentrales Verfahren gemeinsamen Gesprächsraum zu eröffnen ist es, immer wieder die *eigene Meinung einzuwerfen (i)* und damit eine potenzielle Aushandlung einzuleiten. Das geschieht nicht nur in der Eröffnungsphase des Gesprächs, sondern ist als sprachliches Muster innerhalb der Diskussion Hauptbestandteil der sprachlichen Handlungen. Die eigene Meinung wird vom/von der ersten Sprechenden dabei meist nicht explizit zur Aushandlung gestellt. Es ist vielmehr die Aufgabe der anderen Teilnehmenden entsprechende Zugzwänge zu erkennen und ihren Folgebeitrag an die Vorgängeräußerung anzuschließen. Die Sprechenden nutzen dafür vielerlei Verfahren, die mehr oder weniger kohärent an den Vorgängerbeitrag anknüpfen und sich auf einem Kontinuum darstellen lassen würden, z. B. von Ignorieren und Wechseln des Themas (z. B. Renatos Beitrag Z. 08), über Beibehaltung des Themas, aber ohne Elaborierung der ersten Äußerung (z. B. ab Z. 15), über einfache supportive oder widersprechende Äußerungen (z. B. Z. 28: „ja meine auch“), bis hin zu ko-konstruktiv gebildeten Äußerungen auf morpho-syntaktischer und argumentationsbezogener Ebene (dazu Mundwiler et al. i. Vorb.), wie das gemeinsame Realisieren von argumentativen Strukturelementen (z. B. Behauptung Z. 06 NIC: „schlafsack,“ + Begründung Z. 09 EDG: „wenn es ein bisschen kalt wird“), gegenseitiges Stützen oder auch das Etablieren von Begründungspflicht (z. B. Z. 07: „aber wieso“).

Ähnlich wie bereits für die Turnübergabe beschrieben, stellen die Kinder Themen durch Aufforderungen und Fragen zur Disposition. Dieses Verfahren ist durch seine metasprachliche Markierung deutlich expliziter als das unter (i) fokussierte Aushandeln von eingebrachten Themen/Positionen. Durch die *Aufforderung (ii)* werden die anderen Gesprächsteilnehmenden dazu angehalten, weitere Vorschläge einzubringen. Aufforderungen dieser Art finden sich eher am Ende des Gesprächs, wenn bereits teilweiser Konsens herrscht, aber das Gespräch droht, sich durch fehlende Ideen und bereits erfolgte Diskussionen im Kreis zu drehen oder zu stagnieren. Die Aufforderungen sind zum einen eher offen (z. B. „wir haben schon zwei dann brauchen wir noch etwas“, „irgendwas was wir immer brauchen können“) und zum anderen geschlossen („noch von den Dreien etwas“, „noch etwas Warmes“).

Ein ähnlicher Form-Funktions-Zusammenhang lässt sich auch (iii) bei *Fragen* finden, jedoch referiert die Frage auf umfassendere thematische Felder und dient vielfältigeren Zwecken, wie z. B. die eigenen Zweifel zu explizieren und die eigene Unsicherheit gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden auszuräumen (z. B. „braucht man da nicht“, „aber was ist jetzt nochmal der richtige Gegenstand“). Fragen spielen auch im Abwägungsprozess eine Rolle, wenn die Kinder

durch eine „entweder-oder“-Struktur zwei Alternativen zur Disposition stellen („das Moskitonetz oder das normale (*Zelt*)“, „Handy oder Leuchtrakete“). Auch Fragen, die bereits stärkere argumentative Züge haben und themenbezogene Bedenken ausdrücken, werden von den Kindern genutzt („und wie wollen wir dann noch die Leuchtrakete nehmen“, „wird es dann nicht das Feuer auslöschen“). Eine vierte Funktion von Fragen bezieht sich auf das Abschließen einer argumentativen Diskurseinheit, indem die Bereitschaft zu Konsens angezeigt wird, dennoch Raum gelassen wird, ihn weiter auszuhandeln (z. B. Z.04: „hei gell wir nehmen“, „Haben wir uns entschieden“, „seid ihr alle einverstanden“).

Zwei weitere Verfahren, um Positionen und Themen der gemeinsamen Aushandlung zu unterziehen, sind das Reih-um-Sprechen und das Durchgehen der Liste der Gegenstände. Diese Verfahren wurden oben bereits beschrieben, lassen sich aber auch in diese Kategorie einordnen. Jedoch unterscheiden sie sich von den hier beschriebenen Verfahren insofern, als dass sie stark regelgeleitet, eher monologisch sowie mit geringerem Kontextualisierungsaufwand prozessiert werden, da die sequenziellen Abhängigkeiten durch die starke Gesprächssteuerung und Turnregelung gering und lokale Zugzwänge leicht erkenn- und befolgbar sind (zum Begriff der „Kontextualisierung“ vgl. Quasthoff 2009, 92).

4.2.2.2 Begründungspflicht etablieren und instanzieren

Beim Etablieren von Begründungspflicht (vgl. dazu Heller 2012) wird zwar auch das Rederecht explizit abgegeben, aber anders als beim eben beschriebenen Verfahren (zur Disposition stellen), wird keine eigene Sichtweise, Meinung oder Frage zur allgemeinen Aushandlung gestellt, sondern es wird ein Beitrag – meist *eines* Gegenübers – explizit eingefordert. Dadurch befindet sich das Gegenüber im Zugzwang, seiner Äußerungspflicht nachzukommen. Begründungspflicht wird v. a. durch einfache „warum-Fragen“ etabliert (Z. 07: „aber wieso“), die die Sinnhaftigkeit eines Vorschlags anzweifeln (z. B. „was nützt das“). Sie wird darüber hinaus auch als rhetorische Frage genutzt, die bereits ein Gegenargument impliziert (z. B. „was ist wenn die nass wird“). Begründungen, die durch Begründungspflichten ausgelöst werden, begünstigen meist ein weiteres begründetes Aushandeln und halten damit den argumentativen Gesprächsfluss aufrecht. Auch generieren sie immer wieder erneute Einwände oder untergraben bereits festgelegten Konsens. Das Gespräch kann sich dadurch in seine argumentative Breite und Tiefe entfalten.

Nach der dadurch ausgelösten argumentativen Bearbeitung einer Diskurseinheit, ist es eine letzte Aufgabe, einzelne lokale Einheiten oder das ganze Ge-

sprach gemeinsam abzuschließen (dazu weiter unten, Kap. 4.3.), indem Konsens angezeigt und ratifiziert wird. Das geschieht bei lokalen Einheiten zwar oft implizit und auch für die Teilnehmenden uneindeutig, kann aber durch verschiedene Verfahren expliziert werden.

4.2.2.3 Konsens explizieren

Den Kindern stehen vielfältige Mittel zum Anzeigen von Konsens zur Verfügung. Neben einfachen zustimmenden Äußerungen i. S. v. (i) „affiliation“ (Stivers 2008, 35), wie „ja eben“, „ja ist gut“ oder (ii) *Festlegen des Ergebnisses* – meist durch den informellen Gesprächsleiter („wir nehmen jetzt Zelt Sackmesser und Feuerzeug“) – lässt sich auch die Form des (iii) *Evaluierens und Bewertens* von Äußerungen anderer in den Daten identifizieren. Indem die Kinder explizit eine Meinung, einen Vorschlag oder eine Haltung kommentieren, zeigen sie Allianzen an und etablieren Konsens (affilierend z. B. „das ist eine gute Idee“, „da hat er recht“).³ Konsens wird vielfach auch durch (iv) *punktueller Zusammenfassen* angezeigt. Sprachlich markiert ist dieses Verfahren v. a. durch das wiederholende Nennen der bisher festgelegten Gegenstände, teilweise mit Abstract (z. B.: „also wollen wir mal zusammenfassen“), Modalisierungen (z. B. „Buschmesser ist klar“) oder ex negativo („wir haben Kochtopf doch gerade ausgeschlossen“). Jedoch entscheiden, erst die Folgeäußerungen der anderen Teilnehmenden, ob der Vorschlag zum Konsens akzeptiert wird. Zusammenfassungen tauchen mehrmals und an verschiedenen Stellen des Gesprächs auf, z. B., wenn sich die Diskussion in einer Pattsituation befindet oder wenn das aktuelle Thema wegen einer zu hohen Dichte an verschiedenen Positionen, fehlenden Argumenten oder Ratlosigkeit versandet ist (vgl. dazu auch Heller 2012, 95). Zusammenfassungen werden auch geäußert, wenn eine thematische Refokussierung nach Nebensequenzen angestrebt wird, wenn nach einem längeren Abwägungsprozess die erarbeiteten Ergebnisse gesichert werden sollen und auch um aufzuzeigen, dass nun kein weiterer Gegenstand mehr ausgehandelt werden kann, da sich bereits auf drei Gegenstände geeinigt wurde.

³ Ähnliche Formen lassen sich auch für die Explizierung von Dissens finden (z.B. einfacher Widerspruch („disaffiliation“) und explizites „disalignment“ („ich bin gerade nicht so einverstanden“), Konzessionen und Vorwegnahmen (z.B. „ok Eliah ich weiß, du weißt schon alles aber“, „ihr habt vielleicht eine andere Meinung aber ich“).

4.2.3 Normaufrufe

Normaufrufe stellen ein Verfahren dar, angemessenes (sprachliches) Handeln interaktiv auszuhandeln und praktische (rhetorische Regeln) zu aktualisieren (vgl. Hannken-Illjes 2004). Sie lassen sich bei allen oben genannten Formen finden, da sie sowohl auf einer inhaltlichen Ebene, wenn es um die Aushandlung argumentationsbezogener Angemessenheit geht, als auch auf einer prozessbezogenen Ebene realisiert werden können). Praktische Normen werden in den hier analysierten Gesprächen v. a. dann etabliert, wenn das Rederecht geregelt und das Gesprächsverhalten bewertet wird. Normaufrufe fungieren dabei als Mittel der Zurechtweisung (vgl. „teaching sequences“ nach Keppler/ Luckmann 1991). Diese Zurechtweisungen können verschiedene kommunikative Ebenen betreffen und damit verschiedene Funktionen erfüllen, wie z. B.:

Tabelle 2: Normaufrufe und ihre Funktionen

Funktion	Beispiele
(i) Steuerung des Rederechts	39 REN: „ja du hast schon gesagt“ 10 REN: „jetzt wart jetzt schnell“ „lass mich mal ausreden bitte“ „Mattheo!“ / „Nina, Nina, Nina!“
(ii) Steuerung der Gesprächsmodalität	19 REN: „wir müssen denken warum wir das nehmen“ 35 REN: „psst“ „wir müssen es ernst nehmen“
(iii) Prozessierung der Aufgabe bzw. Regelung des Gesprächsverfahrens	„man können wir jetzt mal weitermachen“
(iv) Sanktionierung des (sprachlichen) Verhaltens	„jetzt hört auf man schaut das ist scheiße“ „warum redest du mir alles nach“ „ihr müsst mal schnell denken“
(v) Refokussierung nach Nebensequenzen oder stark kontroversen Diskussion	„egal, nehmen wir jetzt (...)“ „egal, egal, egal“

Funktion	Beispiele
(vi) Aushandlung der Angemessenheit argumentationsbezogener Handlungen (inhaltlich und metasprachlich-prozessierend)	<p>„du weißt schon, dass es auf einer Insel Bäume gibt“</p> <p>„Harris das ist meine eigene Meinung“</p> <p>„mach einen Vorschlag für etwas nicht gegen die anderen Sachen“</p>

In den Daten zeigt sich vielfach, wie „(Un-)Angemessenheit lokal bestimmt und Gegenstand von Aushandlungsprozessen wird“ (Hauser / Luginbühl 2015, 186). Das setzt voraus, dass die Kinder (Muster)Wissen haben müssen, welches Verhalten „normgerecht“ ist. Die aufgestellten und erwarteten Normen unterliegen jedoch keinen starren Regularien, sondern „interpersonalen Vereinbarungen“ (Hauser / Luginbühl 2015, 186), die ständig in den Kontext eingebettet und interaktional verändert werden müssen (vgl. Hannken-Illjes 2004). Jedoch ist anzunehmen, dass sie auf konventionalisierten und lang eingeübten Gesprächsmustern fußen (i.S. von praktischen Regeln) (vgl. Hauser / Luginbühl 2015) und damit einer situativen Normerwartung und kontextabhängigen Beurteilung unterliegen (vgl. Grundler 2009). Die Kinder lernen im Gespräch, *mit welchen* sprechsprachlichen Handlungen i. S. v. Normaufrufen sie das Gespräch *wie* bewusst steuern können, damit es zielorientiert gestaltet werden kann.

4.3 Abschlussphase

Analysen der ‚overall structural organization‘ (s. oben Kap. 1) fokussieren darauf, „how the participants display an orientation to some course of action [i.S. einer Reihe von Sequenzen, M.L.] as a coherent undertaking and as something that may be ‚departed from‘ and ‚returned to.‘“ (Heritage / Sorjonen 1994, 4). Ein integraler Teil von großräumigeren Sequenzen ist somit das Verlassen einer Aktivität. Durch das „Abschließen“ (Hausendorf / Quasthoff 2005, 131 für das Erzählen, Heller 2012, 95 für das Argumentieren) wird ein Gespräch oder ein „big package“ (Sacks 1992, 354) innerhalb eines Gesprächs gemeinsam beendet (ggf. folgt darauf eine neue Gesprächsaktivität). Dabei kann das eigentliche Abschließen i. d. R. nicht unmittelbar und durch eine Person alleine erfolgen; zunächst muss von den Gesprächsteilnehmenden ein Kontext hervorgebracht werden, in dem potenzielle Abschluss-Äußerungen als solche verstanden werden können, und diese abschließenden Äußerungen müssen ratifiziert werden.

Eine Art Minimalvariante des Abschließens liegt im folgenden Beispiel vor.

Beispiel 4: Ro_K4_HZ_G4b (Max, Jan, Liz, Tom), Min. 3:19-3:30

- 01 TOM: °h okee !ICH! sÄg;
okay ich sage ((schlägt auf den Tisch))
- 02 moski Ä: verBANDSzüüg? LÜÜCHTrakete und sAckmässer
Moski äh Verbandszeug Leuchtraketen und Sackmesser
- 03 MAX: GUET;
gut((schiebt Namensschild beiseite))
- 04 [jetz chasch IIne rüefe;]
jetzt kannst du sie rufen
- 05 LIZ: [max hOlst du SIE?.....]
- 06 TOM: ((schmatzt)) <<laut rufend> ihr könnt KOMmen;>

Nachdem die Gruppe drei Gegenstände nacheinander diskutiert und ratifiziert hat (nicht im Transkript), atmet Tom hörbar ein und verwendet den Diskursmarker (Auer / Günthner 2005) ‚okay‘ mit gedehntem Endvokal. Obwohl ‚okay‘ auch im Gesprächseinstieg und zur Strukturierung der Hauptphase verwendet wird, hat der Diskursmarker hier das Potenzial, ein „pre-closing“ (Schegloff / Sacks 1973) einzuleiten, also anzuzeigen, dass jetzt eine Gesprächsbeendigung erfolgen kann, weil er an einer Abschluss-relevanten Stelle im Gespräch (drei Gegenstände wurden bereits ratifiziert) realisiert wird. Es folgen dann drei Aktivitäten, die das Minimalformat charakterisieren: *Resultat nennen, Resultat ratifizieren, Ende markieren*. Tom nennt direkt im Anschluss an den Diskursmarker das Resultat der Diskussion, wobei er die entsprechende Aufzählung als seinen Vorschlag markiert („ich sage“) und mit nonverbalem Nachdruck intensiviert (er schlägt auf den Tisch). Max ratifiziert diesen Vorschlag und markiert – weil niemand die Ratifikation in Frage stellt – das Ende des Gesprächs, indem er das Hereinholen der Versuchsleiterin einleitet.

Diese Minimalvariante enthält drei Komponenten, die in der großen Mehrheit unserer Gespräche realisiert werden und den drei Schritten ‚Vorschlag für Abschluss‘, ‚Zustimmung‘, ‚Ratifizierung des Abschließens‘ (Schegloff 2007) entsprechen. In vereinzelt Gesprächen wird das Resultat am Ende nicht mehr genannt, dafür werden dann aber in der Regel die anderen Komponenten expandiert. So wird in einem Gespräch das Ergebnis der Diskussion von zwei Personen wiederholt ratifiziert („ja“ – „ja“ – „ja, ist gut ja“ – „okay“ – „wir sind einverstanden“), in einem anderen wird das Ende von vier Personen nacheinander markiert (Resultat ratifizieren, dann „gut“ – „wir sind fertig“ – „gut dann“ – „gehst du sie holen“).

Der Regelfall sieht – im Gegensatz zur erläuterten Minimalvariante – ohnehin so aus, dass die zweite und dritte Komponente (also Zustimmung und Ratifizieren des Abschließens) zwei, manchmal drei Mal nacheinander realisiert werden. Das Nennen des Resultats steht in der Regel am Anfang. Gängig sind dabei zwei Muster: Das Aufzählen der Gegenstände mit gleichzeitigem Zeigen derselben auf dem Aufgabenblatt sowie chorisches Sprechen, Letzteres vor allem bei den Kindern aus den 2. Klassen. Nachdem das Resultat genannt ist, folgt die Ratifikation. Diese wird in der Regel durch verschiedene Sprecher und Sprecherinnen geleistet, kaum je aber von allen; meist erfolgt sie in Form kurzer Einwortäußerungen („ja“, „okay“, „gut“, „genau“) oder zustimmender Rezeptionssignale („mhm“), selten in ganzen Sätzen („das find ich gut“). Das Ende wird meist auch von mehreren Personen markiert, in unseren Daten meist dadurch, dass das Hereinholen der Versuchsleitenden thematisiert wird („ich gehe sie holen“, „jetzt müssen wir es ihnen sagen“, „ich rufe“) oder dass das Ende explizit markiert wird („wir sind fertig“, „wir haben es“). In einigen Fällen wird das Ende auch nonverbal markiert, indem jemand aufsteht und zur Tür geht.

Eine gängige Variante sieht so aus, dass nach der Ratifizierung eines dritten Gegenstandes unvermittelt das Ende markiert wird, darauf das Resultat genannt und ratifiziert wird. Daneben gibt es, wenn auch nur in Einzelfällen, auch andere Sequenzialisierungen, z. B. Ende markieren – Ratifizierung – Resultat nennen.

Insbesondere ab der vierten Klasse wird auch Humor als Mittel eingesetzt, um das Gespräch abzuschließen. Die entsprechenden Äußerungen ersetzen dabei manchmal eine der oben angeführten Komponenten; so wird im folgenden Beispiel das Resultat nicht ratifiziert.

Beispiel 5: Ro_K6b_PB_G5b (Jessica, Ben, Lina, Anisha), Min. 07:02-07:11

01 LIN: also e BUSCHmässer wOlledecki und äh::;

also ein Buschmesser Wolldecke und äh

02 JES: ((beugt sich grinsend zur Kamera))

03 LIN: LÜÜCHTtra[kete]

leuchtrakete

02 JES: ((winkt))[ICH bi] jessica grob, gäll,

ich bin jessica grob, gell

03 JES: mi lIeblingstier isch Pfärd

mein Lieblingstier ist Pferd

Hier wird ein Kontext für mögliche Abschlusshandlungen hergestellt, indem mit der Äußerung von Jessica nicht nur ein abrupter Themenwechsel realisiert wird, sondern auch der bis hierher ernste Gesprächsmodus in einen unernsten verän-

dert wird. Um diese kommunikative Aufgabe zu lösen, wird die Kamera als Ressource genutzt, wobei Jessica durch ihre körperliche Zuwendung zur Kamera diese für alle relevant setzt und durch die Realisierung einer fernsehtypischen Äußerung der Situation einen neuen Rahmen gibt – mit einem neuen Thema und einem neuen Gesprächsmodus. Man könnte dieses Mittel mit Schmitt (2003) als „Inszenierung“ beschreiben, da die Sequenz sprachlich und intonatorisch deutlich mit dem vorangehenden Kontext kontrastiert.

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir uns gesprächsanalytisch den Fragen gewidmet, mit welchen Verfahren Kinder im Grundschulalter selbstgesteuerte argumentative Gespräche organisieren und welche Teilfunktionen diese Verfahren erfüllen, um eine Diskussion koordiniert zu gestalten. Wir haben die Gespräche in der Analyse jeweils in drei Teile untergliedert und die spezifischen Strukturen eines jeden Teils herausgearbeitet.

In der Einstiegsphase können in unseren Daten zwei Verfahren unterschieden werden: der direkte Einstieg und der Einstieg mit Moderationsrolle. Der in unseren Gesprächen gängige Fall ist der direkte Einstieg, in dem mit einer Meinungsäußerung, einem Vorschlag, dem Fokussieren auf einen Gegenstand oder mit einer ausgebauten argumentativen Äußerung die Themenbearbeitung direkt angegangen wird. Bei diesem direkten Einstieg ist im Altersvergleich eine Zunahme an Perspektivierungen und Modalisierungen von Meinungen und Vorschlägen zu beobachten. Beim indirekten Einstieg erfolgt die Realisierung der ersten Gesprächsphase durch metakommunikative Äußerungen, in denen einzelne Kinder die Moderationsrolle übernehmen.

Im Mittelteil des Gesprächs zeigt sich, welche vielfältigen Formen der Gesprächssteuerung Kinder im Grundschulalter nutzen, um ihre Diskussion zu organisieren und diese im Gespräch, je nach Kontext und bestehendem Zugzwang, ausprobieren. Auf der Ebene der inhaltlich-argumentativen Gesprächshandlungen erledigen die Kinder unterschiedliche Jobs zur gezielten thematischen Steuerung, wie ‚zur Disposition stellen‘ (eigene Meinung einwerfen, Aufforderung), ‚Begründungspflicht etablieren‘ (Warum-Fragen, rhetorische Fragen, Begründen) und ‚Konsens explizieren‘ („affiliation“ und „alignment“, Ergebnis festlegen, Evaluieren und Bewerten). Hinzu kommen metasprachliche Strukturierungsverfahren zur Regelung der Rederechte und zur Klärung des Gesprächsverfahrens. Auf beiden Ebenen erfolgen Normaufrufe, mit denen topische und rhetorische Normen ausgehandelt werden.

Die Kinder sind in allen Altersstufen in der Lage, wechselseitig gesprächsleitende Aufgaben zu übernehmen und als ‚kollektive GesprächsleiterInnen‘ zu fungieren. Dieses Verhalten beschreibt Miller (2006) auch bereits bei 3-Jährigen bei seinen Balken-Waagen-Experimenten, die sich v. a. durch Erfragen des Gruppenkonsenses und Überleitungen zu anderen Gesprächsphasen auszeichnen. Das Repertoire von Schulkindern im hier analysierten Korpus reicht darüber um Einiges weiter, so führen die Kinder gemeinsam Abstimmungen durch und regeln explizit demokratische Verfahren, sie fordern zum (Re)Fokussieren auf, stellen Missverständnisse richtig, fassen in verschiedenen Situationen zusammen und sichern das lokale Ergebnis, sie handeln verhaltens- und inhaltsbezogene Normen aus, indem sie bestimmte Verhaltensweisen als Normverletzungen markieren, sie erhalten den Gesprächsfluss durch Sprecherwechselregelungen (insbes. Adressierungen), „Auslösehandlungen“ in Form von Fragen und Forderungen sowie durch Begründungszwänge aufrecht und zeigen durch Konsens und Partnerorientierung ihre Allianzen sowie ihre Kompromissbereitschaft an.

Für eine erfolgreiche Partizipation an kollaborativen Gruppengesprächen müssen die Kinder Entscheidungen zum „wie“ und „was“ treffen, die sich v. a. an der Turnregelung (Sprecherwahl und Adressierung) in Verbindung mit der thematischen Entwicklung (Wissensaktivierung und Kontextualisierung) orientieren (vgl. Brandt 2004, 23)⁴. Dazu müssen die Kinder entsprechende Zugzwänge erkennen und befolgen (Kontextualisierung), sie müssen sich selber „Gehör verschaffen“, indem sie Rederechte einfordern, aber auch abgeben, sie müssen Kompromissbereitschaft anzeigen und dafür angemessenes Gesprächsverhalten aushandeln.

Erste quantitativ ausgerichtete Analysen in Bezug auf die Häufung bestimmter gesprächsstrukturierender Verfahren entlang der verschiedenen Altersstufen zeigen gewisse Tendenzen auf, die sich v. a. zwischen der zweiten und vierten Klasse deutlich manifestieren. So prozessieren die Kinder der vierten Klasse, neben häufigen argumentativen Aushandlungen, das Gespräch öfter durch geregeltes Reih-um- Sprechen. Sie äußern dabei ihre individuelle Meinung, die dann im Fortgang den Raum lässt, diese begründend zu plausibilisieren und der gemeinsamen Abwägung zu unterziehen. In Klasse 2 hingegen ist das Verfahren der Abstimmung häufiger anzutreffen und distributionell gesehen auch eher am Anfang/in der ersten Hälfte des Gesprächs zu beobachten. Die Abstimmung ist zwar eine gängige Methode der Einigung, lässt jedoch keine Möglichkeiten der

⁴ Vgl. auch „form“ und „content“ (Mehan 1979, 133 f.)

Expansion von Themen. Argumentationen bleiben dadurch häufig aus bzw. werden nicht in ihrer Tiefe elaboriert.

Um das Gespräch zu koordinieren, schaffen sich die ViertklässlerInnen mehrere Orientierungspunkte, indem sie beispielsweise die Aufgabenstellung thematisieren und klären und auch häufiger ihre Teilergebnisse zusammenfassen. Dies scheint nötig, da die durchschnittliche Gesprächsdauer länger ist, die Kontroversität zunimmt und die Elaborierung der Themen komplexer wird. Andererseits wird Konsens aber weniger als bei den Kindern der zweiten Klasse durch andere gesprächsorganisatorische Markierungen expliziert. Wenn die Kinder Positionen und Aussagen zur Disposition stellen, zeigen die ViertklässlerInnen einen stärkeren Partnerbezug und eine direkte Adressierung des Gegenübers. Diese verstärkte Partnerorientierung zeigt sich auch in der Evaluation der Äußerungen anderer und auch darin, dass mehr Normaufrufe erfolgen. In beiden Altersgruppen gelingt es den Kindern durch gesprächssteuernde Verfahren jedoch, koordinierte und lösungsorientierte Gespräche zu führen sowie deeskalierend und integrativ zu wirken (vgl. z. B. auch Fiehler 1999; de Boer 2006 zur kommunikativen Kooperativität durch Gesprächssteuerung)⁵.

Die Abschlussphase wird in der Regel durch den Vollzug von drei Aktivitäten – Resultat nennen, Resultat ratifizieren, Ende markieren – realisiert, wobei die letzten zwei oft von mehreren Personen wiederholt werden, während das Nennen des Resultats von den kleineren Kindern in vielen Fällen durch chorisches Sprechen gemeinsam umgesetzt wird. Bei den älteren Kindern werden oft humoristische Mittel eingesetzt, um Abschlussaktivitäten entsprechend zu kontextualisieren, aber auch um einzelne davon zu ersetzen.

Unsere Analyse zeigt, wie selbstgesteuerte Gespräche im Vergleich zu lehrpersonengesteuerten Diskussionen deutlich vielfältigere Lernumgebungen bieten, da die Kinder selbstständig das ganze Gespräch wie auch die Rederechtsvergabe organisieren müssen, gleichzeitig prozessieren sie das Thema argumentativ und handeln für das Gespräch geltende Normen aus. Damit haben die hier untersuchten Einigungsdiskussionen als Peergespräche ohne das Eingreifen Erwachsener ein großes Potenzial, Lernräume zu schaffen. Dies insbesondere deshalb, weil die Kinder zumindest in der Schule meist nur rezeptives Erfahrungswissen aktiv anwenden und testen können und so entsprechende Kompetenzen entwickeln können.

⁵ An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass sich in den Daten natürlich auch immer wieder ‚ungeregelte‘, zirkuläre und weniger lösungsorientierte Gespräche finden, es zu verbalen Angriffen und Stagnationen im Gespräch kommt. Die Ausführungen hier sollten ausschließlich das vorhandene Repertoire hinsichtlich konstruktiver, gesprächsorganisierender Aktivitäten aufzeigen.

Zum jetzigen Analysezeitpunkt machen sich folgende Tendenzen hinsichtlich der Häufung der verwendeten Verfahren bemerkbar:

- Der Gesprächsbeginn wird zunehmend nicht ganz direkt realisiert, sondern die Bereitschaft für einen ersten Beitrag wird mit gesprächsstrukturierenden Mitteln markiert – und somit zunehmend mit den anderen Gesprächsteilnehmenden koordiniert.
- Die Aushandelbarkeit einzelner Positionen wird zu Gesprächsbeginn zunehmend angezeigt, indem entsprechende Positionierungen perspektiviert und modalisiert werden. Damit einher gehen eine Abnahme von Abstimmungen und eine deutliche Zunahme argumentativer Komplexität.
- Bezüglich der Gesprächsorganisation ist in der vierten Klasse eine Zunahme an gesprächssteuernden Verfahren, insbesondere das Reih-um-Sprechen (als ein für schulische Kontexte typisches Verfahren) zu beobachten, welches in der sechsten Klasse aber durch andere Verfahren abgelöst wird, die auf intensivere koordinative Handlungen angewiesen sind. Die Partnerorientierung der Äußerungen nimmt ebenso zu wie die Häufigkeit der Normaufrufe, in denen die Kinder Gesprächsnormen etablieren und aushandeln.

Versteht man Gespräche als gemeinsame Hervorbringungen, so wird evident, dass in den hier untersuchten Gesprächen durch das Setting eine argumentative Themenbehandlung evoziert wird. Gleichzeitig sind die realisierten Gespräche aber auch das Produkt der Kinder selber, indem sie in einem „double opportunity space“ (Blum-Kulka et al. 2004, 308) ihre Normen etablieren und aushandeln sowie argumentationsbezogene Sprachhandlungen – im Gegensatz zu vielen Schulübungen (s. Mundwiler et al. i. Vorb.) – umfassend anwenden, testen und üben können.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren: Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress, S. 21–33.
- Auer, Peter / Günthner, Susanne (2005): Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner, Thorsten / Mortelmans, Tanja (Hg.): Grammatikalisierung im Deutschen. Berlin: de Gruyter, S. 335–362.

- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 9–51.
- Blum-Kulka, Shoshana (2010): Explanations in naturally occurring peer talk. In: *First Language* 30, S. 440–460.
- Blum-Kulka, Shoshana / Huck-Taglicht, Deborah / Avni, Hanna (2004): Social and discursive spectrum of peer talk. In: *Discourse Studies* 6(3), S. 307–328.
- Brandt, Birgit (2004): Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume und -profile im Klassenzimmer. Frankfurt a. M.: Lang.
- Cekaite, Asta / Blum-Kulka, Shoshana / Grøver, Vibeke / Teubal, Eva (Hg.) (2014): *Children's peer talk. Learning from each other.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayman, Steven (2012): Turn-constructive units and the transition-relevance place. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis.* West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 151–166.
- De Boer, Heike (2006): Kommunikative Kooperativität im kindergeleiteten Klassenrat. In: Hinz, Renate / Schumacher, Bianca (Hg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken.* Jahrbuch Grundschulforschung, Band 10. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–50.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hg.): *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation.* München: Fink., S. 36–114.
- Felton, Mark / Kuhn, Deanna (2001): The development of argumentative discourse skills. In: *Discourse Processes* 32(2&3), S. 135–153.
- Fiehler, Reinhard (1999): Was tut man, wenn man „kooperativ“ ist? Eine gesprächsanalytische Explikation der Konzepte ‚Kooperation‘ und ‚Kooperativität‘. In: Mönnich, Annette / Jaskolski, Ernst W. (Hg.): *Kooperation und Kommunikation.* München: Reinhardt, S. 52–58.
- Goetz, Peggy J. / Shatz, Marilyn (1999): When and how peers give reasons. Justifications in the talk of middle school children. In: *Journal of Child Language* 26(3), S. 721–748.
- Grundler, Elke (2009): Was heißt eigentlich Angemessenheit? Eine Annäherung an eine offensichtlich scheinende Bedingung der Gesprächskompetenz. In: *IDE – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 4, S. 32–40.
- Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell.* Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (2009): Diskutieren und Debattieren. Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 487–511.

- Hannken-Illjes, Kati (2004): Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP 13)
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005 [1996]): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (2015): Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungs-diskussionen von Schulkindern. In: *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 11(2), S. 180–189.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heritage, John / Sorjonen, Marja-Leena (1994): Constituting and maintaining activities across sequences. ‚And’-prefacing as a feature of question design. In: *Language in Society* 23(1), S. 1–29.
- Jadallah, May / Anderson, Richard C. / Nguyen-Jahiel, Kim / Miller, Brian W. / Il-Hee, Kim / Kuo, Li-Jen / Dong, Ting / Wu, Xiaoying (2011): Influence of a teacher’s scaffolding moves during child-led small-group discussions. In: *American Educational Research Journal* 48, S. 194–230.
- Keppler, Angela / Luckmann, Thomas (1991): ‚Teaching’. Conversational transmission of knowledge. In: Marková, Ivana / Foppa, Klaus (Hg.): *Asymmetries in dialogue*. Oxford: Harvester Wheatsheaf, S. 143–165.
- Komor, Anna (2010): Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. Münster: Waxmann.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (2009): Developing argumentation. Lessons learned in the primary school. In: Muller Mirza, Nathalie / Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hg.): *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer, S. 177–194.
- Miller, Max (2006): *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: transcript.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen. (K)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)*. Göttingen: V+R unipress, S. 34–46.

- Muller Mirza, Nathalie / Perret-Clermont, Anne-Nelly (Hg.) (2009): *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer.
- Mundwiler, Vera / Kreuz, Judith / Hauser, Stefan / Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin (i. Vorb.): *Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich*. Erscheint in: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (Hg.): *Gesprächskompetenzen in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep.
- Quasthoff, Uta (2009): *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 88–105.
- Robinson, Jeffrey D. (2003): *An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation*. In: *Health Communication* 15(1), S. 27–57.
- Robinson, Jeffrey D. (2012): *Overall Structural Organization*. In: Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 257–280.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation*. Ed. by Gail Jefferson and Emanuel A. Schegloff. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. In: *Language* 50(4), S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (2002): *Reflections on research on telephone conversation. Issues of cross-cultural scope and scholarly exchange, interactional import and consequences*. In: Luke, Kang Kwong / Pavlidou, Theodossia-Soula (Hg.): *Telephone calls. Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam: Benjamins, S. 249–281.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey (1973): *Opening up closings*. In: *Semiotica* 8(4), S. 289–327.
- Schmitt, Reinhold (2003): *Inszenieren. Struktur und Funktion eines gesprächsrhetorischen Verfahrens*. In: *Gesprächsforschung* 4, S. 185-250.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmman, Susanne (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.

- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2005): Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: Deutsche Sprache 2, S. 141–156.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, alignment, and affiliation during storytelling. When nodding is a token of affiliation. In: Research on Language & Social Interaction 41(1), S. 31–57.
- Techtmeier, Bärbel (2001). Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1449–1463.
- Tholander, Michael / Aronsson, Karin (2003): Doing subteaching in school group work. Positionings, resistance and participation frameworks. In: Language and Education 17(3), S. 208–234.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1361–1374.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara / Blum-Kulka, Shoshana (2010): Peer talk as a ‘double opportunity space’. The case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21(2), S. 211–233.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara / Blum-Kulka, Shoshana (2014): “Now I said Danny becomes Danny again”. A multifaceted view of kindergarten children’s peer argumentative discourse. In: Cekaite, Asta / Blum-Kulka, Shoshana / Grøver, Vibeke / Teubal, Eva (Hg.): Children's Peer Talk. Learning from Each Other. Cambridge University Press, S. 23–41.

Argumentationserwerb im Peer-Talk von Kindergartenkindern: ausprobieren, fordern und recyceln

Birte Arendt, Greifswald

Kinder lernen von Kindern. Peers agieren spätestens ab dem Kindergartenalter als zentrale Sozialisationsinstanzen (Kyratzis 2014) füreinander. Einerseits handelt es sich bei dieser Prämisse innerhalb der pädagogischen und psychologischen Lernforschung um eine Einsicht (Hammes-Di Bernardo / Speck-Hamdan 2010), die schon den Status einer Binsenweisheit besitzt und als eine der zentralen Legitimation für Inklusion fungiert. Andererseits aber werden die Lernprozesse selbst, die die Kinder sich wechselseitig ermöglichen, vergleichsweise vage und mit wenig empirischer Evidenz beschrieben. Lamm / Keller (2010, 33) etwa konstatieren, dass

„noch sehr viel Forschung nötig sein [wird], um die Lehr- und Lernprozesse unter Kindern wirklich zu verstehen; aber ein erster Schritt zur Nutzung der bestehenden Ressourcen [...] darin [besteht], die Möglichkeit für ausgedehnte Interaktionen zwischen Kindern in altersgemischten Gruppen zu schaffen.“

Damit machen die AutorInnen zwar einerseits den Wert von Interaktionen unter Kindern deutlich, können den genauen Mehrwert aber nicht benennen, um daraus zum Verstehen der Lehr- und Lernprozesse zu gelangen. Somit verdeutlichen sie zugleich die Notwendigkeit detaillierter empirischer Forschungen. Auch innerhalb der Spracherwerbsforschung rückt die Interaktion unter Peers vermehrt in den Fokus wissenschaftlichen Interesses und insbesondere mikroanalytisch orientierte Interaktionsanalysen authentischer Gespräche unter Kindern erbringen aktuell spannende Ergebnisse (Cekaite et al. 2014). Gleichwohl wissen wir über die konkreten interaktiven Mechanismen, die den Spracherwerb unterstützen, noch immer verhältnismäßig wenig. Es geht um die Frage, wie die positive Wirkung von Peer-Gesprächen auf den Spracherwerb erklärt werden kann und welche Muster somit die Daten auszeichnen. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach, indem von einer konsistenten Wirkung aktualgenetischer Interaktionen auf ontogenetische Effekte ausgegangen wird, wie sie u. a. von Hausendorf / Quasthoff 2005; Heller 2014; Morek 2014 auf der Basis Erwach-

senen-Kind-Interaktionen rekonstruiert wurden. Der Schlüssel liegt in habitualisierten Interaktionsmustern, die die Kinder ermutigen, befähigen und unterstützen, in der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotsky (1978) zu agieren. Ich gehe davon aus, dass sich auch in Peer-Gesprächen ähnliche erwerbssupportive Muster rekonstruieren lassen, die das Verständnis für die lernförderliche Wirkung von Kind-Kind-Interaktionen auf der Grundlage authentischer Gesprächsdaten vertiefen. Insofern geht es im vorliegenden Beitrag um empirisch validierte und theoretisch fundierte Plausibilisierungen von möglichen Erwerbserklärungen durch die Rekonstruktion typisierter Muster und nicht um den direkten Nachweis von ontologischen Erwerbseffekten¹.

Der vorliegende Beitrag rekonstruiert auf der Basis natürlicher Peer-Gespräche unter drei- bis sechsjährigen deutschsprachigen Kindern in familiären wie auch institutionellen Settings am Beispiel der diskursiven Praktik Argumentieren drei interaktive Muster, die je typische interaktive Aufgaben erfüllen und zugleich spezifische Lernmöglichkeiten wie auch -anforderungen stellen und somit auf unterschiedlichen Ebenen der Interaktion(en) angesiedelt sind.

Dazu wird zunächst der Ansatz der erwerbssupportiven Muster (Kap. 1) sowie die Spezifika von Peer-Gesprächen und ihr Einfluss auf Erwerbsprozesse skizziert (Kap. 2), bevor die Diskurspraktik „Argumentieren“ (Kap. 3) beschrieben und die Erkenntnisse zu diesbezüglichen Erwerbsmechanismen skizziert werden. Nach der Vorstellung der Daten sowie der Methode (Kap. 4) werden die drei Muster (1) *Ausprobieren und Anwenden*, (2) *Fordern und Raum geben* sowie (3) *Recyclen und Adaptieren* anhand authentischer Transkriptausschnitte exemplifiziert und abschließend in einem dreidimensionalen Modell erwerbssupportiver Muster gebündelt (Kap. 5 und 6).

1 Erwerbssupportive Interaktionsmuster

Auf die Frage, wie Kinder sprechen lernen und mehr noch verbal mit anderen Menschen interagieren und somit ein kompetentes Mitglied (*competent member*) der Gesellschaft werden können, gibt es verschiedenste Antworten. Der vorliegende Beitrag geht in einer interaktionistischen auf sprachliche Sozialisation fokussierten Perspektive davon aus, dass alltägliche Interaktionen nachhaltigen Einfluss auf den Erwerb von Diskurskompetenzen haben. Damit wird sowohl an Forschungen von Bruner und Vygotsky wie auch insbesondere an Quasthoff et al. (Hausendorf / Quasthoff 2005) angeknüpft. Grundsätzlich wird davon ausge-

¹ Eine detaillierte Studie, die auch die ontogenetischen Effekte der hier entfaltenen Muster beleuchtet, stellt Arendt (i.Vr.a) dar.

gangen, dass die einerseits jeweils einzigartigen, kontextgebundenen Interaktionen andererseits habitualisierte interaktive Muster ausprägen, die unterschiedliche Wirkungen auf den Diskurserwerb des Kindes haben können. Ähnlich dem Konzept der interaktiven Stile (Quasthoff / Kern 2007) sind auch Interaktionen musterhaft geprägt, nicht nur im Sinne von textuellen Erwartungen einer Diskurspraktik (vgl. Kap. 3), sondern auch auf der Grundlage habitualisierter Muster des Miteinanderumgehens der Interaktanten. Diese Musterhaftigkeit ergibt sich unter anderem auch aus ähnlichen Funktionen, die vergleichbare Gesprächspraktiken und -stile erfüllen, wie z. B. den Erhalt der Kohäsion durch explizite Wiederaufnahmen (vgl. Kap. 5.3). Gerade weil derartige Praktiken von den Interaktanten und auch den Kindern als funktional in Bezug auf die Interaktionskonstitution² angesehen und wiederholt eingesetzt werden, können sie ihre ontogenetischen Effekte erzielen. Insofern sind die ontogenetisch beobachtbaren Erwerbseffekte quasi ein „Nebenprodukt“ alltäglicher aktualgenetisch funktionaler Interaktionen.

Vor allem gesprächslinguistische bzw. konversationsanalytische Studien erbringen aktuell vielversprechende Befunde, um Erwerbsmechanismen zu rekonstruieren. In mikroanalytischer Perspektive untersuchen sie die „Vollzugswirklichkeit“ sprachlicher Interaktionen. Unterschiedliche Studien maßgeblich aus familiären Settings haben gezeigt, dass insbesondere die Interaktionen förderlich sind, die den Kindern nicht nur Raum geben, selbständige übersatzmäßiger Einheiten zu produzieren, sondern sie darin auch gleichzeitig unterstützen, indem sie durch Fordern erhöhte konversationelle Anforderungen stellen (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2014; Heller 2014; Stude 2014; Heller / Krah 2015). Als ein solches erwerbssupportives Muster für den Argumentationserwerb hat Heller (2012) *Fordern und Unterstützen* rekonstruiert.³ Als spezifische Form dieses Musters rekonstruieren Quasthoff / Krah (2012) das Muster *Einwänden und Geltenlassen*, das nicht nur die Argumente des Gegenübers als gleichwertige Argumente akzeptiert, sondern durch Einwände auch Herausforderungen darstellt, die zu einer Perspektivübernahme als einer basalen Teilkompetenz des Argumentierens zwingen. Das geht mit grundlegenden Erkenntnissen zu Behaltensleistungen konform, nach denen die Handlungen, die selbständig ausgeführt und nicht nur rezeptiv erfahren werden, am nachhaltigsten gespeichert werden – insofern hochgradig lernförderlich sind. Erwerbssupportiv können Gespräche

² Ich werde mich im Folgenden auf die Erfassung der Funktion für die Interaktionskonstitution konzentrieren, wenngleich derartige Praktiken auch für die soziale Dimension, wie etwa Stancetaking oder Identitätsdisplays eingesetzt werden können und auch hier potenziell Erwerbseffekte zeitigen können.

³ Familiäre Muster mit geringerem erwerbssupportivem Potenzial sind „Übergehen und Belehren“ sowie „Dulden und Fallenlassen“ (Heller / Krah 2015).

bzw. Sequenzen somit dann wirken, wenn die Interaktanten kooperativ und responsiv miteinander umgehen, den anderen die konversationellen Jobs selbstständig und eigenverantwortlich realisieren lassen, dessen Äußerungen ernsthaft bearbeiten und ihn ggf. durch Nachfragen o.ä. unterstützen.

Wenn es im Folgenden um Erwerbs- und damit um Lernprozesse geht, so handelt es sich grundsätzlich um Arten informellen Lernens im Sinne Deweys (1997), deren Ziel nicht im strukturierten Wissenserwerb liegt wie beim formalen Lernen (Overwien 2014). Grundsätzlich schließt die Arbeit damit an ein konstruktivistisches Paradigma des Lernens an, das sich von einem Transfermodell der Wissensweitergabe unterscheidet und für eine Konzeption des Lernens als eigenständige Konstruktions- und Integrationsarbeit der Lernenden plädiert.⁴ Insofern werden im Folgenden Erfahrungsmöglichkeiten beschrieben, die Kinder sich selbstständig etablieren und eigenverantwortlich nutzen, um sich wechselseitig ein Können-Lernen zu ermöglichen.

2 Spezifika von Peer-Talk

Wie sieht es mit den oben genannten Effekten in Peer-Interaktionen aus? Unter Peers verstehe ich mit Simoni et al. (2008, 15 f.):

„Gleichaltrige und Kinder mit geringem Altersunterschied, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzen auf dem gleichen Entwicklungsstand oder in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, in der es ein anregendes Kompetenzgefälle gibt.“

Verschiedene Studien (u. a. Morek 2014) betonen die folgenden vier Aspekte als charakteristisch für die Interaktionen unter Peers: (1) symmetrische Teilnehmerstruktur, (2) Herausforderung durch die Abwesenheit von Erwachsenen, (3) peer-spezifische Zielorientierung und (4) potenzielle Konfrontation mit „Andersartigkeit“. Allgemein lässt sich festhalten, dass durch die vier genannten Merkmale die Interaktionen den Kindern gleichzeitig Raum für die Bewältigung konversationeller Aufgaben gewähren als auch erhöhte Anforderungen stellen, denn in Kind-Erwachsenen-Interaktionen konnte wiederholt beobachtet werden, dass Kindern bestimmte Aufgaben partiell abgenommen werden (vgl. Morek 2014) bzw. die kontextualisierende Kraft kindseitiger Beiträge durch Nicht-Ratifikation getilgt wird (vgl. Heller 2014). In Peer-Interaktionen sind Kinder

⁴ Göhlich et al. (2014, 17) bringen die Kritik am Transfermodell mit dem Können-Begriff wie folgt auf den Punkt: „Körperliches, Sprachliches, Emotionales oder Soziales wird als Können nicht zur objektivierten Sache. Weil Können nicht vom könnenden Akteur gelöst werden kann, kann es nicht einer Sache gleich übergeben werden, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimenten u.ä. erlernt werden.“

also in höherem Maße gefordert, die konversationellen Aufgaben eigenständig relevant zu setzen und zu bearbeiten. Dass dieses Spezifikum – auch gestützt durch Befunde aus Kap. 1 – positive Lerneffekte zeitigen kann, ist offensichtlich. Die Vorteile bestehen somit erstens in der kollaborativen, mehrgliedrigen symmetrischen Teilnehmerstruktur (vgl. auch Morek 2014), die potenzielle Vorteile der Gleichberechtigung (*advantages of being equal*) z. B. in der Erfüllung konversationeller Jobs evoziert und Kinder sich damit aktive Teilnehmerrollen etablieren (müssen). Zweitens bietet die geteilte Kinderkultur eine tragfähige Basis der Verständigung (*shared worlds of childhood culture*).

In diesem Sinne apostrophieren Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka (2014, 23) Peer-Talk als *double opportunity space*: „[P]eertalk serves simultaneously as an arena for meaning-making within childhood culture, as well as a springboard for the mastering of social, cognitive and discursive skills [...]“ Damit betonen sie die zahlreichen Möglichkeiten, die Peer-Talk bereitstellen kann, als Raum, der spezifische Angebote mache und Affordanzen schafft.

Stude (2014) beschreibt den maßgeblichen Lernmechanismus als *Learning by doing* – maßgeblich also als Übungsraum. Arendt (2015) charakterisiert ein interaktives Erwerbsmuster von Peer-Talk beim Argumentationserwerb als „Fordern und Raum geben“, nach dem Kinder miteinander fordernd argumentieren.

3 Argumentieren als diskursive Praktik

Wie aber lässt sich der schillernde Begriff „Argumentieren“ analytisch erfassen, von dem je nach theoretischer Position unterschiedliche Aspekte mehr oder weniger normativ hervorgehoben werden (Eemeren / Grootendorst 1984)? Wichtige Impulse liefert die funktional orientierte Definition von W. Klein (1981, 234), der Argumentation als eine „Kinematik des kollektiv Geltenden“ begreift, mit der „kollektiv Strittiges“ bearbeitet werde. Damit verweist er sowohl auf das Prozesshafte des Argumentierens als auch mit der Kollektivität auf die erstens kollektiv zu etablierende Strittigkeit und zweitens auf die nötige kollektive Akzeptanz von Argumenten und Topoi (Arendt 2016; 2017). Dem vorliegenden gesprächslinguistisch inspirierten Ansatz wird die Konzeptualisierung von Argumentieren als einer „Diskurspraktik“ am ehesten gerecht, die in Anlehnung an Deppermann et al. (2016, 12 f.) auf einem makrostrukturell-gattungstheoretischen Praktikenbegriff fußt. Wenn die Ergebnisse empirischer, rekonstruktiv orientierter Studien mit den oben genannten theoretischen Positionen gebündelt werden, lässt sich Argumentieren als global dimensionierte (Hausendorf / Quasthoff 2005), sequenziell aus unterschiedlichen konversationellen Jobs um

den konstitutiven Kernjob Begründen strukturierte (Heller 2014; Schwarze 2010), interaktiv hergestellte (Hauser / Luginbühl 2015; Mundwiler et al. 2017) Diskurspraktik (Deppermann et al. 2016) zur Bearbeitung divergierender Geltungsansprüche (Klein 1981) definieren.⁵

Argumentieren zu können, stellt somit einen wichtigen Baustein von Diskurskompetenz dar.

4 Daten und Methode

Damit die u. U. kinderspezifischen Praktiken ebenso in den Blick geraten wie der unverzerrte Ablauf derartiger Interaktionen, wurden Peer-Interaktionen in authentischen Situationen audio- und videographiert. Das Gesamtkorpus ist in das „Badewannen“- und das „Kindergarten-Korpus“ geteilt. Ersteres besteht aus Audioaufnahmen von drei Geschwisterkindern im Alter von drei bis sechs Jahren, die über einen Zeitraum von vier Jahren beim gemeinsamen Baden beobachtet wurden, im Umfang von ca. 540 Minuten und zu 248 Sequenzen kollektioniert wurden. Dabei handelt es sich – wie in Erwerbsuntersuchungen häufig der Fall – um die eigenen Kinder der Autorin. Zum Aufbau eines Vergleichskorpus‘ wurden Videoaufnahmen in einem deutschsprachigen Kindergarten im Umfang von 120 Minuten transkribiert und eine Kollektion von 100 Sequenzen erstellt. Die Kollektionierung erfolgte in beiden Korpora analog zur Definition (Kap. 3) auf der Grundlage initialer Dissensmarkierungen durch *nein*, *nee*, *nicht* o. ä.

5 Erwerbssupportive interaktive Muster im Argumentieren unter Kindergartenkindern

Im folgenden Kapitel werden auf der Basis authentischer Gesprächsdaten drei unterschiedliche Muster skizziert, die für Interaktionen unter Kindern typisch sind, und deren potenzielle Erwerbssupportivität aktualgenetisch rekonstruiert und durch die Engführung mit unterschiedlichen pädagogischen Lerntheorien fundiert wird. Da die Musterhaftigkeit als ein Ergebnis der Funktionalität der beschriebenen Praktiken in der Interaktion angesehen wird, wird in den Transkriptanalysen einleitend jeweils beschrieben, was die Kinder wie mit dem jeweiligen Muster aktualgenetisch erreichen.

⁵ Gleichwohl zeigen Studien auch, dass nicht nur im Kontext von Oppositionen argumentiert wird (Bose / Hanken-Illjes 2016; Hanken-Illjes 2004) und Strittiges nicht allein durch Argumente bearbeitet werden kann (Morek 2015).

5.1 Ausprobieren und Anwenden

Die quantitative Auswertung der Daten hat gezeigt (Arendt i. Vr.), dass die Anzahl der Problematisierungen zur Anzahl der Begründungen im Verhältnis zwei zu eins steht, dass also fast jeder zweite Dissens mit einer Begründung beantwortet wird. Dieses – wenngleich etwas holzschnittartige – Ergebnis stärkt ähnliche Befunde (Zadunaisk Ehrlich / Blum-Kulka 2014; Komor 2010 u. a.), nach denen auch Kindergartenkinder untereinander argumentieren und Begründungen als Mittel der Dissensbearbeitung in alltäglichen authentischen Interaktionen einsetzen. Es gehört somit zu ihrem lebensweltlichen Alltag. Dass dieses Argumentieren sie gleichwohl vor enorme Herausforderungen stellt, zeigen die folgenden zwei Transkriptausschnitte⁶, in denen auf verbalem Weg keine Lösung gefunden wird und die insbesondere für Drei- und Vierjährige typisch sind. Gleichwohl stehen sie stellvertretend für das eigenständige und angstfreie Ausprobieren und Anwenden der diskursiven Fähigkeiten, auch und gerade wenn es mit negativen Interaktionserfahrungen im Sinne möglichen Scheiterns verbunden ist.

5.1.1 Schematische Ping-Pong-Sequenz

Im Transkriptbeispiel 1 aus dem Kindergartenkorpus sitzen die zwei dreijährige Kinder Jessy (Je3.7; 3 Jahre, 7 Monate) und Don-Lukas (DL3.10; 3 Jahre, 10 Monate) im Gruppenraum um einen Tisch mit Magnetbausteinen, die zugleich den Oppositionsgegenstand bilden. Vorab bittet Jessy Don-Lukas bereits, ihr ein paar Steine abzugeben. Dieser Bitte folgt DL3.10 aber nicht, sondern spielt mit seinem Gebauten weiter. Daraus entwickelt sich eine argumentative Sequenz, in der zunächst wechselseitig auf den eigenen Argumenten – „das sind meine“ von Jessy und „ich brauch auch“ von Don-Lukas – insistiert wird und die von non-verbaler Konfrontation begleitet wird. Da die Kinder nicht zu einer Einigung kommen, attackiert Jessy Don-Lukas, indem sie ihm auf den Kopf haut (Z. 111), und holt sich Verstärkung durch Erwachsene (Z. 117 f.)

⁶ Die Transkripte folgen den GAT 2-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009).

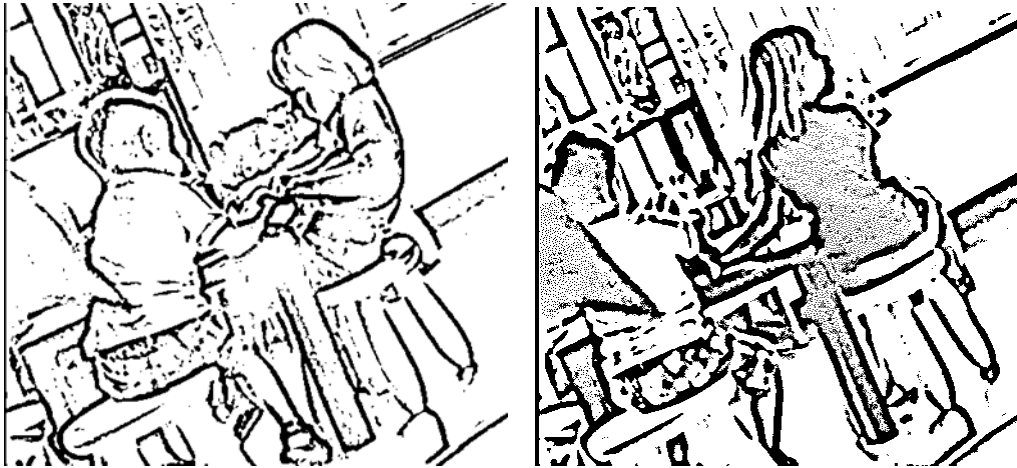


Abbildung 1: Kindergarten-Korpus, T4, DL3.10 (li.) und Je3.7 (re.) rangeln um Besitz.

Transkriptbeispiel 1: *das sind aber meine*, KK, T4_17052013 Magnetbausteine, DL3.10: Don-Lukas (3,10 J.); Je3.7: Jessy (3,7 J.) ; STUD: Studentin

97 Je3.7: ((nimmt Spielzeugteile von DL3.10))
 98 DL3.10: <<f>hey ich brauch AUCH noch welche.>
 99 ((am Tisch sitzend, will Magnetsteine zurücknehmen))
 100 Je3.7: <<f> (das aber sin) MEI:::ne:::.>
 101 ((hält Steine gegen Widerstand fest))
 102 DL3.10: ey ich brauch AUCH welche.
 103 ((will Steine wegnehmen))
 104 Je3.7: <<singend>alles MEIne:::.>
 105 ((zieht mit DL an Spielzeugteil hin und her))
 106 DL3.10: aber ich brauch AUCH welche.
 107 Je3.7: <<quengelnd> (einer) gehörte MI::R->
 108 DL3.10: der is nur dir DIR.
 109 Je3.7: <<quenglig, f>dann (hab ich nur nur [(denn hab ich nur..)]>
 110 DL3.10: [(SO geht das.)]
 111 Je3.7: ((haut DL3.10 auf den Kopf))
 112 DL3.10: au das war MEIne.
 113 Je3.7: OHAAA du hast MEIne (hälfte.)
 114 ((steht auf, holt Steine zurück))
 115 DL3.10: (nein) aber ich BRAUCHe noch mehr.
 116 <<schreiend>A:::H>
 117 Je3.7: ((setzt sich wieder und wendet sich an STUD))
 118 → [<<an STUD gewendet> (... soll) AUCH eine ABge:ben.>
 119 STUD: denn gib ihr doch AUCH mal eine ab.
 120 DL3.10: NEIN.

Die gesamte Sequenz wirkt wie ein Ping-Pong-Spiel. Jessy wiederholt insgesamt drei Mal ihr Besitzargument „das sind meine“ bzw. „(einer) gehört mir“ (Z. 100, 104, 107) und Don-Lukas realisiert insgesamt vier Mal sein Nutzenargument „ich brauch auch“ (Z. 98, 102, 106, 115), ohne dass sie zunächst inhaltlich auf das Argument des jeweils anderen eingehen, sondern sich vielmehr durch Insistieren im Kreis drehen. Diese Produktion reziproker Satzbauteile, wie man die Strategie mit Bezug zu Komors (2010) Wortbauteile nennen könnte, wirkt

einerseits nicht erwerbsförderlich, da damit weder positive Interaktionserfahrungen im Sinne einer erfolgreichen Konfliktlösung verbunden werden können noch ein kollaborativer Ausbau der Argumente zu einer komplexeren Struktur erfolgt. Das wäre typischerweise durch konsequentes und differenziertes Fordern (vgl. Kap. 5.2) möglich. Es erfolgt zwar die Präsentation von Gründen, aber kein inhaltliches Eingehen auf die Gründe des anderen. Gleichwohl liegt die interaktive Funktion des Schlagabtausches in der kohärenten Aufrechterhaltung der Interaktion, bei der sowohl der thematische als auch der opponierende Fokus durch die beschriebenen Äußerungen erhalten bleibt und die Kinder sich ihrer verbalen Kooperation versichern. Insofern erscheint bei allen kritischen Einwänden die Praktik des Ping-Pong-Spiels für den Beginn und den Kern der Diskurspraktik Argumentieren funktional, wodurch sie insbesondere von den Drei- und Vierjährigen oft eingesetzt wird und in der Analyse als typisch und musterhaft beschreibbar ist.

Die gesamte Ping-Pong-Sequenz wirkt insgesamt sehr schematisch und wenig funktional in Bezug auf einen möglichen Kompromiss. Gleichwohl bietet sie m. E. sowohl Übungsraum als auch Vorbilder (vgl. Kap. 5.3) und zwingt durch die konstante Erfolglosigkeit zu einem Strategiewechsel – nicht nur innerhalb der Sequenz, sondern auch in ontologischer Hinsicht.

Erwerbsförderlich ist die Sequenz m. E. dennoch, da die Kinder erleben, dass ein einseitiges Insistieren auf der eigenen Position zu keiner eigenständigen verbalen Lösung und damit potenziell zu Misserfolgserlebnissen und zu einem Scheitern führt. Scheitern ist hier dergestalt zu verstehen, dass die Kinder nicht selbstwirksam und eigenständig eine friedliche Lösung herbeiführen, sondern sich Hilfe von Erwachsenen holen müssen und sich physische Schmerzen zufügen.⁷ Dieses Scheitern kann aber auch gerade als Motor angesehen werden, seine argumentativen Fähigkeiten zu verbessern, um interaktiv erfolgreicher zu sein.

Das folgende Transkriptbeispiel verdeutlicht, dass die Vorbilder von älteren Kindern hier den Kreis aus wechselseitiger Heterorepetition partiell dysfunktionaler Argumente und Strategien (wie dem Insistieren in Transkriptbeispiel 1) durchbrechen könnten.

⁷ Der negativ konnotierte Begriff des Scheiterns ist zugleich Teil einer normativen Kommunikationsideologie, die die friedliche verbale Lösung von Konflikten favorisiert. Diese Position ist vor dem Hintergrund normenreflexiver, auf Deskription ausgerichteter Studien durchaus problematisierbar. Da es im vorliegenden Beitrag aber um Erwerbsfragen geht und das Ziel des Erwerbs eben in einer Kompetenz zur nicht-physischen Konfliktbearbeitung besteht, die ohne Schmerzen etc. auskommt, halte ich diese Einordnung als Scheitern und damit als potenziell negative Interaktionserfahrung für gerechtfertigt.

5.1.2 Erfolgreiche Besitzdiskussion

Im Transkriptbeispiel 2 aus dem Badewannenkorpus sitzen die Geschwister Tine (4 Jahre, 10 Monate) und Paule (3 Jahre, 5 Monate) mit einer begrenzten Anzahl Plastetierchen in der Badewanne. Paule bittet Tine mit einer impliziten Aufforderung in Z. 54, eine Giraffe abzugeben. Paules Aufforderung wird durch den Verweis auf den Nutzen (*ich brauche*) und die Etablierung der Regel „nicht nur du“ durch die Verwendung der als problematisierend erfassten Partikel *auch* gestützt. Die weinerliche Intonation macht darüber hinaus die Dringlichkeit des Wunsches deutlich. Tine reagiert mit einer begründeten Ablehnung in Z. 55: *dann hättest du dir die nehmen sollen und das hab ich*. Tines Äußerung stellt insofern ein Argument dar, dass sie den Anspruch zwar nicht explizit zurückweist – das macht sie nonverbal, indem sie Paule die Giraffe nicht gibt –, sondern seinen Nichtbesitz als Folge seines vorherigen – damit als falsch gerahmten – Handelns darstellt. Paule insistiert in Z. 56 und Z. 64 auf seinem *brauchen*-Argument. Er schließt die Sequenz zunächst in Z. 58 nonverbal durch eine physische Attacke ab. Diese wird von Tine prompt in gleicher Form – quasi durch Repetition (vgl. Kap. 5.3) – beantwortet, worin hier die Etablierung eines wechselseitigen Anpassungsmechanismus erkennbar wird, der in Kap. 5.3 detaillierter entfaltet wird. In Z. 59 etabliert Tine eine explizite Begründungspflicht, die hier aber auch die Funktion einer Rechtfertigung hat, da sie ihre Attacke als Folge von Paules Attacke rahmt und damit die Schuldfrage an ihn abgibt. Auf diese Etablierung reagiert Paule nicht verbal, sondern weint. In Z. 64 insistiert Paule auf seiner Bitte und erhält von Tine in Z. 66 ein Alternativangebot mit dem Verweis, dass in einer Kiste noch weiteres Spielzeug ist.

Transkriptbeispiel 2: *ich brauch auch mal die giraffe*, BK, 01_08042010, Pa3,5: Paule (3,5 J.)⁸; Ti4.10: Tine (4,10 J.)

```
054 Pa3.5: ich brAUch AUCh mAl <<weinerlich>die gira:ffe:.>
055 Ti4.10: dann hättest du dir die NE:Hmen sollen. [und das (hab ich)
056 Pa3.5: [ <<weinend>aber
057 ich BRAUCH die;>
058 ((haut Tine, man hört blubbern und planschen))
059 Ti4.10: ahu: mach ich das bei DIR.
060 Pa3.5: <<weinend>aaa[haaaa>
061 Ti4.10: [(wieso hast du denn nicht aufgehört)
062 Pa3.5: <<weinend>au mam>
063 ((ruhiges Planschen, Schöpfen ca.7.5))
064 Pa3.5: <<weinerlich>tine ti tine ich BRAUCH noch ein.>
065 Ti4.10: <<f>ey,> ((lachen))
```

⁸ Die Zahlenangaben beziehen sich auf das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Aufnahme in Jahren (Zahl vor dem Komma) und in Monaten (Zahl nach dem Komma). In gleicher Weise ist das Alter in den Sprechersiglen kodiert.

Argument aus Z. 55. Da Paule mit seinen verbalen Strategien nicht erfolgreich ist, wechselt er in Z. 127 zu einer vokalischen und in Z. 132 zu einer nonverbalen Attacke und beendet damit die Sequenz mit Schreien. Der Vater betritt den Raum und die Diskussion wird beendet. Wenngleich auch diese Sequenz nicht zu einer einvernehmlichen Lösung geführt hat, so zeigt der Strategiewechsel von Paule doch sehr gut, dass Misserfolge Handlungsänderungen auch bei Kindergartenkindern nach sich ziehen können.

Zwischenfazit: Die Transkriptbeispiele 1 und 2, die in ihrer „Erfolgslosigkeit“ für Interaktionen unter insbesondere drei- bis vierjährigen Kindergartenkindern typisch sind, zeigen, dass die Kinder als primäres Mittel der Wahl Begründungen nutzen, ohne dass sie damit aber ihre aktuellen Konflikte lösen können. Dies lässt sich als furchtloses „Ausprobieren und Anwenden“ inklusive möglichen Scheiterns ansehen und wie folgt in zweifacher Hinsicht als erwerbssupportiv interpretieren: Erstens offenbart sich eine intrinsische Motivation dergestalt, dass die Kinder angstfrei Mittel einsetzen, die sie noch nicht in großer Variationsbreite flexibel beherrschen. Es scheint hier eine Freude am Ausprobieren zu dominieren, die nicht von Ängsten vor Fehlern geprägt ist. Hier stellt das mögliche Noch-nicht-Wissen potenziell negativer Folgen eine wichtige Voraussetzung für das neugierige Ausprobieren dar, das die Kinder maßgeblich unter sich, d. h. ohne die fürsorgliche Kontrolle von Erwachsenen realisieren. Zweitens kann und sollte das „Scheitern durch Nicht-Beherrschen“ auch als Motor der weiteren Übung angesehen werden. So offerieren die Kinder sich durch das selbständige Ausprobieren und Anwenden auch spezifische Möglichkeiten, aus Fehlern zu lernen.

Dieses Konzept wird im Rahmen der pädagogischen Lerntheorie als „Negatives Wissen“ (Oser / Spychiger 2005) untersucht und es wird beleuchtet, wie aus erlebten Fehlersituationen Wissen generiert wird, das im besten Fall vor einer Wiederholung schützt.⁹ Es wird davon ausgegangen, dass die in spezifischen Erinnerungen gespeicherten Aspekte Negativen Wissens eine verhaltensändernde Schutzfunktion realisieren können:

„Im Augenblick der neuen, ähnlichen Situation wird diese Erinnerung aber zu einer metakognitiven Strategie, die als mehr oder weniger ausgeprägtes Warnsystem fungiert, also das Verhalten in der neuen Situation warnend begleitet. Diese

⁹ Oser (2014, 204f.) differenziert vier unterschiedliche Aspekte Negativen Wissens wie folgt in: (1) deklaratives Negatives Wissen, dem Wissen also, was falsch war, (2) prozedurales Negatives Wissen, Erinnerung daran, wie etwas nicht funktioniert, (3) strategisches Negatives Wissen, die Erinnerung, welche Strategien nicht zum Ziel führten und (4) konzeptuelles Negatives Wissen, die Erinnerung an falsche Konzepte.

Art der Begleitung (scaffolding) ist nicht ein Hauptsteuerungsvorschlag, sondern ein Zusatz, der dem Hauptvorgang eine bestimmte korrigierende Valenz gibt.“ (Oser 2014, 204).

Wenngleich die Zwangsläufigkeit dieser Schlüsse in der formulierten Absolutheit sicher in Frage gestellt werden muss und insbesondere auch von den intellektuellen Fähigkeiten der lernenden Individuen abhängt, so sind damit doch zugleich mögliche Implikationen des Scheiterns lerntheoretisch plausibel entfaltet.

5.2 Fordern und Raum geben

Die folgenden Transkriptbeispiele 3 und 4 sind insofern typisch, als dass sie in vierfacher Hinsicht exemplarisch für die Befunde stehen, dass Kinder in beiden Korpora (1) Begründungen subsequenziell zu Problematisierungen anbieten, (2) sich durch dieses kontinuierliche Aufrechterhalten des Dissens‘ fordern, (3) sich dadurch zugleich Modelle zur verbalen Konfliktbearbeitung anbieten und (4) sich dabei an einander orientieren, wodurch die zugleich einseitigen Zugzwänge in wechselseitig modifiziert werden. Mit dem hier beschriebenen Muster *Fordern und Raum geben* gelingt es den Kindern, die Diskurspraktik Argumentieren eigenverantwortlich und interaktiv zu realisieren und sich wechselseitig als ernstzunehmende Partner wahrzunehmen, die einander zuhören, ausreden lassen und die Äußerungen des anderen gewichten. Durch diese hohe Funktionalität auf der Ebene der Interaktionskonstitution wie auch der gleichberechtigten Partizipation erklärt sich m. E. der wiederholte Einsatz durch die Kinder und die beobachtbare Musterhaftigkeit für die Analysierende.

5.2.1 Argumentationshierarchie zur Handlungsbegründung

Im Transkriptbeispiel 3 aus dem Badewannenkorpus ist die vierjährige Milla selbständig aus der Wanne gestiegen. Das widerspricht dem normalen Prozedere, da eines der Elternteile *nach* dem Waschen das Kind aus der Wanne hebt bzw. die Entscheidungsbefugnis über das Verlassen der Wanne hat. Darüber entspinnt sich mit ihrer drei Jahre älteren Schwester Tine ein Disput. Der ebenfalls in der Wanne sitzende fünfeinhalbjährige Bruder Paule spielt Springbrunnen und interagiert nicht themenbezogen.

Transkriptbeispiel 3: *du darfst nicht raus*, BK, 02_05_2012, Ti6.11: Tine (6,11 J.); Pa5.6: Paule (5,6 J.); Mi4.0: Milla (4 J.); Va: Vater

250 Ti6.11: °hhh,
 251 <<f>du DARFST nicht raus.>
 252 (2.5)
 253 <<p>du DARFST nicht raus.>
 254 Pa5.6: (spuckt)
 255 Ti6.11: <<f>du DARFST nicht raus milla.>
 256 geh wieder REI:N.
 257 Mi4.0: jetzt hab ich mich schon ABgetrocknet.
 258 Ti6.11: kannst aber wieder REIN ne? ALso.
 259 Pa5.6: wolln wir so machen dass über uns REGnet?
 260 Mi4.0: ich muss nur PULLern,
 261 (5.5)
 262 Pa5.6: mist mein SPRINGbrunnen wird alle.
 263 Ti6.11: <<vorwerfend>oh mann ich bin nich deine BANK klaue.>
 264 Pa5.6: (lacht) (...) klaue
 265 Mi4.0: auA,
 266 Ti6.11: du solltest wieder REINGehen;
 267 Mi4.0: ich muss KACKern-
 268 Ti6.11: <<empört>KACKern?> so hat [sichs angehört
 269 kackern SO hat sichs angehört.
 270 Mi4.0: [<<f>milla will RAU:S.>
 271 Ti6.11: kackern so hat sichs ANgehört
 272 Va: ja ich hab auch schon geHÖRT dass milla schon draußen IST;
 273 Mi4.0: ich muss aber KACKern.
 ((Aufnahmeende))

Tine problematisiert die „Eigenmächtigkeit“ Millas durch ein hörbares Einatmen in Z. 250, das als „au weija“ bzw. vokalisches Problematisieren interpretierbar ist. In Z. 251 expliziert Tine den problematischen Sachverhalt durch die Handlungsrestriktion *du darfst nicht raus* und bekräftigt diesen durch Insistieren in Z. 253. Die Äußerung hat zugleich eine argumentative Kraft, indem mit „nicht dürfen“ ein normatives Argument etabliert wird, das seine zugleich problematisierende Kraft aus dem Umstand gewinnt, dass Milla sehr wohl aus der Wanne gestiegen ist. Wir sehen hier die typische polyfunktionale Struktur von begründenden Äußerungen, da sie einerseits den Dissens aufrechterhalten, ihn aber zugleich begründend bearbeiten. In Z. 255 expliziert Tine das Problematische, indem sie an ihre Problematisierung die Aufforderung *geh wieder rein* bindet. Auf das durch Tine etablierte Muster der verbal begründenden Bearbeitung des Strittigen reagiert Milla mit der Ratifikation des Musters, indem sie nun ihrerseits Gründe für ihr frühzeitiges Verlassen der Badewanne liefert: In Z. 257: *ich hab mich schon abgetrocknet*, in Z. 260 *ich muss nur pullern*, in Z. 267 *ich muss kackern*. Auf nonverbaler Ebene kommt sie der gestützten Aufforderung von Tine nicht nach, da sie nicht wieder in die Wanne kommt. Vielmehr bearbeitet sie die von Tine in Z. 256, 258 und 266 wiederholte Aufforderung durch das Vorbringen immer dringlicherer Gründe. Diese Steigerung der Dringlichkeit im Sinne

einer von Milla etablierten Argumentationshierarchie ist insofern interaktiv erfolgreich, als dass Tine ab Z. 267 das *kackern*-Argument funktional ratifiziert und nicht auf einem Wiedereinstieg in die Wanne insistiert. Gleichwohl nimmt sie eine thematische Refokussierung vor, indem sie durch Repetitionen des Bezugswortes ‚kackern‘ (Z. 268, 269, 271) die ausdrucksseitige Realisierung des Arguments problematisiert und damit die Opposition zwar verschiebet, aber dennoch aufrechterhält.

Die Kinder realisieren hier vollständig eigenverantwortlich ohne das Eingreifen von Erwachsenen ein argumentatives Muster in seiner Basisstruktur aus These (es ist falsch / richtig, dass Milla die Wanne verließ), Begründung (das ist nicht erlaubt vs. das ist notwendig) und Konklusion (Milla muss zurück vs. Milla bleibt draußen).

Durch das Insistieren auf ihrer Aufforderung, die als Handlungsrestriktion erfassbar ist, etabliert Tine einen Dissens und hält diesen die gesamte Sequenz über aufrecht. Damit zwingt sie Milla einerseits dazu, immer weitere Argumente zu produzieren und etabliert lokale Zugzwänge. Andererseits aber fordert Milla auch Tine, indem diese sich auf Millas prompt realisierte stützende Darstellungen einstellen muss. Die Kinder fordern sich durch die themenkohärente Bearbeitung wechselseitig. Wenngleich Milla mit den Argumenten selber nicht so erfolgreich ist, dass Tine diese explizit mit „na gut“ o.ä. bestätigt, so erlebt sie doch zugleich durch die responsiven Rückmeldungen von Tine, dass ihre Form der Bearbeitung dem gemeinsamen Muster entspricht und ernst genommen wird. Dies ermöglicht positive Interaktionserfahrungen. Die Kinder fordern sich hier durch opponierendes Einwänden und geben sich damit zugleich Raum zur eigenständigen Produktion ihrer Äußerungen, weshalb ich das hier rekonstruierte Muster *Fordern und Raum geben* nenne. Dieses Muster arbeitet auf einer globalen Dimension und unterstützt die interaktive selbständige Entfaltung einer global dimensionierten interaktiven Praktik wie das Argumentieren, das die Kinder damit einüben. Als erwerbssupportiv sehe ich dieses Muster an, da die Kinder dadurch folgende Handlungen ausführen (müssen): Die Kinder (1) initiieren eine opponierende Sequenz verbal, (2) definieren sich gegenseitig als ernst zu nehmende Partner, (3) kreieren und vergrößern die Verantwortlichkeiten für die sequenzielle Organisation und (4) bieten Raum für die eigenverantwortliche Äußerungsproduktion.

5.2.2 Explizite Etablierung von Begründungspflicht

Im Transkriptbeispiel 4 aus dem Kindergartenkorpus bauen die beiden Jungen Leon (Le5.0; 5 Jahre) und Albert (Al4.9; 4 Jahre, 9 Monate) mit Magnetsteinen Autos, die sowohl fahren als auch andere Gegenstände wegschleudern können. Als Leon weitere Schleudern anbauen will, problematisiert Justus (Ju5.6; 5 Jahre, 6 Monate), der die Szene bisher beobachtet hat, in Z. 242 durch das Nachhelfen das wiederholte Fordern von Schleudern und macht Leon in Z. 243 mit der Äußerung *warum brauchst du immer noch mehr schleudern* begründungspflichtig. Leider wird die argumentative Sequenz nicht abgeschlossen, da Albert zu der Interaktion wieder dazukommt und Räder sucht, wobei Leon ihm hilft. Somit bleibt der Ausgang, d. h. ob Justus die Begründung von Leon ratifiziert, für die Analysierende unklar.

Transkriptbeispiel 4: *warum brauchst du immer noch mehr schleudern?*, KK, T5_17052013_basteln; Le5.0: Leon (5 J.); Ju5.6: Justus (5, 6 J.); Al4.9: Albert (4, 9 J.)

```
238 Le5.0: ALbert (.) die schleuder hab ich (dir) immA hier hinten.
239 Ju5.6: ((rutscht zu Le5.0 und Al4.9))
240 Le5.0: EY (.) ich brau:ch NOCH n schleuder:..
241 Al4.9: ((geht weg))
242 Ju5.6: <<p, nachhelfend>(NOCH ne) schleu:der> (.)
243 warum brauchst du immer noch MEHR schleudern;
244 [immer noch MEHR schleudern.
245 Le5.0: [weil ich hier VORne: noch ein ranbaun will.
246 Ju5.6: ABer da passt kein SCH:: (.) kein rad hin weil das is=
247 Al4.9: ((rutscht zu Le5.0 und Ju5.6))
248 <<singend>=(kein) rad->
249 Le5.0: denn gEh doch mal (DA) gucken.
250 DA sind rÄder;;
251 (3.5)
252 Ju5.6: (jetzt) was hab ICH gebaut;
```

Durch die Problematisierung und die Etablierung der Begründungspflicht leistet Justus einen relevanten Beitrag auf der Ebene der Kontextualisierung. Er fordert Leon nicht einfach nur durch die Problematisierung zu einer angemessenen sprachlichen Handlung auf, sondern er erläutert den Zugzwang – wenn auch ohne metasprachliche Explikationen. Damit verkleinert er zugleich die globale Anforderung, indem er verdeutlicht, was als nächstes „an der Reihe“ ist. Auf diese musterhafte und explizit markierte Etablierung reagiert Leon mit einer explizit markierten Begründung in Z. 245 (*weil ich hier VORne: noch ein ranbaun will.*) und bedient den gesetzten Zugzwang. Auf das Argument reagiert Justus wiederum mit einem komplexeren Gegenargument in Z. 246, das nicht nur eine konträre These entfaltet, sondern welches auch – wenn auch nicht abschlossen – ge-

stützt werden soll. Damit bietet er Leon zugleich ein Vorbild an. Die Kinder agieren hier das Muster *Fordern und Raum geben* in bester Weise aus und verdeutlichen im Sachbezug der Argumente ihre kooperative und zielorientierte einander ernst nehmende Grundhaltung. Jedes Kind realisiert die in seinem individuellen Verantwortungsbereich liegenden Aufgaben. Die Kinder ermöglichen sich durch dieses selbständige und kooperative Agieren positive Interaktionserfahrungen, die sie in der Wahl der Mittel bestärken und in denen sie sich zugleich Angebote zur wechselseitigen Übernahme machen.

Wir sehen, wie die Kinder sich gegenseitig durch das Einwänden als ernstzunehmende Partner etablieren, ausdauernd lösungsorientiert agieren und sich zugleich fordern und authentische Übungsräume etablieren. Sie ermöglichen sich somit potenziell lernförderliche Erfahrungen. Dass man aus Erfahrungen lernt, thematisieren nicht nur zahlreiche Sprichwörter, sondern belegen auch lerntheoretische Ansätze, wie etwa Deweys *learning by experience* oder Bruners *entdeckendes Lernen*. Gleichwohl ist das Verhältnis kein linear-kausales, sondern nach aktuellen Studien vielmehr ein spiralförmiges, nach der Erfahrungen das Fundament des Lernens sind. Göhlich (2014, 198) etwa entfaltet diesen Ansatz folgendermaßen:

„Metaphorisch gesprochen besteht zwischen Erfahrung und Lernen ein brüchiges spiralförmiges Verhältnis. Die Erfahrung liefert – in einem Zugleich von Aktivität und Passivität – das spannungsreiche Doppel aus lebensweltlich und systematisch Früherem, das im Lernen insbesondere mittels Beachtung der Negativität [...] bearbeitet und letztlich zu einer auf neue Weise in sich geschlossen erinnert werden könnenden Erfahrung geführt wird. [...] Die Beachtung der Widerfahrnis, des Widerstandes und des Irrtums, der Korrektur wie die Sedierung eines neuen Erfahrungshorizonts bringen mit sich, dass das Lernen von Erfahrung(srahmen) zu Erfahrung(srahmen) führt, ohne dass intentional sichergestellt ist und gewährleistet werden kann, dass letzterer eine Höherentwicklung des ersteren ist.“ (Göhlich 2014, 198).

Insbesondere im Widerstand also, der sich im Muster *Fordern und Raum geben* im argumentationstypischen Einwänden etabliert, verkörpert sich die lernförderlichen Herausforderung. Diese kann – qua definitionem – dazu führen, bisher noch nicht Gekonntes einzuüben und somit in der Zone der nächsten Entwicklung zu handeln bzw. diese explorativ zu erkunden (vgl. auch Kap. 5.1). Die Kinder etablieren sich wechselseitig einen herausfordernden Anwendungsraum.

5.3 Recyclen und Adaptieren

Die Kinder unterstützen sich im Diskurserwerb aber nicht nur durch explorative, fordernde und kooperative Praktiken, sondern auch, indem sie sich als Vorbilder nutzen bzw. sich die Äußerungen des anderen kreativ aneignen – und das potenziell im doppelten Wortsinne. Die folgenden Beispiele stehen stellvertretend für die Praktik, die Äußerungen der InteraktionspartnerIn vollständig oder partiell zu wiederholen, was hier als Heterorepetition bezeichnet und verstanden werden soll. Diese Praktik des Recyclings ist nicht nur unter Kindern verbreitet, sondern stellt ein typisches Mittel in Argumentationen oder Streitinteraktionen dar (vgl. weiter unten). Derartige Praktiken leisten, dass der Interaktionsfluss auch in problematischen oder schwierigen Sequenzen gewährleistet und die Kohäsion direkt an der Äußerungsoberfläche durch explizite Wiederaufnahmen etabliert wird.

5.3.1 Recycling von Beleidigungen

Im Transkriptbeispiel 5 aus dem Badewannenkorpus liefern sich der vierjährige Paule (Pa4.0) und seine anderthalb Jahre ältere Schwester Tine (Ti5.5; 5 Jahre und 5 Monate) einen Schlagabtausch an Beleidigungen, bei dem die jeweils vorgängige Äußerung kreativ in die eigene integriert wird, wodurch es auf der Äußerungsoberfläche zu partiellen Repetitionen kommt. So reagiert Tine in Z. 208 auf den Gegenvorwurf von Paule (Tine hatte Milla in Z. 154 ermahnt, nicht so laut zu schreien) mit einer Beleidigung in Form eines Prädikativsatzes mit pejorativem nominalem Kern (du bist ein Käse). In Form einer Repetition nach Goodwin / Goodwin (1987) wird diese Äußerung von Paule in Z. 208 recycelt (du bist n Käse). Der Aussagewert wird – nun mit geändertem Adressaten – in sein Gegenteil verkehrt. Darauf reagiert Tine in Z. 210 mit einer minimalen Ergänzung *selbst*, die gleichsam eine doppelte Adressierung erzeugt – und zugleich Paulas Adressierung ratifiziert. Die folgende Zeile 212 besteht aus der bloßen Nennung von pejorativen Ausdrücken. Diese Form ist ausreichend, da die Adressierung in den Z. 208–210 geklärt wurde. Zugleich ist an der Sequenz der Spaß ersichtlich, den derartige Bearbeitungen offenbar bereiten (vgl. Z. 214). Wir sehen, dass die Äußerung *du bist x* sowie die bloßen Nennungen der Beleidigung dergestalt paarig angeordnet sind, dass nach jeweils zwei sehr ähnlichen Äußerungen gewechselt wird. Es scheint somit hier ein zweiteiliges Sequenzmuster vorzuliegen, das anders als die typischen Paarsequenzen (*adjacency pairs*) mit einer prospektiven Orientierung eines etablierten Zugzwangs durch den ersten Paarteil eine retrospektive Orientierung aufweist. Die Wieder-

holung verweist auf die Bezugsäußerung zurück und rahmt sie spezifisch. Das Muster impliziert zugleich die Möglichkeit weiterer Fortsetzungen, wie es in den von Komor (2010, 157) so genannten linearen Wortbatterien z. B. aus *nein – nein – nein – nein* etc., realisiert durch unterschiedliche SprecherInnen, der Fall ist. Zur Interpretation als spezifische Paarsequenz ist jedoch noch weitere Forschungsarbeit nötig.

Transkriptbeispiel 5: *du bist ein käse*, BK, 05_2010, Ti5.5: Tine (5, 5 J.); Pa4.0: Paule (4 J.)

204 Ti5.5: MAma, paule soll RAU:S ma::ma::' KOMM bitte,
 205 paule soll RAUS.
 206 (Mama leise zu hören)
 207 Pa4.0: du SCHREIST jetzt
 208 Ti5.5: du bist ein Käse.
 209 Pa4.0: du bist n Käse;
 210 Ti5.5: du bist SELBST n käse;
 211 Pa4.0: Käsefuß.
 212 Ti5.5: STINKerfuß () KACKerwurst und KÄSefuß,
 213 <<singend>DU bist ne KACKerwurst>
 214 Pa4.0: (leises Lachen)

Zugleich zeigen die Äußerungen eine retrospektiv-prospektive Orientierung der Kinder, die in wechselseitigen Wiederholungen mündet. Die vorgängige Äußerung wird wiederholt, wodurch sie neu kontextualisiert wird und eine geänderte Bedeutung erfährt. Voraussetzung für ein derartiges Recyclen, das keine bloße Imitation darstellt, ist die genaue Erfassung der Bezugsäußerung, die Prüfung ihrer Verwendbarkeit und ihre kreative Neunutzung. Dass bei derartigen Wiederholungen auch Rhythmik und Sprachspiel wichtige intervenierende Parameter darstellen, soll mit der Interpretation nicht bestritten werden. Gleichwohl geht es im vorliegenden Aufsatz primär um mögliche Effekte als um Erklärungsansätze der Entstehung außerhalb argumentationsbezogener Ansätze.

Die Kinder konstruieren sich damit wechselseitig als Vorbilder bzw. als Spiegel. Funktional stellt eine derartige Heterorepetition ein Mittel dar, (1) das die erfolgte Rezeption und (2) die Art der Interpretation anzeigt sowie (3) in Form eines Widerlegens praktikentypisch die Opposition aufrechterhält.

5.3.2 Strukturrepetition zur Manifestation der Opposition

Das Transkriptbeispiel 6 stammt ebenfalls aus dem Badewannenkorpus und präsentiert die repetitiven Übernahmen in noch deutlicherer Form.¹⁰ Die fast fünfjährige Tine (Ti4.11) und ihr dreieinhalbjähriger Bruder Paule (Pa3.6) spielen mit Booten in der Badewanne, wodurch eine Meinungsverschiedenheit darüber entsteht, wessen Boot besser ist – ohne dass diese Frage explizit formuliert wurde. Das wechselseitige kompetitive Kontrastieren der spezifischen Fähigkeiten des Bootes wird durch die Handlungsrestriktion an Tine in Z. 03 ausgelöst, nach der ihr Boot nicht unter Wasser schwimmen dürfe. Tine ratifiziert diese Einschränkung explizit mit *okay* in Z. 06, schließt daran aber eine positive Prädikation über die Fähigkeiten ihres Bootes an. Diese wird durch *dafür* eingeleitet, das hier klar als adversativer Marker fungiert. Insgesamt realisiert sich dieses Battle aus ganzen acht *dafür*-Konstruktionen (Z.06, 07, 09, 16, 17, 18, 20, 22), vier von Tine und vier von Paule. Insgesamt ergibt sich somit auch hier eine paarige Anordnung, bevor aus dem Muster ab Z. 25 ausgestiegen wird, indem Tine ein neues Thema initiiert.

Transkriptbeispiel 6: BK, *dafür is meins schöner*, 02_052010 Ti Pa Mi Streit um Polizeiboot

Ti4.11: Tine 4,11 J./Pa3.6: Paule 3,6 J./Mi2.0: Milla 2,0 J./Va: Vater/ Ma: Mama

```
01 Ti4.11: EY wolln wir MILCHreis spielen?
02 Pa3.6: AH::eyy;
03 <<f>aber leida darf nur MEIner(.)MEIN boot unter wasser
04 swimmen[weil ICH ein wasserdino bin.>
05 Va: [so: jetzt könnt ihr könnt ihr wieder LEIser sprechen.
06 Ti4.11: okay mei meins ni:cht dafür kanns aber AUCH nur untergluckern,
07 <<f>dafür kann meins aber auch TROTZdem SCHWÜMM.>
08 Mi2.0: STÜMMT!
09 Pa3.6: dafür kann mein boot über BOOte fahren;
10 Ti4.11: paule: gib mir den hai(.)der hai der SIEHT den jetzt und will
11 den fressen(und der die milchstärke weil der den wieder)
12 abbeißen kann jetzt und der gluckert unter der blöde kleine
13 oh ne:in hop[oh ich seh bald im wasser ne riesengroße (WESpe.)
14 Mi2.0: [auf SCHWÜMM auf SCHWÜMM-
15 Pa3.6: leckA
16 Ti4.11: <<singend>da:für ist meins SCHÖ:ner->
17 Pa3.6: dafür SCHAUKelt das.
18 Ti4.11: dafür meiner hat dafür hier ein AUSguck deiner
19 Mi2.0: so: mel
20 Pa3.6: meiner hat dafür ein HIER ein auspuff.
```

¹⁰ Dass das zweite Beispiel aus diesem Kapitel auch aus dem Badewannenkorpus stammt, soll keinesfalls bedeuten, dass derartige Strukturen im Kindergartenkorpus nicht auffindbar sind. Dort aber liegen die Repetitionen eher auf der pragmatischen Ebene, weshalb sie nicht so illustrativ einsetzbar sind, wie es einem derartigen Artikel angemessen ist.

21 Ti4.11: <<f>hA: auspuff MEIN ich nicht (.) ausGUCK;>
 22 Pa3.6: meiner hat dafür hier ein AUSguck.
 23 Ti4.11: nee: (.) das sind FENster. (0.9)
 24 Pa3.6: fenster sind AUCH ausgucke.

Anders als die vorher genannten Muster *Ausprobieren und Anwenden* sowie *Fordern und Raum geben* (vgl. Kap. 5.1 und 5.2), die die Entwicklung einer Diskurspraktik auf globaler Ebene unterstützen können, operiert das Muster des Heterorepetierens und Adaptierens auf einer lokalen Ebene zum Aufbau primär paarig strukturierter Sequenzen. Insofern arbeiten alle drei genannten Muster auf unterschiedlichen Ebenen der Interaktion. In Bezug auf die einzelnen konversationellen Jobs des Argumentierens dienen die repetitiven Sequenzen dazu, sowohl die opponierenden Einheiten in Form der Problematisierung als auch den wechselseitigen Austausch der Argumente quasi ko-konstruktiv kohärent voranzutreiben.

Im Zusammenhang mit praktikentypischen Überlegungen zur Heterorepetition ist auf Ergebnisse von Gruber (1996) zu Streitinteraktionen zu verweisen, nach der der maximal explizite Bezug zur Vorgängeräußerung durch Konstruktionsübernahmen, d. h., syntaktisch und lexikalisch parallele Strukturen etc., bei maximalem inhaltlichem Kontrast ein typisch genutztes Mittel in diskursiven Sequenzen ist. In eine ähnliche Richtung der wechselseitigen Angleichung der Äußerungen auf formaler Ebene weisen die *Wortbatterien* von Komor (2010) und *Repetition und Format-Tying* von Goodwin / Goodwin (1987) hin. All diese Überlegungen zum Konzept der Heterorepetition in argumentativen Sequenzen legen nahe, dass es sich hierbei um ein argumentationstypisches Mittel handelt. Das heißt, dass die praktikenotwendige interaktive Orientierung an der Bezugsäußerung des anderen die Produktion der eigenen Äußerung unterstützt und insofern den Aufbau lokaler Strukturen im Kern als Sequenz – also auf der Ebene des Austausches der Argumente – begünstigt. Grundsätzlich sind Repetitionen also als typisches Mittel sowohl der Opposition (Kotthoff 1993; Goodwin / Goodwin 1987) als auch der Kommunikation unter Kindern beschreibbar (Eisenberg / Garvey 1981; Goetz / Shatz 1999; Adler 2006; Cekaite / Aronsson 2004; Bushnell 2008). Allerdings wurde in den Studien bisher der erwerbssupportive Nebeneffekt dieser Technik negiert. Das beobachtete Anpassen aneinander entspricht m. E. sehr gut dem bereits von Goetz / Shatz (1999) beobachteten *adjustment to one's partner*, das in ihrer Studie – allerdings zu acht- bis zehnjährigen Kindern – sogar zu einer nahezu gleichen Anzahl von Begründungen geführt hat. Diese Orientierung aneinander führt hier dazu, dass die Äußerungsform – Gründe geben – quasi spiegelbildlich übernommen wird und damit gemeinsam die Kernsequenz des Argumentierens etabliert wird. Es handelt sich

gleichsam um einen lokal operierenden Lenkungsmechanismus, der die Kinder dazu veranlasst, ihre Äußerungen aneinander anzupassen. Aus diesen Überlegungen ist m. E. auch in Ansätzen erklärbar, warum bereits relativ kleine Kinder so gut diskutieren, streiten und eben auch argumentieren können (vgl. Adler 2006).

Das hier beschriebene Muster wirkt jedoch nur dann in Bezug auf diskursive Praktiken im Allgemeinen und das Argumentieren im Besonderen erwerbssupportiv, wenn einer der Interaktanten auch praktikentypische Äußerungen produziert. Die interaktive Struktur der Praktik *Argumentieren*, die ein orchestriertes gemeinsames Entwickeln einer Argumentation erfordert, wirkt hier in spezifischer Weise erwerbssupportiv: Anders etwa als das Erzählen, das einen primären, zumeist solistischen Sprecher etabliert und diesem quasi die alleinige Verantwortung übergibt, basiert das Argumentieren im Gespräch auf dem interaktiven Wechselspiel der Bezugnahme aufeinander. Insofern ruft der rekonstruierte Mechanismus des An- bzw. Abgleichens insbesondere praktikenspezifisch wirksame Effekte hervor.¹¹ Die aktualgenetische Form der Heterorepetition als Reaktion auf die Erwartungen eines praktikenspezifischen „Schlagabtausches“ kann hier somit ontogenetisch erwerbssupportiv wirken, indem sowohl Zwänge etabliert als auch Vorbilder zur Bearbeitung der Anforderungen angeboten werden. Die sequenzielle Erwartbarkeit, einen vorherigen Turn in der ein oder anderen Form zu wiederholen, präsentiert den Kindern nicht nur einfache Möglichkeiten der Imitation, sondern stellt zugleich Anforderungen: Die Kinder müssen (1) sorgfältig zuhören, (2) die Struktur der potenziellen Bezugsäußerung analy-

¹¹ Auch im Transkriptbeispiel 1 agieren die Kinder nach der relativ festen Struktur des Musters *Recyclen und Adaptieren*. Die Kinder bieten sich hier wechselseitig Vorbilder, sowohl auf formal-sprachlicher als auch auf pragmatischer Ebene, die dem lokalen Lenkungsmechanismus der imitativen Adaption folgen. Die Produktion eines Argumentes macht die Produktion eines weiteren unmittelbar relevant und je näher die folgende Äußerung sich pragmatisch und formal-sprachlich an der ersteren orientiert, desto kohäsiver erscheint die Sequenz. So reagiert Jessy in Z. 100 mit einem Gegenargument auf das Argument von Don-Lukas in Z. 98. Sie übernimmt zwar nicht die sprachliche Form im Sinne einer Repetition nach Goodwin / Goodwin (1987) bzw. einer Konstruktionsübernahme, aber sehr wohl das pragmatische Mittel und die Form der Begründung durch eine stützende Darstellung. Sie bedient gattungsspezifische Zugzwänge und nutzt dafür die gleichen pragmatischen Mittel wie Don-Lukas. Diese Sequenz aus Argument und Gegenargument wird insgesamt drei Mal wiederholt (Z. 98+100, 102+104, 106+107). Das zeigt erstens die wechselseitige Orientierung am Gegenüber und zweitens, dass und wie die Kinder das Mittel der Wiederholung einsetzen, um die konversationellen Aufgaben gattungskonform zu bearbeiten. Die Kinder orientieren sich somit in ihren Äußerungen imitativ an den Prä-äußerungen des jeweils anderen und weisen damit eine Orientierung an der Gegenseitigkeit auf. Das zeigt sich auch im gemeinsam vollzogenen Strategiewechsel in Z. 108 und 109: Als Don-Lukas inhaltlich auf das Gesagte eingeht und sein Insistieren beendet, beendet auch Jessy ihr Insistieren gleichermaßen.

sieren, (3) Aspekte nach der eigenen Intention selektieren und (4) das selektierte linguistische Material in den neuen sequenziellen Kontext einpassen und damit adaptieren.

Diese wechselseitige Übernahme von anderen im Sinne einer Ausrichtung aneinander wird in pädagogischen Lerntheorien unter dem Stichwort „Mimetisches Lernen“ verhandelt.

„Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der eigenen Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt.“ (Wulf 2014, 248 f.).

Und genau in dieser Erweiterung liegt der mögliche Lerneffekt der Wiederholungen bzw. Adaptionen der Äußerungen, auf die Kinder Bezug nehmen (Tomassello 2002, 189). Es stellt eben keine bloße Imitation oder Nachahmung dar¹², sondern diese Prozesse zeigen im retrospektiven Bezug ein Verstehen und Ratifizieren und zugleich eine kreative Neudeutung, die eine prospektive Orientierung beinhaltet. Es handelt sich zugleich um grundlegende Prozesse der Musterorientierung und Interpersonalität, wie sie auf einer abstrakteren Ebene für alle Spracherwerbsprozesse zentral sind (Hochstadt 2015, 85)¹³.

6 Zusammenfassung und Ausblick: multidimensionale Vielfalt an Lernmöglichkeiten

Aus den exemplarischen gleichwohl typischen Daten wurden die drei unterschiedlichen Muster (1) *Ausprobieren und Anwenden*, (2) *Fordern und Raum geben* und (3) *Recyclen und Adaptieren* rekonstruiert. Diese Muster unterscheiden sich sowohl in ihren Anforderungen und den Lernoptionen, die sie bereitstellen, als auch in ihrer sequenziellen Ausrichtung:

¹² Wulf (2014, 98) erläutert die Differenz zur bloßen Nachahmung wie folgt: „In mimetischen Prozessen vollzieht sich eine nachahmende Veränderung und Gestaltung vorausgehender Welten. Hierin liegt das innovative Moment mimetischer Akte. Mimetisch sind soziale Praxen, wenn sie auf andere Handlungen Bezug nehmen und selbst als soziale Arrangements begriffen werden können, die sowohl eigenständige soziale Praxen darstellen als auch einen Bezug zu anderen Handlungen haben. [...] Im Unterschied zur Imitation und zur Simulation wird mit der Verwendung des Begriffs „Mimesis“ an einem Außen festgehalten, dem man sich annähert und ähnlich macht, in das hinein das Subjekt aber nicht „auflösen“ kann, zu dem also eine Differenz bestehen bleibt.“

¹³ Hochstadt (2014, 169) konstatiert, dass die genannten Dimensionen in einem könnensorientierten, wiederholenden, kontextualisierten, reziproken und ästhetisch-aisthetischen Handeln als wesentlich für alle sprachlichen Erwerbsprozesse anzusehen sind.

1. Das erste Muster *Ausprobieren und Anwenden* basiert darauf, dass Kinder angstfrei Neues, auch noch nicht vollständig Beherrschtes ausprobieren und explorieren. Es arbeitet insofern potenziell praktikenübergreifend und bezieht sich auf Interaktionen als Ganzes. Es kann somit zugleich als Phänomen des Makrokontextes angesehen werden und auch für andere Diskurspraktiken und Handlungen greifen.¹⁴ In Bezug auf Argumentationen dient es auf der aktualgenetischen Interaktionsebene dazu, entstehende Konflikte lösungsorientiert und ernsthaft zu prozessieren und verbal zu bearbeiten. Dieses Ausprobieren inkludiert und ermöglicht auch ontogenetisch relevante negative Interaktionserfahrungen, deren potenzielle Erwerbswirksamkeit durch lerntheoretische Ansätze zum „Negativen Wissen“ validiert werden.
2. Das zweite Muster *Fordern und Raum geben* ist enger auf die Diskurspraktik Argumentieren bezogen, da sie den fordernden Umgang der Kinder in der Bearbeitung von Problematisierungen beschreibt. Durch die verbale Bearbeitung und das wechselseitige Geben von Gründen, das in Form von Einwänden aktualgenetisch die interaktive Funktion erfüllt, die Opposition weiter aufrecht und kohärent zu erhalten, akzeptieren sich die Kinder als ernstzunehmende Interaktionspartner und verpflichten sich zugleich zur gemeinsamen Realisierung des global dimensionierten Diskursmusters. Durch die globale Dimensionierung arbeitet dieses Muster anders als das erste eher auf einem Mesokontext der Interaktion und fördert die Entfaltung und den Erwerb komplexer diskursiver Einheiten im Gespräch. Lerntheoretisch lässt sich dieses Muster mit Ansätzen des Lernens aus fordernden Erfahrungen engführen und wechselseitig plausibilisieren.
3. Das dritte Muster *Recyclen und Adaptieren* setzt auf der Ebene der einzelnen opponierenden Jobs an, ist somit primär lokal dimensioniert und wirkt im sequenziellen Mikrokontext der Interaktion. Indem die Kinder die Äußerungen der anderen wiederholen und für ihre Zwecke adaptieren, nutzen sie bestehendes linguistisches Material recycelnd. Die hohe aktualgenetisch wirksame Funktion besteht in der Demonstration von Kohäsion und des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus‘ (*shared attention*) sowie in der Sicherstellung der Fortführung der Interaktion. Diese Technik der Heterorepetition ist typisch für opponierende Interaktionen und kann somit als praktikentypisch angesehen werden. Es handelt sich somit um ein Muster, das durch typische sequenzielle Erwartungen der Praktik Argumentieren unterstützt wird. Das heißt nicht, dass Repetitionen nicht auch in anderen Interaktionen eine Rolle

¹⁴ Wenngleich in diesem Beitrag der Nachweis für andere Praktiken nicht erbracht werden kann, zeigen Studien zum Diskurswerb unter Peers, dass diese sehr wohl explorativ und neugierig verbale Mittel einsetzen und testen (Stude 2014; Cekaite et al. 2014).

spielen. Da es im vorliegenden Beitrag aber um Argumentationen geht, erfolgt eine Fokussierung auf diesen Bereich. Pädagogische Ansätze zum metakognitiven Lernen liefern weitere Evidenzen für die apostrophierte Wirksamkeit.

Wenn die drei Muster aufeinander bezogen werden, so lässt sich der inkludierende und interagierende Bezug wie in Abbildung 2 visualisieren. Es handelt sich somit um Muster, die sich auf der Grundlage partiell unterschiedlicher Aufgaben in argumentativen Interaktionen etabliert haben und von den Kindern zu Mustern tradiert werden, somit zugleich als Nebeneffekt unterschiedliche erwerbssupportive Wirkungen zeitigen und sich gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig befruchten können.

Während die Muster auf der makro- und mesokontextuellen Ebene auch praktikenübergreifend wirksam sein können, ist das Muster „Recyclen und Adaptieren“ insofern für das Argumentieren typisch, als dass es hochgradig funktional Kohäsion etabliert und Opposition aufrechterhalten kann. Gleichwohl gehe ich davon aus, dass ähnliche Muster auch in anderen Kontexten beschreibbar und als lernförderlich rekonstruierbar sind, wenn entsprechende Forschung weiter vorangetrieben wird.



Abbildung 2: Dreidimensionales Modell erwerbssupportiver Muster in Peer-Gesprächen

Die drei rekonstruierten Muster zeigen, wie die Kinder erstens miteinander und ihren Äußerungen umgehen und sie sich zweitens kontinuierlich im Diskurswerb unterstützen können. Es wird deutlich, dass die Kinder sich untereinander damit gleich drei unterschiedliche Lernoptionen offerieren, die zugleich erklären, warum Peer-Interaktionen erwerbssupportiv wirken können. Gerade

diese Vielfalt an Lernarten ermöglicht den Kindern in all ihrer individuellen Unterschiedlichkeit diverse Partizipations- und Erwerbsmöglichkeiten.

Diese Ergebnisse können zugleich auf Ansätze des kooperativen Peer-Lernens appliziert werden, indem sie auch in schulischen Kontexten Berücksichtigung finden. Gerade Ansätze zur schülerzentrierten Fremdsprachdidaktik, wie z. B. zur Interkomprehensionstheorie (Morkötter i.Vr.), zum Scaffolding im Erwerb von Schriftsprachlichkeit (Hee 2016) sowie zu korrektiven Sequenzen unter FremdsprachenlernerInnen (Arendt i.Vr.b), erbringen aktuell vielversprechende Befunde zu möglichen Übertragungen auf schulische Lernkontexte.

Literaturverzeichnis

- Adler, Bill (2006): *How to negotiate like a child? Unleash the little monster within to get everything you want.* New York: AMACOM.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte / Krahe, Antje / Heller, Vivien (Hg.): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen.* (= Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes) Göttingen, V & R Unipress, S. 21–33.
- Arendt, Birte (2016): Topik bei argumentierenden Kindern? – Empirische Tragfähigkeit eines rhetorischen Konzepts. In: *Studia Linguistica XXXV.* Wrocław, S. 81–98.
- Arendt, Birte (2017) Kindergartenkinder argumentieren über Besitz. Eine Perspektive auf kindliche Plausibilitätsstandards auf topischer Basis. In: Wyss, Eva Lia / Meißner, Iris (Hg.) *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik.* Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 45–61.
- Arendt, Birte (i. V.): *Kinder argumentieren miteinander. Erwerbsverläufe und -muster in Peer-Gesprächen.* Tübingen.
- Arendt, Birte (i. V.): *Peer-Interaktionen im kooperativen Lernen des Niederdeutschunterrichts.* In: Arendt, Birte et al. (i. V.): *Niederdeutschdidaktik interdisziplinär: Ansätze, Problemfelder und Perspektiven.* Frankfurt a. M.
- Bose, Ines / Hanken-Illjes, Kati (2016): *Wie Vorschulkinder Geltung etablieren.* In: *Studia Linguistica XXXV.* Wrocław, S. 119–136.
- Bushnell, Cade (2008): “Lego my keego”: An analysis of language play in a beginning Japanese as a foreign language classroom. In: *Applied Linguistics 30,* S. 49–69.
- Cekaite, Asta / Aronsson, Karin (2004): *Repetition and joking in children’s second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom.* In: *Discourse Studies 6,* S. 373–392.
- Cekaite, Asta et al. (2014): *Children's Peer Talk. Learning from Each Other.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: dies. (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin: de Gruyter, S. 1–24.
- Dewey, John (1997): *Democracy and education*. New York, Free Press.
- Eemeren, Frans van / Grootendorst, Robert (1984): *Speech acts in argumentative discussions: a theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht u.a.: Foris Publications.
- Eisenberg, Ann R. / Garvey, Catherine (1981): Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. In: *Discourse Processes* 4 (2), S. 149–170.
- Goetz, Peggy / Shatz, Marilyn (1999): When and How Peers Give Reasons: Justifications in the Talk of Middle School Children. In: *Journal of Child Language*, Vol. 26 Nr. 3, S. 721–748.
- Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (2014): *Pädagogische Zugänge zum Lernen*. In: dies. (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz, S. 7–19.
- Göhlich, Michael (2014): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz S. 191–202.
- Goodwin, Majorie H. / Goodwin, Charles (1987): Children's Arguing. In: Philips, Susan U. et al. (Hg.): *Language, Gender & Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 200–248.
- Gruber, Helmut (1996): *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hammes-Di Bernardo, Eva / Speck-Hamdan, Angelika (Hg.) (2010): *Kinder brauchen Kinder*. Berlin / Weimar: Das Netz.
- Hannken-Illjes, Kati (2004): *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP13)
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (2005): *Konversations-/Diskursanalyse. (Sprach)Entwicklung durch Interaktion*. In: Mey, Günter (Hg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studienverlag, S. 585–618.
- Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (2015): Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern. In: *Aptum* 02, S. 180–189.
- Hee, Kathrin (2016): Anbahnung konzeptioneller Schriftlichkeit. In: Menthe, Jürgen et al. (Hg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 171–184.
- Heller, Vivien (2014): Discourse practices in family dinner talk and classroom discourse. A contextual comparison. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 3, S. 134–145.

- Heller, Vivien / Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress, S. 5–20.
- Hochstadt, Christiane (2014): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. In: Schröder, Peter / Steger, Hugo (Hg.): *Dialogforschung. Jahrbuch des IDS*. Düsseldorf, S. 226–254.
- Komor, Anna (2010): *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kyratzis, A. (2014): Peer interaction, framing, and literacy in preschool bilingual pretend play. In: Cekaite, Asta et al. (Hg.): *Children's Peer Talk*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 129–147.
- Lamm, Bettina / Keller, Heidi (2010): Kinder erziehen Kindern – die Rolle von Peers im Kulturvergleich. In: Hammes-Di Bernardo, Eva / Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Kinder brauchen Kinder*. Berlin / Weimar: Das Netz, S. 25–35.
- Morek, Miriam (2014): Constructing social and communicative worlds – The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 3, S. 121–133.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen* (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress, S. 34–46.
- Morkötter, Steffi (i.V.): Zur Förderung von Sprachlernkompetenz durch sprachübergreifende Aufgaben. In: Arendt, Birte et al. (i. V.): *Niederdeutschdidaktik interdisziplinär: Ansätze, Problemfelder und Perspektiven*. Frankfurt a. M.
- Mundwiler, Vera et al. (2017): Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (Hg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, der Bildungsverlag, S. 91–123.
- Quasthoff, Uta / Kern, Frederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): *Gespräch als Prozess*. Tübingen: Narr, S. 277–305.
- Quasthoff, Uta / Krah, Antje (2012): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, Eva (Hg.): *Sprache der Generationen*. Mannheim, Zürich: Dudenverlag, S. 115–132.

- Oser, Fritz / Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz (2014): Aus Fehlern lernen. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S. 203–212.
- Overwien, Bernd (2014): Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz, S. 119–127.
- Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= HSSP 32)
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmman, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Simoni, Heidi / Herren, Judith / Kappeler, Silvana / Licht, Batya (2008): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: Malti, Tina / Perren, Sonja (Hg.): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–34.
- Stude, Juliane (2014): The acquisition of discourse competence. Evidence from preschooler's peer talk. In: Learning, Culture and Social interaction 3, S. 111–120.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vygotsky, Lev S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Cambridge University Press 1978.
- Zadunaisky Ehrlich, Sara / Blum-Kulka, Shoshana (2014): “Now I said Danny becomes Danny again”. A multifaceted view of kindergarten children’s peer argumentative discourse. In: Cekaite, Asta / Blum-Kulka, Shoshana / Grøver, Vibeke / Teubal, Eva (Hg.): Children's Peer Talk. Learning from Each Other. Cambridge University Press, S. 23–41.

Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck des Märchenerzählens in der Spielkommunikation russischer Vorschulkinder

Sofia Pospelova, Woronesh / Ines Bose, Halle (Saale)

Im Folgenden wird über eine Untersuchung zum stimmlich-artikulatorischen Ausdruck in der Spielkommunikation zweier russischsprachiger Jungen berichtet. Der Beitrag schließt an bereits vorliegende Studien an (vgl. z. B. Bose 2003, Bose / Pospelova / Grawunder 2016), die gezeigt haben, dass Vorschulkinder vor allem in der spielerischen Kommunikation mit anderen, vertrauten Kindern unterschiedliche stimmlich-artikulatorische Ausdrucksmuster verwenden, um fiktive Spielsituationen zu erschaffen und zu strukturieren.

1 Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck versus Phonostil

Unter stimmlich-artikulatorischem Ausdruck bzw. Sprechausdruck werden in der Sprechwissenschaft situations- und stimmungsadäquat konventionalisierte Gestaltungsweisen im Sprechschall verstanden (vgl. z. B. Krech et al. 1991; Gutenberg 2001; Bose 2003 und 2010; Bose et al. 2013). Diese sprecherischen Ausdrucksformen sind an sprachliche Formulierungen gebunden bzw. kompletieren sie; sie werden zwar individuell ausgeführt, sind aber situations- und stimmungsadäquat konventionalisiert: „Über den stimmlich-artikulatorischen Ausdruck wird die Haltung des Sprechers zum geäußerten Inhalt eines Gesprächsbeitrags markiert und vom Partner interpretiert (Rollen-, Gruppen-, Handlungsmuster)“ (Bose 2010, 33). Dabei handelt es sich um „einen Merkmalskomplex aus stimmlich-melodischen, aber auch aus temporalen, dynamischen und artikulatorischen Parametern, die an auditiv wahrnehmbaren physiologisch-akustischen Grundlagen der Stimmproduktion und Artikulation orientiert sind.“ (ebd., 35).

Dieses Konzept korrespondiert mit Auffassungen einiger russischer Psycholinguist/inn/en. So verwendet Veličkova die Termini „Phonostil“ (Stock / Veličkova 2002, 185), „Redestil“ („rečevoj stil“) bzw. „Stil der Klangsprache“

(„stil’ zvučajej reči“) (Veličkova 2009, 7). Sie versteht darunter „eine Gesamtheit von Mitteln der Klangsprache, die für die verschiedenen Situationen des mündlichen Sprachgebrauchs ausgenutzt werden“ (Veličkova 2010, 91). Ein Phonostil wird wesentlich durch die rhythmischen Parameter der gesprochenen Äußerungen geprägt (Stock / Veličkova 2002). Dabei können rhythmische Einheiten unabhängig vom lexikalischen Inhalt der Äußerung als Ausdruck emotionaler Spannung fungieren. Bei der Äußerungsplanung sind sie primär (Stock / Veličkova 2002; Veličkova 2007, 20) und auch Rezipienten orientieren sich bei der Interpretation gesprochener Äußerungen unbewusst an rhythmisch-melodischen Merkmalen (ebd.). Rhythmische Gruppen sind Einheiten des Sprechproduktionsprozesses, die durch prosodische Mittel eine semantisch-pragmatische Bedeutung erhalten (Stock / Veličkova 2002, 107 und 126). In der Kommunikation können rhythmische Gruppen sowohl abgeschlossene Äußerungen als auch Teile umfangreicherer Äußerungen sein. Sie umfassen jeweils (mindestens) eine Akzentsilbe mit den dazugehörigen Vor- und Nachakzentsilben und werden durch Pausen oder Sprechmelodiemuster voneinander abgegrenzt.

Eine bestimmte Konfiguration rhythmischer Gruppen gilt als Indikator eines bestimmten Phonostils (Veličkova 2002, 14). Auf der Basis von empirischen Analysen unterschiedlicher Genres (z. B. vorgelesene Belletristik, Märchenerzählungen, Gesprächsäußerungen, Talkshow) hat Veličkova (2002) spezielle Inventare rhythmischer Gruppen erstellt. So umfassen rhythmische Gruppen in den Anfangspassagen russischer Märchenerzählungen meistens sieben bis neun oder vier bis fünf Silben. Im Handlungsknoten dominieren längere rhythmische Gruppen mit drei Akzenten, die am Anfang, in der Mitte und am Ende stehen (Stock / Veličkova 2002, 190).

Den Begriff Phonostil verwendet Veličkova in Abgrenzung zu schriftsprachlichen Funktionalstilen (vgl. z. B. Riesel 1975; Vinogradov 1946; Naer 1981) und steht damit in der Tradition des Schweizer Strukturalisten Bally (1909), für den die Stilistik sich in erster Linie auf den mündlichen Sprachgebrauch orientieren soll und grundsätzlich die Aufgabe hat, die Ausdrucksmittel der Sprache auf ihren affektiven Gehalt zu untersuchen (2001, 17). Die Idee einer „Lautstilistik“ („zvukovaja stilistika“) wurde vom russischen Linguisten und Begründer der Phonologie Trubetzkoy (1939) weiter verfolgt. Er unterscheidet zwischen „phonologisch-expressiven“ und „phonologisch-appellativen Mitteln“ der Sprache (Trubetzkoy 1960, 32), wobei die expressiven Mittel die Sprechenden charakterisieren und die appellativen Mittel bestimmte Gefühle bei den Zuhörenden erwecken.

In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff „Genre“ („rečevoj žanr“) des russischen Literaturwissenschaftlers und Kunsttheoretikers Bachtin (1979) interessant. Nach Bachtins Auffassung entstehen Genres im Sprechen aus den Funktionen und Bedingungen der Kommunikation und bestimmen das Verhältnis eines Sprechers zum Gegenstand des Gesprächs, seine emotionale Einstellung und damit auch die sprachlichen Eigenschaften seiner Äußerungen. Der Autor unterscheidet zwischen primären (bzw. einfachen) und sekundären Redegenres: Primäre Genres bilden sich im alltäglichen Kommunikationsprozess, z. B. in Alltagsgesprächen zu verschiedenen Themen in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Beteiligten. Die sekundären Genres im Sprechen entstehen menschheitsgeschichtlich im Laufe der kulturellen Entwicklung (oratorische, publizistische und literarische Gattungen) (Bachtin 1979, 239).

Nach Auffassung der russischen Psycholinguistin Vinarskaja (2003) hat Sprache grundsätzlich eine emotionale Basis, deshalb kann seitens des Sprechenden eine Äußerung nie emotionsneutral sein. Diese emotionale Basis der Sprache bestimmt sowohl die Generierung als auch die Wahrnehmung gesprochener Äußerungen. Zu den wichtigsten Ausdrucksmitteln der Emotionalität in der gesprochenen Sprache zählt die Autorin die Sprechmelodie und ihre „paralinguistischen Erscheinungsformen“ („intonacionnye paralingvističeskie sredstva“; ebd., 159).

Das kindliche Bewusstsein entwickelt sich nach Vinarskaja auf einer angeborenen, universal-emotionalen Grundlage („vroždennoe i universal’noe dlja vseh biologičeskih organizmov“; Vinarskaja 2001, 60). Die ersten Vokalisationen eines Kindes sieht die Autorin als „biologische und artspezifische Sprache des emotionalen Ausdrucks“ („biologičeskij vidovo specifičeskij emocional’no vyrazitel’nyj jazyk“; ebd.). Unter dem Einfluss der kulturell-kommunikativen Umgebung strukturiert das Kind zunehmend sein emotionales Bewusstsein im Sinne einer individuellen „Sprache der emotionalen Gestalten und Gesten“ („jazyk emocional’nyh obrazov i žestov (idiolekt)“; ebd.). Aus dieser entwickelt sich schließlich die Sprache im linguistischen Sinne, also „die Sprache der Vorstellungen über Gegenstände und Handlungen (nominative oder referente Sprache)“ („jazyk predmetnyh predstavlenij i dejstvij (nominativnyj ili referentnyj jazyk)“; ebd.). Insofern wird im Verlaufe des Sozialisationsprozesses das kindliche emotionale Bewusstsein immer mehr zu einem sprachlichen Bewusstsein (ebd., 69).

Der russische Psycholinguist Vygotskij hat das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ („zona bližajšego razvitija“) entwickelt und versteht darunter den Bereich der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse (Vygotskij 2002,

253). Kinder erreichen die Zone der nächsten Entwicklung vor allem im gemeinsamen (auch sprachlichen) Handeln mit ihren erwachsenen Bezugspersonen, da die Erwachsenen das Kind zu kognitiven Leistungen anregen, zu denen es allein noch nicht in der Lage (ebd., 327). Es kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass der Input, den die Kinder von ihren Bezugspersonen bekommen, eine entscheidende Bedeutung nicht nur für die kognitive und sprachliche Entwicklung hat, sondern auch für die Entwicklung der stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksfähigkeit. Veličkova nimmt ein „muttersprachliches Redestilinventar“ („inventar’ rečevyh stilej nositelej jazyka“) an, das bereits in der frühen Kindheit erworben wird und sehr stabil ist, weil es untrennbar mit dem Spracherwerb und der emotionalen Entwicklung bzw. der Entwicklung der Fähigkeit zum Ausdruck von Basisemotionen verbunden ist (Veličkova 2009, 9).

Nach Stock / Suttner ist der Sprechausdruck „nicht ausschließlich biologisch, sondern sozial determiniert. Er wird im Sprachlernprozess erworben, ist historisch bedingt, mit der kulturellen Tradition eng verbunden, leicht wandlungsfähig und territorial differenzier“ (Stock / Suttner 1991, 68 f.). Im Laufe der Kommunikationsbiografie entstehen „prosodische Erwartungen“ zur Perzeption suprasegmentaler Gestaltung und Bewertung ihrer situativen Angemessenheit (ebd., 60). Regelmäßig wiederholte und an ähnliche Bedingungen geknüpfte Sprechausdrucksweisen werden als Ausdrucksmuster verstanden, die in den Köpfen der Kommunizierenden existieren. Das sind Verallgemeinerungen, Abstraktionen, die, „aus einer Vielzahl von konkreten Erfahrungen in Lern- und Entwicklungsprozessen gebildet, auf eine Vielzahl von neuen konkreten Situationen angewendet“ werden können (Gutenberg 2001, 61). Eine ausführliche Diskussion sowie empirische Analysen zum stimmlich-artikulatorischen Ausdruck im Kindesalter finden sich u. a. in Bose (2003 und 2010), Bose / Kurtenbach / Nixdorf (2013) sowie Bose / Kurtenbach (2014). Ausdrucksmuster, mit denen Kinder in der Kommunikation mit Erwachsenen konfrontiert werden und die sie in Praktiken von Erwachsenengesprächen beobachten, probieren sie im Laufe ihrer kommunikativen Entwicklung aus und üben sie. Eines dieser Ausdrucksmuster ist das Vorlesen bzw. Erzählen einer Geschichte oder eines Märchens.

2 Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck des Märchenerzählens

Das Erzählen von Geschichten und Märchen durch die Erwachsenen stellt einen wesentlichen Input für Kinder dar. Narration und Geschichtenerzählen sind in allen Kulturen verbreitet (vgl. stellvertretend Brown 1991). Darbietungsart und -menge sind nach Becker (2013) allerdings kultur- und sozialisationsabhängig: In einigen Kulturen wird eher mündlich erzählt, oft in spezifischen strukturellen Mustern, in anderen spielt das Vorlesen eine große Rolle. Das Vorlesen und Erzählen von Märchen und Geschichten unterstützt die kindliche Sprachentwicklung und weckt die Freude an der Sprache, es hat einen prägenden Einfluss auf den späteren Umgang der Kinder mit Büchern und Literatur (Braun 2007, 151). Es ist auch ein wichtiger Teil der kognitiven Entwicklung, denn sprachliche und kognitive Entwicklung sind eng miteinander verbunden (Piaget 1994; Vygotskij 2002; Luria 1979; Rubinštein 1959; Karmiloff-Smith 1985). Verantwortlich für die förderliche Wirkung des Vorlesens ist u. a. der (quasi-)dialogische Charakter des Vorlesens: Erwachsene lesen meist nicht nur vor, sondern sind mit den Kindern immer auch im Gespräch über den Text (Andresen 2005, 74; ähnlich auch Wieler 1997; Braun 2007). Gerade dieses Gespräch über die Textvorlagen, z. B. über mögliche weitere Entwicklungen in einer Geschichte oder über die Bewertung von Figuren und ihren Handlungen im Text, ist wichtig für den kindlichen Erwerb von Genrekompetenz.

Kinder reagieren bis zum Schulalter stärker auf Stimmungen als auf Inhalte, so dass „die Stimme, in der gesprochen wird, die Klangfarbe oder die Tonhöhe des Wortes eine größere Rolle spielen als sein Sinn“ (Bose / Gutenberg 1996, 10; ähnlich bereits Schweinsberg 1948, 53). Vermutlich deshalb erzählen bzw. lesen erwachsene Bezugspersonen ihren Kindern und Enkelkindern Geschichten und Märchen besonders ausdrucksvoll vor, sie „spielen mit sprecherischen Mitteln, [so dass] ein auf unbefangene Hörer übertrieben, überfrachtet wirkender Sprechausdruck“ entsteht (Bose / Gutenberg 1996, 10). Charakteristisch für das deutschsprachige ‚Vorlesemuster‘ ist vor allem ein stark ausgeprägter (geradezu übertriebener) Melodieumfang mit vielen und starken Melodieverlaufsänderungen, darüber hinaus langsames Tempo, heller Stimmklang mit ausgeprägten Variationen (ebd). Auch russische Märchenerzählungen sind nach Petročenko (2009, 33) „tonal-musikalisch stärker ausgeprägt, als es sich bei den anderen Redestilen perzeptiv erfassen lässt, [so dass man] sagen könnte, es wird fast gesungen.“

Dass diese stimmlich-artikulatorisch ausgeprägten Vorlese- und Erzählmuster für kleine Kinder so auffällig bzw. eindrucksvoll sind, dass sie sie selbst in fiktiven Spielsituationen verwenden, hat Bose (2003) anhand des sog. ‚Erzähltons‘

von deutschsprachigen Vorschulkindern beschrieben. Dabei handelt es sich um charakteristische stimmlich-artikulatorische Ausdrucksweisen, mit denen Kinder im Fiktionsspiel die Handlung eher erzählen als in Figurenrollen ausagieren. Charakteristische stimmlich-artikulatorische Merkmale dieser meist sehr kurzen Erzählpassagen sind unter anderem – ganz ähnlich wie beim Vorlesemuster erwachsener Sprecher/innen – zahlreiche regelmäßig verteilte Akzente mit gleichmäßigen, großen Auf-und-ab-Bewegungen der Sprechmelodie, geringe Sprechgeschwindigkeit, mittlere Lautheit und heller Stimmklang (Bose 2003, 306). Die kindlichen Erzählpassagen weisen darüber hinaus auch charakteristische sprachliche Merkmale von Erzählungen auf, z. B. den Beginn mit einer Konjunktion (meist „und“), das sonst äußerst seltene Präteritum sowie ritualisierte Formulierungswiederholungen (ebd., 307).

3 Empirische Untersuchung

In einer Untersuchung zur Spielkommunikation russischer Vorschul Kinder (Pospelova i. V.) werden unter anderem auch Realisationsweisen des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksmusters des Erzählens identifiziert. Das Untersuchungskorpus besteht aus sechs Videoaufnahmen von Spielgesprächen zwischen zwei einsprachig russischen Jungen, Ignat und Kolja (Namen geändert). Die Jungen stammen aus Mittelschicht-Familien, ihre Eltern und Großeltern haben Hochschulabschlüsse. Die beiden sind Einzelkinder und besuchen zum Zeitpunkt der Videoaufnahme seit zwei Jahren (Kolja) bzw. anderthalb Jahren (Ignat) Kindergärten. Kolja und Ignat sind miteinander gut vertraut, sie spielen seit langer Zeit regelmäßig und oft miteinander. Die Aufnahmen wurden über einen Zeitraum von sieben Monaten mit der Methode der teilnehmenden Videografie erhoben (Gesamtumfang ca. drei Stunden); Aufnahmeorte waren die elterlichen Wohnungen der beiden Jungen. Zu Beginn der Aufnahmen waren die Kinder 4.0 (Ignat) bzw. 5.3 Jahre (Kolja) alt.

In den Spielen kommunizieren die Jungen auf verschiedenen Ebenen: Sie kommentieren ihre Handlungen und das Spielgeschehen und verständigen sich über Spielzeuge. Ihre Kommunikation ist durch häufige Themen- und Sprecherwechsel gekennzeichnet. Beide Jungen wechseln immer wieder zwischen ihrer Alltagsidentität und unterschiedlichen fiktiven Rollenidentitäten, wobei das Gesprochene meist als Illustration ihrer Spielhandlungen dient. Mitunter tauschen sich die Kinder über Ereignisse aus dem Kindergartenalltag aus, rezitieren kleine Gedichte, erdichten Reime. Vor allem Kolja erfindet ab und zu Geschichten, die das Spiel begleiten. Ignat unterstützt ihn, indem er eigene kurze Beiträge zur

jeweiligen Erzählung leistet. Dadurch erzeugen beide Kinder gemeinsam einen fiktiven Rahmen, in dem sie bzw. ihre Spielfiguren miteinander agieren.

Längere Erzählungen kommen im Korpus nicht vor, wohl aber mehrfach kurze Erzählpassagen. Viele davon weisen Merkmale des von Bose / Gutenberg (1996) beschriebenen Märchentons in unterschiedlicher Ausprägung auf. Im Folgenden werden zwei Ausschnitte mit Erzählpassagen exemplarisch auditiv-gesprächsanalytisch analysiert. Vorher werden stimmlich-artikulatorische Merkmale von Märchenerzählungen erwachsener Sprecherinnen in zwei russischen Hörbüchern vorgestellt. Zumindest einer der beiden Jungen (Kolja) war nachweislich häufig damit konfrontiert, es handelt sich also um ein konkretes Erzähl- bzw. Vorlese-Vorbild aus seiner kommunikativen Umgebung.

Die Notation der Ausschnitte orientiert sich an GAT2 (Selting et al. 2009), die Rhythmus-Notation folgt den Konventionen von Veličkova (z. B. 2002).

3.1 Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck des Märchenerzählens im Russischen (Hörbücher)

Vorge stellt werden die Anfangspassagen der Hörbücher zum Märchen „Das scharlachrote Blümchen“ von Sergej T. Aksakov und zum Volksmärchen „Die schlaue Lehre“. Laut Auskunft der Familie hat Kolja, der ältere der beiden Jungen, diese Hörbücher regelmäßig und begeistert gehört. Die ausgewählten zwei Märchen sind seine Lieblingsmärchen, die ihm von seiner Mutter und Oma sowohl erzählt als auch vorgelesen wurden und die er als Hörbuch oft gehört hat (mündliche Auskunft der Familie).

Beispiel 1: Аудиосказка „Аленький цветочек“

Hörbuch zum Märchen „Das scharlachrote Blümchen“,
Sprecherin Ekaterina Gusseva

0001	Erz.	в ↑ НЕ кием-
		in einem
0002	(1.03)	^ ЦА: Рстве-
		Zarenreich
0003	(1.36)	в ^ НЕ кием- госу ↑ ДА: Рстве-
		in einem Staat
0004	(1.35)	↑ ЖИ: Л? (.) ↑ БЫ: Л, (.) ↑ ку ↓ ПЕ: Ц;
		es war einmal ein Kaufmann
0005	(1.41)	име ↑ НИ: тый- (0.64) чело ↓ ВЕК.
		ein vornehmer Bürger

0006	(1.64)	и ↑БЫ:ло- у того куп ̀ЦА:- und dieser Kaufmann hatte
0007	(0.65)	↑ТРИ ̀ДО:чери- drei Töchter
0008	(1.39)	ВСЕ ̀ТРИ- alle drei
0009	(0.65)	кра^СА:вицы- ↑ПИСАНЫЕ- bildschön
0010	(0.44)	А ↓мень↑^ША:я: , aber die jüngste
0011	(0.99)	^ЛУЧше- (.) ↓всех; am schönsten

Beispiel 2: Аудиосказка „Хитрая наука“

Hörbuch zum Märchen „Die schlaue Lehre“, Sprecherin unbekannt

0101	Erz.	'ЖИ:↑ли себе↑ 'ДЕД↑ да `БА↓ба; es waren einmal ein alter Mann und eine alte Frau
0102		(0.8) ↑БЫЛ у них ↓СЫН. die hatten einen Sohn
		...
0203	Erz.	(1.2) во↑ДИ:Л он его во↑ДИ:Л по города:М- er führte ihn (führte) in verschiedene Städte
0204		(0.44) а↑ВОсь возь^МЕ:Т кто(.) в у ̀ЧЕ:нье- vielleicht nimmt ihn jemand als Lehrling
0205		(0.89) ↑`НЕТ: nein
0206		(0.62) ни^КТО не ̀ВЗЯЛся учить без ̀ДЕНЕГ- keiner wollte ihn kostenlos lehren
0207		(1.29) воро↑`ТИЛся ста`РИК до↑МО:Й. da kam der Alte nach Hause zurück
0208		(0.72) поп↑ЛА:кал- поп↑ЛА:кал- с ↑`БА:бою- weinte weinte mit seiner Frau zusammen
0209		(0.42) поту↑ЖИ:Л- погоре↑ВА:Л- о своей ↑`БЕ:Дности- gräunte gräunte sich über seine Armut
0210		(0.51) ↑И о^ПЯ:ть- по↑ВЕЛ- сына в ^ГОрод. und führte wieder den Sohn in die Stadt

Beide Erzählerinnen haben helle Stimmen, die geheimnisvoll, zärtlich und sanft klingen (weicher Stimmklang). Beide bedienen sich ähnlicher prosodischer Mittel. Auffallend sind vor allem längere Pausen, die die rhythmischen Einheiten voneinander abgrenzen. An einigen Stellen gibt es auch Pausen innerhalb einer rhythmischen Einheit (z. B. Z. 0004, Z. 0101, Z. 0204), die die inhaltliche Spannung erhöhen. Das Erzähltempo ist langsam, der Sprechrhythmus „fließend“

(Legato-Rhythmus), akzentuierte Vokale werden gedehnt (Z. 0002-0007, 0203-0204); an einer Stelle (Z. 0205) kommt auch der gedehnte Konsonant „т“ vor (als geräuschhafte Verschlusslösung des „т“). Die Erzählweise wirkt gemessen-fließend, ruhig, ausdrucksvoll.

Kennzeichnend sind häufige, vor allem melodische Akzente, wodurch der Eindruck eines Sprechgesangs entsteht. Die Akzente sind in den rhythmischen Gruppen regelmäßig verteilt, sie kommen sowohl am Anfang als auch in der Mitte und am Ende vor, was sowohl für den Märchenanfang als auch für die Handlungsknoten von russischen Märchen typisch ist (vgl. Stock / Veličkova 2002, 190):

ˊЖИ: ↑ли себе ↑ ДЕД↑да БА↓ба;
 Xx|xx|X|x|Xx [8 Silben; Silben 1,5,7 akzentiert]

а↑ВОСЬ ВОЗЬ ^МЕ:Т кто (.) в у ^ЧЕ:нье-
 xX|xX|x|x|Xx [8; 2,4,8]

ни^кто не ^ВЗЯЛся учить без ^ДЕНег-
 xX|x|Xx|xx|x|Xx [10; 2,4,9]

Kennzeichnend sind weiterhin die zahlreichen stark steigenden Melodiebewegungen, die diese Passagen sehr deutlich vom alltäglichen, emotional ungefärbten Sprechen abgrenzen. Die Erzählerinnen malen mit ihrer Stimme die Geschichte ausdrucksvoll aus (vgl. die sog. expressiv-malenden Prozeduren in der mündlichen Kommunikation zur Verdeutlichung von Stimmungen und Emotionen; Ehlich 1991, 138 f.). Dieser Sprechausdruck ist charakteristisch für das Märchenerzählen im Deutschen und Russischen gleichermaßen (vgl. Kap. 2) und wirkt auf die kindlichen Zuhörer beruhigend und besänftigend, aber auch geheimnisvoll-spannend – oft werden Kindern Märchen vor dem Schlaf vorgelesen, um sie zu beruhigen, sie in den Schlaf „einzusingen“.

Die kurzen Passagen weisen auch sprachliche Besonderheiten auf, die für Märchenerzählungen insgesamt typisch sind: z. B. wörtliche Wiederholungen (Z. 0203, 0208, 0209), Diminutive („цветочек аленький“ – das scharlachrote Blümchen), „заинька-баиньки“ – Häschen heia usw.), Zeitform der Vergangenheit („жил-был“ – es war einmal, „и было у него три дочери“ – und er hatte drei Töchter). Außerdem tauchen typisch russische Märchenhelden und -orte auf, „старик да баба“ (ein alter Mann und seine Frau) und „царство-государство“ (das Zarenreich).

3.2 Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck des Märchenerzählens im Russischen (Vorschulkinder)

Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Märchenton-Passagen der beiden Jungen beschrieben und analysiert. In der ausgewählten Situation sitzen Kolja und Ignat einander gegenüber auf dem Teppich. Zwischen ihnen liegen Lego-Utensilien (Legosteine für ein Piratenschiff, Kapitäns- und andere Püppchen u. a. m.) und andere Spielzeuge (z. B. ein Spielzeugroboter). Sie bauen mit den Legosteinen gemeinsam ein Schiff und spielen damit. Dann spielen sie eine Weile nebeneinander her (Parallelspiel; vgl. stellvertretend Oerter 1993, 96), ohne in das Spiel des anderen einzugreifen: Der jüngere Ignat beschäftigt sich mit dem Spielzeug-Roboter und beobachtet dabei seinen Spielpartner; der ältere Kolja baut Teile eines Baumes zusammen. Kolja beginnt davon zu schwärmen, dass der Baum herrlich wächst und dass die Blätter ansetzen (Z. 4001-4002).

Beispiel 3: Прекрасно дерево растёт и распустились на нём листочки (Herrlich wächst der Baum und die Blätter sind angesetzt)

- 4001 Kolja: **прек↑РАСно `ДЕрево (-) растЕТ-**
herrlich wächst der Baum
- 4002 (-) **И рас`пус↑ТИ:лись на нем лис^ТО:Чки-**
und die Blätter sind darauf angesetzt
- 4003 (4.3)
- 4004 Ignat: <<асс> **вы лис^ТОЧки- мы лис^ТОЧки-**
галис^ТОЧки->
ihr seid Blätter wir sind Blätter galistočki
- 4005 (1.1) **вы лис^ТОЧки-**
ihr seid Blätter
- 4006 Kolja: (1.7) **и ↑ДЕрево, (-) на (.) `НАчало расти**
кра^СИ:вое-
und der Baum fing an schön zu wachsen
- 4007 (-) **и `ВЫросло- (--)` та^КОе-**
und ist so aufgewachsen
- 4008 (1.13) <<f> **И капи↑ТА:Н?>**
und der Kapitän
- 4009 (2.55)
- 4010 Я (.) и (.) <<асс> **е↑МУ нуж↑НА ло^ПАта->**
ich und er braucht eine Schaufel

Diese Passage klingt wie der Anfang eines Märchens. Kolja scheint seine eigenen Handlungen nicht einfach nur zu kommentieren, sondern spricht sich in eine fiktive Märchenwelt hinein bzw. erzeugt eine märchenhafte Stimmung im Spiel. Er verwendet ähnliche prosodische Mittel wie die oben erwähnten Sprecherinnen der Hörbücher (Kap. 3.1): langsames Tempo mit längeren Pausen vor jeder rhythmischen Einheit, Vokaldehnungen, sehr bewegter, gleichmäßiger Melodieverlauf („Singsang“), häufige Akzente mit einer Tendenz zur gleichmäßigen Verteilung in den rhythmischen Gruppen: Anfang – Mitte – Ende [8; 2,4,8], [10; 1,4,9].

прек↑РАСно `ДЕрево (-)раСТЕТ-
xXx|Xxx|xX [8; 2,4,8]

И рас`пус↑ТИ:лись на нем лис^ТО:Чки-
X|xxXx|x|x|Xx [10; 1,4,9]

Rhythmische Gruppen mit ähnlicher Akzentverteilung verwenden auch die erwachsenen Märchensprecherinnen in den Hörbüchern (vgl. Kap. 3.1). Gemeinsam sind darüber hinaus der ruhige legato-Rhythmus, die nur geringen Lautheitsänderungen auf den akzentuierten Silben und der weiche, sanft wirkende Stimmklang. Auch sprachlich setzt Kolja Stilmittel des Märchens ein: Seine Äußerungen beginnt er vorwiegend mit der Konjunktion «и» («und»): (Z. 4002, 4006-4008), er verwendet Diminutive („листочки“ – Blättchen, „цветочки“ – Blümchen, „зелененький“ – Grünchen). Zu Beginn (Z. 4001) verwendet er noch die Zeitform der Gegenwart, wechselt dann aber in die Vergangenheitsform (Z. 4002- 4007).

Der jüngere Ignat schließt an Koljas letztes Wort („листочки“ – Blättchen) an und produziert damit ein Wortspiel (Z. 4004). Obwohl es sich eigentlich um ein Substantiv handelt, konjugiert er das Wort in der zweiten bzw. ersten Person Plural und spricht dabei rhythmisiert:

вы лис^ТОЧки-	x xXx	[4; 3]
мы лис^ТОЧки-	x xXx	[4; 3]
галис^ТОЧки-	xxXx	[4; 3]
вы лис^ТОчкики-	x xXxx	[5; 3]

Kolja geht nicht darauf ein, sondern setzt seine Erzählung über den wachsenden Baum fort (Z. 4006-4007). Dann wechselt er unvermittelt in die fiktive Rollen-Identität des Schiffskapitäns (Z. 4008-4010). Dieser Wechsel ist durch abrupten

Spannungsanstieg, Tempo- und Lautheitssteigerung, bewegten Tonhöhenverlauf, dynamische Akzente mit Melodieanstieg und den Übergang von Legato auf Staccato-Rhythmus markiert:

И капи↑ТА:Н

X|xxX

[4; 1,4]

Я (.) и (.) <<acc> е↑МУ нуж↑НА ло́ПАта->

X|x|xX|xX|xXx

[9; 1,4,6,8]

Kolja spricht zwar eigentlich über den Kapitän (in der 3. Person Singular), stimmlich-artikulatorisch agiert er aber in der Kapitäns-Identität – als ob er jemandem einen Befehl gibt.

Danach bauen die Kinder über reichlich fünf Minuten wieder gemeinsam das Schiff weiter. Sie kommentieren ihre Handlungen, Ignat spricht gelegentlich in der Roboter-Identität, der ältere Kolja bestimmt die Bauordnung. Plötzlich nimmt Kolja erneut den Baum und schmückt ihn mit kleinen Blümchen aus dem Lego-Set. Dabei wechselt er wiederum in die Erzähler-Identität und setzt die Beschreibung des Baumes „mit schönen Blättchen“ im Märchenton fort (Z. 5000, 5003-5005, 5007-5008):

Beispiel 4: И начали расти на дереве цветочки
(Und auf dem Baum wachsen nun Blümchen)

- 5000 Kolja: **у ме́НЯ цве`ТО:Чки;**
ich habe Blümchen
- 5001 Ignat: **(--)** **ДА? (-) ~ТОЧно,**
ja genau
- 5002 Kolja: **(--)** **проб`ЛЕ:мы по ↓ча`САМ;**
Probleme stundenweise
- 5003 **(1.02)** **и `НАчали рас`ТИ, (-)на (.)на `ДЕРЕве-**
und auf dem Baum fangen an
- 5004 **(-)** **<<Sprechgesang> `НАчали еще рас`ТИ:,**
и: ~ВЫрос о^РА:Н,
fangen an noch zu wachsen und ist oran(ge) aufgewachsen
- 5005 **(-)** **и вырос (.) зе^ЛЕ:ненький;>**
und ist das grüne aufgewachsen
- 5006 Ignat: **(1.41)** **[цве^ТОчки- цве^ТОчки-]**
Blümchen Blümchen

- 5007 Kolja: [по́ТОМ?]
 <<Sprechgesang> вы:рос (-) о^РА:НжевьИ-
 und dann ist das orange aufgewachsen
- 5008 (-) и́ТАК стало белос^НЕЖно,
 und es ist so schneeweiß geworden
- 5009 (-) что капи́ТАН ^ТОже> захотел быть-
 so dass der Kapitän auch Lust bekam
- 5010 (-) ^СЕРьИ <<acc>↑ВОЛК `я с то^БОУ- (.) ^МОЖно;>
 grauer Wolf ich komme mit dir du darfst (mitkommen)

Auch hier verwendet Kolja die bereits oben genannten sprachlichen Kennzeichen für Märchen: Diminutive, Vergangenheitsform, Äußerungsbeginn mit der Konjunktion “und” (Z. 5003, 5005, 5008). Kolja spricht bestimmte Sequenzen leise-geheimnisvoll (Z. 5005, 5007, 5008) und lenkt dadurch wahrscheinlich Ignats Aufmerksamkeit auf die Farbe der Blümchen. Denn obwohl nur Kolja diese Erzählung produziert, ist Ignat mit im Spiel. Ähnlich wie oben in Z. 4003-4004 bringt Ignat sich mit einem rhythmisch gesprochenen Wortspiel ein (Z. 5006):

цве^ТОчки- цве^ТОчки-
 xXx|xXx [6; 2,5]

Kolja selbst verwendet in seiner Erzählung das Wort „цветочки“ (Blümchen) nicht, aber er hat den Baum mit Blumen geschmückt. Ignats Wortspiel mit dem semantisch passenden Wort und einem ähnlichen Sprechausdruck (rhythmisierter Sprechgesang) kann als Zeichen der Kooperativität interpretiert werden: Obwohl die beiden Jungen bis jetzt überwiegend parallel gespielt haben, zeigen sie einander durch solche Äußerungen und Sprechausdrucksweisen an, dass sie durchaus die Spiel- und Sprechhandlungen des Partners verfolgen, dass sie an den Themen des anderen interessiert sind und in einem gemeinsamen Sujet agieren (vgl. Andresen 2005, 18).

Nachdem der Baum fertig gebaut und geschmückt ist, wechselt Kolja aus der Märchenwelt des Baumes unangekündigt in den fiktiven Rahmen des Piratenschiffs. Er nimmt das Kapitän-Legopüppchen und zeigt stimmlich-artikulatorisch einen Identitätswechsel an:

(-) ^СЕРьИ <<acc>↑ВОЛК `я с то^БОУ- (.) ^МОЖно;>
 Xx|X|xXx|Xx [9;1,3,6,8]

Kolja agiert in der fiktiven Identität des Kapitäns. Dessen Äußerungen gestaltet er stimmlich-artikulatorisch völlig anders als die Erzählpassage vorher, nicht mehr sanft und ruhig, sondern eher kämpferisch, dynamisch. Die Distanz zwischen den Akzenten wird verringert, die Vokale werden verkürzt, der Rhythmus ist skandierend und ändert sich von legato auf staccato.

Diese Beispiele wurden im Mai 2016 während einer Datensitzung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg einer Gruppe von deutschen Expert/inn/en vorgespielt, die mit der russischen Sprache nicht vertraut waren (10 Personen). Die Zuhörer/innen haben den verbalen Gehalt der Äußerungen nicht verstanden und nur rein prosodische Merkmale wahrgenommen und beschrieben. Dennoch haben die meisten von ihnen die Märchenton-Passagen und den Übergang zur fiktiven Rollen-Identität (im vorliegenden Fall: Schiffskapitän) sofort und klar identifiziert. Sie begründeten ihre Entscheidung damit, dass diese Passagen auf Deutsch ähnlich klingen würden.

4 Schlussfolgerungen

Die Tatsache, dass die deutschen Zuhörer/innen den Märchenton in der russischen kindlichen Spielkommunikation identifiziert haben, ohne den verbalen Gehalt zu verstehen, bestätigt die These von Stock / Veličkova (2002), dass rhythmisch-melodische Parameter bei der Produktion und Rezeption gesprochener Äußerungen eine primäre Rolle spielen können. Rhythmisch-melodische Parameter bilden demnach bestimmte Komplexe, die in den Köpfen der Kommunizierenden existieren und die diese in bestimmten Situationen verwenden können.

Im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung erwerben Kinder nicht nur lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen, sondern auch unterschiedliche Handlungs- und Sprechausdrucksmuster, deren Gebrauch sie in der Spielkommunikation miteinander ausprobieren (vgl. stellvertretend Bose 2003). Im Fiktionsspiel wechseln die Kinder häufig ihre Sprech-Identitäten, dadurch sind die Passagen, die die Kinder in den jeweiligen unterschiedlichen Sprechausdrucksweisen produzieren, relativ kurz. Auffällig sind die große Kooperativität und Sensibilität beim Gebrauch der Ausdrucksmuster (vgl. Andresen 2005). Wie in den Analysen gezeigt, identifizieren die Kinder ein bestimmtes Handlungs- und Sprechausdrucksmuster ihres Spielpartners sehr schnell und passen sich prosodisch und lexikalisch-syntaktisch daran an.

Im Vorschulalter verfügen Kinder aufgrund von kommunikativen und / oder medialen Erfahrungen über ein bestimmtes Inventar an (Sprech-)Ausdrucks-mitteln, das sich im Laufe ihrer Sozialisierung und kulturellen Entwicklung be-ständig weiter entwickeln wird. Dabei ahmen die Kinder diese Muster in ihren Spielen nicht einfach nach, sondern beziehen sie immer kreativ auf die konkrete Spielsituation. So erzählt Kolja mit Hilfe des Märchentons in den hier diskutier-ten Beispielen kein richtiges Märchen, sondern erzeugt die märchenhafte Stim-mung kurzzeitig, um einen Legobaum zu beschreiben bzw. dessen Wachstum zu bewundern. Kolja und Ignat wissen nicht nur, wie ein Roboter, Kapitän oder Pi-rat sprechen würde oder wie man ein Märchen vorliest, sondern können diese Muster auch in eigens erfundenen Situationen selbst produzieren: Der Märchen-ton, der mehrfach im vorliegenden Korpus auftritt, weist auffallende Ähnlich-keiten mit typischen sprachlichen und rhythmisch-prosodischen Mustern des Märchenerzählens von erwachsenen Personen auf (vgl. die vorgestellten Hörbü-cher). Die hier beschriebenen sprachlichen und stimmlich-artikulatorischen Merkmale des Märchentons der beiden russischen Vorschulkinder weisen aber auch Ähnlichkeiten mit den Erzählton-Beispielen deutschsprachiger vierjähriger Mädchen aus dem Korpus von Bose (2003) auf. In beiden Fällen geht es um die Märchenanfänge, die in beiden Kulturen sehr ähnlich gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben: Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bachtin, Michail M. (1979): Estetika slovesnogo tvorčestva. Moskau: Iskusstvo. [Бахтин М.М.: Эстетика словесного творчества. Москва, Издательство Искусство, 1979].
- Bally Charles (2001): Francuzskaja stilistika. Moskau: Editorial URSS. [Балли Ш.: Фран-цузская стилистика. Москва, Эдиториал УРСС, 2001].
- Becker, Tabea (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2. bearb. Auflage. Baltmannswei-ler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea (2013): Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becher, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Tübingen: Stauffenburg.
- Bose, Ines (2003): *doch da sin ja' nur muster* // Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rol- lenspiel. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= HSSP 9)

- Bose, Ines (2010): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache. In: Deppermann, Arnulf / Linke, Angelika (Hg.): Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton. (= Jahrbuch des IDS 2009). Berlin / New York: de Gruyter, S. 29–68.
- Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (1996): Zum Sprechstil des Märchenerzählens von Erwachsenen und Kindern. In: Glottodidactica. An international journal of applied linguistics. Volume XXIII (1995). Poznan: Wydawnictwo Naukowe, S. 5–22.
- Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (2007): „Es war einmal ein Drach“. Zum Sprechstil des Erzählens von Erwachsenen und Kindern – Interpretationen im Notationssystem HAN. In: Meng, Katharina / Rehbein, Jochen (Hg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster u. a.: Waxmann, S. 207–228.
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie / Nixdorf, Sophie (2013): Formen und Funktionen des Sprechausdrucks in Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. (=HSSP 47). Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 67–100.
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie (2014): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vier-jährigen Kindern ein Bilderbuch. In: Barth-Weingarten, Dagmar / Szczepek-Reed, Beatrice (Hg.): Prosodie und Phonetik in der Interaktion - Prosody and phonetics in interaction. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 136–161.
- Bose, Ines / Pospelova, Sofia / Grawunder, Sven (2016): Streitspiele deutscher und russischer Vorschulkinder im Vergleich. In: Ursula Hirschfeld / Friderike Lange / Eberhard Stock (Hg.): Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, S. 31–46. (= SSP 7)
- Braun, Barbara (2007): Gemeinsam ein Bilderbuch lesen – Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind. In: Meng, Katharina / Rehbein, Jochen (Hg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster u. a.: Waxmann, S. 127–154.
- Brown, Donald E. (1991): Human universals. Philadelphia: Temple UP.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 243–274.
- Fuchs, Anna (1984): Erzählen in der Schule und spontanes Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 176–200.
- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Luria, Alexandr Romanovič (1979): Jazyk i soznanie. Moskau: izdatel'stvo MGU. [Лурія А.Р. Язык и сознание. Москва, издательство Московского университета, 1979].

- Naer, Vladimir Leonidovič (1981): K opisaniju funkcional'no-stilevoj sistemy sovremennogo anglijskogo jazyka. In: Zwilling, Mihail J.: Voprosy differenciacii i integracii. Lingvostilističeskie osobennosti naučnogo teksta. Moskau: Nauka, S. 3–12. [Наер В.Л.: К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции. Лингвостилистические особенности научного текста. Под ред. М.Я. Цвиллинг. Москва: Наука, 1981, С.3–12].
- Oerter, Rolf (1993): *Psychologie des Spiels: ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz.
- Petročenko, Elena (2009): Der Ton macht ein Märchen (eine phonostilistische Untersuchung). In: Veličkova, Ludmila (Hg.): *Klangsprache im Fremdsprachenunterricht: Forschung und Praxis*, №5. Woronesh: Staatliche Universität Woronesh, S. 33–38.
- Piaget, Jean (1994): *Реč i myšlenie rebenka*. Moskau: Pedagogika-Press. [Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва: Педагогика-пресс, 1994].
- Pospelova, Sofia (i.V.): *Prosodische Eigenschaften in der Spielkommunikation im Vorschulalter*. Phil. Diss. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Staatliche Universität Woronesh.
- Riesel, Elise (1975): Grundsatzfragen der Funktionalstilistik. In: Moser, Hugo (Hg.): *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf, S. 36–53.
- Rubinštein, Sergej Leonidovič (1959): *Мышление, язык и реč*. Moskau: izdatel'stvo Akademii nauk SSSR. [С.Л. Рубинштейн: Мышление, язык и речь. - В кн.: С.Л. Рубинштейн: Принципы и пути развития психологии. Москва, Издательство академии наук СССР, 1959].
- Sandig, Barbara / Selting, Margret (1997): Einleitung zu: Selting, Margret/ Sandig, Barbara (Hg.): *Sprech- und Gesprächsanalyse*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1–8.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmans, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Schweinsberg, Fritz (1948): *Vorlesen, Vortragen und Erzählen. Werkhefte zur Sprecherziehung*. Heidelberg: Kerle.
- Stock, Eberhard / Suttner, Jutta (1991): Wirkungen des Stimm- und Sprechausdrucks. In: Krech, Eva-Maria / Richter, Günther / Stock, Eberhard / Suttner, Jutta (Hg.): *Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*. Berlin: Akademie Verlag, S. 59–142.

- Stock Eberhard / Veličkova, Ludmila (2002): Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang. (= HSSP 8)
- Trubetzkoy, Nikolaj Sergeevič (1960): Osnovy fonologii. Moskau: izdatel'stvo inostrannoј literatury. [Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Москва: изд-во иностранной литературы, 1960].
- Veličkova, Ludmila (2002): Rečevoj ritm: mehanizm psiholingvističeskogo issledovanija. In: Vestnik WGU. Serija lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija. 2002, №3. Woronesh: Izdatel'stvo WGU, S. 13–23. [Величкова Л.В.: Речевой ритм: механизм психолингвистического исследования. Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002, №3. Воронеж, Издательство ВГУ, С.13–23].
- Veličkova, Ludmila (2007): Psihologičeskaja osnova issledovanija emocional'nosti zvučašej reči. In: Voprosy psiholingvistiki. 2007, №5. Moskau: Institut jazykoznanija RAN, S. 20–27. [Величкова Л.В.: Психологическая основа исследования эмоциональности звучащей речи. Вопросы психолингвистики. 2007, №5. Москва: институт РАН, С, 20–27].
- Veličkova, Ludmila (2009): Psycholinguistische Charakteristik des Redestilinventars des Muttersprachlers. In: Veličkova, Ludmila (Hg.): Klangsprache im Fremdsprachenunterricht: Forschung und Praxis, №5. Woronesh: Staatliche Universität Woronesh, S. 5–11.
- Veličkova, Ludmila (2010): Zum Begriff „Redestilinventar“ (eine psycholinguistische Darstellung. In: Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (Hg.): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch. (=HSSP 33). Frankfurt a.M. u. a.: Lang, S. 89–97.
- Vinarskaja, Elena Nikolaevna / Bogomazov Gennadij Michailovič (2001): Vozrastnye jazyki rebenka. In: Vestnik WGU, Serija lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija, 2001, №1. Woronesh, Izdatel'stvo WGU, S. 60–69. [Винарская Е.Н., Богамазов Г.М.: Возрастные языки ребенка. Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001, №1. Воронеж, Издательство ВГУ, С.60–69].
- Vinarskaja, Elena Nikolaevna (2003): Vyrazitel'nye sredstva teksta (na materiale rusškoј poezii). Woronesh: izdatel'stvo WGU. [Винарская Е. Н.: Выразительные средства текста (на материале русской поэзии): учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература». Воронеж, издательство ВГУ, 2003].
- Vinogradov, Viktor Vladimirovič (1946): O zadačah istorii rusškogo literaturnogo jazyka, preimuščestvenno XVII-XIX vekov. In: Vinogradov, Viktor V.: Izvestija akademii nauk SSSR. Tom 5, vypusk 3. Moskau: izdatel'stvo AN SSSR, S. 223–238. [Виноградов В.В. О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII-XIX вв. Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка, 1946, №3. Москва: издательство Академии наук СССР, С. 223–238.]

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.

Vygotskij, Lev Semenovič (2002): Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz.

Hörbuch zum Märchen „Die schlaue Lehre“. Sprecherin unbekannt.

<<https://deti-online.com/audioskazki/russkie-narodnye-skazki-mp3/hitraja-nauka/>>

(11.07.2017)

Hörbuch zum Märchen „Das scharlachrote Blümchen“ (Zyklus „Märchen mit Orchester“).

Sprecherin Ekaterina Gusseva. <<https://www.youtube.com/watch?v=W4OZ0AIf2n4>>

(11.07.2017)

„Stolpersteine und Wunschsterne“. Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita

Ines Bose / Stephanie Kurtenbach, Halle (Saale)

**unter Mitarbeit von Kerstin Kreße / Friederike Küstner /
Constanze Müller, Halle (Saale)**

Seit 2014 finden in einer halleschen Kindertagesstätte regelmäßig Gesprächskreise statt, in denen die Kinder des letzten Kita-Jahres gesellschaftliche Partizipation intensiv erleben und ausprobieren. Regelmäßig besprechen sie relevante Themen der Kita, treffen gemeinsame Entscheidungen und erproben sie. Im Rahmen einer Wissenschafts-Praxis-Kooperation wurden diese Gesprächskreise über eine Periode hinweg videografiert. Dabei zeigte sich, dass das Gesprächsformat nicht nur hinsichtlich der Entwicklung von Partizipation interessant ist, sondern auch im Hinblick auf die Gesprächsfähigkeit der Kinder.

Im Beitrag wird zunächst der Begriff (kindliche) Gesprächsfähigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven definiert. Dann wird das Gesprächskreis-Projekt mit den pädagogischen Leitlinien und Erfahrungen der Kita vorgestellt. In einer ersten Analyse werden konkrete Gesprächsaufgaben wie auch formatbezogene Gesprächspraktiken herausgearbeitet. Anhand zahlreicher Gesprächsausschnitte zeigt sich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte diese Gesprächsprozesse zwar leiten und moderieren, dass das Projekt dem Gesprächshandeln der Kinder jedoch großen Raum einräumt. Aus der Analyse dieser Gesprächsausschnitte werden Schlussfolgerungen über die Entwicklung kindlicher Gesprächsfähigkeit gezogen.

1 Gesprächskreise in der Kita

Kindertagesstätten schreiben Gesprächskreisen ein hohes gesprächsförderliches Potential zu. Das erbrachte zum Beispiel eine Befragung von 72 frühpädagogischen Fachkräften aus hallechen Kitas (Kurtenbach et al. 2013). Empirische Studien zum Gesprächshandeln in Gesprächskreisen der Kita und Schule zeigen jedoch, dass es oft nicht gelingt, den Kindern genügend Raum zu eigenen Gesprächsausäußerungen zu geben (Becker-Mrotzek 2011; Morek 2013). Auch in einer eigenen Untersuchung zu sieben Gesprächskreisen unterschiedlicher Kitas (Kurtenbach et al. 2013; Kurtenbach / Bose 2014) wurde festgestellt, dass die Fachkräfte in der Regel die Themen selbst setzen, die Rederechtverteilung formalisiert regeln und einen Großteil der Redezeit bestreiten.

Das gesprächsförderliche Potential von Gesprächskreisen in der Kita hängt also entscheidend vom Agieren der pädagogischen Fachkräfte ab (vgl. Albers 2009; Zühlke 2000). Intensiv-gesprächshafte Phasen, in denen die Kinder über mehrere Turns themenbezogen miteinander interagieren, entstehen nur dann, wenn die Fachkräfte kontextsensitiv auf Äußerungen und Ideen der Kinder reagieren und ihnen dabei helfen, ein geeignetes Thema zu finden, wenn sie interessiert nachfragen, themenbezogene Äußerungen wiederholen, konkretisieren und neue Aspekte einbringen (Kurtenbach / Bose 2014). Unter diesen Bedingungen können Gesprächskreise in der Kita Gelegenheit zur Entwicklung kindlicher Gesprächsfähigkeit bieten, verstanden als die Fähigkeit, in verschiedenen mündlichen Kommunikationssituationen angemessen, zielorientiert und effektiv zu handeln (vgl. Hannken-Illjes 2004, 23 f.).

2 Gesprächsfähigkeit

Gesprächsfähigkeit ist Teil der kommunikativen Kompetenz und wird in Sprechwissenschaft und Gesprächslinguistik (dort unter dem Terminus Gesprächskompetenz) als mehrdimensionale und kontextbezogene Fähigkeit verstanden, die in einem Prozess lebenslangen Lernens entwickelt und verändert wird. Einerseits ist sie „Ausdruck von und Auseinandersetzung mit persönlicher und sozialer Identität; andererseits umfasst sie instrumentelle, sprechsprachliche Fertigkeiten“ (Lepschy 2002, 53). Bezogen auf Handlungen im Gespräch sind sowohl Sach- und Zielbezug als auch Selbst- und Partnerbezug im Gespräch zu bewältigen (Gutenberg 2001). Gesprächsfähigkeit kann nicht allein ausgeführt werden, sondern immer nur kooperativ; es geht um das „Zusammenkommen und Zusammenpassen der verschiedenen Fähigkeiten der Akteurinnen in einer

aktuellen Kommunikationssituation“ (Hannken-Illjes 2004, 44; in diesem Sinne auch Fiehler 2002; Becker-Mrotzek / Brüner 2004; Deppermann 2004; Meer / Spiegel 2009).

Zur Gesprächsfähigkeit gehören Empathie und Perspektivenübernahme als Voraussetzung für die Situations- und Partnereinschätzung, die Planung und Realisierung angemessener Äußerungen sowie die Fähigkeit zum Hörverstehen (vgl. Fiehler / Schmitt 2004, 114 ff.). Nach Lepschy (2002) umfasst Gesprächsfähigkeit vier Ebenen (Wissen, Können, Analyse bzw. Reflexion, Selbstüberzeugtheit bzw. Motivation); außerdem die Fähigkeit zur Flexibilität, da der Gesprächsverlauf nur teilweise antizipierbar ist. Es geht darum, kommunikative Normen und Konventionen zu erkennen sowie angemessen und flexibel darauf zu reagieren. Geißner (1996, 947 f.) nennt zahlreiche Teilfähigkeiten, z. B. Gespräche zu beginnen und zu beenden, weiterzuführen oder abubrechen; zuzuhören und nachzufragen; eigene Meinungen klar und situationsangemessen zu formulieren; sowohl konfliktfähig als auch konfliktvermeidungsfähig zu sein und an Konfliktlösungen mitzuarbeiten; sachangemessen und hörverständlich zu begründen; eigene Meinungen argumentativ zu vertreten.

3 Entwicklung und Förderung kindlicher Gesprächsfähigkeit

Mit der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit im Kindesalter befassen sich unterschiedliche Disziplinen. Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie verwenden den komplexen Begriff der Gesprächsfähigkeit so nicht, sondern ordnen Teilfähigkeiten wie die Entwicklung und Erkennung kommunikativer Intentionen oder die Kommunikationsorganisation dem Bereich des kommunikativ-pragmatischen Handelns zu (vgl. Dohmen et al. 2009; in diesem Sinn auch Spreer / Sallat 2015 und 2016). Darunter wird der an die jeweilige Situation angepasste Gebrauch sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel gefasst (Kauschke 2012). Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation im Kindesalter ist nach Chapman (2011) die komplexe und dynamische Integration sprachlicher und nichtsprachlicher Informationen und Prozesse (u. a. Gedächtnis, Aufmerksamkeit, soziale Kognition, nonverbale Kommunikation, Theory of Mind, Konzeptwissen, Wahrnehmung). Als wichtige Entwicklungsschritte gelten unter anderem das Treffen von Vereinbarungen und das Verhandeln von Kompromissen, die mit Beginn des Schulalters erreicht werden (Achhammer et al. 2016). Nach Spreer / Sallat (2015, 13) gibt es bisher allerdings noch kein umfassendes Modell für die Entwicklung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten.

Basierend auf empirischen Einzelstudien beschreiben Ehlich et al. (2008a und 2008b) in ihrem linguistisch orientierten Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung Entwicklungsschritte von Gesprächsfähigkeit. Entsprechende Teilfähigkeiten ordnen sie in die pragmatische und diskursive Basisqualifikation ein. Zur pragmatischen Basisqualifikation gehört nach Ehlich (2008a, 19 f.) die Fähigkeit, aus dem Einsatz von Sprache Handlungsbezüge in ihren verschiedenen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und auf dieser Basis die angemessenen sprachlich-kommunikativen Mittel auszuwählen und zu verwenden, die das eigene kommunikative Ziel zu erreichen helfen. Zur diskursiven Basisqualifikation (Guckelsberger / Reich 2008, 83 ff.) gehören Fähigkeiten der formalen sprachlichen Kooperation (z. B. Verfahren des Sprecherwechsels) und des komplexen zielgerichteten sprachlichen Handelns mit anderen (z. B. Narration, Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten). Die Aneignung diskursiver Fähigkeiten vollzieht sich in der Interaktion mit anderen, ab dem dritten Lebensjahr vorzugsweise in der Kommunikation mit Gleichaltrigen (ebd.). Nach Ehlich (2008a, 25 f.) führt der Eintritt in Institutionen (Kindergarten, Schule) zu entwicklungsrelevanten Einschnitten, da sich die Kinder nun auch institutionsspezifische sprachlich-kommunikative Handlungsmuster aneignen. Dazu gehören zum Beispiel Diskursstrukturen mit mehreren Beteiligten und die Interaktion mit dem fröhpädagogischen Personal (ebd.).

Da es sich bei der Gesprächsfähigkeit um eine mehrdimensionale und kontextbezogene Fähigkeit handelt, ist die Beobachtung und Beschreibung aller Teilfähigkeiten und ihrer Wechselbeziehungen wie auch ihrer ontogenetischen Entwicklung schwierig. Zur kindlichen Gesprächsfähigkeit in authentischen Kommunikationssituationen liegen für den deutschsprachigen Raum vor allem qualitative Beobachtungsstudien anhand von Teilaspekten vor – zum Beispiel zum Erzählen (Becker 2001; Quasthoff / Becker 2005; Quasthoff et al. 2011; Becker / Wieler 2013), zum Begründen (J. Klein 1985), zum Streiten (Biere 1978; Arendt 2014; W. Klein 1985; Kraft / Meng 2007; Morek 2015; Arendt et al. 2015), zum Erklären (Morek 2012), zum Widersprechen (Lanzen / Kraft 1997), zum Argumentieren (Miller 1980; Völzing 1982; Klein 1983; Krummheuer 1995; Quasthoff / Krah 2015; Luginbühl et al. in diesem Band), zu metasprachlichen Kompetenzen (Stude 2013) und zum Requisiten- und Fiktionsspiel (Andresen 2002; Bose 2003; Birmele et al. 2007). Allerdings sind empirische (Langzeit-)Studien zur Entwicklung und Förderung von Gesprächsfähigkeit im Vorschulalter nach wie vor rar. Das gilt insbesondere für empirische Studien zum Kommunikationsalltag in Kindertageseinrichtungen.

Aus sprach- und kommunikationsförderlicher Perspektive ist es wichtig, bedeutungsvolle Gesprächsanlässe im Sinne der kindlichen Erfahrung zu schaffen, die häufig und regelmäßig stattfinden sowie selbstverständlich in den Kita-Alltag eingebunden sind (Albers 2009). Die Gesprächsanlässe sollten einen gemeinsamen, auf ein Ziel gerichteten Aufmerksamkeitsfokus aufweisen und einen kooperativen, lebendigen Austausch darüber ermöglichen (Kurtenbach / Bose 2013). Als effektive Gesprächstechnik in der Interaktion der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern gilt das „lang andauernde gemeinsame Denken“ (stellvertretend Albers 2009, 70): „Sustained shared thinking is defined [...] as an interaction where two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative“ (Siraj-Blatchford / Sylva 2004, 718). In diesem Rahmen fordern Hildebrandt et al. (2016, 83) von den frühpädagogischen Fachkräften Gesprächsfähigkeit. Denn sie empfehlen ihnen, auf kindliche Äußerungen oder Handlungen mit einer „Sprechhandlungstriade“ zu reagieren, die aus der verbalen Verdeutlichung des Nachdenkens über kindliche Äußerungen („Mhm / Gute Frage / Stimmt“), der Äußerung und epistemischen Markierung einer eigenen Vermutung („Vielleicht / Meine Idee ist ...“) und der Aufforderung des Kindes zum Weiterdenken („Was denkst du“) besteht. Empirische Analysen in Kitas haben allerdings ergeben, dass der Anteil des gemeinsamen lang andauernden Denkens gegenüber direkten Unterweisungen immer noch gering ist, insbesondere in Gruppeninteraktionen (König 2009; Wertfein et al. 2015).

4 Gesprächskreis-Projekt „Stolpersteine und Wunschsterne“

In diesem Zusammenhang ist das Gesprächskreis-Projekt „Stolpersteine und Wunschsterne“ interessant, das seit 2014 in der Kindertagesstätte „Am Moritzburgring“ in Halle (Saale) durchgeführt wird. Die Kita in freier Trägerschaft erwartet von den pädagogischen Fachkräften, die Bildungsinteressen und -themen jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen und herausfordernde (Erziehungs-)Ziele zu setzen. Diesem Leitgedanken folgt auch das Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt „Bildung: elementar“, an dem sich alle Kitas orientieren: „Allen Kindern den Raum für Selbstbestimmung und Teilhabe zu eröffnen, ist eine hohe Anforderung an pädagogische Fachkräfte und setzt zwei grundlegende professionelle Kompetenzen voraus: Macht an Kinder abzugeben und Vertrauen in sie zu setzen.“ (Bildung elementar 2013, 25).

In der Kita „Am Moritzburgring“ werden den Kindern Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Kita-Alltags eingeräumt; untrennbar damit ver-

bunden ist die Förderung von Gesprächsfähigkeit. Als Instrument für die Umsetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Mitbestimmung nutzt die Kita unter anderem das Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“. Die Idee dazu wurde in Anlehnung an ein bereits bestehendes Projekt von der Leiterin Kerstin Kreße entwickelt:

Auf einer Studienreise nach Südtirol besuchte ich eine Kita, die das Konzept „Stolpersteine und Wunschsterne“ lebte (Elschenbroich / Schweitzer 2012). Ähnlich wie bei Kinderkonferenzen konnten Kinder dort Ärger, Streit oder Ideen formulieren, gleichzeitig wurden auch mögliche Lösungen angeboten. Diese Idee nahm ich mit nach Halle, und wir besprachen eine mögliche Umsetzung im Team. (Kerstin Kreße im Interview mit den Verfasserinnen)

Dieses Gesprächskreisprojekt richtet sich nur an die älteste Gruppe und ergänzt die Gesprächskreise, die in allen Gruppen der Kita regelmäßig stattfinden. Es findet über das gesamte letzte Kindergartenjahr (Oktober bis Juni) 14täglich immer zur selben Zeit statt, die Teilnahme ist freiwillig. Im Beisein von zwei frühpädagogischen Fachkräften diskutieren die Kinder ausschließlich eigene Themen: entweder Probleme („Stolpersteine“), die sie bewegen und für die sie eine Lösung besprechen möchten, oder aber Wünsche („Wunschsterne“), die sie an die Kita herantragen wollen. Der Ablauf der Gesprächskreise „Stolpersteine und Wunschsterne“ folgt einem bestimmten Muster:

Zu Beginn des Gesprächskreises wird ein Korb von Kind zu Kind herumgegeben, in dem sich Steine und Holzsterne befinden (s. Abbildung unten). Dabei sind die Kinder dazu aufgefordert, sich einen Stein herauszunehmen, welcher ein Problem symbolisiert, oder einen Stern, welcher für einen Wunsch steht. Im Anschluss erfragen die frühpädagogischen Fachkräfte die Themen der Kinder, besprechen sie gemeinsam mit ihnen und versuchen, in der Gruppe Lösungen zu finden. (Kerstin Kreße)

Dass das Projekt sich nur an die älteste Kindergruppe (Fünf- bis Sechsjährige) richtet, begründet die Leiterin der Kita so:

Die Anforderungen an ein solches Gesprächsformat sind sehr hoch: Die Kinder müssen in der Lage sein, ihre Wünsche und Probleme zu äußern, sich in den Kummer anderer hineinversetzen zu können wie auch die besprochenen Lösungen und deren Konsequenzen verantworten zu können. Dies alles setzt ein abstraktes und komplexes Denken voraus.

In unserer Kita bilden Gesprächskreise auch mit jüngeren Kindern einen regelmäßigen Bestandteil des Kita-Alltags. Daher haben die ältesten Kinder mit diesem Format bereits Erfahrungen, die sie auf das anspruchsvolle Stolpersteine-Wunschsterne-Gesprächsformat gut vorbereiten. (Kerstin Kreße)



Abbildung 1: Anfangsphase eines Gesprächskreises (GK11; 00:14)

Durch den Anspruch des Projekts, „echte“ Themen zu behandeln, lernen die Kinder implizit Grundlagen von Partizipation und Mitbestimmung kennen und erleben sich als aktive Gestalter des Kita-Lebens. Diese Demokratie bildende Funktion stand für die Kita im Vordergrund.

Die Kinder machen die Erfahrung, dass nach Lösungen für ihr Problem gesucht wird, und vor allem, dass nicht nur über Lösungen geredet wird, sondern sie auch im Alltag umgesetzt werden. Das stärkt nicht nur das Selbstbewusstsein der Kinder, auch das Gemeinschaftsgefühl wird größer, also die sozialen Kompetenzen. Und natürlich entwickeln sich auch die sprachlichen Kompetenzen weiter. (Kerstin Kreße)

Das Format stellt hohe kognitive und kommunikative Anforderungen an die Kinder und verlangt von den frühpädagogischen Fachkräften Gesprächskompetenz.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die ersten Gesprächsrunden schon eine große Herausforderung für die Erzieher und Erzieherinnen waren, eben nicht zu leiten, nicht zu lenken, sondern sich einzulassen und hinzunehmen, dass es nicht immer ein erfolgreiches Ende geben muss. (Kerstin Kreße)

Kurz nach Projektbeginn entstand die Idee einer sprechwissenschaftlichen Begleitung, welche aus der Außenperspektive Gelingensbedingungen dieses Gesprächsformats untersuchen sollte. In Absprache mit den Projektverantwortlichen der Kita wurden zunächst fünf Gesprächstermine der Periode 2014/15 gefilmt. Die Datenschutzbestimmungen wurden beachtet, Fachkräfte und Eltern haben der Videografie und der Auswertung der Daten in anonymisierter Form

schriftlich zugestimmt. Während der Begleitung dieser ersten Periode zeigte sich, dass das Gesprächsformat nicht nur hinsichtlich der Entwicklung von Partizipation interessant ist, sondern dass die beobachteten Praktiken der Kinder und Fachkräfte auch im Hinblick auf die Entwicklung von Gesprächsfähigkeit bedeutungsvoll scheinen. Daraufhin wurde die Periode 2015/16 vollständig videografiert: Es liegen Video-Aufnahmen aller 16 Gesprächstermine von Oktober 2015 bis Juli 2016 vor (Umfang insgesamt 4 h 20 min).

Während der Korpuserhebung wurden die beteiligten Kinder in anonymisierter Form erfasst sowie die eingebrachten Themen, ihre Initiierung und Bearbeitung inventarisiert (Müller 2016). Die Aufbereitung und wissenschaftliche Auswertung der Aufnahmen sind noch nicht abgeschlossen. Beim „ersten Blick“ in die Daten zeigen sich aber bereits typische Kennzeichen der Gesprächsstruktur sowie pädagogisch herausfordernde Situationen (Küstner 2017). Im Folgenden werden Ergebnisse der bisherigen Datenauswertung präsentiert und diskutiert sowie mit zahlreichen Beispielen belegt (längere Korpusausschnitte anhand von Inhaltsangaben mit Äußerungszitaten; kürzere Korpusausschnitte anhand von GAT2-Transkripten). Das Augenmerk der Analyse liegt zunächst auf dem Interesse der Kinder an dem Projekt sowie auf den Themen, die sie in den Gesprächskreisen ansprechen. Danach werden Gesprächsaufgaben und formatbezogene kommunikative Praktiken von Fachkräften und Kindern im Gesprächsprozess herausgearbeitet.

5 Interesse der Kinder am Projekt

In der Periode 2015/16 umfasste die älteste Kita-Gruppe 37 Kinder. Davon nahmen insgesamt 31 Kinder mindestens einmal an den Gesprächskreisen teil, im Durchschnitt 8 Kinder pro Gesprächstermin. Die Beteiligung war allerdings sehr unterschiedlich: 15 Kinder kamen nur ein- bis zweimal, die anderen 17 mehrfach. Zwei Mädchen, Julia und Pauline, nahmen nahezu immer teil. Die Kita-Leiterin erklärt diese Unterschiede aus dem jeweiligen Entwicklungsstand bzw. Interesse der Kinder:

Für viele Kinder ist in diesem Alter die soziale Interaktion extrem wichtig. Sie vergleichen sich mit anderen: „Wo stehe ich? Wer ist mein Freund? Wer ist der Mutigste?“. Diese Kinder nutzen diese Plattform, um sich auszutauschen, gehört zu werden, als Gruppe zu agieren. Für andere Kinder spielt Gerechtigkeit eine besondere Rolle. Auch dieses Thema kann motivieren, an den Gesprächskreisen teilzunehmen: Ärger, Ungerechtigkeiten loswerden, Lösungen zu finden.

Dann gibt es Kinder, die mit sich super gut klar kommen, die die Zeit genießen, wenn die anderen im Gesprächskreis sind oder die sich interessieren für Themen wie Magnetismus, Mikroskop oder Konstruieren mit verschiedenen Materialien. Diese Kinder wollen gerade etwas herausfinden, sie brauchen etwas zum Anfassen, Anpacken oder Basteln, und dabei hilft ihnen dieser Gesprächskreis nicht.

Andere Kinder kommen nur, wenn sie etwas zu sagen haben, also wenn sie ein bestimmtes Problem besprechen wollen. Diese sind dann sehr bei sich und verstehen den Gesprächskreis als Instrument, das für ihr Problem eine Lösung bringt.

Und natürlich gibt es auch Kinder, die sich am Rand der Gruppe bewegen, weil sie sehr unregelmäßig in die Kita kommen, zu schüchtern sind etc. Vielleicht fühlen sich diese Kinder nicht eingeladen bzw. ist es für sie eine große Überwindung, selbst aktiv zu werden, von selbst regelmäßig zu den Gesprächskreisen zu kommen. (Kerstin Kreße)

Ein Blick in die Aufnahmen bestätigt diese Einschätzungen: Wie häufig ein Kind zu den Gesprächskreisen kommt, ist nicht notwendigerweise mit der Zahl der von ihm angesprochenen Themen verknüpft. Von den Kindern, die regelmäßig an den Gesprächskreisen teilnehmen, sprechen einige sehr oft ein eigenes Thema an, andere dagegen kaum, wie sich z. B. an Pauline und Julia zeigt.

(01) Pauline kommt zu 13 Gesprächskreisen und bringt sehr viele unterschiedliche Themen ein (insgesamt 32mal). Ihre Wünsche sind z. B. mit der Gruppe Eis essen oder auf bestimmte Spielplätze zu gehen, in den Urlaub zu fahren, über 18 Jahre alt zu sein. Ihre Stolpersteine sind z. B. Diebstahl, Gewalt und Lärm in der Kita. Fünfmal spricht sie den Ärger mit ihren Brüdern an. Die Erzieher/innen berichten, dass Pauline zur Zeit des Projektes zu Hause viele Probleme hat. Vermutlich nutzt sie den Gesprächskreis auch als Podium, um einige ihrer Probleme in vertrauensvoller Atmosphäre zu bearbeiten.

(02) Ihre Freundin Julia kommt zu 12 Gesprächskreisen, hört aber vor allem aufmerksam zu. Nur dreimal spricht sie selbst ein Thema an: auf einen Spielplatz gehen (GK07; 11:21), den Vater auf die Arbeit begleiten (GK12; 10:01), vom Bruder geärgert werden (GK11; 14:51). Aber sie interessiert sich beständig für das Gruppengeschehen und zeigt Empathie und Hilfsbereitschaft. Dass sie sich an der Lösungsfindung für die Probleme und Wünsche der anderen intensiv beteiligt, verschafft ihr eine wichtige Position in der Gruppe. Die Erzieher/innen berichten, dass die sonst eher zurückhaltende und schüchterne Julia diese Gruppenzugehörigkeit sichtlich genießt.

Andere Kinder kommen nur selten zu einem Gesprächskreis, und zwar dann, wenn sie ein konkretes (meist Kita-bezogenes) Anliegen haben. Zu diesen Kindern gehören Bastian und Edwin.

(03) Bastian kommt nur einmal mit dem Stolperstein, dass ihn Konstantin gegen seinen Willen immer am T-Shirt zieht (GK14; 01:22).

- (04) Edwin besucht zwei Gesprächskreise. Das erste Mal beklagt er sich darüber, dass ihm die Fußballkarten geklaut worden sind (GK14; 12:10), und wünscht sich, immer im Urlaub zu sein (12:23). Das zweite Mal wünscht er sich, mal wieder auf den Spielplatz an der Fontäne zu gehen (GK16; 08:30).

Augenscheinlich geht es diesen Kindern weniger als anderen um die soziale Interaktion und die Mitgestaltung des Gruppenprozesses, sondern stärker um die Lösung eigener akuter Probleme bzw. die Erfüllung eigener Wünsche.

6 Stolperstein- und Wunschstern-Themen

In den 16 Gesprächskreisen der Periode 2015/16 bringen die Kinder insgesamt 109 Anliegen ein, von denen sie (bzw. die Fachkräfte) 42 der Kategorie Stolpersteine zuordnen und 67 der Kategorie Wunschsterne. Pro Gesprächskreis werden – abhängig von der Gesprächsdauer und der Teilnehmerzahl – zwischen 3 und 12 Themen besprochen. Viele Anliegen werden nur sehr kurz behandelt (zwischen 30 Sekunden und 2 Minuten), z. B. Fantasiewünsche (immer im Urlaub zu sein oder fliegen zu können), die die Fachkräfte zumeist freundlich bestätigen, oder Ausflugswünsche, deren Erfüllung sie in Aussicht stellen können.

- (05) **Alwin:** mal wieder in den WALD gehen;||
Erz2: (.)DAS ist ein WUNSCH,|
den ich dir SOfort erfüllen kann (...)|
WEIL(.)mein lieber ALwin,|
am FREItag,|
gehen wir ZWEI-|
zuSAMmen in den WALD.|| (GK07; 16:10)

Mit der Anregung der Erzieherin, noch weitere Kinder mitzunehmen, und der begeisterten Zustimmung der Kinder ist das Thema beendet, die Gruppe geht zum nächsten Stolperstein über (16:55).

Eine längere Bearbeitungsdauer räumen die Fachkräfte dann ein, wenn die Kinder Probleme mit anderen Kindern in der Kita oder zu Hause ansprechen und wenn aus deren Schilderungen oder den Reaktionen der Gruppe eine besondere Ernsthaftigkeit bzw. Betroffenheit deutlich wird.

- (06) Denny wünscht sich, *dass die KINder (.) nicht so (.) zwischen durcheinANder reden.*|| (GK06; 03:01). In den darauffolgenden 6 Minuten regen die Fachkräfte die Gruppe dazu an, zunächst Gründe für das Problem zu suchen sowie eigene Erfahrungen zu äußern, und entwickeln schließlich gemeinsam mit den Kindern Ideen zur Lösung des Problems.

Durch eine solche Gesprächsleitung gewichten die Erzieher/innen die eingebrachten Themen, sie zeigen der Gruppe an, was besonders relevante und wich-

tige Themen sind. Interessant ist, dass sich die Anliegen der Kinder im Laufe des Projektes verändern. Bis zum 9. Gesprächskreis werden überwiegend Kita-bezogene Wünsche und Probleme besprochen, aber nur sehr selten Wünsche außerhalb der Kita.

(07) Paula wünscht sich, Fahrrad fahren zu lernen (GK03; 04:58), Charlotte will fliegen können (GK04; 03:29) und für Edgar soll immer die Sonne scheinen (GK07; 15:05).

Schwerwiegende persönliche Probleme dagegen werden erst ab dem 10. Gesprächskreis angesprochen und auch nur von drei Kindern:

(08) Timo bedauert, dass sein Papa immer arbeiten muss (GK13; 01:09); Rosa beklagt wiederholt, dass sie von ihrer Schwester geärgert wird (GK10; 01:51 / GK11; 00:54 / GK12; 00:10 / GK15; 00:25), und Pauline leidet unter den Attacken ihres Bruders (GK15; 20:00).

Offensichtlich haben diese Kinder im Verlauf der Gesprächskreis-Periode großes Vertrauen gefasst. Sie erleben, dass ihre Sorgen ernst genommen werden, und vertrauen darauf, dass die anderen Kinder und die Fachkräfte damit sensibel umgehen.

Überwiegend nutzen die Kinder das Format jedoch, um (durchaus mehrmals) über konkrete Wünsche und Probleme des Kita-Alltags zu sprechen und nach umsetzbaren Lösungen zu suchen; vgl. zum Beispiel

- Ausflugswünsche (in den Zoo, in den Wald, auf einen bestimmten Spielplatz – 12-mal)
- Diebstahl in der Kita (Hausschuhe, Kuscheltiere, Fußballkarten, Anziehsachen sind verschwunden – 12-mal)
- Ärger bzw. Gewalt unter den Kindern in der Kita (ein Kind wurde gehauen, gekratzt, gebissen usw., auf der Treppe wird geschubst – 10-mal)
- Lärm in der Kita (Kinder schreien, trampeln, rasseln zu laut – 7-mal).

7 Gesprächsaufgaben und formatbezogene Gesprächspraktiken

Im Folgenden werden wiederkehrende Gesprächsaufgaben herausgearbeitet, die Kinder und Fachkräfte im Verlauf der Gesprächskreise bewältigen. Während der gefilmten Periode entwickeln und etablieren die Beteiligten Gesprächspraktiken, die durch die Anforderungen des Gesprächskreisformats entstehen. Unter Praktiken werden mit Deppermann et al. (2016, 8) bewährte bzw. sich bewährende sprachlich-kommunikative Routinen zur Bewältigung situativer Handlungsaufgaben verstanden. Dabei handelt es sich um einigermaßen verbindliche, kulturell

eingespielte kontextgebundene Gepflogenheiten, die die Beteiligten aber flexibel nutzen und variieren können (Deppermann 1999, 15).

In einer Vorbereitungsphase vermitteln die frühpädagogischen Fachkräfte den Kindern zunächst explizit Regeln und Prinzipien des Gesprächskreisformats. In den Gesprächskreisen selbst leiten sie Klärungs- bzw. Analysephasen an (Geißner 1988, 161; Gutenberg 1994, 325 ff.), in denen Anliegen erfragt, umrissen, strukturiert und spezifiziert bzw. Ideen gesucht und ausgetauscht werden. Mitunter moderieren sie auch Phasen des Streitens, Auseinandersetzens bzw. Problemlösens (Geißner ebd.; Gutenberg ebd., 327 ff.), in denen Ideen argumentativ gegeneinander abgewogen und Lösungen ausgehandelt werden, bis schließlich eine Entscheidung für gemeinsames künftiges Handeln gefunden und meist auch akzeptiert wird, so dass sie im Alltag umgesetzt werden kann.

7.1 Vorbereitung: *dann setzen wir uns zuSAMmen und KLÄren das überhaupt.*||

Zu Beginn des Projekts wird das Format in einer Vorbereitungsphase zusammen mit den Kindern zunächst in kleineren Gruppen (je 8 Kinder) erprobt. Die frühpädagogischen Fachkräfte erklären den Kindern das Grundprinzip der Wunschsterne und Stolpersteine anhand von konkreten Beispielen („Für mich wäre zum Beispiel ein Stolperstein, dass...“). Dadurch regen sie die Kinder an, ihren (Kita-)Alltag zu reflektieren und eigene Wünsche und Probleme zu identifizieren. Außerdem erläutern sie den Ablauf der Gesprächskreise und machen Vorgaben für die Kategorisierung und Formulierung eines Themas („Ich habe den Stolperstein, dass...“; „Mein Wunschstern ist...“).

Diese Erprobungsphase umfasst drei Termine, dazwischen tauschen sich die Fachkräfte über Gelingensbedingungen des Formats aus und verabreden ein einheitliches weiteres Vorgehen. Im Anschluss an die Erprobungsphase wird die gesamte Gruppe zusammengeführt und von zwei Fachkräften, die an der Erprobungsphase teilgenommen haben und Kenntnisse über Erfolgsfaktoren des Formats sammeln konnten, im weiteren Verlauf betreut.

Während der Erprobungsphase des Projekts hat die Kita gemeinsam mit den Kindern einen Informationsfilm für die Eltern angefertigt. Darin definieren die Kinder Wunschsterne und Stolpersteine.

- (09) **Peter:** und und STOLpersteine sind was man NICHT will, |
und(...)WUNSCHsterne sind was man WILL. |
Anke: (-)und was man sich WÜNSCHT. ||
(Informationsfilm; 00:20)
- (10) **Julia:** ein STOLperstein ist wenn man was(.)wenn dem
irgend jemand was nicht geFÄLL:T; ||
(Informationsfilm; 01:25)

Außerdem reflektieren die Kinder ihre Erfahrungen mit kommunikativen Praktiken der Erprobungsphase.

- (11) **Paula:** dann (setzen wir uns) zuSAMMen(-)und KLÄren das
überhaupt. || (Informationsfilm; 02:27)
- (12) **Leo:** ich finde, | (.)wenn(.)viele kinder(-)alle über_n
STOLperstein reden das ist nicht so GUT wenn die
dann alle zusammen QUATschen dann ist BLÖD, |
WEIL dann kann ja können die erZIEher ja die(.)
kinder gar nicht mehr(-)äh(-)HÖren oder verSTEHen, |
(.)dann verSTEHen die erzieher ja nicht- |
müssen WENN dann schon EINzelnt reden- |
oder wenn er was KURzes hat dann kann er als
LETZtes sein oder als ERStes, |
dann isses oKAY. | finde ICH. ||
(Informationsfilm; 03:30)

Die Kinder verfügen somit bereits in der Vorbereitungsphase über Reflexions- und Handlungswissen als Teil von Gesprächsfähigkeit, indem sie Vorstellungen über den Ablauf und Zweck der Gesprächskreise entwickeln und über kommunikative Handlungsmöglichkeiten und Mittel metasprachlich reflektieren können.

7.2 Eröffnung: *dann MACHen wir einmal rund RUM*

Zu Beginn der Gesprächskreise knüpfen die Erzieherin und der Erzieher, die diese Periode moderieren, nahezu immer an vorausgegangene Treffen an. Sie greifen bereits besprochene Themen und Problemlösungen wieder auf. Sie fragen nach, welche Anliegen besprochen wurden und ob sich die gefundenen Lösungen bewährt haben.

- (13) **Erz1:** das !LETZ:!te ma:l; |
was(.)KÖNNT ihr euch noch erINnern was ihr da
für_n STOLperstein oder für_n GLÜCKSstern
HATtet. ||
WISST ihr_s noch? || (GK07; 00:00)

- (14) **Erz2:** also DAS haben wir beSPROCHen.||
dann kann ich hierHINter ein HÄKchen machen,|
das `HA:`ben `WI:R(-) [be`SPROCHen.||]
Oskar: [be`SPROCHen.||] (GK02; 01:10)

Dann reichen die Fachkräfte den Korb mit den symbolischen Gegenständen herum, damit sich die Kinder einen Wunschstern bzw. Stolperstein nehmen können, und fordern die Kinder der Reihe nach auf, sich zu äußern.

- (15) **Erz1:** GUT;||
dann MACHen wir einmal rund RUM,|
(-)wer einen WUNSCHstern oder STOLperstein hat
nimmt sich den RAUS,| (GK04; 01:40)
- (16) **Erz1:** SO;| womit wollen wir denn ANfangen;||
WUNSCHstern oder STOLperstein;||
viele: <<gerufen>STOLperstein>
Erz1: STOLperstein;| GUT.|| (GK05; 02:30)

Wie aus den Beispielen hervorgeht, liegt die Gesprächssteuerung bei der Eröffnung von Themen in der Regel bei den beiden pädagogischen Fachkräften. Es finden sich aber auch Sequenzen, in denen die Kinder die Gesprächskreise metasprachlich (mit-)steuern, indem sie zum Beispiel das Rederecht verteilen.

- (17) Merle gibt der Erzieherin den Hinweis: *pauline hat AUCH noch_n STOLperstein.*|| (GK05; 06:30). Daraufhin wird Pauline von der Erzieherin gefragt, was ihr Stolperstein ist, sie hat ihn aber offensichtlich vergessen und schweigt. Die Erzieherin empfiehlt ihr, nochmal nachzudenken und später darauf zurückzukommen. Nachdem die Gruppe kurz zwei andere Anliegen abgehandelt hat, fragt Merle: *äh pauLine IST dir dein STOLperstein wieder EINGefalln?*|| (10:06).
- (18) Es wird über Rosas Stolperstein gesprochen, den Ärger mit ihrer kleinen Schwester (GK15; 09:50). Als Pauline erwähnt, dass ihr Bruder sie auch immer ärgert, reicht Rosa ihr einen Stolperstein (13:37). Außerdem nimmt sich Rosa selbst einen Wunschstern aus dem Korb und legt ihn vor sich hin. Als Paulines Thema abgeschlossen ist, fragt Paula Rosa: *und was ist dein WUNSCHstern,*|| (14:25).

Paula und Rosa haben nicht nur die Formatstruktur verstanden, sondern konzentrieren sich auf das Gesamtgeschehen und berücksichtigen die Anliegen anderer. Sie sorgen (mit-)verantwortlich für die Einhaltung der Gesprächsregel, dass alle Kinder mit einem Stolperstein bzw. Wunschstern auch wirklich zu Wort kommen können.

7.3 Themenkategorisierung: *ich hab AUCH noch einen WUNSCHstern;*

Bevor die Kinder ein Anliegen im Gesprächskreis schildern können, müssen sie entscheiden, ob sie dafür aus dem Korb einen Stolperstein oder einen Wunschstern nehmen. Sie müssen also ihr Anliegen für sich selbst kategorisieren. Eine weitere Herausforderung besteht darin, das Anliegen gemäß der gewählten Kategorie zu formulieren. Dadurch üben die Kinder als Teilfähigkeit von Gesprächskompetenz, eine Meinung klar und situationsangemessen zu formulieren.

- (19) **Tobias:** ((hat einen Stolperstein in der Hand))
Erz1: WAS(.)is_n STOLperstein für dich.||
(---)
Tobias: <<p, len,> dass ich nich HINfalle;||>
Charly: (oKAY.||) ((blickt Erz1 an)
das is jetzt_n WUNSCHstern.||)
Erz1: (.)das wäre n WUNSCHstern.||
(.) ich MÖCHte nich hinfallen.||
wenns ein STOLperstein is-|
FÄLLST du oft hin,||
Tobias: ((reagiert nicht))
Erz1: (--) FÄLLST du oft hin,||
(...)
weil SONST könnte man das als STOLperstein ja
sagen ich äh is ein STOLperstein DASS ich so oft
hinfalle.||
(---)
möchtste nochmal drüber NACHdenken,||
Tobias: (((nickt))
Erz1: GU:T.|| (GK06; 02:14)

Während es Tobias noch schwerfällt, sein Anliegen eindeutig zu kategorisieren bzw. passend zur Kategorie Stolperstein zu formulieren, kann Charlotte dieses Problem bereits metasprachlich kommentieren. Wie in diesem Beispiel helfen die Fachkräfte oft dabei, die Anliegen der Kinder zu kategorisieren, so bereits wenige Minuten später in demselben Gesprächskreis:

- (20) Auch Denny hat einen Stolperstein in der Hand, formuliert aber einen Wunsch: *das die KINder (.) nicht so (.) zwischen durcheinANder reden.*|| (GK06; 03:01). Auch hier diskutiert die Erzieherin beide Perspektiven und stellt fest: *das is aber auch GANZ schön kompliZIERT.*||. Abschließend vergewissert sie sich bei Denny mit der Formulierung: *du MÖCHtest dass die kinder NICHT durcheinander reden.*||.

Durch solche metasprachlichen Kategorisierungsversuche mit und ohne erwachsene Hilfe lernen die Kinder, dass sich einige Anliegen als Stolpersteine, aber auch als Wunschsterne einordnen lassen. Damit vollziehen die Kinder Perspek-

tivenwechsel und entwickeln eine weitere Teilfähigkeit von Gesprächskompetenz.

- (21) Paula hat einen Stolperstein in der Hand und sagt, *dass im KINdergarten immer (.) dass IMmer so geSTOHlen wird das MAG ich nicht.*|| (GK13; 05:27). Einige Minuten später greift Pauline das Thema noch einmal auf, ordnet es aber der anderen Kategorie zu: *ich hab AUCH noch einen WUNSCHstern;| ich hab den wunschstern dass hier NIEmehr geSTOHlen wird im kindergarten.*|| (11:00).

Die Kinder werden im Verlauf des Projekts immer sicherer darin, Themen passend als Wunschstern bzw. Stolperstein zu formulieren. Das führt sogar dazu, dass sie das Konzept auf den Kita-Alltag übertragen und Probleme metasprachlich in diesen Kategorien reflektieren, wie die Kita-Leiterin beobachtet:

Und wenn im Kita-Alltag Streit oder Ärger im Raum standen, haben die Kinder das verstärkt mit den Begriffen „Stolpersteine / Wunschsterne“ beschrieben, zum Beispiel: „...das ist aber wirklich ein Stolperstein!“ (Kerstin Kreße)

7.4. Themenformulierung: *jemand mich HAUT so DOLLe.*||

Nun fordern die Fachkräfte die Kinder auf, ihre Anliegen zu formulieren. Gewöhnlich beziehen sie sich auf das Symbol, das die Kinder in der Hand halten.

- (22) **Tobias:** *((hat einen Stolperstein in der Hand))*
Erz1: GUT.|DANN(.)leg LOS tobias.||
WAS(.)is_n STOLperstein für dich.|| (GK06; 02:10)
- (23) **Franzi:** *((hat sich ihren Wunschstern vors Gesicht gehängt))*
Erz1: dann wollen wir JETZT von der franZISka wissen was ihr WUNSCHstern ist der ihr schon auf der NAsE sitzt.||
Erz2: jaWOLL:.||
Erz1: erZÄHL;| was WÜNSCHST du dir.|| (GK06; 09:12)

Diese Formulierungsroutinen ziehen sich durch alle Gesprächskreise und führen dazu, dass die Kinder sie in ihren Sprachgebrauch integrieren und selbst benutzen:

- (24) **Paula:** jetzt WEIß ich wieder meinen WUNSCHstern.||
dass die KINder(.)hier im STERNzimmer(.)ähm(.)
wenn(.)man eine geSCHICHte hört hier,|
(.)ähm nicht RUMquasseln und auch nicht(.)
RUMrennen.|
DAS ist mein WUNSCHstern.|| (GK06; 13:10)

Mitunter kommt es vor, dass Kinder ihr Anliegen vergessen haben, wenn sie an der Reihe sind:

- (25) Pauline hat einen Stolperstein genommen, die Erzieherin bittet sie zu erzählen (GK05; 06:40).

Pauline: äh (5 s)
Erz1: DA denkt pauline nochmal kurz NACH wenn sie_s verGESSen hat-|
(fordert ein anderes Kind zum Sprechen auf))

- (26) Auch in einem anderen Gesprächskreis hat Pauline den Inhalt ihres Wunschsterns vergessen (GK13; 06:50). Diesmal erklärt sie nach langer Pause selber:

Pauline: (---) nochmal überLEgen;||
Erz1: GUT;| die pauLine muss noch überLEgen,||

Wenn einem Kind sein Anliegen auch auf Nachfragen nicht mehr einfällt, bieten die Fachkräfte an, dass das Kind es ihnen außerhalb des Gesprächskreises mitteilen kann und sie sich eine Notiz machen, damit das Thema im nächsten Kreis beredet wird.

- (27) **Franzi:** ((hat Inhalt ihres Wunschsterns vergessen))
Erz1: weißte WAS,|
dann DENKste nochmal drüber NACH und WENN dir dazu irgendwann heute noch was EINFällt dann kommst du zu UNS und erzÄHLST es uns.||
wollen wir_s SO machen?|JA?|SO.||
(GK06; 12:00)

Einige Kinder kostet es Überwindung, vor der Gruppe ein eigenes Anliegen anzusprechen. So ist mehrfach zu beobachten, dass Kinder bei ihren ersten Treffen sehr unsicher wirken und Mühe haben zu sprechen. Die Fachkräfte ermuntern diese Kinder behutsam mit freundlichen Aufforderungen und strukturierenden Fragen zum Reden.

- (28) Franziska hat Sprachprobleme und verhält sich in der Kita schüchtern. Beim Gesprächskreis ist sie zum ersten Mal (GK05; 02:30).

Erz1: dann die franZISka hat einen STOLperstein genommen,|
franZISka dann erzÄHL mal;|
(.)was dann für dich ein STOLperstein ist.||
Franzi: mh::
Erz1: (--)GIBTS irgendwas was dir nicht geFÄLLT.|
was dich ÄRgert.||
Peter: für die ANdren kinder oder für DICH.||
(---)
Erz1: denn du hast dir doch einen STOLperstein genommen.||
(.)das HEIßT ja dass man äh sich über was ÄRgert,|

dass man ein proBLEM hat.||
 (--)GIBT_s irgendwas was dich ÄRgert?||
Franzi: ((nickt))
Erz1: dann erzÄHL mal.||
Franzi: (-)jemand mich HAUT so DOLLe.||

Peter unterstützt die Erzieherin bei ihrem Versuch, Franziska zum Reden zu ermutigen, mit einer Ko-Konstruktion, und erweist sich damit als routinierter und gesprächskompetenter Teilnehmer. Er weiß, dass die bisher angesprochenen Themen der Kinder meist nicht nur individuelle Anliegen sind, sondern mehrere Kinder bewegen.

Als Franziska weiterhin schweigt, erklärt die Erzieherin noch einmal das Konzept „Stolperstein“. Augenscheinlich gelingt es ihr, Franziska zur Teilnahme an den Gesprächskreisen zu motivieren, denn diese kommt von nun an häufiger und verfolgt das jeweilige Geschehen aufmerksam.

Im Verlaufe der Periode ist zu beobachten, dass viele Kinder mutiger und selbstbewusster werden und routinierter bzw. formatbezogen kompetenter mit der Anforderung umgehen, ein Thema zu formulieren.

Besonders interessant sind Wunschsterne bzw. Stolpersteine, mit denen sich die Kinder auf den Gesprächsprozess an sich beziehen, denn hier zeigen sich kindliche Analyse- bzw. Reflexionsfähigkeiten exemplarisch. So benutzen einige Kinder die symbolischen Gegenstände, um die Einhaltung von Gesprächsregeln abzusichern oder das aktuelle Gesprächsverhalten im Gesprächskreis metakommunikativ zu bewerten.

- (29) Während verschiedene Ausflugswünsche diskutiert werden, reden die Kinder immer lauter und zunehmend durcheinander (GK04; 08:35). Paula verzieht schmerzvoll das Gesicht, beugt sich zum Boden und schützt ihren Kopf mit den Händen. Wenig später zieht sie einen Stolperstein (09:02) und schaut die Erzieherin an. Diese macht die Gruppe auf Paulas Stolperstein aufmerksam:

Erz1: ich kann mir soGAR VORstellen,|
 (.)warum die PAula jetzt_n STOLperstein
 genommen hat;|
 da BIN ich jetzt mal geSPANNT.||
 PAula erzÄHL mal.||
Paula: weil die kinder so LAUT sind,||
Erz1: und durcheinANder schrein und KEIner verSTEHT
 eigentlich was das andere SAGT.||
 (hätt ich) WÄre jetzt nämlich auch_n
 STOLperstein für MICH gewesen.||
 ihr möchtet dass wir EUCH zuhörn und dann hört
 man auch ANdren kindern zu.||

(GK04; 09:15)

- (30) Franziska fällt ihr Wunschstern nicht mehr ein, sie überlegt. Einige Kinder lachen und führen Nebengespräche. Paula steht auf und nimmt sich einen Stolperstein aus dem Körbchen.

Paula: äm(.)ich(.)mein STOLperstein is-|
 (.)DASS die KINder IMmer em MANCHmal(.)
 BEI DEN(-)also(.)bei den(.)KINdern die gerade
 sprechen daZWISCHen(.)QUASSeln und das find ich
 NICH so toll.|| (GK06; 10:20)

Indem Paula in beiden Situationen jeweils einen Stolperstein zieht, macht sie die für sie problematische Situation zu einem Anliegen für alle. Bemerkenswert ist, dass Paula nicht nur die grundsätzliche Formatregel kennt, dass man sich durch einen Stolperstein das Rederecht sichert, sondern dass sie auch in der Lage ist, diese Regel im Gesprächskreis anzuwenden, um das aktuelle Gesprächsverhalten auf einer Metaebene zu bewerten bzw. zu steuern. Es ist ihr wichtig, dass etablierte Praktiken wie das aufmerksame Zuhören aufrechterhalten werden, und sie ist selbstbewusst genug, das laufende Gespräch zu unterbrechen und metasprachlich auf das Problem hinzuweisen.

7.5 Themenspezifizierung: *na erZÄHL doch mal. | was IS_n da pasSIERT.||*

Wenn ein Kind sein Anliegen – meist gemeinsam mit einer pädagogischen Fachkraft in Form einer Kurzzusammenfassung oder Exposition (vgl. Becker / Stude 2017) – formuliert hat, bitten es die Fachkräfte gewöhnlich, das Thema genauer auszuführen. Auf diese Weise vergewissern sie sich, worin genau das Anliegen besteht und ob sie es richtig verstanden haben. Sie fragen zum Beispiel, in welchen Situationen das Kind mit seinem Problem konfrontiert ist, ob andere Kinder ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder ob ihnen dieses Problem auch aufgefallen ist.

- (31) **Emil:** ((Stolperstein: Niemand hilft nach dem Mittagessen, die Stühle hochzustellen))
Erz1: na erZÄHL doch mal.|
 was IS_n da pasSIERT.|| (GK01; 04:15)
- (32) **Fabian:** EDgar hat mich mal vor WUT fast(.)von der TREPpe runtergeSCHUBST.||
Erz1: und was hast DU da gemacht?||
Fabian: mhm(... weiß ich nicht MEHR.||)
Erz1: ham wa da noch MEHR kinder da die das schon mal erLEBT haben dass sie auf der treppe geSCHUBST worden sind?|| (GK01; 08:15)

- (33) **Pauline:** ((Wunschstern: Alle sollen einen Ausflug in den Zoo machen))
Erz2: hast du mal ANdere kinder gefragt ob den anderen kindern das AUCH so geht?|
würden die AUCH gerne mal mit in den zoo kommen,||
viele: <<gerufen> JA:||> (GK01; 12:45)

Wenn ein Kind sein Anliegen ungenau bzw. unvollständig benennt oder nicht eindeutig kategorisiert, fragen die Fachkräfte nach bzw. paraphrasieren die kindlichen Äußerungen und fassen sie fokussierend zusammen, bis das Thema für alle ausreichend konkretisiert und verständlich ist.

- (34) **Erz1:** pauLine;|
was:(.)hast DU für einen STOLperstein.||
Pauline: ähm ähm ICH und JULia und SANdra,|
(.)da hatten wir ein TUCH und das(.)lag daHIN-ten(.)zerKNOTet in der ECKe.||
Erz1: (--)und was hat dir daran jetzt nicht geFAL-
Len?|
was(.)was IST da(.)was STÖRT dich da,||
Pauline: da MUSSten wir dann alle knoten RAUSma:chen.||
Erz1: dass das zerKNOTet war.||
(--)und du MÖCHtest nicht dass(die Tücher) zerKNOTet sind?||
was können wir denn da MACHen?|| (GK01; 01:12)

Auf diese Weise regen die Fachkräfte die Kinder zum Erzählen, Schildern, Erklären bzw. Berichten sowie zur Reflexion ihrer Erfahrungen an. Außerdem sorgen sie dafür, dass das Problem oder der Wunsch eines Kindes für die Gruppe verständlich und emotional wichtig wird, so dass alle sich einfühlen können. So wird die Gruppe dazu motiviert, das Anliegen gemeinsam gründlich zu durchdenken und zu diskutieren.

Da die Fähigkeiten der Kinder zur Themenspezifizierung sehr verschieden sind, werden die beiden Fachkräfte in unterschiedlichem Ausmaß gefordert, dialogische Unterstützung zu leisten (vgl. Quasthoff et al. 2011), um für alle Kinder individuelle Entwicklungshilfen zur Gesprächsfähigkeit zu geben. Dazu gehört, je nach Bedarf globale oder lokale Strukturierungshilfen zu spezifischen Inhaltselementen zu geben (vgl. z. B. Becker / Wieler 2013, Becker / Stude 2017). Das stellt eine besondere Herausforderung an die Fachkräfte dar, insbesondere in Bezug auf die unerfahrenen, schüchternen Kinder.

7.6 Themenbearbeitung: was können wir denn da MACHen?||

Wenn ein Anliegen durch die angeführten kommunikativen Praktiken spezifiziert werden konnte, diskutieren die frühpädagogischen Fachkräfte – wiederum gemeinsam mit den Kindern – Ideen zur Erfüllung eines Wunsches bzw. zur Lösung eines Problems. Bei der Moderation der Themenbearbeitung verwenden die Fachkräfte wiederkehrende kommunikative Praktiken, die zunehmend auch von den Kindern übernommen werden.

Sehr häufig zeigen die Erzieher/innen zunächst explizit an, dass sie die Wünsche und Probleme der Kinder ernstnehmen, indem sie ihre Empathie sprachlich markieren.

- (35) **Rosa:** ((*Stolperstein: Ärger mit ihrer kleinen Schwester*))
Erz2: HM;|was WÜNSCHT du dir denn.||
also du MÖCHtest dich gerne mit der Amelie ver-
TRAGEN.||
das KANN ich verSTEHen;|
können wir glaube ich ALle verstehen(.)Oder,||
viele: [ja (...)]
Rosa: [verTRAGEN] SO dass wir uns wieder BEIde ver-
STEHen und dass wir uns nicht mehr ÄRgern,|
(GK11; 03:00)

Mitunter fragen sie das betreffende Kind nach eigenen Ideen.

- (36) **Erz1:** hast du denn da eine IDEE wie wir dir da HELfen
können?|| (GK15; 11:40)

Oder sie richten ihre Frage an die gesamte Gruppe.

- (37) **Erz1:** Mhm.|und WIE können wir das ÄNdern?||
(GK01; 04:25)
- (38) **Erz1:** und was MACHen wir da jetzt?|
um das problem zu Lösen?||
(...) wer hat ne IDEE was man MACHen kann.||
(GK01; 08:45)

Sie signalisieren Vertrauen in die Erfüllbarkeit von Wünschen (vgl. Beispiel 05) bzw. in die Lösbarkeit von Problemen.

- (39) **Erz2:** und ich GLAUbe das KRIEGen wir hin das KÖNNen
wir Lösen.||
(-)hat jemand einen TIPP für sie?||
(GK11; 03:00)

Sowohl bei den Empathiebekundungen als auch bei den Fragen nach Lösungsvorschlägen nutzen die Fachkräfte überwiegend die Wir-Form. Sie zeigen damit ihre Mitverantwortung und Zugehörigkeit zur Gruppe und schaffen eine gemeinsame Identität. Die Kinder übernehmen diese sprachlich-kommunikativen Routinen und erweisen sich im Sinne Geißners (1988, 45) als gesprächsfähig, indem sie „etwas zur gemeinsamen Sache [...] bzw. etwas gemeinsam zur Sache [...] machen.“

- (40) **Pauline:** ((*Stolperstein: Kinder lassen Spieltücher „zerknotet“ liegen; vgl. auch Beispiel ...*))
Erz1: (--)und du MÖCHtest nicht dass (die Tücher) zerKNOTet sind?||
 was können wir denn da MACHen?||
Anton: [ich WÜRde(.)daRAN]
 ??? [da müssen wir denJEnigen(.)ähm]
Pauline: wir WISSen aber ja NICHT wer_s WAR;||
 (.)wie sollen wir_s denn WISSen;||
Anton: dann müssen wir(ihn eben)!FRA:!gen;||
viele: [(JA aber ...)]
Oskar: [es SAGT ja nicht] JEder die WAHRheit;||
 (GK01; 02:00)

Machen die Kinder Vorschläge, fragen die pädagogischen Fachkräfte in der Regel genauer nach und versuchen, möglichst viele Kinder an deren Erörterung zu beteiligen. Exemplarisch für dieses Vorgehen steht das nächste ausführliche Beispiel.

- (41) Paula hat ein Fahrrad geschenkt bekommen und möchte gern radfahren lernen (GK03; 04:58). Die Erzieherin fragt allgemein in die Runde: *jemand jemand von euch_n TIPP wie die paula FAHRrad fahren lernen kann.*||. Einige Kinder machen Vorschläge, z. B. Stützräder oder Gewichte anzubringen, und erzählen, wie sie es gelernt haben. Die Erzieherin greift das Thema auf.

- Erz1:** ALwin.| kannst DU fahrrad fahren?||
Alwin: JA:a,||
Erz1: wie hast DU_s gelernt. ||
Alwin: is habe(.)es ERST auf ein KLEIN meTALLfahrrad gelernt und DANN auf ein GROßen;|
 und(.)und man MUSS einfach(.)HINlenken un(man muss immer so) man muss seine ÄNGSte RAUSlassen. ||
Erz1: wie wie LÄSST man seine ängste raus;||
Alwin: dass(.)dass man das einfach proBIERT. ||
Erz1: und wie hast du_s geMACHT bist du GLEICH alleIne losgefahren oder hat MAMa oder PAPA hinten noch_s RAD festgehalten. ||
Alwin: PAPA hat VORher noch(.)FESTgehalten und DANN bin is alleIne gefahren ohne mal zu MERken dass papa LOSgelassen hat. ||
Erz1: habt ihr das AUCH schon mal so probiert(...). ||
 (GK03; 06:10)

Nachdem mehrere Kinder über eine solche Erfahrung berichtet haben, schlägt die Erzieherin Paula vor, das auch so zu probieren. Danach fragt sie allgemein in die Gruppe: *SONST noch jemand ne iDEE wie man FAHRrad*. Dann wendet sie sich wiederum an bestimmte Kinder: *PEter kannst DU fahrrad fahren?|| (...) wie hast DU_s gelernt.|| (...) JULia DU?||*. Abschließend schlägt sie Paula vor:

Erz1: proBIERste das zuhause nochmal paula;||
Paula: <<zustimmend>hmm>
Erz1: und dann REden wir mal nächste WOCHe nochmal
 drüber ob s geKLAPPT hat;|
 aber ich GLAUBE das muss man eben auch ÖFters
 mal Üben.||
 das KLAPPT nicht unbedingt beim ERSTen mal.||
Paula: <<zustimmend>HMm,> (GK03; 07:15)

Dieses Beispiel zeigt, wie die Fachkräfte ihre Fragen abwechselnd an die ganze Gruppe und einzelne Kinder adressieren. So erhalten sie die Konzentration auf ein aktuelles Thema über mehrere Turns aufrecht und regen zum gründlichen Durchdenken und Besprechen eines Anliegens aus verschiedenen Perspektiven an (Klärungsprozess). Die Kinder erleben beständig, dass sie an der Erörterung und Lösung von Problemen bzw. der Erfüllung von Wünschen aktiv beteiligt werden, und auch, dass die Erzieher/innen ihre Erfahrungsberichte grundsätzlich ernst nehmen.

Diese intensiv-gesprächshaften Phasen durchziehen alle bereits erörterten Aufgaben des vorgestellten Formates und stellen eine Besonderheit dar, da es grundsätzlich eine große Herausforderung im Kita-Alltag ist, eine ganze Gruppe von Kindern dazu anzuregen, sich über eine längere Zeit auf ein gemeinsames Thema zu konzentrieren (vgl. Kapitel 1). In solchen Phasen lang andauernden gemeinsamen Denkens (Albers 2009, 70) zeigt sich das besondere gesprächsförderliche Potential dieses Formates: In der Themenbearbeitung produzieren die Kinder Begriffserklärungen, Begründungen sowie Bewertungen und entwerfen ganze (z. T. fiktive) Szenarien. Diese Fabulierlust mit Übergang ins Fiktiv-Spielerische wird im folgenden Ausschnitt deutlich, in dem über 6 Minuten ein heikles Thema diskutiert wird, nämlich Diebstahl in der Kita.

(42) Pauline spricht das Thema an: *mein STOLperstein ist-| dass (.) hier (.) im KINdergarten die SACHen geklaut werden;|| das MÖCHte ich nicht mehr-||* (GK15; 00:25). Die Erzieherin fragt nach und es stellt sich heraus, dass immer wieder Schuhe verschwinden, auch Rosas Hausschuhe sind weg (01:05).

Erz1: das ist DIEBstahl;|
 das ist nicht SCHÖN;|
 (.) [haben wir auch schon GANZ viel drüber
 geSPROCHen. ||]

Rosa: [und wenn das KINder]wenn das KINder
 machen, |
 (.)da(.)dann MÜSsen die wohl die WAHRheit
 sagen;||
 (.)weil wenn die SCHWIN(.)SCHWINDeln oder AN-
 lügen, |
 (.)das(.)das machts NOCH schlimmer.||
Erz1: JA.|aber das ist [ja das proBLEM-]
Rosa: [man muss EINFach]
 drüber nochmal REden-| und und SAGEN-|
 (.)entSCHULdigung ICH war das.||
Erz1: das wär SCHÖN,|(.)wenn das
Pauline: wenn das die kinder [auch TUN würden]
Erz1: [WENN das die kinder]
 MACHen würden ja.||

Die Erzieherin fragt nach weiteren Ideen zur Lösung des Problems (02:10). Rosa will die Polizei rufen oder den Fall selbst mit der Lupe lösen und *wie de-tekTive alles unterSUchen*, z. B. auf *HANdabrücke oder ANdrere abdrücke*. Auch Pauline bringt eine Idee ein (05:45).

Pauline: ich habe NOCH eine idee-|
 WEIßt du mein BRUde:r hat so_n KASTen wo
 man(.)wo man(.)seinen FINGer drauflegen muss und
 SAGEN(.)muss ob(.)und dann MUSS man ähm(.)und
 dann sieht der ANdere das ob ähm ob(.)ob DER
 geSCHWINDelt hat oder ob das WAHR ist.||
Erz1: dein BRUder hat einen LÜgendetektor so heißen
 die glaube ich.||
 na DAS ist ja cool;|
 kannst du DA zu hause mal FRAGen ob du den
 MITbringen kannst,||
Pauline: JA.||
Erz1: DAS könnten wir natürlich AUCh mal probieren.||
 und da muss JEder seinen FINGer drauflegen und
Pauline: und DANN(.)zeigt das AN-|
 ob(.)ob man geSCHWINDelt hat oder(.)ob das
 WAHR ist.||
Erz1: FRAGST du da mal zu HAUse ob du das MITbringen
 kannst.|
 na DA bin ich aber mal geSPANNT.||
 und TROTZdem gucken wir nochmal ob wir LUPen
 finden da könnt ihr heute MITtag mal SPÜren su-
 chen.||
Rosa: ja ICH mit pauLine.||
 ich BRAUCH nämlich eine PARTnerin weil ich kann ja
 ja nicht(.)Überall GLEICHzeitig(.)suchen.||

Auffällig ist der hohe Stellenwert, den Rosa bei diesem heiklen Thema dem ehrlichen *EINFach drüber nochmal REden* zumisst. Er ist zweifellos ein Ergebnis des hohen Stellenwertes, den die Kita den Gesprächskreisen insgesamt beimisst. Auffällig ist auch die Ernsthaftigkeit, mit der die Erzieherin auf die mitunter überraschend fantastischen Vorschläge der Kinder reagiert. Auch in anderen Si-

tuationen würdigen die beiden Fachkräfte die Äußerungen der Kinder mit vielen Bestätigungen und regen dadurch zu neuen Überlegungen an. Diese empathische Gesprächsatmosphäre ist im gesamten Korpus zu beobachten und geht zunehmend auch von den Kindern aus, wie die folgenden Beispiele zeigen.

(43) Rosa hat Ärger mit ihrer kleinen Schwester. Tina tröstet sie.

Tina: ROsa bei MIR ist das genau das GLEIche mit meinen großen BRÜ:dern.|| (GK11; 05:12)

(44) Paula wünscht sich, dass Mara wieder gesund wird und in den Kindergarten kommen kann. Die Kinder überlegen, was ihr bei der Genesung helfen könnte.

Erz1: ich glaub da REICHT vielleicht auch schon nen schönes BILD malen oder IRgendwas.||
Peter: JA;|(.) und vielleICHT,|(.)und vielleICHT(.)wird sie dann(.)SO lächeln dass sie wieder geSUND wird und in KINdergarten kommt.||
Erz1: geNAU.||
Merle: <<zu Peter> das fand ich gerade witzig wo du gerade so süß geSPROCHen hast.||>
Erz1: mhh,(.)JA aber ich finde das SCHÖN dass ihr an die MARa denkt.|| ich finde das AUCH schön wenn sie WIEder- kommt.||
viele: [<<zustimmend> mhm>]
Lara: ja ich denk AUCH an mara(.)die GANze ZEIT;|| (GK05; 08:36)

Grundsätzlich achten die pädagogischen Fachkräfte konsequent darauf, dass die jeweiligen Anliegen so lange miteinander diskutiert werden, bis eine für alle zufriedenstellende Lösung erarbeitet wurde.

(45) Emils Stolperstein wird seit einer Weile diskutiert, eine Lösung ist noch nicht gefunden..

Paula: Erz1 ich hab NOCH_n[STOLperstein.||]
Erz1: [mh ja WArte mal kurz] jetzt müssen wir ERSTmal überlegen wie wir das problem vom Emil lösen.||
Paula: JA.|| (GK01; 06:15)

7.7 Entscheidung: *wollen wir das dann mal so probIERen.*||

Ist ein Anliegen diskutiert worden und liegen Ideen zur Problemlösung vor, beenden die pädagogischen Fachkräfte das Thema, indem sie noch einmal (meist wiederum in der Wir-Form) zusammenfassen, taugliche Vorschläge wiederholen und diese dadurch bekräftigen. Dann holen sie die Zustimmung des betreffenden Kindes bzw. der Gruppe ein. Wiederum erleben die Kinder, dass sie an den Entscheidungen beteiligt werden.

- (46) **Erz1:** ist das für dich jetzt erstmal geKLÄRT.||
(GK01; 04:00)
- (47) **Erz1:** GUT;| wollen wir DAS dann erstmal so probIERen,||
(GK03; 11:05)
- (48) ((*Stolperstein: Niemand hilft nach dem Mittagessen, die Stühle hochzustellen*))
Erz1: JA ich GLAUbe dass ist wenn euch JETZt nichts ANderes einfällt,|
vielleICHT WÄre es ja auch(.)äh BESSer wenn WIRKlich JEder da mal guckt bevor er HOCHgeht SIND noch geNUG kinder DA,|
die zum schluss die stühle HOCHstellen können.||
und nicht JEder einfach GEHT ohne zu GUCKen;||
(-)wäre DAS ne möglichkeit?||
viele: [JA:]
Erz1: wollen wir das dann mal so probIERen.||
viele: [JA:] (GK01; 07:00)

7.8 Lösungsabsicherung: *und WIE hats funktioNIERT wie hastes geLERNT?*|

Es gibt mehrere Strategien, mit denen die Fachkräfte sicherstellen, dass die durch die Kinder erarbeiteten Lösungen auch in der Realität umgesetzt werden. Dadurch erleben die Kinder konsequent ihre Teilhabemöglichkeit am Kita-Alltag. Zum Beispiel ermutigen die Fachkräfte die Kinder, das Problem erneut anzusprechen, sollte die besprochene Lösung nicht funktionieren.

- (49) **Erz2:** oKAY.||
dann MACHen wir nochmal eine geMEINsame RUNde,|
(.)sprechen das AN,|
(--)u:nd(.)SAGen das nochmal.||
WEIL(.)vielleICHT hat das nicht JEder MITbekommen.||
(GK02; 04:00)
- (50) **Erz2:** und WENN_s(.)wieder(.)SCHLIMmer wird,|
dann DÜRFT ihr(.)gerne beSCHEID sagen dann
KÖNNen wir vielleicht nochmal drüber REDen.|
(.)oKAY?||
(GK12; 03:00)

Regelmäßig greifen die Fachkräfte die besprochenen Lösungen in darauffolgenden Gesprächskreisen erneut auf und würdigen die oftmals erfolgreiche Umsetzung (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2).

(51) Paula hatte sich in GK3 gewünscht, Fahrrad fahren zu lernen (vgl. Beispiel 41, Kap. 5.6). Zu Beginn von GK6 greift die Erzieherin das Thema noch einmal auf.

Erz1: ham wir ja nun was TOLles zu beRICHTen, |
und zwar PAULa vor allen dingen- |
Erz2: <<flüstert> au JA. ||>
Erz1: wei:l DIE kinder die jetzt:t(.)oft daBEI waren
die WISsen ja dass für die PAULa das schon ein
(.)WUNSCHstern war, |
dass sie unheimlich gerne FAHRrad fahren
lernen wollte, |
(--)und das geSAGT hat und- |
(.)der ALwin hat ihr ja den TIPP gegeben
sie soll ihre ÄNGSte überwinden, |
könnt ihr euch erINnern? ||
Charlie: Ja. ||
Erz1 UND paula wie ISSes jetzt erZÄHL mal. ||
Paula: ja ich hab das jetzt geMACHT; ||
Erz1: und WIE hat_s funktionNIERT wie hastes geLERNT? |
Paula: meine ELtern haben mir_n bisschen(geHALten)
und DANN(.)bin ich auch schon bisschen alleIN
gefahren, |
(.)und DANN bin ich irgendwann RIChtig(.) OHne
eltern gefahren; ||
Erz1: paula kann jetzt alleine FAHRrad fahren; |
ist TOLL oder? ||
?
ja
is das TOLL oder nich; ||
viele: [JA:] (GK06; 00:01)

Wenn ein Kind schwerwiegende persönliche Probleme angesprochen hat, bieten die Fachkräfte mitunter an, mit den Eltern zu reden.

(52) Rosa fühlt sich von ihrer kleinen Schwester attackiert (GK11; 01:02). Sie hat das Problem schon öfter angesprochen (vgl. Beispiel 08). Pauline schlägt vor, dass Rosa mit ihrer Mutter darüber reden soll. Rosa hat das bereits getan, wurde aber zurückgewiesen: *und dann und dann SAGT sie auch MANCHmal wenn ich ihr das SAge,| sagt sie auch (.) PETze.* || (02:28). Die Kinder suchen mehrere Minuten lang nach Lösungen. Schließlich machen die Fachkräfte ein Angebot.

Erz2: also wenn du das WÜNSCHT können wir GERne mal(.)
mit der mama REden. ||
dass dir das wirklich WIChtig ist- |
und(.)ob die MAma euch vielleicht dabei HELfen
kann. ||
(.)WENN du das MÖCHtest. ||
Rosa: [mJA-]
Erz1: [musste]KANNST du dir überLEgen; ||
(GK11; 05:01)

Im Korpus kommen solche Situationen nur selten vor. Wenn die beiden Fachkräfte aber anbieten, ein angesprochenes Problem an die Eltern heranzutragen, holen sie immer das Einverständnis des betroffenen Kindes ein. Auch daran wird deutlich, dass sie den Kindern grundsätzlich einen Entscheidungsspielraum einräumen und ihnen Verantwortung bei der Lösung von Problemen übertragen.

8 Erkenntnisse

Wie die Analyse gezeigt hat, sind im Korpus zahlreiche Teilfähigkeiten von Gesprächskompetenz zu beobachten, die die Kinder während des Gesprächskreis-Projekts fortlaufend trainieren.

Reflektions- und Analysefähigkeiten üben die Kinder zum Beispiel durch die Kategorisierung von eigenen und fremden Anliegen (21; gelegentlich auch als Korrektur: 19), durch die gelegentliche Beteiligung an der Gesprächssteuerung (18), durch metasprachliche Kommentare zu Gesprächsregeln (17) sowie zu eigenen kommunikativen Praktiken (26) und zu denen anderer Kinder (12, 24, 29, 30).

Die Kinder lernen zunehmend, ihre Meinung klar und angemessen zu formulieren, zum Beispiel wenn sie ein Anliegen ansprechen. Wenn sie ihr Anliegen spezifizieren, üben sie das Erzählen, Erklären, Schildern, Berichten (34, 35, 41). Sie begründen ihre Anliegen (42) sowie ihre Lösungsvorschläge (40). Sie trainieren darüber hinaus, andere Kinder und ihre Handlungen wertzuschätzen (44, 51).

Empathie und Perspektivenübernahme erfahren die Kinder, indem sie sich mit einem Anliegen eines anderen Kindes identifizieren (28, 43, 44) und in der Gruppe Ideen zur Erfüllung eines Wunsches bzw. zu Lösung eines Problems sammeln.

Bei der abwägenden Diskussion verschiedener Lösungsmöglichkeiten arbeiten sie an Konfliktlösungen mit. Sie lernen, Kompromisse zu verhandeln und Vereinbarungen über den konkreten Gesprächskreis hinaus zu treffen (48, 52). Grundsätzlich schreiben die Kinder den Gesprächskreisen als Gelegenheit zur Klärung und Lösung von Problemen einen hohen Stellenwert zu (11, 42). Viele Kinder entwickeln sich zu routinierten und kompetenten Akteuren in dem Format.

Wie aus den Beispielen in Kapitel 7 hervorgeht, sind es aber vor allem die beiden pädagogischen Fachkräfte, die mit ihrer Gesprächsmoderation dafür sorgen, dass eine gesprächsförderliche Atmosphäre entsteht, auf die sich die Kinder ein-

lassen. Insgesamt regen sie mit dem Gesprächskreis-Projekt die Kinder an, ihren Kita-Alltag zu reflektieren und eigene Wünsche und Probleme zu identifizieren. Zu Beginn der Gesprächskreise knüpfen sie an vorausgegangene Themen (13, 14, 49, 50, 51) und deren besprochene Lösungen (13, 14, 51) an. Indem sie sich bei den Kindern vergewissern, ob sich die verhandelten und gemeinsam vereinbarten Lösungen im Alltag auch bewähren (13, 14, 51), sichern sie den Leitgedanken der gesellschaftlichen Teilhabe ab.

Sprechen die Kinder eigene Anliegen an, helfen die Fachkräfte ihnen mit Formulierungsvorschlägen und konkretisierenden Fragen bei der Planung, Realisierung wie auch Kategorisierung angemessener Äußerungen (19, 20, 22, 23). Diese Formulierungsroutinen werden allmählich von den Kindern übernommen. Indem sie die Kinder mit konkretisierenden Fragen dazu anregen, ihre Themen für die Gruppe zu spezifizieren, fördern sie das partnerbezogene Erzählen, Schildern, Erklären, Berichten und Reflektieren eigener Erfahrungen wie auch die Fähigkeit zum Hörverstehen und Nachfragen (32, 33, 34).

Bei der Bearbeitung der Anliegen leiten die pädagogischen Fachkräfte die Kinder dazu an, an Konfliktlösungen zu arbeiten, eigene Meinungen argumentativ zu vertreten und Kompromisse zu verhandeln (40, 42). Das Treffen von Vereinbarungen fördern die pädagogischen Fachkräfte mit Zusammenfassungen, Vorschlägen und absichernden Fragen (46, 47, 48).

Empathie, Feinfühligkeit und Perspektivenübernahme zeigt sich bei den pädagogischen Fachkräften in vielen Beispielen. Mit Formulierungen aus der „Wir-Perspektive“ fördern die Fachkräfte die Kooperativität und demonstrieren ihre Zugehörigkeit zum Gesprächskreis (37, 38, 39). Sie ermuntern unsichere und unerfahrene Kinder mit freundlichen Aufforderungen und strukturierenden Fragen zum Reden (28). Sie reagieren auf die Anliegen der Kinder anteilnehmend (35). Sie bringen ihre Zuversicht in die Lösbarkeit angesprochener Probleme sprachlich zum Ausdruck (37, 38, 39). Sie bieten bei ernsthaften familiären Problemen ihre persönliche Unterstützung an (52).

Während andere empirische Studien überwiegend kritische Ergebnisse in Bezug auf die gesprächsförderliche Wirkung von Gesprächskreisen in der Kita erbracht haben (vgl. Kapitel 1), zeigen sich in der Analyse des Formats „Stolpersteine und Wunschsterne“ andere Befunde. Mithilfe der beschriebenen gesprächsförderlichen Praktiken gelingt es den Fachkräften und Kindern, konsequent gemeinsames lang andauerndes Denken umzusetzen. So entstehen in allen formatbezogenen Gesprächsaufgaben intensiv-gesprächshafte Phasen, in denen die Kinder themenbezogen über mehrere Turns miteinander interagieren und auf hohem Niveau komplexe Gesprächsaufgaben (mit-)bewältigen. Darüber hinaus berichten die projektleitenden Fachkräfte, dass sich die beschriebenen kommunikativen Praktiken zum Teil auch auf den Kita-Alltag übertragen. Zum Beispiel

bezeichnen die Kinder herausfordernde Situationen oder Probleme im Alltag spontan als „Stolpersteine“ und die pädagogischen Fachkräfte nehmen ihr eigenes Gesprächsverhalten bewusster wahr. So halten sie sich in alltäglichen Entscheidungssituationen bewusst zurück, da sie aus den Gesprächskreisen die Erfahrung verinnerlichen konnten, dass die Kinder selbst oft bessere Lösungsideen entwickeln, als sie ihnen zugetraut hätten.

Nach Auskunft der Kita war die wissenschaftliche Begleitung für die Fachkräfte sehr wichtig, um das Gesprächskreisprojekt zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das aufbereitete Datenmaterial erweist sich nun als hilfreiche Dokumentation, um zukünftig moderierende Fachkräfte mit dem Projekt und seinen Gelingensbedingungen vertraut zu machen. Die Kita plant inzwischen, das Projekt in anderen Kitas des Trägers zu etablieren. Außerdem ist eine Kooperation mit der berufsbildenden Schule für Gesundheit, Körperpflege und Sozialpädagogik in Halle geplant, um die dort Lernenden für die Entwicklung von Gesprächsfähigkeit in der Kita zu sensibilisieren.

Literaturverzeichnis

- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Achhammer, Bettina (2015): Pragmatische Leistungen von Regelschulkindern und Kindern des Sonderpädagogischen Förderzentrums. In: Praxis Sprache 1/15, S. 5–12.
- Achhammer, Bettina / Büttner, Julia / Sallat, Stephan / Spreer, Markus (2016): Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart / New York: Thieme.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Arendt, Birte (2014): Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und nonverbale Muster. In: Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki 92, S. 21–34.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren: Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krahl, Antje (Hg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress, S. 21–33.
- Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krahl, Antje (Hg.) (2015): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft). Göttingen: V+R unipress.

- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.) (2013): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker-Mrotzek, Michael (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 31–45.
- Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
(online: www.verlag-gespraechsforschung.de)
- Biere, Bernd Ulrich (1978): Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung. Tübingen: Niemeyer.
- Bildung: elementar – Bildung von Anfang an (2013). Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Hgg. vom Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Birmele, Karin / Graßer, Barbara / Guckelsberger, Susanne / Komor, Anna / Trautmann, Caroline (2007): Sprachliche Kooperation im kindlichen Requisitenspiel. In: Redder, Angelika (Hg.): Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg, S. 459–472.
- Bose, Ines (2003): „doch da sin ja nur muster.“ Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt/ M. u. a.: Lang. (= HSSP 9)
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie (2013): Analysen zu Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern – Einführung in diesen Band. In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 7–21. (= HSSP 47)
- Chapman, Siobhan (2011): Pragmatics. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Opladen: Leske+Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Brüner, Gisela (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–27.
- Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: dies. (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch des IDS Mannheim 2015. Berlin: de Gruyter, S. 1–23.
- Dohmen, Andrea / Dewart, Hazel / Summers, Susie (2009): Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. München: Elsevier Urban & Fischer.

- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Referenzrahmen. Bildungsforschung Bd. 29/I). Bonn: BMBF.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II. Bonn: BMBF.
- Elschenbroich, Donata / Schweitzer, Otto (2012): Je mehr man von der Welt weiß, umso interessanter wird sie. Frühe Bildung in Südtirol (DVD). Kindergarteninspektorat Autonome Provinz Südtirol.
- Fiehler, Reinhard (2002): Entwicklung von Gesprächsfähigkeit(en). In: Strohner, Hans / Brose, Roselore (Hg.): Kommunikationsoptimierung: verständlicher – instruktiver – überzeugender. Tübingen: Stauffenburg, S. 31–44.
- Fiehler, Reinhard / Barden, Birgit / Elstermann, Mechthild / Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr.
- Geißner, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1986): Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1996): Stichwort 'Gesprächserziehung'. In: Ueding, Gert (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 3. Tübingen: de Gruyter, S. 947–953.
- Guckelsberger, Susanne / Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Referenzrahmen. Bildungsforschung Bd. 29/I). Bonn: BMBF, S. 83–94.
- Gutenberg, Norbert (1994): Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Kategorien – Systematik – Programm. Kümmerle: Göppingen.
- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hannken-Illjes, Kati (2004): Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP 13)
- Heller, Vivien (2011): Die Herstellung kommunikativer Kontexte in familialen Tischgesprächen. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hg.): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 92–116.
- Hildebrandt, Frauke / Schwidt, Alexander / Hédervári-Heller, Éva / Dreier, Annette (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung 5 (2), S. 82–90.

- Kauschke, Christina (2012): Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Josef (1985): Vorstufen der Fähigkeit zu BEGRÜNDEN bei knapp 2-jährigen Kindern. In: Kopperschmidt, Josef / Schanze, Helmut (Hg.): Argumente. Argumentation. München: Fink, S. 261–271.
- Klein, Wolfgang (1983): Wie Kinder miteinander streiten. Zum sprachlichen Verhalten von Grundschulkindern in Konfliktsituationen. In: Boueke, Dietrich / Klein, Wolfgang (Hg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr, S. 139–161.
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraft, Barbara / Meng, Katharina (2007): Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: Redder, Angelika (Hg.): Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenberg, S. 439–457.
- Krummheuer, Götz (1995): The ethnography of argumentation. In: Cobb, Paul / Bauersfeld, Heinrich (Hg.): The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures. Hillsdale: Erlbaum, S. 229–269.
- Küstner, Friederike (2017): Gesprächskreise ‚Stolpersteine und Wunschsterne‘ 2015/16 – Korpusaufbereitung und erste Analyse. Master-Thesis Universität Halle-Wittenberg. (unveröff. Mskr.).
- Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines / Koch, Elena / Krefft, Hannah (2013): Gesprächskreise in Kindertagesstätten – Anlass zur Kommunikationsförderung? In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 111–118. (= HSSP 47)
- Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (2014): Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern. In: Sallat, Stephan / Spreer, Marcus / Glück, Christian (Hg.): Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzten- innovativ. Tagungsband des 31. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 303–310.
- Lanzen, Christina / Kraft, Barbara (1997): Entwicklung des Widersprechens bei Vorschulkindern. Studien zur Grundschulpädagogik Bd.3. Berlin: Humboldt Univ. Verlag.
- Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Bd.2: Methoden und Arbeitsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 50–71.
- Meer, Dorothee / Spiegel, Carmen (Hg.) (2009): Gesprächsanalytisch fundierte Fortbildungskonzepte. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Müller, Constanze (2016): Gesprächskreise ‚Stolpersteine und Wunschsterne‘ 2015/16 – Korpuserhebung und -aufbereitung. Master-Thesis Universität Halle-Wittenberg. (unveröff. Mskr.).

- Miller, Max (1980): Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. *Zs. F. Literaturwissenschaft und Linguistik* 10, 38/39: S. 58–108.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2013): *Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht*. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 73–95.
- Morek, Miriam (2015): *Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten*. In: Arendt, Birte / Heller, Vivien / Krah, Antje (Hg.) (2015): *Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen*. (= *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft*). Göttingen: V+R unipress, S. 34–46.
- Quasthoff, Uta / Becker, Tabea (Hg.) (2005). *Narrative Interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Quasthoff, Uta / Fried, Lilian / Katz-Bernstein, Nitza / Lengning, Anke / Schröder, Anja / Stude, Juliane (2011): *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Quasthoff, Uta / Kern, Friederike (2007): *Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit*. In: Hausendorf, Heiko (Hg.): *Gespräch als Prozess*. Tübingen: de Gruyter, 277–305.
- Quasthoff, Uta / Krah, Antje (2015): *Familiale Kommunikation als Spracherwerbsressource. Das Beispiel argumentativer Kompetenzen*. In: Neuland, Eva (Hg.): *Sprache der Generationen*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 127–144.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmans, Susanne (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy (2004): *Researching Pedagogy in English Preschools*. In: *British Educational Research Journal* 30 (5), S. 713–730.
- Spreer, Markus / Sallat, Stephan (2015): *Pragmatikdiagnostik im Kindesalter. Überblick über einen vernachlässigten Bereich*. In: *Forum Logopädie* 3 (29), S. 12–19.
- Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt.
- Stude, Juliane (2013): *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach.
- Völzing, Paul-Ludwig (1982): *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*. Paderborn u. a.: Schöningh.

Wertfein, Monika / Wirts, Claudia / Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Zühlke, Eckhard (2000): Kinderkonferenzen: „Kinder hören mehr auf andere Kinder als auf Erwachsene“. In: Textor, Martin (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/215.htm>> (01.04.2012)

Legende der Notationszeichen

Die Notation orientiert sich an GAT2 (Selting et al. 2009), allerdings wird nur eine Akzentstufe notiert (Großschreibung der akzentuierten Silbe), außerdem wird am Ende von Sprechereinheiten vermerkt, ob sie als inhaltlich-prosodisch abgeschlossen (||) oder nicht-abgeschlossen (|) interpretiert werden (zum Konzept der prosodischen Abgeschlossenheit vgl. stellvertretend Stock 1996).

GK	Gesprächskreis
Erz1	Erzieherin
Erz2	Erzieher
((...))	Angaben zum situativen Kontext

Danksagung

Unser Dank gilt den Kindern, ihren Eltern und den frühpädagogischen Fachkräften dafür, dass wir das Projekt „Stolpersteine und Wunschsterne“ filmen und wissenschaftlich auswerten durften. Wir danken den Fachkräften auch dafür, dass sie uns bei der Aufbereitung und Auswertung der Daten unterstützt und bereichert haben, indem sie uns ihren eigenen Blick auf das Projekt, ihre Erfahrungen mit den Kindern und viele Hintergrundinformationen mitgeteilt haben.

„Come together“ – Multimodale Responsivität und Abstimmung im Spracherwerb und in der Sprachförderung

Christiane Miosga, Hannover

1 Einleitung

Multimodalität ist der Normalzustand menschlicher Kommunikation. In der Interaktion mit Kindern nutzen erwachsene Bezugspersonen multimodale responsive Strategien, um die Entwicklung und Aneignung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten von Kindern zu unterstützen. Im Rahmen formatartiger Interaktionen stellen sie sich in Gestik, Mimik, Prosodie, Blick etc. sensibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ein und regen als Modell zu Tätigkeiten in der Zone der nächsten Entwicklung an. In einem theoretischen Forschungsüberblick werden diese Abstimmungsprozesse und Kategorien der multimodalen Responsivität aufgezeigt und anschließend an Beispielen aus Erwachsenen-Kind-Interaktionen analysiert. Auf der Basis der Analyse kann der multimodale kommunikative Habitus der erwachsenen Bezugsperson rekonstruiert und reflektiert werden, um Bedingungen für gelingendes Beziehungshandeln und Sprachförderung in der Interaktion herstellen zu können.

2 Multimodale Abstimmungsprozesse in Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Multimodale Abstimmungsprozesse spielen für das kindliche Lernen eine wesentliche Rolle. Erwachsene, also Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrpersonen oder Sprachtherapeut*innen, unterstützen das jeweilige Kind, die jeweiligen Kinder dabei, hilfreiche Kommunikationsstrategien zu etablieren und Sprache zu erwerben. Es stellen sich folgende Fragen:

- Welche Abstimmungsprozesse in Erwachsenen-Kind-Interaktionen stellen im konkreten Kontext gelingende Kommunikation dar und unterstützen sprachliche Lehr-Lern-Prozesse?

- Welche Prozesse sind wirksam, damit etwas zur „gemeinsamen Sache“ (Nauqk et al. 2016) wird? Und haben diese das Potential als sprachdidaktische Ressource?
- Welche Rolle spielen dabei multimodale Ressourcen?
- Wie verändern sich die Abstimmungsprozesse in Abhängigkeit von Entwicklungsstand, Medium und Kontext?

In sozial-kognitiven Spracherwerbtheorien lassen sich grundlegende Analyse-kategorien finden. Tomasello (2009) beschreibt in seiner sozial-pragmatischen Theorie die kooperative und prosoziale Infrastruktur menschlicher Kommunikation und ihre Entwicklung. Ein Kind erblickt demnach mit einer biologischen, evolutionär verankerten Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation das Licht der Welt und muss die kooperative Infrastruktur der Kommunikation einschließlich der sprachlichen Konventionen durch seine Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erlernen. Kommunikation und Kooperation bleiben ein Leben lang ein starker Antrieb für einen Menschen. Gemeinsamkeit, Austausch und Abstimmung mit anderen Menschen sind zentrale Motive des Lebens. Tomasello (2009) stellt in seinem Kooperationsmodell einen Zusammenhang zwischen all diesen Aspekten her. In Erwachsenen-Kind-Interaktionen kommen daher nicht nur die Sprechhandlungen der erwachsenen Bezugsperson zum Tragen, sondern insbesondere auch die des aktiven Zuhörens, so dass auf der Grundlage der Wir-Intentionalität der Zuhörende mitfühlt, mitdenkt, ‚mit‘-lacht, ‚mit‘-nickt, sich ‚mit‘-freut oder auch ‚mit‘-schimpft.

Auch die aus der internationalen Forschung seit längerem bekannten Interaktionsformate des „sustained shared thinking“ (Siraj-Blatchford et al. 2002), der „geteilten Aufmerksamkeit“ (joint attention, darauf aufbauend shared attention) (Tomasello 1995, 2009) und schließlich der „shared intentionality“ (Tomasello / Moll 2010) werden zunehmend in ihrer Bedeutung für (Sprach-)Entwicklungsprozesse in Erwachsenen-Kind(er)-Interaktionen untersucht. Der beidseitigen Aufmerksamkeits-Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel wird in diesen Konzepten *die* zentrale Wirksamkeit zugeschrieben. Mit dem gemeinsamen Gegenstandsbezug als grundlegendem Entwicklungsschritt für den Erwerb sozial-kommunikativer Fähigkeiten allgemein, wie auch der Sprache im Speziellen, wird der hohen Bedeutsamkeit der Intersubjektivität Ausdruck verliehen.

In den Blick geraten damit insbesondere die Voraussetzungen bzw. Bedingungen für gelingende Spracherwerbsprozesse bzw. sprachliche Lernprozesse:

1. Involviertheit der Dialogpartner*innen (Kind(er) und Erwachsene); d.h. Aufmerksamkeit, Interesse, Zugewandtheit, produktive oder rezeptive Akti-

vität, Lebendigkeit, Präsenz (vgl. auch die Formulierung „verwickelnder Interaktionen“ von Remsperger 2011).

2. Partnerorientierung; also das Antwortverhalten bzw. die Reaktionen der erwachsenen Person auf die Dialogangebote des Kindes bzw. der Kinder. Dies gilt auch bei scheinbar monologischen Gesprächsformen wie z. B. beim Vorlesen oder Erzählen. Sie sind nicht nur auf die Rezipienten, ihr Vorwissen, ihre Interessen zugeschnitten, was die Konversationsanalyse mit dem Begriff „recipient design“ oder „interaktive Sensitivität“ (Schmitt / Depermann 2009) oder die Entwicklungspsychologie mit der „theory of mind“ (Perner 1999, Astington 1998) fasst, sondern können ohne die Anzeige der Aufmerksamkeit und des (Nicht-)Verstehens durch zumindest einige der Beteiligten nicht gelingen. Relevant sind hierbei auch die aus der Frühpädagogik eingeführten Begriffe „professionelle Responsivität“ (Gutknecht 2012) oder „sensitive Responsivität“ (Remsperger 2011). Responsive sprachförderliche Strategien, wie das „Scaffolding“ (Bruner) oder gesprächssteuernde „Zugzwänge“ (Quasthoff et al. 2011), regen Kinder zu Tätigkeiten in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky 1986) an.
3. Strukturierung / Strukturiertheit des Dialogs durch die Bezugsperson.

Bei diesen Abstimmungsprozessen spielen auch multimodale Ressourcen eine wesentliche Rolle. Darunter ist

„die Verbindung von lautlichen mit mimischen, gestischen und anderen körperbezogenen Anteilen, und damit auditiver und visueller ‚Modalitäten‘ in der Face-to-face-Interaktion“ (Steinseifer 2011, 165)

zu verstehen. Multimodale Kommunikation bezeichnet eine Konzeption, die Kommunikation als einen ganzheitlichen und letztlich von der Körperlichkeit der Beteiligten nicht zu trennenden Prozess begreift (Schmitt 2005, 18 f.). Eine Modalität ist in diesem Sinne eine Ausdrucksform oder Ausdrucksebene, die kommunikative Relevanz hat oder haben kann. Schmitt (2005, 19) nennt für die Gesprächsanalyse folgende relevante Modalitäten: Verbalität, Prosodie, Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperpostur, Körperkonstellation und Körperbewegung. Die einzelnen Modi bieten unterschiedliche Möglichkeiten, sind aber auch unterschiedlichen Begrenzungen in ihrer kommunikativen Charakteristik unterworfen. So können Gesten das Geäußerte näher bestimmen, ergänzen oder vollständig ersetzen und erlauben es Sprecher*innen, räumliche Verhältnisse abzubilden, Gegenstände zu visualisieren oder Handlungen nachzuahmen. Prosodische Markierungen können verbale Handlungen verdeutlichen und zur Abschwächung oder Hervorhebung des Gesagten beitragen. Dabei kann es sowohl

zur Verdichtung bzw. Synchronisierung als auch zu Inkongruenzen zwischen den verschiedenen Ausdrucksressourcen (Schmitt 2016, 203) kommen.

Im Rahmen formatartiger Interaktionen, wie z. B. im Spiel oder beim gemeinsamen Bilderbuchlesen, stellen sich erwachsene Bezugspersonen in Gestik, Mimik, Prosodie, Blick etc. sensibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ein. Die multimodalen Ressourcen haben einen wesentlichen Anteil an der Herstellung von Gemeinsamkeit und den gelingenden Spracherwerbsbedingungen der Involviertheit, Partnerorientierung und Strukturierung des Dialogs. Die folgenden Ausführungen beleuchten die Analysekatgorien dieser multimodalen Abstimmungsprozesse.

2.1 Multimodales Motherese als intuitive Didaktik in Eltern-Kind-Interaktionen

Die „intuitive elterliche Didaktik“ (Papoušek / Papoušek 1989; Papoušek 2001) gilt in der Forschung zu elterlichen Sprachlehrstrategien als besonders geeignet, um Kindern im Kleinkindalter implizite Kenntnisse über die Funktion und Struktur der Sprache zu vermitteln (vgl. Weinert / Lockl 2008). Es handelt sich dabei um angeborene Fähigkeiten und Strategien, die in der Interaktion mit kleinen Kindern instinktiv angewendet werden. Eltern oder Bezugspersonen nehmen die Signale des Kindes auf, interpretieren sie und reagieren prompt darauf. Sie regulieren durch ihr Handeln beispielsweise die Aufmerksamkeit des Kindes, reduzieren die an das Kind gerichteten Botschaften in ihrer Komplexität, und geben so ein angemessenes Feedback auf die Signale des Kindes (vgl. Papoušek / Papoušek 1989, 206). Diese Austauschprozesse zwischen den Interaktionspartner*innen sind in erstaunlichem Maße aufeinander abgestimmt und bewirken eine optimale Unterstützung des Kindes in seiner Entwicklung.

Diese individuell abgestimmte Interaktion spielt besonders auch in der Sprachentwicklung des Kindes eine wesentliche Rolle. So wird es von Geburt an zunächst in seiner vorsprachlichen und anschließend in seiner sprachlichen Entwicklung vorangetrieben und gefördert. Besonders entscheidend für eine entwicklungsförderliche Interaktion sind die Modifikationen der mütterlichen bzw. elterlichen Sprechstile, zusammengefasst unter dem Oberbegriff Motherese bzw. Parentese. Diese interpersonelle Vermittlung und Abstimmung durch eine feinfühlig reagierende Bezugsperson findet nicht nur sprachlich und prosodisch statt. Auch auf den Ebenen der Bewegung bzw. Handlungen („Motionese“, vgl. Brand et al. 2002), der Mimik („Facial Expression“, vgl. Chong et al. 2003) und der Gestik („Gestural Motherese“, vgl. Iverson et al. 1999) können solche Ab-

stimmungsprozesse beobachtet werden. Dabei ist die die Redundanz der auf den unterschiedlichen Ebenen vermittelten Information gerade für junge Kinder eine wichtige Voraussetzung. Es kann also davon ausgegangen werden, dass feinfühligere Bezugspersonen einen Sprachlernrahmen (oder auch ein „Format“, vgl. Bruner 1987, 131) für ihre Kinder schaffen, der es den Kindern ermöglicht, unter zu Hilfenahme vielfältiger Modalitäten Sprache zu erwerben. In diesem Sinne kann von einem „Multimodalen Motherese“ gesprochen werden (vgl. Gogate et al. 2000; Jungmann et al. 2009). Es gehört zum elterlichen intuitiven Verhaltensrepertoire und vermag das sprachliche und motorische Handeln des Kindes höchst effektiv zu strukturieren (Rohlfing et al. 2006), Aufmerksamkeit zu lenken oder (wieder-)herzustellen, wichtige oder neue Aspekte einer Äußerung oder Handlung hervorzuheben, Emotionen auszudrücken, zu bewerten, aufzufordern und zu aktivieren.

Während die Modifikationen der elterlichen Sprechstile (Motherese) und deren Bedeutung für den Spracherwerbsprozess bekannt und empirisch umfänglicher belegt sind (vgl. Grimm 2003), ist der Beitrag der Modifikationen von Bewegungen (Motionese), Gesten (Gestural Motherese) und Mimik (Facial Expression) nur wenig untersucht. Brand et al. (2002) konnten in ihrer Untersuchung feststellen, dass Mütter sich bei der Demonstration von Bewegungen bzw. Handlungen entwicklungs sensitiv verhalten. Dabei sind ihre Bewegungen deutlich interaktiver, überschwänglicher, einfacher und angepasster an die Bewegungen der Kinder als im Kontakt mit Erwachsenen. Außerdem werden sie häufiger wiederholt. So führen die Bewegungen die kindliche Aufmerksamkeit und verdeutlichen die Struktur und Bedeutung der demonstrierten Handlung. Vollmer et al. (2010) konnten darüber hinaus feststellen, dass Eltern Bewegungen hauptsächlich bei jüngeren Kindern (Altersgruppe 8-12 Monate) nutzen, um deren Aufmerksamkeit auf die Demonstration einer Aufgabe zu lenken. Bei älteren Kindern (Altersgruppe 12-24 und 25-30 Monate), die bereits über sprachliche Fähigkeiten verfügen, tritt dieses Mittel der Aufmerksamkeitslenkung zurück. Unklar bleibt in der genannten Untersuchung, ob die Eltern andere Bewegungen als die operationalisierten verwenden oder ob sie generell eher auf sprachliche Mittel zur Aufmerksamkeitslenkung zurückgreifen.

Gogate et al. (2000) konnten beobachten, dass die sprachlichen und gestischen Äußerungen von Müttern, die ihren Kindern (5-8 Monate) neue Wörter erklären, hoch synchron sind. Sie nutzen den multimodalen Input auf sprachlicher und gestischer Ebene, um den Kindern die Wort-Referent-Verbindungen zu verdeutlichen und die kindliche Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. Die Synchronizität der mütterlichen Äußerungen nimmt mit zunehmenden sprachlichen (hier

lexikalischen) Fähigkeiten der Kinder ab. Iverson et al. (1999) konnten feststellen, dass Mütter weniger gestikulieren, wenn sie mit jungen Kindern (16-20 Monate) sprechen. Dies gilt besonders für metaphorische Gesten und solche, die das Sprechen rhythmisch gliedern. Die wenigen verwendeten Gesten werden dazu eingesetzt, die sprachliche Information zu unterstreichen, sind also redundant. Dies unterscheidet sich deutlich vom Gebrauch von Gesten gegenüber Erwachsenen. Hier werden die Gesten auch eingesetzt, um die sprachlich gegebene Information zu erweitern (Goldin-Meadow 2006).

Chong et al. (2003) konnten in ihrer Untersuchung drei Gesichtsausdrücke identifizieren, die Mütter in der Kommunikation mit ihren 4-7 Monate alten Kindern verwendeten, um emotionale Zustände mit ihren Kindern zu teilen. Dabei können diese Modifikationen in der Mimik als möglicherweise universelle entwicklungsensitive Anpassungen betrachtet werden, die gegenüber erwachsenen Kommunikationspartner*innen nicht zu beobachten sind. Russel et al. (2003) weisen darüber hinaus darauf hin, dass Kommunikationspartner*innen nicht nur emotionale Information aus den Gesichtsausdrücken ihrer Kommunikationspartner*innen ableiten, sondern auch Informationen zu sozialer Einstellung und kognitivem Zustand, zu physischen oder zukünftigen Handlungen.

Der Bereich der emotionalen Abstimmung in der Eltern-Kind-Dyade wurde von Stern (2007) in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt, allerdings nicht im Zusammenhang mit den oben genannten Modifikationen untersucht. Das „Communing Attunement“ bezeichnet die Einstimmung der erwachsenen Bezugsperson auf das Kind, um „Zusammensein“ bzw. Gemeinsamkeitsgefühl herzustellen. Es wird hier in Anlehnung an die genannten Aspekte des Multimodalen Motherese als „Emotionese“ bezeichnet und schafft als übergeordnete Kategorie die motivationale Grundlage für den sprachlichen Lehr-Lernprozess (vgl. Jungmann et al. 2009).

Das Kommunikationsmuster der „Affekt Abstimmung“ lässt sich in der Eltern-Kind-Kommunikation ab ca. 9 Monaten beobachten. Statt den Emotionsausdruck des Kindes direkt zu imitieren, wie sie es in der Kommunikation mit jüngeren Säuglingen tun, geben Mütter den Ausdruck des Kindes nun in abgewandelter Form wieder, indem sie Eigenschaften wie Intensität, Zeitmuster und räumliche Gestaltmerkmale aufgreifen und in andere Ausdrucksmodalitäten „übersetzen“. Stern (1993, 198-200) geht davon aus, dass dieses indirekte Widerspiegeln von Emotionen dem Kind versichert, dass es nicht einfach nachgeahmt, sondern tatsächlich verstanden wurde. Eine rhythmische Armbewegung des Kindes kann beispielsweise durch eine rhythmisch ähnliche Lautäußerung wiedergegeben werden. Während einer gemeinsamen Interaktion geben Mütter

ihren Kindern solche Abstimmungssignale durchschnittlich einmal pro Minute. Die Übereinstimmungen im nonverbalen Ausdrucksverhalten beziehen sich nach Stern (1993, 211-212) auf folgende Qualitäten: Intensitätskontur (81 % – d.h. in 81 % der Fälle stimmt die Intensitätskontur überein), Dauer (69 %), absolute Intensität (61 %), Gestalt (47 %), Takt (13 %) und Rhythmus (13 %). Wenn die Abstimmungssignale der Mutter ausbleiben, reagieren die Kinder irritiert. Sie unterbrechen ihr Spiel und nehmen Blickkontakt zur Mutter auf (Stern 1993, 208-217). Stern (1993) nimmt an, dass Kinder das Abstimmungsverhalten der Mutter als Feedback dafür interpretieren, dass die Mutter ihre Perspektive teilt – d.h. dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit bei der Sache ist, dass sie mit dem Verhalten des Kindes einverstanden ist. Denn die Art, wie Kinder auf das Ausbleiben von Abstimmungssignalen reagieren, deutet darauf hin, dass sie sich aktiv darum bemühen, eine geteilte Perspektive herzustellen. In dem Moment, in dem das bestätigende Feedback für ihre eigene Perspektive ausbleibt, wenden sie ihre Aufmerksamkeit der Mutter zu, um sich an deren Perspektive zu orientieren.

Da die emotionale Abstimmung für Lern- und Entwicklungsprozesse eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat (vgl. Ciompi 1999, Damasio 1998, Holodynski 2004, Dornes 1993), sollte das „Emotionese“ genauer untersucht werden. In Kapitel 4 wird die Analyse dieser multimodalen Abstimmungsprozesse an einem Beispiel aufgezeigt.

2.2 Responsive Strategien pädagogischer Fachkräfte als (sprach-)entwicklungsförderliche Unterstützung

Aus dem Konzept des Multimodalen Motherese und der Intuitiven Didaktik ergeben sich auch Implikationen für die Frühpädagogik und die Sprachförderung mit Kindern in institutionellen Kontexten. Da die Qualität des Antwortverhaltens von Bezugspersonen in der Interaktion mit Kindern prinzipiell als entwicklungsförderlich gilt, wird auch den responsiven Strategien von pädagogischen Fachkräften in der alltagsintegrierten Sprachförderung in jüngster Vergangenheit vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (Remsperger 2011, Gutknecht 2012). So rücken Komponenten wie das Motherese, der Bedeutung unterstellende Kontakt, das Spiegeln von Verhaltensweisen, der trianguläre Blickkontakt, Scaffolding und die Joint Attention in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Gutknecht 2010, 20).

Basierend auf dem Konzept der Intuitiven Didaktik wurden daher die Konzepte der Professionellen Responsivität bzw. der Sensitiven Responsivität entwickelt. Gutknecht (2012, 38) spricht demnach auch von der Professionellen

Responsivität als „reflexiver Nutzung der intuitiven Didaktik“, wenn das beschriebene Abstimmungsverhalten in einem professionellen Rahmen, wie einem pädagogischen oder therapeutischen Setting nicht intuitiv, sondern reflektiert stattfindet und durch eine Fachkraft anstelle der (familiären) Bezugsperson ausgeübt wird. In einem professionellen pädagogischen und / oder therapeutischen Kontext ist somit das komplexe Abstimmungsverhalten einer Fachkraft auf die Signale eines Kindes sowie dessen individuellen Entwicklungsstand gemeint. Das responsive Verhalten der Fachkraft soll sein Gegenüber jeweils hinsichtlich seiner Ressourcen stärken und seine Möglichkeiten erweitern (vgl. Gutknecht 2012, 22). Aus Sicht der Bindungstheorie umfasst responsives Verhalten zudem Feinfühligkeit. Remsperger spricht daher von „sensitiver Responsivität“ (2011). „Die Responsivität der Fachperson gilt heute als Hauptwirkfaktor bei pädagogischen und therapeutischen Interventionen“ (Gutknecht 2010, 5).

Die Untersuchung der Interaktionsgestaltung in Zusammenhang mit sprachlicher Entwicklung und Unterstützung ist auch Gegenstand jüngerer Untersuchungen, wie bspw. in den Studien von Fried (2013) zum Zusammenhang von Interaktionsqualität und Sprachentwicklungsfortschritten oder von Wirts et al. (2017) zu sprachunterstützenden Interaktionen von pädagogischen Fachkräften. Auch im Bereich Sprach- und Diskurserwerb und Sprachdidaktik (Hausendorf / Quasthoff 2005; Heller 2012; Morek 2012; Morek et al. 2017) wird verstärkt die Gesprächsanalyse genutzt, um die Interaktion als sprachdidaktische Ressource zu untersuchen.

Der *multimodalen* Interaktionsgestaltung in der alltags- und kommunikationsintegrierten Sprachförderung wird bisher jedoch nur wenig Beachtung geschenkt. Wesentliche Analysekatoren dafür sind die Merkmale des Multimodalen Motherese (Jungmann et al. 2009, Miosga 2017), wie z. B. der referentielle Blickkontakt, die Pausen- und Akzentgestaltung oder Zeigegesten zur beidseitigen Aufmerksamkeits-Ausrichtung oder das modalitätsübergreifende Attunement (Stern 2007) zur Herstellung gemeinsamer innerer Bilder und Affektzustände. Die Orientierung an den Themen und Intentionen des Kindes / der Kinder zeigt sich z. B. in körperlicher Zugewandtheit, in der nonverbalen prompten Reaktion auf turn-taking-Signale des Kindes, in Zuhörsignalen wie „hm“ oder Missverstehenssignalen wie Stirnrunzeln und in der prosodischen, gestischen und mimischen Imitation, Synchronisation und Modifikation kindlicher Äußerungen. Tonlagen-, Lautstärke- und Tempowechsel, Gliederungspausen und Gesten verdeutlichen die Struktur einer Erzählung oder Geschichte und markieren die Differenzierung von gesprochener und (vorgelesener) geschriebener Sprache sowie von Textsorten wie Erzählung, (Er)-klärung und Beschreibung.

3 Analyse und Reflexion der multimodalen Abstimmung in Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Die multimodale Interaktionsgestaltung ist der erwachsenen Bezugsperson weniger bewusst als die sprachlichen Strategien (Wortwahl, Syntax etc.). Aber gerade die implizite Gestaltung der Erwachsenen-Kind-Interaktion trägt unbewusst und unreflektiert dazu bei, ob sprachliche Lernprozesse und Teilhabe ermöglicht oder verhindert werden.

Der prosodische und nonverbale Stil einer Person entzieht sich in größerem Maße der Kontrolle der Sprechenden als der sprachliche. Als körpergewordener Lebensstil treten die grundlegenden Dispositionen des Habitus in Prosodie und Körperausdruck gleichermaßen unbewusst zutage (Bourdieu 1990). Die multimodalen Handlungsweisen sind nicht als bewusste Strategien oder gar als Befolgung von Regeln zu interpretieren, sondern als unbewusste, vom Habitus generierte Strategie. Als Produkt des Habitus ist der personale Sprechstil der Person immer Ausdruck ihrer Kommunikationsbiografie. Aus früheren und frühesten Erfahrungen geprägte Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata sind implizit in den aktuellen Sprech- und Hörmustern enthalten. Neben dem personalen Stil, der durch die individuelle Kommunikationsbiographie geprägt ist, ist die Interaktionsgestaltung auch von verschiedenen Kontextfaktoren beeinflusst. So kann die intuitive Didaktik durch den Einsatz von Medien, durch individuelle und soziale Voraussetzungen auf Seiten des Kindes oder der erwachsenen Bezugsperson positiv oder negativ beeinflusst werden, ohne dass dies bewusst wird. So können auf Seiten der Mutter psychische Voraussetzungen, wie z. B. Depression, gekoppelt mit sozialen Risikofaktoren wie Armut oder schwachem sozialem Rückhalt, die intuitive Didaktik negativ beeinflussen. Ebenso können sich Regulations- oder Entwicklungsstörungen oder ein sog. „unbeherrschtes Temperament“ auf Seiten des Kindes hemmend auf die elterliche Sensivität auswirken (Papoušek 2004). Eine Studie der Stiftung Lesen (2012) zeigt zudem den Einfluss medienspezifischer und sozialer Kontextfaktoren wie geschlechts- und milieuspezifische Unterschiede auf. Demnach motivieren digitale Medien Väter und Eltern aus bildungsfernem Milieu eher zu Vorleseinteraktionen mit ihren Kindern als traditionelle Medien.

Im Kontext frühkindlicher Bildungsinstitutionen hat zudem noch die Gruppenzusammensetzung Einfluss auf die Interaktionsgestaltung: In Dyaden ist eine andere Abstimmung möglich als in Gruppen, in denen gleichzeitig Gemeinsamkeit als auch differenzierte individuelle Abstimmung auf verschiedene Kinder notwendig ist. Abstimmungsprozesse zielen somit auf das Spannungsverhältnis

von Gemeinsamkeit vs. Differenz (Inklusion vs. Exklusion) und schaffen Partizipationsmöglichkeiten. In diesem Kontext hat neben dem personalen Habitus der jeweiligen Fachkräfte auch der professionelle Habitus Einfluss auf die Interaktionsgestaltung. Implizite Theorien und Vorstellungen, die für selbstverständlich angenommen werden, beeinflussen in erheblicher Weise pädagogische Praxis und Praktiken von pädagogischen Fachkräften. Gleichzeitig haben Praxis und Praktiken einen Einfluss darauf, wie sich Vorstellungen, Theorien und Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften entwickeln (vgl. Salamon et al. 2016). Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und Praktiken von pädagogischen Fachkräften haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie sie Kommunikation und Interaktion u. a. mit den Kindern initiieren und strukturieren (vgl. King / Dochrell 2016), aber auch wie sie die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder sowie Peer-Kommunikationen wahrnehmen. Die unreflektierte Interaktionsgestaltung der Fachkraft kann so auch unbewusst zu subtiler Zurückweisung und Isolation einzelner Kinder beitragen. Plaisance (2010, 29) bezeichnet die Kinder, die von diesen subtilen Formen der Isolation betroffen sind, als die „im Inneren Ausgestoßenen“ („exclus de l'intérieur“). Pädagogische Fachkräfte neigen z. B. dazu, auch den Sprechstil einzelner Kinder auf der Grundlage ihres eigenen mittelschichtsorientierten Sprechstils bzw. Habitus zu beurteilen (u. a. lautes Level = aggressiv). Aus diesem Grund erscheint es bedeutsam, sich mit den impliziten, naiven Theorien und Vorstellungen, die für den Bereich der sprachlich-kommunikativen Praxis und Praktiken als selbstverständlich angenommen werden, genauer auseinanderzusetzen. Besonders relevant ist es, die Interaktionsgestaltung der Fachkraft mit heterogenen Gruppen zu reflektieren, damit implizite multimodale Stigmatisierungen und Stereotypisierungen wahrgenommen und analysiert werden und so begonnen werden kann, Benachteiligung und subtile Formen der Diskriminierung von einzelnen Kindern abzubauen.

Auf der Basis dieser Annahmen ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte ihren eigenen kommunikativen Habitus (Miosga 2006) und die eigene professionelle Responsivität reflektieren, um angemessene Unterstützungsangebote bieten zu können. Daher werden in Aus-, Fort- und Weiterbildung videogestützte Reflexionen aus der eigenen Praxis, die zur Auseinandersetzung mit der eigenen Interaktionskompetenz beitragen, zunehmend wichtiger (Fröhlich-Gildhoff / Weltzien 2014). Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente wie GInA (Gestaltung von Interaktionsmöglichkeiten im Alltag: Weltzien 2014) und CLASS Toddler (Classroom Assessment Scoring System Toddler-Version: La Paro et al. 2012) kommen hierbei häufig zum Einsatz. Die Erfassung der Interaktionsquali-

tät bzw. der Kompetenz der Fachkräfte über Rating Skalen ist die gängigste in der Forschung. Ein Nachteil dieser Art der Erfassung ist, dass sie kaum Informationen über die konkrete Gestaltung von Interaktionen von pädagogischen Fachkräften und Kindern liefert sowie eine Reflexion des multimodalen individuellen und fachspezifischen Habitus ausbleibt. Zudem wird die Qualität an den (zu erlangenden) Kompetenzen der beteiligten Interaktionspartner*innen festgemacht. Kompetenz lässt sich jedoch nur personenbezogen und normativ (kompetent vs. inkompetent) erfassen (Deppermann 2004). Interaktionen und Gespräche sind jedoch personenübergreifend, kontextgebunden und werden gemeinsam hervorgerufen. Aus diesem Grund kann nur die „faktische Kompetenz“ (ebd., 20) als „Anteil eines der Beteiligten an der gemeinsamen Herstellung von Sinn im Rahmen der jeweiligen Gesprächsaktivität“ (Quasthoff 2009, 86) erfasst werden. Diese faktische sprachlich-kommunikative Kompetenz kann zudem nur in Abhängigkeit von kontextbezogenen sozialen Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Kultur, Medien, Mehrsprachigkeit etc., von verschiedenen Textsorten wie Erzählen, Argumentieren, Erklären, Beschreiben, Bewerten etc. sowie in Zusammenhang mit nonverbalen Variationen, also multimodal, analysiert werden. Hierfür eignen sich qualitative, mikro-analytische Verfahren der Beschreibung sozialer Interaktion, die rekonstruiert und intersubjektiv bewertet werden können. Die (ethnomethodologische) Gesprächsanalyse ist primär an Fragen des ‚Wie‘ sozialer Interaktion und an der empirischen Aufdeckung von Prinzipien und Strukturen interessiert: Wie laufen bestimmte Arten von Gesprächen genau ab? Welche Art von Geordnetheit liegt dem sprachlichen und kommunikativen Handeln von Gesprächsteilnehmer*innen zugrunde? Auf welche regelhafte Weise bewerkstelligen Interagierende bestimmte kommunikative Aufgaben, welche sprachlichen und kommunikativen „Praktiken“ (Deppermann 2008, 9) nutzen sie dabei? (vgl. Heller / Morek 2016). Auch der Fokus auf multimodale Ressourcen findet zunehmend Berücksichtigung (Schmitt 2012 und 2015, Mondada 2013). Eine besondere Stärke des gesprächsanalytischen multimodalen Zugangs ist darin zu sehen, dass er der Interaktivität und Kontextualisiertheit sprachlicher und multimodaler Praktiken Rechnung trägt und auf den ersten Blick unscheinbare Details in ihrer gesprächssteuernden Funktion sichtbar zu machen vermag.

Abstimmungsprozesse in Eltern-Kind-Interaktionen sowie in Fachkraft-Kind-Interaktionen sollen daher mit multimodaler Interaktionsanalyse rekonstruiert und reflektiert werden, die im konkreten Kontext (gelingende) Kommunikation darstellen, sprachliche Lehr-Lern-Prozesse unterstützen und / oder Bildungsteilnahme ermöglichen. In den Blick geraten damit besonders die unter Punkt 2 beschriebenen Voraussetzungen bzw. Bedingungen für gelingende Spracher-

werbsprozesse bzw. sprachliche Lernprozesse. Dies soll im Folgenden anhand von Beispielen mit jeweils unterschiedlichen Kontextfaktoren genauer betrachtet werden.

4 Beispiele zur Interaktionsanalyse multimodaler Abstimmungsprozesse in Erwachsenen-Kind-Interaktionen

Die Beispiele stammen zum einem aus einem Projekt zum Multimodalem Motherese / Emotionese im Kontext Sprachentwicklung (Jungmann et al. 2009) und zum anderen aus einem Projekt im Kontext digitaler Mediennutzung (Miosga 2016 und 2017). Sie werden mit GAT2 transkribiert (vgl. Selting et al. 2009) und anhand von Standbildern sowie Frame Comics (Schmitt 2016) dokumentiert. Der multimodalen Interaktionsanalyse liegt folgende Fragestellung zugrunde: Wie verändert sich das spracherwerbsförderliche Abstimmungsverhalten in Abhängigkeit vom Sprachentwicklungsstand des Kindes (siehe 4.1) sowie in Abhängigkeit vom Medium (siehe. 4.2)?

4.1 Multimodale Abstimmung in Abhängigkeit vom Sprachentwicklungsstand des Kindes


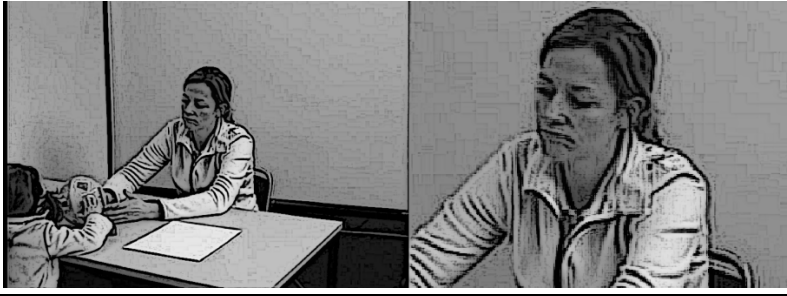
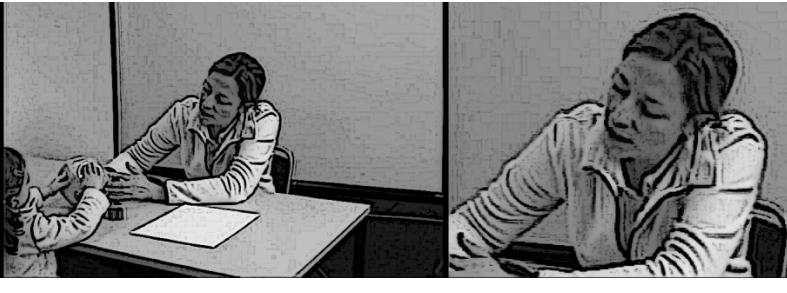
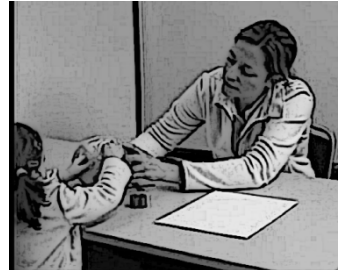
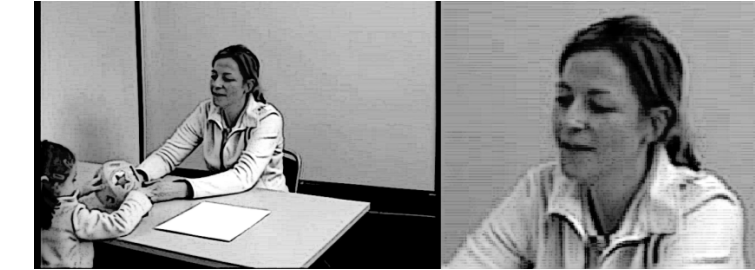
Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem Projekt, das die emotionalen Abstimmungsprozesse von Eltern in verschiedenen Spielsituationen mit ihren Kindern abhängig vom Sprachentwicklungsstand untersucht (Jungmann et al. 2009). Das Korpus besteht aus 24 Aufnahmen von Gesprächen in Eltern-Kind-Dyaden beim Spielen zwischen je einem Elternteil und ihrem Kind (Kindern im Alter von 25 bis 27 Monaten). Der Sprachentwicklungsstand der Kinder wurde durch Erhebungen des SETK-2 (Grimm 2000) und des ELFRA-2 (Grimm / Doil 2006) erfasst. Der Einsatz von responsiven Strategien des Multimodalen Motherese wurde qualitativ und quantitativ geprüft. Darüber hinaus wurde in ausgewählten Gesprächspassagen die emotionale Abstimmung qualitativ-deskriptiv multimodal analysiert.

Ausgehend vom Potential emotionaler Abstimmungsprozesse für die (Sprach-)Entwicklung wird die konkrete Umsetzung im Folgenden exemplarisch an einem Ausschnitt mikroanalytisch untersucht (weitere Daten vgl. Jungmann et al. 2009). Modalitätsübergreifende Abstimmungsmomente werden anhand der Analysekriterien Intensität, Gestalt, Zeitmuster (Takt, Rhythmus, Dauer) und Kongruenz unter folgender Fragestellung identifiziert: Weist das Verhalten der

Bezugsperson die gleiche Intensität, Gestalt etc. wie die des Kindes auf, ungeachtet der Modalität des Verhaltens?

Multimodale Abstimmung im gemeinsamen Spiel

Beispiel (1): Interaktion Steckspiel (M: Mutter, K: Kind)

<p style="text-align: center;"><i>Bild 1</i></p> 	<p style="text-align: center;"><i>Bild 2</i></p> 
<p style="text-align: center;"><i>Bild 3</i></p> 	<p style="text-align: center;"><i>Bild 4</i></p> 
<p>M.: <<behaucht> ja und OR-dentlich></p>	<p>K: <<gepresst> ? mmm> M: <<t, gepresst> jaWOLL> K: [a_ahh]</p>
<p style="text-align: center;"><i>Bild 5</i></p> 	<p style="text-align: center;"><i>Bild 6</i></p> 
<p>M: <<hell> ja: ></p>	<p>M: <<h, :-> super; ></p>

In der Mutter-Kind-Interaktion mit dem Steckspiel sind einige Abstimmungsmomente zu beobachten. Das Verhalten der Mutter weist die gleiche Qualität wie die des Kindes auf, ungeachtet der Modalität des Verhaltens: Das Kind versucht eine Form in die Formsteckkugel zu drücken und begleitet die Handlung stimmlich. Die Stärke der Bewegung, der gepresste Stimmklang und der harte Stimmeinsatz des Kindes spiegeln sich in den zusammengepressten Lippen der Mutter (Bild 2). Die Anstrengung als gemeinsamer Affektzustand wird multimodal hergestellt. Anschließend übernimmt die Mutter die Stärke der Bewegung

des Kindes stimmlich (Bild 4). Die Erleichterung in der Lösung der Spannung der Bewegung des Kindes spiegelt sich mimisch im Lächeln der Mutter (Bild 6).

In der Studie konnten solche Abstimmungsprozesse in gut abgestimmten Dyaden häufig identifiziert werden. Es konnten zudem erste Hinweise darauf gefunden werden, dass Eltern-Kind-Dyaden mit Kindern mit Risiko für eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) abweichende Abstimmungsprozesse zeigen (vgl. ebd.). Bei geringeren produktiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten des Kindes sind insgesamt weniger abgestimmte Signale der Eltern (communing attunement) bei vermehrtem selektivem Tuning (Ignorieren oder Regulieren der kindlichen Gefühlsäußerung) zu beobachten. Zudem ist bei 25 % aller Antworten auf die kindliche Emotion das Verhalten nicht kongruent. So markiert eine Mutter z. B. durch ein Lächeln eine freundliche Haltung und gleichzeitig durch eine Rückwärtsbewegung des Oberkörpers und eine angespannte Körperhaltung eine Abwehrhaltung. Darüber hinaus zeigen sich weitere Unterschiede in Abhängigkeit vom Sprachentwicklungsstand der Kinder vor allem in der Quantität der Bewegungsmodulation und in der Qualität der Handlungsabstimmung, wie z. B. der vermehrte Einsatz von Zeigegesten und Imperativen, eine deutliche geringere Zergliederung von Handlungen sowie mehr Tonhöhenvariationen zur Aufmerksamkeitslenkung in der Interaktion mit Kindern mit SES-Risiko. Quantitative Auswertungen zeigen eine hohe Korrelation zwischen der durchschnittlichen Äußerungslänge (DAWA) im SETK-2 sowie dem Emotionese und der Verwendung der Zeigegeste: In non-parametrischen Korrelationsberechnungen ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen Emotionese und *Verstehen II: Sätze* ($r=.94^{**}$) und der durchschnittlichen Äußerungslänge (DAWA), die im Untertest *Produktion II: Sätze* ermittelt wird ($r=.88^*$). In einer schrittweisen, linearen Regressionsanalyse erklären Emotionale Abstimmung und die Verwendung der Zeigegeste gemeinsam 88,5 % der Varianz im DAWA (vgl. ebd.)

Die Ergebnisse lassen einen Zusammenhang zwischen elterlichem Interaktionsverhalten und kindlichem Sprachentwicklungsstand vermuten, wobei die kausale Richtung offen bleibt. Eine positive Eltern-Kind-Beziehung und die multimodale Übereinstimmung im elterlichen Verhalten bilden wichtige Grundlagen für das kindliche Sicherheitsempfinden und die damit verbundene kindliche Lernbereitschaft – beides elementare Bedingungen für den Spracherwerb. Für die frühe Sprachförderung und die Elternberatung muss also davon ausgegangen werden, dass eine Reflexion der genannten Prozesse von wesentlicher Bedeutung ist.

4.2 Multimodale Abstimmung am Beispiel einer Interaktion mit einer Bilderbuch-App und einem traditionellem Bilderbuch – responsive Strategien im Vergleich

Die folgenden Ausschnitte stammen aus einem Projekt, das die responsiven Strategien von Bezugspersonen beim dialogischen Bilderbuchlesen medienabhängig untersucht (Miosga 2016 und 2017). Das Korpus besteht aus 39 Aufnahmen von Gesprächen zwischen je einer erwachsenen Bezugsperson (Eltern und pädagogische Fachkräfte) und je einem zwei- bis dreijährigen Kind beim Betrachten eines Bilderbuchs bzw. einer Bilderbuch-App. Der Einsatz von responsiven Strategien wurde quantitativ untersucht. Darüber hinaus wurde in ausgewählten Gesprächspassagen der interaktive Umgang mit den responsiven Strategien qualitativ-deskriptiv multimodal analysiert. Das Geschichtenverständnis der Kinder wurde über Fragen, z. B. zu den Protagonisten oder den Handlungsmotiven, im Anschluss an das dialogische Lesen erhoben.

Ausgehend vom Potential elektronischer Leseangebote für die Sprach- und Leseförderung und die Teilhabe an Bildung, wird die konkrete Umsetzung von Eltern und Kindern im Folgenden exemplarisch an einem Ausschnitt mikroanalytisch untersucht (weitere Daten vgl. ebd.). Im Vergleich zum traditionellen Buch bietet das elektronische Medium das Potential, das Lesen an die individuellen sprachlichen, körperlichen und sozialen Voraussetzungen von Kindern anzupassen. Der multimodalen Interaktionsanalyse liegt folgende Fragestellung zugrunde: Wie verändert sich das spracherwerbsförderliche Abstimmungsverhalten in Abhängigkeit vom Medium?

Responsive Strategien beim gemeinsamen Bilderbuchlesen

Beispiel (2): Interaktion traditionelles Bilderbuch (B: Bezugsperson, K: Kind, Lesetext kursiv)

- 01 B: <<flüsternd> was macht das kleine SCHWEIN; >
02 K: <<iso>LEU:chtet IN die ZÄ:Hne.>
03 B. hast du das AUCH gemacht bei papa?
04 K: (Kopf schütteln, schaut B. an, lächelt) <<hell>ähäh in mund,>
05 B: (schaut K. an, lächelt) <<hell>in mund ne,> (nickt)
06 <<f, len> und weil der Grömmel nicht WUSSte;> (.)
07 <<p, all> wieviele ZÄHne der hatte>
08 <<f, len> ZÄHLten sie die zähne auch vom ZWEITgrößten grömmel (.) vom GRÜnen grömmel (.) von MAMA grömmel (.) von den KLEInen grömmles (.) von Baby grömmel (.) und vom kleinen SCHWEIN.> (-)
09 K: (verfolgt die genannten Protagonisten mit dem Blick)
10 B: es wurde eine GROße zähnezählerei bis TIEF in die nacht (.) und als sie Müde wurden gingen sie schlafen.>

- 11 <<p>wo SCHLÄFTn das kleine schwEin?>
 12 K: da:: (zeigt auf Buch)
 13 B: <<p>auf dem SOfa schläft der nä? >
 14 K: (nickt)
 15 B: <<p>die grömmels SCHLAFen im bEtt nä?>
 16 <<f, len> am nächsten> =
 17 K: = <<f, lachend> jetzt ist der auf der ↑LAMPE. (zeigt auf das Buch, richtet sich
 auf)>
 18 B: hm (lacht) =
 19 = <<f, len> am NÄCHsten Morgen war das kleine schwein noch dA (-) warum
 auch NICHT? (zuckt mit den Achseln)
 20 wo es hier doch ein gemütliches SOfa gab und dazu noch eine wunderbare
 SCHAUkel.> (.)
 21 <<p>vielleicht hätte das kleine schwein das nicht TUN sollen, so einfach auf
 der LAMpe schaukeln.> (.)
 22 K: <<f, knarrend>> aah >
 23 B: <<t, all, knarrend > !JETZT! fress ich dich WIRKlich auf grömmelte der
 GRÖßte aller grömmels.> (.)

In der Interaktion mit dem traditionellen Bilderbuch sind einige sprachförderliche responsive Strategien zu beobachten. Mit der Äußerung <<hell>in munde, > (Z 05) kommt eine Wiederholung der kindlichen Äußerung <<hell>ähäh in munde, > (Z 04) zum Einsatz, die hier der gegenseitigen Bestätigung eines gemeinsamen Erlebnisses dient. Der gegenseitige Blickkontakt, das gegenseitige Spiegeln des Kopfnickens und der Mimik (Lächeln), die Übernahme der Intonationskontur und der hellen Klangfarbe dienen der emotionalen Abstimmung durch modalitätsübergreifende gemeinsame Affektzustände in Takt und Intensität.

Zudem kommen W-Fragen zum Einsatz: <<flüsternd> was macht das kleine SCHWEIN; > (Z 01) und <<p>wo SCHLÄFTn das kleine schwEin?> (Z 11). Das Kind konzentriert sich dadurch auf einen thematischen Fokus und die Interaktionspartner bleiben dadurch über mehrere Turns gemeinsam bei einem etablierten Thema. Entscheidungs- und Ergänzungsfragen werden aus dem konkreten Gesprächskontext heraus entwickelt: <<p>auf dem SOfa schläft der nä?> (Z 13) und orientieren sich am aktuellen Interesse des Kindes: *hast du das AUCH gemacht bei papa?* (Z 03). Die Orientierung an den Themen und Intentionen des Kindes zeigt sich neben diesen sog. „distancing prompts“ (Z 03) auch multimodal in körperlicher Zugewandtheit, in der multimodalen Imitation und Synchronisation der kindlichen Äußerungen (prosodisch Z 22 und Z 23 / gestisch Z 04 und Z 05 / mimisch Z 17 und Z 18), in Zuhörersignalen durch die Interjektion *hm* (Z 18) und in der nonverbalen prompten Reaktion auf die turn-taking-Signale des Kindes: Die Bezugsperson lässt sich unterbrechen, als das Kind sich durch erhöhte Lautstärke, erhöhte Körperspannung und eine Zeigege-

te das Rederecht sichert: = <<f, lachend> jetzt ist der auf der ↑LAMPE. (zeigt auf das Buch, richtet sich auf)> (Z 17). Tonlagen-, Lautstärke- und Tempowechsel, Gliederungspausen und Gesten verdeutlichen die Struktur der Geschichte im Lesetext und markieren die Differenzierung von gesprochener und (vorgelesener) geschriebener Sprache. Der Wechsel vom Lesen zum Erzählen wird durch einen Lautstärke- und Tempowechsel prosodisch markiert.

Die beidseitige Aufmerksamkeits-Ausrichtung zeigt sich im referentiellen Blickkontakt, in Zeigegesten und in modalitätsübergreifendem Attunement zur Herstellung gemeinsamer innerer Bilder und Affektzustände.

Responsive Strategien beim gemeinsamen Lesen einer Bilderbuch-App

Beispiel (3) Interaktion Bilderbuch-App (B: Bezugsperson, K: Kind, Lesetext kursiv)

- 01 B: *und es knipste an das LICHT=knips mal an das LICHT;*
 02 K: (drückt auf einen hot spot)
 03 B: <<f> ho > <<p> verrückt.> <<f> ha,> was isn DA,
 04 K: (guckt auf das I-Pad)
 05 B: <<f>es schlurfte durch den FLUR; ><<p>was machts denn DA, >(zeigt auf hot spot)
 06 = GUCK mal, da leuchtet ein grüner PUNKT, (.)
 07 guck mal was da pasSIERT,
 08 K: (guckt auf das I-Pad)
 09 B: <<p>fass mal AN; (-) fass man AN;>
 10 K: (nickt)
 11 B: <<f> Ho > (.) <<p>Wackelt ne, >
 12 <<f, len> oh RUNtergefalln ne,> =
 13 B: = <<f> OH: *es dachte ich bin ↑HÜBSCH-* (zeigt auf das Buch)>
 14 B: hm was machtsn DA? (zeigt auf den hot spot)=
 15 guck mal wo der grüne pUnkt ist fass mal AN, vielleicht passIERT da was;
 16 (guckt K. an) = <<f, len> steht vorm SPIEgel oder, das schweinchen,>
 17 K: (tippt auf Pfeil zum Umblättern)
 18 B: oh: DU bist ja eilig- (zuckt mit den Achseln)
 19 <<all> oh: *im WOHNzimmer fand das kleine schwein ein SOfa; es kletterte hiNAUF und schlief gleich EIN*>=
 20 = <<f, all> oh wasn DA guck mal;> (zeigt auf den hot spot)
 21 <<p>GUCK mal kann man damit was MACHen; > (führt Hand des K. zum hot spot)
 22 <<f> buff > is ja LUSTig > (.)
 23 K: (lacht)

Auch in der Interaktion mit der Bilderbuch-App werden W-Fragen gestellt: *was isn DA*, (Z 03), <<p>*was machts denn DA*,> (Z 05), *hm was machtsn DA?* (Z 14). Diese dienen jedoch nicht der inhaltbezogenen Themenfortführung, sondern der handlungsbezogenen Aktivierung (in Bezug auf das Medium). Insbesondere in der Kombination mit handlungsinitiierenden Verben, wie *guck mal wo der*

grüne pUnkt ist (Z 15), signalisieren sie dem Kind, welche medienbezogenen Tätigkeiten erwartet werden. Das Kind hält sich beim e-Book verbal und multimodal stark zurück. Es entstehen kaum Sprecherwechsel, also auch keine Dialoge. Durch auftauchende Hotspots wird das Vorlesen häufig unterbrochen, so dass die Bezugsperson schneller liest (Z 19) und durch Zeigegesten immer wieder die Aufmerksamkeit zu lenken versucht.

Es sind wesentlich weniger Variationen in der prosodischen Gestaltung vorhanden, insbesondere beim Wechsel vom Lesen zum Dialog und bei der Markierung der wörtlichen Rede. Die prosodische Markierung durch Anfangs- und Endakzentuierung dient hierbei der Aufmerksamkeits(wieder-)herstellung. Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus liegt auf der Technik und nicht auf gemeinsamen Themen und Affektzuständen.

Responsive Strategien im Vergleich

Die Ausschnitte zeigen exemplarisch, dass das traditionelle Bilderbuch die Merkmale des multimodalen Motherese beim dialogischen Lesen begünstigt. In weiteren Daten konnten ähnliche Interaktionsmuster identifiziert werden: Im Vergleich zum e-book ist die Interaktion durch eine involvierte, kindorientierte und inhaltsstrukturierende Gestaltung gekennzeichnet. Das digitale Medium hemmt zudem sprachförderliche Abstimmungsprozesse durch einen einseitigen Fokus auf Technik. Prozesse des *sustained shared thinking* und kognitiver und emotionaler Aktivierung finden kaum statt, der Redeanteil des Kindes ist geringer. Das hat zur Konsequenz, dass das Wissen des Kindes über den Inhalt der Geschichte im Gegensatz zur Nutzung eines klassischen Bilderbuches geringer ausfällt. Die unterschiedliche multimodale Gestaltung war der Bezugsperson nicht bewusst. Das Potential des e-books wurde zumindest zum Untersuchungszeitpunkt von keiner Bezugsperson intuitiv genutzt. Die videobasierte Reflexion durch die multimodale Interaktionsanalyse ermöglicht es jedoch, die Interaktion von Kindern mit Eltern oder Fachkräften unter verschiedenen Kontextbedingungen zu rekonstruieren und den Umgang zu reflektieren. Zudem sind Langzeitstudien notwendig, um gesellschaftliche und individuelle Veränderungen bzgl. der Nutzung und des Umgangs mit digitalen Medien zu erfassen und die Ergebnisse bei der App-Entwicklung zu berücksichtigen.

5 Ausblick: Abstimmungsprozesse und responsive Strategien in Schule und Sprachtherapie

Auch für die Handlungskontexte *Unterricht* und *Sprachtherapie* können entsprechende Abstimmungsprozesse als förderlich angenommen werden.

Angesichts des Umstands, dass ein substanzieller Anteil der Unterrichtskommunikation in der Medialität der Mündlichkeit vollzogen wird, ist die Beschäftigung mit der sogenannten „classroom interactional competence“ (Walsh 2011) ein wichtiger didaktisch relevanter Forschungsgegenstand. Insbesondere im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht können sprachliche und kognitive Lernprozesse durch responsive Strategien, wie lehrerseitig gesetzte Zugzwänge und Scaffoldingstrategien, angeregt werden. Durch die Analyse von Gelingensbedingungen durch eine involvierte / involvierende, schülerorientierte und strukturierende Interaktionsgestaltung können sprachliche und kognitive Lernprozesse und emotionale Abstimmungsprozesse in konkreten Kontexten identifiziert werden. Da diese Prozesse auch para- und nonverbal, also multimodal gestaltet werden, kann hier in Anlehnung an die Elemente des Multimodalen Motherese das „multimodale Teacherese“ zum Tragen kommen. Aufgrund des unbewussten Einsatzes para- und nonverbalen Handelns kommt der Reflexion und Variation multimodaler Abstimmungsprozesse als sprachdidaktischer Resource in konkreten Unterrichtsinteraktionen besondere Bedeutung zu. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen in inklusiven Bildungskontexten bedarf es der Analyse und Reflexion multimodalen Handelns, das Teilhabe verhindert bzw. ermöglicht. Das übergeordnete Konzept einer „Diversity in speech“ (Miosga 2014) ermöglicht einen reflexiven Umgang im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion sowie von Gemeinsamkeit und Differenz. Aktuelle Forschungsarbeiten haben die Integration und Analyse verschiedener Kommunikationsmodalitäten in Unterrichts-Interaktionen zum Thema (vgl. z. B. Videostudien zur Herstellung von Differenz und Gemeinsamkeit im gemeinsamen Lernen, Kurnitzki / Braksiek 2017; Sturm / Wagner-Willi 2015, Haldimann et al. 2017)

Im Handlungskontext Sprachtherapie müssen

„Fachpersonen [...] über die Fähigkeit verfügen, das Erregungsniveau des Kindes / der Kindergruppe mit ihrem Muskeltonus, ihrer Atmung, ihrer Stimme oder ihrem Blick angemessen zu regulieren [.....]. Als somato-psychische Responsivität wird das gesamte nonverbale Antwortverhalten bezeichnet, das sich in Atmung, Stimme, Blick, Körpertonus zeigt.“ (Gutknecht 2012, 23).

Hier ergeben sich insbesondere in der Sprech- und Stimmtherapie Anknüpfungspunkte für den Einsatz responsiver Strategien und des reflexiven Abstimmungsverhaltens zum Erfassen bzw.erspüren der physiologischen Sprechmuster, zur Anregung zur Weiterentwicklung des Sprechens, zur Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung, zur Strukturierung und Vermittlung von Aufgabenstellungen. Zudem kann die Fachperson als Modell psycho-physische Übertragungsprozesse für den funktionellen Nachvollzug nutzen und Prozesse der Gegenübertragung reflektieren.

Multimodale Abstimmungsprozesse und situative Variation und Reflexion responsiver Strategien sind daher in *allen* pädagogischen und therapeutischen Handlungskontexten relevant, um sprachliche Lehr-Lern-Prozesse anzuregen, zu strukturieren und zu reflektieren. Ausgehend vom Verständnis von professioneller Responsivität als einem abgestimmtem (Antwort-)Verhalten liegt die Aufgabe der pädagogischen und / oder therapeutischen Fachkraft darin, die Gelingensbedingungen hinsichtlich der Interaktionsprozesse im Praxisfeld herzustellen (vgl. Gutknecht 2012, 21 f.). Da sich die Interaktionsstile in Abhängigkeit vom Kontext (Gruppe vs. Dyade), vom Medium, vom Alter der Kinder, von den kognitiven und sozialen Voraussetzungen der Kinder, vom individuellen und fachspezifischen Habitus etc. unterscheiden, braucht die Fachkraft umfassende Kompetenzen hinsichtlich der entsprechend variierenden responsiven Interaktionsgestaltung, damit jeweils ein angemessenes, abgestimmtes Antwortverhalten in der Berufspraxis gelingen kann (vgl. ebd., 22). Responsives Interaktionsverhalten ist multimodal. Das bedeutet für die Fachkraft, dass sie bezogen auf sprachliches und nichtsprachliches Ausdrucksverhalten entsprechend unterschiedliche flexible Antwortregister nutzen muss (vgl. ebd., 23), um sprachliche Lernprozesse anzuregen und Teilhabe zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Astington, Janet Wilde (1998): Theory of Mind, Humpty Dumpty, and the Icebox. In: Human Development, Vol. 41, S. 30–39.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.

Brand, Rebecca / Baldwin, Dare / Ashburn, Leslie (2002): Evidence for “motionese“ in mothers’ infant-directed action. In: Developmental Science 5:1, S. 72–83.

Bruner, Jerome (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern u. a.: Huber.

- Chong, S.C.F / Werker, Janet / Russell, James / Carroll, James (2003): Three facial expressions mothers direct to their infants. In: *Infant and Child Development*, Vol. 12, S. 211–232.
- Ciampi, Luc (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Damasio, Antonio Rosa (1998): *Descartes' Irrtum - Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv.
- Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 15–28.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Dornes, Martin (1993): *Der kompetente Säugling*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Fried, Lilian (2013): Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DORESI. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / König, Anke / Stenger, Ursula / Weltzien, Dörte (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL, S. 35–58.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Weltzien, Dörte. (2014): Expertise „Kompetenzen früh-kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“. *Frühe Bildung*3:3, S. 173–174.
- Gogate, Lakshmi / Bahrick, Lorraine / Watson, Jilayne (2000): Study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. In: *Child development*, Vol. 4, S. 878–894.
- Goldin-Meadow, Susan (2006): Talking and Thinking With Our Hands. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 15, S. 34–39.
- Grimm, Hannelore / Doil, Hildegard (2006): *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2000): *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gutknecht, Dorothee (2010): *Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien*. Dissertation PH Heidelberg. <<https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/31>> (26.4.2015)
- Gutknecht, Dorothee (2012): *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität, Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Haldimann, Nina / Hauser, Stefan / Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: *Leseforum* 1/2017. <http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2017_1_Hauser_et_al.pdf> (26.6.2018)
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): Konversations-/ Diskursanalyse: (Sprach-) Entwicklung durch Interaktion. In: Günter Mey (Hg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 585–618.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien / Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen In: Boelman, Jan (Hg.). *Empirische Bildungsforschung in der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 207–231.
- Holodynski, Manfred (2004): Die Entwicklung von Emotion und Ausdruck. Vom biologischen zum kulturellen Erbe. In: *ZiF-Mitteilungen* 3/2004, S. 1–16.
- Iverson, Jana / Capirci, Olga / Longobardi, Emiddia / Caselli, Cristina (1999): Gesturing in mother-child interactions. In: *Cognitive Development*, Vol. 14, S. 57–75.
- Jungmann, Tanja / Miosga, Christiane / Fuchs, Andrea / Rohlfing, Katharina (2009): Konzeption eines Elterntrainings auf der Grundlage der Befunde aus der Multimodalen Mothesere-Forschung. In: de Langen-Müller, Ulrike / Hielscher-Fastabend, Martina / Kleisendorf, B. (Hg.): *Sprachtherapie lohnt sich?! Zum aktuellen Stand der Evaluations- und Effektivitätsforschung in der Sprachtherapie*. Köln: ProLog, S. 234.
- King, Sarah Elizabeth / Dochrell, Julie E (2016): Investigating affordance of opportunity for young children’s language interactions in a nursery setting; How can small group talk act as a forum for language learning?. In: *Journal of Early Childhood Research* 2016 14:4, S. 351–369.
- Kurnitzki, Sarah / Braksiek, Michael (2017): Herstellung und Bearbeitung von Gemeinsamkeit und Differenz im „inkluisiven“ Unterricht. Vortrag auf der 31. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher (IFO) 2017, Linz.
- La Paro, Karen / Hamre, Bridget / Pianta, Robert (2012): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual*. Baltimore: Brookes.
- Miosga, Christiane (2006): *Habitus der Prosodie. Die Bedeutung der Rekonstruktion persönlicher Sprechstile in pädagogischen Handlungskontexten*. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP 17)
- Miosga, Christiane (2014): „Diversity in speech“: LehrerInnenstimme (n) in der inklusiven Schule. In: Sallat, Stephan / Spreer, Markus / Glück, Christian (Hg.): *Sprache professionell fördern*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 228–235.

- Miosga, Christiane (2016): Zum Einfluss digitaler Medien auf das Lesen und die Literacy Entwicklung. In: Stitzinger, Ulrich / Sallat, Stephan / Lüdtker, Ulrike (Hg.): Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 223–230.
- Miosga, Christiane (2017): Stimme und Leseverhalten in Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder digitalen Medien? In: Hannken-Illjes, Kati / Franz, Katja / Gauß, Eva-Maria / Könitz, Friederike / Marx, Silke (Hg.): „Stimme-Medien-Sprechkunst“. Schneider Verlag, Reihe Sprache und Sprechen 49, S. 174–188.
- Mondada, Lorenza (2013): „Multimodal interaction“. In: Müller, Cornelia / Cienki, Alan / Fricke, Ellen / Ladewig, Silva / McNeill, David / Tessendorf, Sedinha (Hg.): Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 577–589.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien / Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Wyss, Eva Lia / Meißner, Iris (Hg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg. S. 11–46.
- Naugk, Nadine / Ritter, Alexandra / Ritter, Michael / Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Schule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim u a.: Beltz.
- Papoušek, Hanus / Papoušek, Mechthild (1989): Intuitive Parenting: Aspects Related to Educational Psychology. In: European Journal of Psychology of Education 4:2, S. 201–210.
- Papoušek, Mechthild (2001): Intuitive elterliche Kompetenzen: Eine Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und -Psychotherapie. In: Frühe Kindheit 4:1, S. 4–10.
- Papoušek, Mechthild (2004): Regulationsstörungen in der frühen Kindheit: klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In: Papoušek, Mechthild / Schieche, Michael / Wurmser, Harald (Hg.): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Perner, J. (1999): Theory of mind. In: M. Bennett (Hg.): Developmental psychology: Achievements and prospects. Philadelphia, PA: Psychology Press, S. 205–230.
- Plaisance, Eric (2010): Integration oder Inklusion? Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten. In: Kron, Maria / Papke, Birgit / Windisch, Marcus (Hg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–31.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. (Handbuch: Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–100.

- Quasthoff, Uta / Fried, Lilian / Katz-Bernstein, Nitza / Lengning, Anke / Schröder, Anja / Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrumente zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DOFine). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS.
- Rohlfing, Katharina / Fritsch, Jannik / Wrede, Britta / Jungmann, Tanja (2006): How can multimodal cues from child - directed interaction reduce complexity in robots? In: *Advanced Robotics*, Vol. 20 (Issue 10), S. 1183–1199.
- Russell, James / Bachorowski, Jo-Anne / Fernández-Dols, José-Miguel (2003): Facial and Vocal Expression of Emotion. In: *Annual Reviews Psychology*, Vol. 54, S. 329–349.
- Salamon, Andi / Sumsion, Jennifer / Press, Frances / Harrison, Linda (2016): Implicit theories on naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. In: *Journal of Early Childhood Research* 2016, Vol. 14, S. 431–443.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Heft 6, S. 17–61.
- Schmitt, Reinhold (2012): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: Schmitt (Hg.): *Analytische Perspektiven auf Interaktion. Themenheft Deutsche Sprache*, Heft 40, S. 343–371.
- Schmitt, Reinhold (2015): „Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse“. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*. Bielefeld: transcript, S. 43–51.
- Schmitt, Reinhold (2016): Der „Frame-Comic“ als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In: Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold / Kesselheim, Wolfgang (Hg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen: Narr, S. 189–224.
- Schmitt, Reinhold / Deppermann, Arnulf (2009): „Damit Sie mich verstehen“: Genese, Verfahren und Recipient Design einer narrativen Performance. In: Buss, Mareike / Habscheid, Stephan / Jautz, Sabine / Liedtke, Frank / Schneider, Jan (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. Paderborn/München: Fink, S. 79–109.

- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Siraj-Blatchford, Iram / Sylva, Kathy / Muttock, Stella / Gilden, Rose / Bell, Danny (2002): *Researching effective pedagogy in the early years. Research report 356*. London: DfES.
- Steinseifer, Martin (2011): Die Typologisierung multimodaler Kommunikationsangebote. Am Beispiel der visuellen Aspekte seitenbasierter Dokumente. In: Habscheid, Stephan (Hg.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, S. 164–189.
- Stern, Daniel (1993): *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München/Zürich: Piper.
- Stern, Daniel (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stiftung Lesen (Hg.) (2012): *Vorlesestudie 2012: Vorlesen mit Bilder- und Kinderbuch-Apps. Repräsentative Befragung von 250 Vätern und 250 Müttern*. Mainz.
<<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=752>>
(30.06.2018).
- Sturm, Tanja / Wagner-Willi, Monika (2015): „Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung“. *Schwerpunktheft Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16:2.
- Tomasello, Michael (1995): Joint attention as social cognition. In: Moore, Chris / Dunham, Philip (Hg.): *Joint attention. Its origins and role in development*. Hillsdale: Erlbaum, S. 103–130.
- Tomasello, Michael (2009): *Why we cooperate*. Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, Michael / Moll, Henrike (2010): The gap is social: Human shared intentionality and culture. In: *Mind the gap*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 331–349.
- Vollmer, Anna-Lisa / Pitsch, Karola / Lohan, Kathrin / Fritsch, Jannik / Rohlfing, Katharina / Wrede, Britta (2010): Developing feedback: How children of different age contribute to a tutoring interaction with adults. *Development and Learning (ICDL), 2010 IEEE 9th International Conference on Development and Learning*, S. 76–81.
- Weinert, Sabine / Lockl, Kathrin (2008): Sprachförderung. In: Petermann, Franz / Schneider, Wolfgang (Hg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 91–134.
- Weltzien, Dörte (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Wirts, Claudia / Wildgruber, Andreas / Wertfein, Monika (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike / Mackowiak, Katja / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Weltzien, Dörte (Hg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 147–170.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer.

Tablets, talk and literacy learning in the multilingual kindergarten

Margareth Sandvik, Oslo

1 Introduction

The new Norwegian framework plan highlights some important requirements for the use of digital tools:

Digital practices in kindergarten shall encourage the children to play, be creative and learn. The use of digital tools must support the children's learning processes and help implement the principles of the Framework Plan on creating a rich and varied learning environment for all children. Staff shall be actively involved with the children when using digital tools. Digital tools must be used with care and not become a dominant practice. Kindertartens shall exercise sound digital judgement and help the children develop an early ethical understanding of digital media (The Ministry of Education and Research 2017, 44).

The research questions for this article are: How can the use of tablet computers promote language and literacy in a multilingual group of children? How can the talk between the preschool teacher and the children be characterised, both in terms of multimodal interaction and types of talk? To answer these questions, socio-cultural discourse analysis is applied on a video-recorded episode of two young bilingual students and a preschool teacher composing a book in the iPad application *Book Creator*, and thus the neatly turn-to-turn organisation of the teacher-led collaboration can be studied. Applications are software designed with a range of different affordances, both technical and aesthetic (Schwebs 2014). The term "affordance" refers to the quality of a particular object or environments and their possibilities or invitation to particular actions (Gibson 1977). Applications have both affordances of modes (Kress / van Leeuwen 2001), as well as a broad range of interactive elements. The affordances' potential for language and literacy learning is of crucial interest in this chapter.

2 iPads in the kindergarten – celebrations and concerns

Digital media is already a part of Norwegian children's everyday life from an early stage (Guðmundsdóttir / Hardersen 2012), an experience we share with Sweden (Statens medieråd 2015). Many parents are positive about their children's use of digital devices, as they see the potential for learning and development, and both access and use in home settings are great.

In Norway, children attend kindergarten at the age of one, and they start school at the age of six. Free play and outdoor activities are highly valued, thus there are less teacher-led and structured activities in the kindergartens, although we can see a growing belief in standardised pedagogical programmes aimed at training specific skills. Many preschool teachers use tablets and different applications for pedagogical purposes. Although the learning potentials of tablets in the kindergarten are well recognised, we find practitioners, researchers, and preschool teacher students who are afraid of their negative implications.

The arguments for welcoming tablets in the kindergarten have been their intuitive touch screen interface, which make them appealing and easy to use, their portability and mobility, which make them applicable both inside and outside the kindergarten. Other arguments are that through the combination of apps and innovative teaching strategies, children are able to try out new ways of making meaning; creating stories, solving problems together, rehearsing and modifying their work and seeing things from different perspectives. Other arguments emphasize the potential for literacy and language learning (Sandvik et al. 2012, Beschorner / Hutchinson 2013), and their potential for development of narrative skills (Åberg et al. 2015).

A central issue in the discussion about the role of tablets in education is concerned with how teachers adopt the iPad and integrates its use within the curriculum (Jahnke / Kumar 2014). Jahnke and Kumar discuss the importance of teachers' didactical design in the use of tablets in primary school in a study based on classroom observations and interviews with teachers. Their concern is that traditional classroom practices and desktop computing practices are often replicated when using portable devices (Jahnke / Kumar 2014; Helleve 2013; Song 2008). Without a proper learning environment, management and facilitation, the device's potential may not be realized (Henderson / Yeow 2011).

2.1 Children's agency

The role of the individual in constructing his or her experience of the world is active, in that people are “agents of experiences rather than simply undergoers of experiences” (Bandura 1991, 4). These insights are of crucial importance for practitioners in the kindergarten. Rather than just start reading a book for the children, or open an app on the tablet, they should plan for children's agency and active participation.

In many kindergartens bilingual children are peripheral spectators and bystanders and excluded both from planned and un-planned activities, and thus they lose opportunities for understanding and learning. Due to their lack of competencies in the second language they are either not participating at all, or they are verbal inactive, for example in pretend play (Jernes / Engelsen 2012; Karrebæk 2011, Rydland 2007).

The use of digital tools has shown to enhance both language and literacy skills (Sandvik et al. 2012; Beschorner / Hutchinson 2013). It is of crucial importance that preschool teachers and other practitioners are aware of the learning potential in digital devices, and that they are aware of their own role when children interact with technology. It is also important that they have knowledge about digital play, thus not overseeing the potential negative dynamics in the group of children (Jernes / Engelsen 2012).

2.2 Teacher-student interaction

In most classrooms across England, presentational talk is the most common talk (Fisher 1996; Jones / Hodson 2006). This type of talk is characterised by its IRF-structure, firstly systematically described by Sinclair and Coulthard (1975), and later on confirmed and criticized in many classrooms studies. The participant design takes the form of a teacher's question (I), a student's response (R), and the teacher's feedback (F), before the next initiative from the teacher. The structure is perceived as narrow, thus limiting children's freedom in the interaction. Consequently, the IRF-structure, or the question-and-answer sequence, represents a style of talk, which some researchers would like to be used less frequently (Barnes 1992; Fisher 1996; Mercer / Dawes 2008). Fisher (1996) claims that children's thinking and reasoning skills are not strengthened using the IRF-structure. On the contrary, defence has been raised to the use of the IRF-structure, since it has shown to be a useful means of monitoring children's knowledge and understanding, especially for learners in need of support (Wells 1993; Nassaji / Wells 2003).

In the field of socio-cultural discourse analysis, Neil Mercer has for decades been occupied with developing a theory of the guided construction of knowledge. In particular, Mercer has emphasised the social and institutional circumstances in which teachers and students communicate (Mercer 1995; 2000). Teachers are expected to help their students develop thinking, talking and writing in order to participate in a wider discourse community. In doing this, the teachers must start from where the students are, use their experiences and guide them back and forth from “everyday discourse” to “educated discourse”.

Effective teachers use question-and-answer sequences not just to test knowledge, but also to guide the development of children’s understanding. Further, they don’t only teach “subject content”, but also how to solve problems and make sense of experience, while they overall treat learning as a social and communicative process (Rojas-Drummond / Mercer 2003). A “dialogical ideal” is established, and it has some characteristics on behalf of the teacher: She is likely to show interest in exploring the students’ ideas and ask for their points of view at different times throughout the lesson or activity. Further, she is supposed to ask some questions, which encourage the students to take extended turns to express thoughts and perhaps reveal misunderstandings, and she is likely to use direct instructions contingently. Finally, she is integrating teacher-led activity with collaborative learning (Alexander 2008; 2011; Wells 1999; Mercer / Dawes 2014).

Studies of “language enriching talk” have emphasised that simply responding to the child’s interests might not optimally stimulate language development: talking about a wide variety of complex topics, modelling an enriched vocabulary, engaging in talk about talk itself, discussing word meanings, challenging children to explain themselves and to justify their own thinking, setting higher standards for comprehensibility, and explicitly correcting errors may come to function as facilitative factors in language development as children turn 4, 5 or 6 (Cazden et al. 1990).

Teachers can use talk to guide learning. “It is through [...] spoken language that teachers teach and children learn” (Alexander 2006, 5). Language has received particular attention because of its centrality to overall human development and its particular importance to reading development (Dickinson et al. 2003; Hoover et al. 1990).

The role of narratives in early childhood education is closely related to literacy and language learning, while narratives are seen as a means of engaging children in reading and writing (Klerfelt 2007; Taube 2011). According to Bruner, narratives are cultural tools and represent “the earliest way in which we organize our experience and our knowledge” (Bruner 1996, 121). In interaction with oth-

ers, children learn to tell stories (Brice Heath 1996; Bruner 1996), and in the kindergarten children meet various forms of narratives, many of them as narratives in picture books. However, environmental factors play a major role in determining the speed and future success with which children learn to read (Harris et al. 2011), and there is evidence showing that children from families with low socio-economic status face greater challenges in learning to read (Snow et al. 1998, Whitehurst / Lonigan 1998).

Knowledge about the importance of teacher-student talk, the effects of book reading, and the actual frequency of book reading in kindergartens, legitimise investigation on digital practices with book reading and after-book-reading-activities. With this in mind, we will now present a study on this topic.

3 Case study: design and method

The study is an intervention study and was conducted in a multicultural kindergarten in a suburban area of Oslo. 90 % of the children are second language learners. The study is based on 12 visits in spring 2014. Each visit lasted between two and three hours. The kindergarten is equipped with an interactive white board, and the practitioners are interested in digital learning and the use of tablets. Eight multilingual children (aged five to six years old) were selected for analysis and closely followed during the visits. All activities were videotaped and transcribed. The activities included analogue and digital book reading and digital text production. Most important for the present study, is the multimodal interaction the teacher and the young students carry out, including their gestures.

The sequence chosen for analysis is taking place after the preschool teacher has read a children's picture book three times to a total group of eight multilingual children (around a small table, on a big madras and from the interactive white board), followed by a session of drawing. Thereafter the children are making own books in *Book Creator*.

From the transcripts, two extracts will be presented and commented upon, a sequence where the teacher explains what a cover page is and how to produce one in *Book Creator*, and a sequence where the two young students are writing their names, also with the help of the teacher.

The day of this recording, pairs of children worked on iPads together with a researcher and the preschool teacher. All activities in the smaller groups were videotaped, and the interaction in one of these groups, with two multilingual boys aged 5, is selected for analysis. The videotaped data in this group is transcribed into 15 pages of written text, following the principles of a sociocultural

discourse analysis (Mercer 2005). Thereafter, the transcripts are analysed sequentially and segmented into activities, which are leading up to the children's completion of the multimodal picture book. The young students had been introduced to the iPad application *Book Creator* by the same researchers a couple of days before, so they had previous experience of digital technology prior to the study. Altogether, the data consists of six books in the iPad app *Book Creator* on different sub-topics decided by the children, and all of them related to the picture book.

The reason for choosing iPads and the application *Book Creator* as tools for text production, is that they offer a range of affordances that in particular may be seen as profitable for multilingual young students, who often communicate multimodally, since they are not as skilled in Norwegian as their peers in the kindergarten. As indicated in its name, the application *Book Creator* is meant for book production. It allows students to be active agents who write, draw, insert images, record speech and film, save and open elements on the disk, and to produce as lengthy texts as they wish. Colours, fonts and graphics can be selected and edited, and content can be copied and pasted from other apps. All the essential operations in the app are based on gestures.

In the analysis of the data the types of talk will be analyzed, and related to the task the students and the teacher are carrying out. The focus will be on one of the adults, who is both one of the researchers and a former preschool teacher. In this study she is mentioned as the preschool teacher.

The data is collected from one day's activities, where smaller groups of children, four researchers and the regular preschool teacher are occupied with digital activities related to the picture book recently read, *Archimedes and the slice of bread* (Sande / Moursund 2000). In this book, the main character is the cat, Archimedes, he is also the main character of the digital book, made by the two boys.

All data is collected with the consent of the parents, and made anonymous. Videotapes will be deleted when the analyses are terminated.

4 Analyses and findings

Several types of talk are represented in the interaction between the preschool teacher and the young students while creating their multimodal book in *Book Creator*. The types of talk are both "on-task" and "off task". While "on task" they talk about the affordances in the application, about generic characteristics of a picture book, and about how the children's names are written. These se-

quences can be characterised as guiding sequences, while other types of talk are “off-task” and concern the interests of the children and their well-being, and the talk can be characterised as socio-emotional.

Below these types of talk will be illustrated with data from the study. The examples are instructions on how to create a narrative, how to make use of the affordances of the application by finding photos and draw on them, how to fulfil the requirements of a picture book by making a front page, and how to write one’s own name. These “on-task” activities are carried out in this order, and in between there are sequences of socio-emotional talk.

4.1 How to create a narrative

Traditional book reading often implies the use of context reduced language, and hence the use of linguistic skills many bilingual children do not hold (Sandvik / Spurkland 2012). Lack of understanding may imply exclusion and passivity, but as will be illustrated, the preschool teacher can support the children’s story telling. In traditional story telling lead by the preschool teacher, children often take on a passive listener role, while in digital storytelling on the iPad, children have a more active producer role, as they are equipped with a variety of modes afforded by the tools, both the tablet and the application. As tools for storytelling, they will probably guarantee the children a more active role.

In the extract below, the two boys, Ozair and Juvet, in collaboration with the preschool teacher, are just about to start to create a new book in *Book Creator*. They are going to decide on the topic of the book. The only requirement put forward is that it should be about the main character in the original picture book, the cat Arkimedes (PT = preschool teacher, see Appendix for transcription symbols):

Example 1

1. PT: so . what are we going to make a book about today?
2. Ozair: Arkimedes!
3. PT: yes! . and what are we going to do with Arkimedes? . are you going to make a story about Arkimedes . or?
4. Juvet: make a book?
5. PT: yes! do you remember what you made last time? . . . last time we made a book about Arkimedes . and Arkimedes was out playing on a skateboard . shall we make a new story about Arkimedes?
6. Ozair: and a magic wand!

The preschool teacher is rather open-minded on what the book should be about (turn 1), unless that the main character should be the cat. By opening up for a range of possibilities, the preschool teacher displays an important feature of narratives: Their main character can perform many different actions. When the children not immediately suggest a new topic, she refreshes their memories from the other day and thus builds on their experiences from that literacy event (turn 5). Perhaps this leads Ozair to suggest a book about Arkimedes and a magic wand (turn 6).

Thereafter, the preschool teacher is narrowing down the development of the narrative, and after a short while she suggests they should proceed from the point in the original picture book where Arkimedes is opening up his mouth widely. The children accept this as a starting point. However, in spite of many ideas on the content of the new book, most of the interaction is devoted to exploring the affordances, to draw on photos, erase, and thereafter draw new elements, in other words the children act on a local narrative level, not a global one.

The teacher in this sequence shows interest in the boys' ideas on what the digital book should be about, although she is narrowing down their ideas. Both boys participate in the suggestion about a topic for the book. Related to what was described as a "dialogical ideal" above, this sequence can be said to meet some of the requirements.

4.2 How to make use of the affordances of the application

The preschool teacher frequently illustrates the affordances of the application to the children, in close collaboration with them, while they produce the different multimodal text elements. The extract below is taken from a sequence where the two boys seemingly believe that all the photos they take with the iPad have to be used in *Book Creator*. The preschool teacher explains how the tablet and the application work, thereby solving the disagreement between the children on what to take photos of:

Example 2

PT: what we can do is that we can take a lot of pictures . thereafter we choose only a few . we don't have to use all the photos we take

Traditionally, book reading in kindergartens is followed up by drawing activities from the content of the book, and so is the case in this project, where the children are encouraged to make digital drawings on the photos. The drawing-affordances in *Book Creator* are rich: drawings on a blank page with different

tools (fingers, pencils, brushes) and drawings on photos saved in the gallery. Below we will see how the preschool teacher shows the children how to draw on photos taken from their previous paper and pencil drawings from the book, or on their photos of objects, for example a slice of bread and a lemon, which at the moment are physically present in the room. These physical objects were meant to make important concepts from the book understandable to the children, thus planning for context embedded talk.

Example 3

1. PT: do you remember how we did this thing? (refers to finding the photo on the iPad, and thereafter draw on it) we shall find one of the photos first . do you want to find one of the photos first . are you going to make a drawing first? (directed to Ozair) . what do you want to draw?
2. Ozair: I shall draw that picture (lacks the preposition "on"; on that photo)
3. PT: yes . you can . should we do it every second page like we did last time? is that okey?
4. PT: shall we find that photo . so you can draw on it?
5. Ozair: on there it is going to be yellow ... now I am going to draw the mouth
6. PT: but Juvet . maybe you can go and pick out a lemon from the table . and then you can take a photo of it?
7. Ozair: no that's not how it's going to be (dissatisfied tone while looking at his drawing) . I can draw a pretty thing
8. PT: what are going to draw then?
9. Ozair: I'm going to draw a very pretty thing . . that will take some time
10. PT: we must make sure to keep time though . so you and Juvet get equally as much . right? (organising the access to the tablet)
11. Ozair: yes . but it will take a little while (draws circles on the iPad)
12. PT: it must have something to do with the Arkimedes-story also . right?
13. Ozair: ohhh . . . that was wrong (didn't succeed in making a circle) . I was going to make a round (Ozair is not using the professional term "circle")
14. PT: a round? . then you do like this (shows him how to make a circle) . . there you go . . are you going to have anything else on this page?
15. Ozair: the sun . . I'm going to have a round and then these (draws sunbeams) . that's nice!
16. PT: yes . that will be good!

In turn 1 the preschool teacher begins with a common type of elicitation, namely an appeal to the children's memory of a past activity: how they can find the photos on the iPad and how to draw on them. This is one way to help children see

the continuity of their digital experience and to extend them. In the same turn she organizes the tablet by asking one of the children if he will be the first one. Further, we can see that the boy is allowed to decide what to draw. In turn 2 we can see that Ozair is taking the opportunity, and he is announcing that he has selected a picture to draw on.

The two boys both want access to the tablet, so this has to be negotiated. In turn 3 the preschool teacher suggests that “we do it every second page like we did last time”, and the children do not protest against this suggestion. Probably, they have experienced that certain “ground rules” for handling that tablet have to be practiced. However, these rules are tried to be avoided by Ozair, who finds “excuses” for having the iPad most (turn 9 and 11) and preparing the others on the amount of time his drawing will take. Ozair’s two efforts at keeping the tablet longer are met by the teacher stating the rules of sharing the tablet (turn 10), and she is reminding him on the required topic of the book creation (turn 12). By doing this, she is firmly framing the activity, and she enforces a safe and fair distribution of the digital device, before she helps him in making his circle (turn 14), and also gently pushes him to finalise his drawing by asking if he would like to have anything else on his page. In turn 15 we can see that Ozair by himself draws the sunbeams, and thus we can conclude that he knows how to use the drawing affordance of the application.

The preschool teacher shows more of the affordances in the application. Below we can see that she helps the children with both extending the size of the images and to insert a new page:

Example 4

1. PT: and then you can take more pictures and put them on the same page
2. Ozair: I’m going to make it larger
3. PT: do you want it larger?
4. Ozair: yes
5. PT: okay . let me see . then you have to . like this . . mm . put both your fingers like this (demonstrates by using her fingers)
6. Ozair: (uses his fingers like she was doing)
7. PT: do you want a new page with the slice of bread?
8. Ozair: (nods)
9. PT: then you just have to press “plus” (points at the “plus-icon”) . now you can insert the slice of bread . . you have to press the “plus-button” and then you have to find the tool where it says "camera" (points at the “camera-icon”) . and then you will have to find a nice picture of the slice of bread
10. Ozair: (finds a picture)

11. PT: that looks really great!
12. Ozair: and this one . only this for now (a cut out of a paper cat)
13. PT: yes . then you are going to use this one first (the paper cat)
14. Ozair: plus? (points at the “plus-icon”)
15. PT: yes then you get a whole new page and you can take a picture of it

The preschool teacher explains how to manipulate the size of images by letting her thumb and forefinger meet each other. This multimodal way of explaining is effective in a multilingual setting, but it requires that the teacher is available for the child to show and tell how to do things. The same yields when she shows how to insert a new page (turn 9). In this series of instruction she accompanies her talk with actions: She is pointing, waiting for the child to act accordingly, and she lets talk accompany their actions. She is also giving the child positive feedback when he succeeds (turn 11).

Another affordance of the application is to activate the eraser, and the preschool teacher explains Ozair how it is activated and how to get rid of some disturbing items:

Example 5

1. PT: now you must click at the eraser . then you can use the pen to draw again (points at the eraser-icon) . . if you are going to erase everything . then you have to do like this (points at the “undo-button”) . and then you must click on the pen again and start drawing
2. Ozair: (seems to not know what to draw)
3. PT: can I give you a tip?
4. Ozair: (has started to draw the sun)
5. PT: have you thought about something you are going to do . Juvet? can you think a little while he finishes drawing? (makes a gesture towards Ozair)
6. Juvet: are you going to make a sun? (directed to Ozair)
7. Ozair: I’m going to draw... (XXX)
8. PT: okey then . are you done? because then we can click on this (points to the “done-icon) . now you have the eraser on . so you have to change to the pen .
9. Ozair: (cliks on “done”)
10. PT: now you at least know how you want it to be . because you have tried many times

In the sequence above the preschool teacher explains the function of the eraser and its relationship to the pen-icon (turn 1 and 8). Once again she relies on multimodal interaction to explain the affordances of the application. While explain-

ing the technical aspects of the app, she also recognises Juvet's impatient waiting, and she encourages him to prepare his drawing, and indirectly confirms that Ozair has used his time (turn 5 and 10).

In all the sequences presented above, the preschool teacher acts according to the "dialogical ideal" presented above. The preschool teacher supports the two boys' collaborative learning by explaining the affordances with repeated pointing at the icons, by showing with her fingers how to manipulate objects, and she is practicing fair access to the tablet. Some of her questions encourage them to think before they start producing something, like in the example with Juvet who is waiting for his turn to start drawing. She is also asking open-ended questions (example 3, turn 8), which may be seen as an initiative at taking extended turns.

4.3 How to make a front page

Children have to learn what a book is. They have to discover that a book has a front page, that it is written by an author, that it has text and images, and that it has a narrative or another type of content. Children who have been exposed to books, and have made meaning from book reading, often want to write their own books (Sandvik / Spurkland 2012).

In the extract below, the two boys have finished their collaboration on the book in *Book Creator*, but the preschool teacher suggests that they are going to make a front page:

Example 6

1. PT: !but . how is the front page supposed to look? . we haven't finished the front page yet . shall we do that? . we can do that first, can't we? . . because now it looks like this . with a drawing here and a lot of pretty lemons over here . (points at elements at the first page of the book) . and now we must do something with the front page . what do you guys want to . shall we ...? do you know what a front page is?
2. Ozair: !me ..
3. PT: look here . (shows the book "Arkimedes and the slice of bread") look here! this is a front page
4. Ozair: I am going to take a picture (takes the iPad)
5. PT: yes . but look here though! !look . look at this book here first . here it says what the book is titled .. it says "Arkimedes and the slice of bread" (points at the text) . and there is also a picture . (points) . who is it a picture of?
6. Juvet: the dad

7. PT: it 's the !dad (points at another character at the front page, with a questioning expression)
8. Ozair: !Arkimedes
9. PT: what is her name?
10. Ozair: Arkimedes!.. (is not the correct name, but "Eureka" is)
11. PT: Euu-
12. Juvet: Eureka?
13. PT: !Eureka . and then it was the cat Arkimedes . and the important slice of bread (points at the bread) . and then it says "Hans Sande and Gry Mour-sund" (points at the names) . and "Hans" is most likely the one who has written the book and she is probably the one that has drawn or painted these pictures (points at the name of the illustrator, Gry). And we must do !exactly like this with you too on the front page . we will write your names there ... but this time you can write with the magical pen . would you like to do that?

While the preschool teacher directs the children's awareness to the front page, she opens up for suggestions on what it may look like. But the two boys do not respond, so she asks them whether they know what a front page is (turn 1). Ozair eagerly exclaims "me" (turn 2), thus probably signalling that he can make one. Then the preschool teacher shows them the front page of the paper book, as a role model (turn 3). Ozair, still eager to produce on the iPad, suggests that he can take a photo (turn 4). In turn 5 the preschool teacher responds with a "yes", but she is not yet willing to let him start until she has shown the other elements of the front page, namely the title, the images and the names of the author and illustrator (turn 5, 7, 9, 11 and 13). By doing this, she explicitly states that these elements are crucial to a front page. Besides, in these turns she also takes the opportunity to ask questions about the characters on the front page of the paper book, their names and roles in the narrative. In other words, she takes the opportunity to repeat this information.

To conclude this point, *Book Creator* (and similar applications like for example *Puppet Pals*) is suitable for multimodal text production. In particular for young children and multilingual children, affordances that facilitates text production in other modes than the verbal one, are of great importance since they support the children in their meaning making, and offer them an easier opportunity to communicate content.

4.4 How to write one's own name

While producing the front page, the children are encouraged to write their own names. Preschool teachers expect children at this age to be able to write their names, and if not, they are planning for activities that can involve training on this skill. In the passage below, we can witness how the preschool teacher is scaffolding Ozair in writing his name:

Example 7

1. Ozair: eeh . can you remove this? (points at Juvet's signature)
2. PT: no . it shall stay on the page because both names are going to be shown at the front page
3. Ozair: (makes an O) !big !O
4. PT: yes . a pretty big O
5. Ozair: and then it is . .
6. PT: what is your next letter then?
7. Ozair: now it was . . .
8. PT: yes . it was a kind of zigzag letter . . the Z
9. Ozair draws a big Z.
10. PT: that was nice . O Z . . and what more? OZZ=
11. Juvet: A
12. Ozair: A=
13. PT: OZ= A= I=R=
14. Ozair draws an A under O and Z.
15. PT: and then A= . O=Z=A=I=
16. Ozair: N?
17. PT: is it? I don't think there is any N? . . how is his name written? (asks the assistant walking by)
18. (Discussion with the assistant is excluded.)
19. PT (to Ozair): you have written O . Z . A . I . . (points at the letters) and then . R
20. Ozair writes a diagonal line over "OZA".
21. PT: can you make a line like that . just straight up? (points at the delete-button) . maybe you should take (keeps pointing at the delete-button) it away (refers to the line) like this? (she continues pointing until Ozair is deleting the horizontal "I")
22. Juvet: I
23. PT: just like a stick ... straight up (demonstrates by drawing an "I" in the air)

24. Ozair writes an I after Z.
 25. PT: !like that . !yes . and then an R . R=. R=. an R= .. shall I show you how?
... (grabs the paper book about Arkimedes) !this is how an R looks like
(points at the book to show how an R is written)
 26. Ozair: (writes something that looks like an R/r)
 27. Juvet: he made a small letter (refers to lowercase letters)
 28. PT: (satisfied with Ozair's contribution) but !now . now we are going to look
at= (grabs the iPad)
 29. Ozair: it was here (points with the "magical" pen at "R", so the page starts
moving)
 30. PT: we can move it a little more down (demonstrates how the book pages in
Book Creator can be moved in every direction) .. !then this is your book .
now it looks like this (holds the iPad up so both of boys can see) . let's see .
like this . this is the first page (a drawing of a sun)
 31. Juvet: I have drawn this one (smiling)
 32. PT: (slides to the next page)
- (Continues: The preschool teacher scrolls throughout the book, as she talks with
the boys about who made the different pages.)

Above, in the beginning of the sequence, the preschool teacher makes it clear that both names should stay at the front page. Further on, the whole sequence displays how Ozair succeeds in writing his own name. Ozair has the initiative, as we see in turn 5: He is talking about the process of finding the next letter, and when he pauses, the teacher asks him what the next letter is, without saying it. She provides time, and she is scaffolding his writing by describing the next letter as a zigzag-one, thus intending the Z. She is giving him feedback, and she is asking for the next letter (turn 10). The other boy, Juvet, is responding, knowing it's an "A", and this is the help Ozair needs. He writes an A (14). The preschool teacher goes on pronouncing his name slowly, OZAI ... , asking for what comes next (turn 15). Ozair suggests N, but she doubts this, so she is asking the assistant. In the meantime Ozair has written an I, horizontally, above the three other letters. She wants him to delete this (turn 21), and she explains the I as a "stick" while drawing it in the air. He succeeds, and she is requesting an R, while grasping the picture book, thus showing him (turn 25). This is what he needs, although he writes something that looks like a lowercase R. But the teacher is satisfied, and she finalise the sequence by showing them each page of the book.

In scaffolding Ozair to write his name, the preschool teacher applies both multimodal expressions like drawing in the air, metaphorically comparing a letter with a "zigzag" line, and by modelling the required letter by pointing at the

letter on picture book. She gives him time, but she also pushes him, thus not displaying his lack of skills. In the sequence there are elements of the IRF-pattern (15–17), but this exchange must be understood as a kind of support since she is slowly pronouncing his name in a questioning tone.

5 Conclusion

In this article the use of the iPad application *Book Creator* has been studied in order to investigate whether this kind of technology can promote language and literacy learning in the kindergarten. The study shows how the preschool teacher uses these digital tools to collaboratively create a book with two bilingual boys.

While introducing the children to the tablet and *Book Creator*, the preschool teacher is opening up for the fundamental insight into what a narrative picture book is, and what kinds of modalities that can be exploited for meaning making. In these activities she is supporting the children's understanding of the narrative, she is guiding them in their investigation of the affordances of the app, she is introducing them to the world of books and the fact that books have a front page, and she is scaffolding them in writing their own names. By taking part in this kind of literacy event the children have experienced that a wide range of modalities are involved in their digital and aesthetic processes, and they have had the opportunity to make meaning out of the different modalities.

The talk between the preschool teacher and the children in this study can be characterised as language enriching. The teacher is widely making use of multi-modal interaction when she is explaining the affordances of the application, when she is showing the children what a front page is, and when she is showing them how to write their own names. In these activities talk has accompanied the collaborative digital text production. The data shows that the teacher carefully guides the young students in the shared process of sense-making about the domain concepts of books and literary texts, and the talk can be seen as a bridge to literacy. The literate practices brought into being through iPad-embedded literacy education events like this, can be seen as valuable for the bilingual learners' language and literacy learning.

References

- Alexander, Robin (2008): Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In: Mercer, Neil / Hodginson, Steve (eds.): Exploring talk in schools. London: Sage.

- Alexander, Robin (2006): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking classroom talk*. Yorkshire: Dialogos.
- Åberg, Ewa S. / Lantz-Andersson, Annika / Pramling, Niklas (2015): Children's digital story making. The negotiated nature of instructional literacy events. In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 10.3, S. 170–189.
<https://www.idunn.no/file/pdf/66804641/dk_2015_03_pdf.pdf> (11.03.2018)
- Bandura, Albert (1991): Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In: Dienstbier, Richard A. (Hg.): *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 69–164.
- Barnes, Douglas (1976/1992): *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin. (Second edition 1992. Portsmouth, NH: Boyton / Cook-Heinemann).
- Beschorner, Beth / Hutchinson, Amy (2013): iPads as a literacy teaching tool in early childhood. In: *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology* 1.1, S. 16–24.
- Bruner, Jerome S. (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brice Heath, Shirley (1996): *Way with words: Language, life, and work in communities and classrooms [with a new epilogue]*. New York: Cambridge University Press.
- Cazden, Courtney B. / Snow, Catherine E. / Heise-Baigoria, Cornelia (1990): *Language planning in preschool education with annotated bibliography*. UNICEF. Harvard Graduate School of Education. Cambridge, Massachusetts.
- Dickinson, David K. / McCabe, Allysa / Anastasopoulos, Louisa / Peisner-Feinberg, Ellen S. / Poe, Michele D. (2003): The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. In: *Journal of Educational Psychology* 9.3, S. 465–481.
- Fisher, Eunice (1996): Identifying effective educational talk. In: *Language and Education* 10.4, S. 237–253.
- Gibson, James J. (1977): The theory of affordances. In: Shaw, Robert / Bransford, John (eds.): *Perceiving, Acting, and Knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guðmundsdóttir, Gréta B. / Hardersen, Barbro (2012): *Smábarns digitale univers*. <http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/smabarns_materie_digitalfil.pdf> (13.02.2017)
- Harris, Justin / Golinkoff, Roberta M. / Hirsh-Pasek, Kathy (2011): Lessons from the crib for the classroom: how children really learn vocabulary. In: Neumann, Susan B. / Dickinson, David K. (eds.): *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 3. New York: Guilford, S. 49–65.
- Helleve, Ingrid (2013): The networked classroom – Socially unconnected. In: *Education Inquiry* 4.2, S. 395–412. <<http://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22080>> (17.03.2017)

- Henderson, Sarah, / Yeow, Jeff (2011): iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school, S. 78–87. Presented at the 2012 45th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), IEEE.
<<http://doi.org/10.1109/HICSS.2012.390>> (17.032017)
- Hoover, Wesley A. / Gough, Philip B. (1990): “The simple view of reading,” In: Reading and Writing 2.2, S. 127–160.
- Jahnke, Isa, / Kumar, Swapna (2014): Digital didactical designs: Teachers’ integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 30.3, S. 81–88. <<http://doi.org/10.1080/21532974.2014.891876>> (17.032017)
- Jernes, Margarethe, & Engelsen, Knut S. (2012): Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. In: *Nordic studies in education* 32, S. 281–296.
- Jones, Deborah /Hodson, Pam (2006): *Unlocking speaking and listening*. London: Fulton.
- Karrebæk, Martha S. (2011): It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. In: *Journal of Pragmatics* 43.12, S. 2911–2931.
- Klerfelt, Anna (2007): Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik [Children’s multimedia storytelling: A link between media culture and pedagogical practice] (*Gothenburg Studies in Educational Science*, 256). Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (2001): *Multimodal discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold.
- Mercer, Neil (1995): *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, Neil (2000): *Words and Minds: How We Use Language to Think*. Abingdon: Routledge.
- Mercer, Neil / Dawes, Lyn (2008): The value of exploratory talk. In: Mercer, N. / Hodgkinson, S. (Hg.): *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- Mercer, N. / Dawes, L. (2014): The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. In: *Oxford Review of Education* 40.4, S. 430–445.
- Nassaji, Hossein / Wells, Gordon (2000): What’s the use of ‘triadic dialogue’?: An investigation of teacher student interaction. In: *Applied Linguistics* 21.3, S. 376–406.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2017): *Framework Plan for Kindergartens. Content and Tasks*.
<<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>> (17.032017)
- Rojas-Drummond, Sylvia / Mercer, Neil (2003): Scaffolding the development of effective collaboration and learning. In: *International Journal of Educational Research* 39, 1-2, S. 99–111.

- Rydland, Veskemoy (2007): How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup. In: *Nordisk Pedagogik* 27, S. 77–97.
- Sande, Hans / Moursund, Gry (2000): *Arkimedes og brødskiva* [Archimedes and the slice of bread]. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Sandvik, Margareth / Spurkland, Marit (2012/2009): *Lær meg norsk før skolestart. Språkstimulering og dokumentasjon i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sandvik, Margareth / Smørdal, Ole / Østerud, Svein (2012): Exploring iPads in practitioners' repertoires for language learning and literacy practices in kindergarten. In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 03, S. 204–221.
- Schwebs, Ture (2014): Affordances of an app. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics* 5.1. <<http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24169>> (17.032017)
- Sinclair, John / Coulthard, Malcom (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, Catherine E. / Burns, M. Susan / Griffin, Peg (eds.). (1998): *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.
- Song, Y (2007): Educational uses of handheld devices: What are the consequences? In: *Tech-Trends* 51.5, S. 38–45.
- Statens medieråd (2015): *Småungar & medier 2015*. Statens medieråd.
- Taube, Karin (2011): *Barns tidiga skrivande* [Children's early writing]. Stockholm: Norstedts.
- Wells, Gordon (1993): Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. In: *Linguistics and Education* 5, S. 1–37.
- Wells, Gordon (1999): *Dialogic inquiry: Toward A Sociocultural Practice And Theory Of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, Grover J. / Lonigan, Christopher J. (1998): Child development and emergent literacy, In: *Child Development* 69.3, S. 848–872.

Appendix: Transcription symbols

Turns are numbered.

Full-stop .	pause of one second
Two full stops . .	pause of two seconds
Three full stops . . .	pause of three seconds
Question mark ?	question
Exclamation mark !	emphatic syllables
Square brackets []	overlapping speech
@	laughter
X	inaudibly or unclear word or sequence
Equal sign =	extended syllable
Brackets ()	information about the context

Für voll nehmen. Zum entwicklungsförderlichen Umgang mit (erst- und zweitsprachigen) Äußerungen von Kindern

Simone Kannengieser, Basel

1 Einleitung

Der vierjährige Fabio fischt den Schlüssel seiner Betreuungs- und Sprachförderperson aus deren Tasche und rennt damit durch den Raum. Die Praktikantin ruft: „Fabio?! Fabio! Nicht mit'm Schlüssel spielen!“ (A) Die Sprachförderperson übernimmt die Initiative und ruft: „Leg ihn dort hinten hin, wir brauchen ihn nachher, gell?“ (B)

Abgesehen davon, dass es sich im Fall der Praktikantinnen-Äußerung um eine grammatisch gering komplexe und referentiell ein-fache Aufforderung und im anderen Fall um eine Grammatik „lehrende“ (Ritterfeld 2000, 410) Äußerung mit Verbflexion, Pronomina und Referenzen auf Personen, Ort und Zeit handelt, transportieren diese kurzen imperativen Äußerungen Rollenzuschreibungen. Es bestehen folgende Unterschiede:

- A bezieht sich auf eine behauptete gegenwärtige Handlung des Kindes, während B auf eine antizipierte künftige gemeinsame Handlung von Kind(ern) und Erwachsenen Bezug nimmt.
- A ist eine Aufforderung zur Unterlassung, während B zu einer Handlung auffordert.
- A begründet die Aufforderung nicht, während B eine Begründung liefert.
- In A markiert der imperative Infinitiv die Berechtigung der erwachsenen Person zur Instruktion, während in B die Interjektion „gell“ eine Angewiesenheit auf Zustimmung markiert.

Mit der Aufforderung A wird dem Kind die Rolle des Empfängers von Ge- und Verboten zugeschrieben und der Erwachsenen die Rolle der Überwacherin, die als Person außen vor bleibt. Mit der Aufforderung B wird dem Kind die Rolle eines kooperativ und sinnvoll handelnden Dialogpartners zugeschrieben und der

Erwachsenen die Rolle der Leiterin, die als Subjekt erkennbar wird, indem sie Handlungspläne vertritt und auszuhandeln bereit ist.

Qualität und Wirksamkeit der zweiten Äußerung beruhen auf der impliziten positiven Aussage über das Kind als Rezipienten, unabhängig davon, wie „verständlich“ und kooperativ das Kind sich tatsächlich verhält. Die These ist, dass gerade die Zuschreibung dem Kind die entsprechende Kompetenzentwicklung ermöglicht.

Diese Annahme, dass fröhpädagogische Fachpersonen Kinder in der Kommunikation unterstützen bzw. blockieren, indem sie deren Beiträge implizit auf- bzw. abwerten, entstand als Ergebnis von kontrastiven Untersuchungen von Fachperson-Kind-Interaktion. Die Interaktionen fanden im Setting alltagsintegrierter Sprachförderung statt, die drei- bis fünfjährige Kinder mit „unzureichenden“ (Stöcklin 2014, 13) oder „ungenügenden“ „Deutschkenntnissen“ (ebd., 14) erreichen sollte.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst diese Interaktionsanalysen skizziert. Danach wird die genannte These literaturbasiert erörtert. Sie kann mit theoretischen Konzepten (sprach)entwicklungsbezogenen Unterstützungshandelns durch „Überbewertung“ unterfüttert werden. Das entwicklungsförderliche Moment besteht im Bereitstellen eines Entwurfs vom Kind als kommunikativ vollständig kompetenter Person, so wie umgekehrt inferiore Rollenzuweisungen das Kind als wesentlich defizitär entwerfen und die Übernahme minderwertiger Selbstbilder provozieren. Anschließend geht der Blick wieder zurück auf empirische Daten und zeigt beiderlei Entwürfe im Umgang mit dem Erstsprachgebrauch von Kindern im Zweitspracherwerb.

2 Erzieherische Distanz vs. Bereitschaft zur Aufwertung

Die Fachpersonen zeigen mit ihren Handlungsweisen im einleitend beschriebenen Mini-Ausschnitt aus der alltäglichen Kommunikation erzieherische Distanz auf der einen und eine Bereitschaft zur Aufwertung der kommunikativen Rolle des Kindes auf der anderen Seite. Diese Gegenüberstellung wurde in kontrastiven Untersuchungen von Fachperson-Kind-Interaktionen herausgearbeitet. Die Daten stammen aus einer begleitenden Studie zum kantonalen Basler Sprachfördermaßnahmenpaket „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergärten“ (Stöcklin 2014, Kannengieser / Tovote 2015 a, b, Kappeler Suter et al. 2016). Der Korpus umfasst die gesamte Interaktion zwischen zehn Fachpersonen und jeweils einem Zielkind im Laufe eines Spielgruppen- bzw. Kindertagesstätten-Halbtags und erlaubt die Auswahl von Sequenzen nach bestimmten the-

matischen Gesichtspunkten. Es wurden Interaktionssequenzen innerhalb thematischer Gruppen miteinander verglichen. Alle Kinder befinden sich im Erwerb von Deutsch bzw. Schweizerdeutsch als Zweitsprache. Bislang wurden Sequenzen der folgenden thematischen Auswahl kontrastiv untersucht:

- Kinder erzählen von Daheim (Kannengieser 2015)
- Die Fachperson erzählt ein Bilderbuch (Kannengieser 2017)
- Kind und Fachperson tragen eine Uneinigkeit aus (Kannengieser 2018)
- Das Kind verwendet seine Erstsprache, die nicht Umgebungssprache ist (s.u., Kap. 3)

Das Untersuchungsinteresse speist sich aus der Arbeit in verschiedenen praxisnahen Entwicklungsprojekten und aus der Lehr- bzw. Professionalisierungsperspektive innerhalb des Ansatzes kommunikationsintegrierter Sprachförderung. Entsprechend liegt der Fokus auf dem kommunikativen Handeln seitens der Fachpersonen.

Aus der qualitativen Beschreibung der einzelnen Turns der Fachpersonen und der vergleichenden Betrachtung wurden kontrastive Merkmale des Handelns abgeleitet. Mit Blick auf die gesamte Sequenz wurde interpretativ eine Paraphrase dessen formuliert, was die Fachperson mit ihrem Handeln implizit über die Kommunikation aussagt. Die Zuschreibung kommunikativer Rollen kann als Bearbeitung der Erwachsenen-Kind-Hierarchie bzw. als Herstellung von „A-/Symmetrie“ (Brock / Meer 2014), aber auch unter dem Gesichtspunkt von Spracherwerbsunterstützung betrachtet werden. Bevor diese beiden Funktionen erläutert werden, wird je ein Beispiel für die Paraphrasierung eines Interaktionshandelns, mit dem die kommunikative Aktivität abgewertet und eines, mit dem diese aufgewertet wird, gezeigt.

2.1 Implizite Aussagen über die kommunikative Aktivität des Kindes

Die Fachpersonen in den folgenden Beispielen bringen neben den gegenstandsbezogenen Sprechhandlungen zum Ausdruck, wie sie die kommunikative Aktivität des Kindes aufnehmen. Gemäß konversationsanalytischen Grundannahmen stellen Gesprächsteilnehmende mit ihren Äußerungen sowie mit ihrem Verhalten über die Gespräche hinweg auch die „Sozialbeziehung“ zueinander her (Deppermann 2006, 11) und zeigen sie sich gegenseitig an (Hauser / Mundwiler 2015, 12). Für Qualifizierungsanliegen in der sprachpädagogischen Praxis interessiert dabei jener Beziehungsaspekt besonders, der das Kind als sprachlich-kommunikativ handelnde und lernende Person betrifft.

Die Art und Weise, in der Fachpersonen dem Kind als kommunikativem Gegenüber begegnen, muss weder expliziert noch bewusst sein, kann aber an Merkmalen ihres Handelns aufgezeigt werden.

2.1.1 *Du beziehst Position*

Die folgende Sequenz „Sitzplatzwahl“ ist ein Beispiel für das Thema „Uneinigkeit zwischen Fachperson und Kind“. Die Fachperson (FP) fordert im Rahmen des Einrichtens des Frühstücks-Tisches das 4, 2 J. alte Kind (K) auf, den Stuhl, auf dem das Kind gerade sitzt, zu verlassen, was das Kind ablehnt.

Alle im Folgenden dokumentierten videographierten Interaktionssequenzen wurden im Videoprogramm Transana aufbereitet. Transkribiert wurde nach GAT 2, Basistranskript, um einige ergänzende Kriterien aus dem Feintranskript erweitert (Selting et al. 2009). Die Transkripte wurden ergänzt mit Notizen situationaler Merkmale und hervorstechender nonverbaler Handlungen in doppelten Klammern. Innerhalb der Züge stehende Ziffern stehen für die Dauer von Sprechpausen in Sekunden. Alle Eigennamen wurden durch frei erfundene ersetzt. Dialektale Äußerungen, die für Leserinnen und Leser eventuell nicht ohne Weiteres verständlich sind, werden in geschweiften Klammern standarddeutsch untertitelt.

- FP ä:: ((beugt sich zu K und will den Stuhl, auf dem K sitzt, greifen)) lE_{na}:: ((nimmt das Bild aus der Hand vom K und legt es weg)) schAu mal. ((greift den Arm von K))
- K ((schaut dem Bild nach))
- FP aufstehn bitte?
- K ((schüttelt den Kopf und beginnt zu schmunzeln)) =<<verneinend>>↑m ↓m,>
- FP =((lachen))((geht zu K2, hält K2 am Arm und zieht ihr den Stuhl her)) o ke, (dann möchte) die^tanja hat gesagt sie möchte ↓neben ↓mir (-) sich setzen- und ´du du musst hier. ((zeigt mit Finger neben K3 und schaut zu K))
- K ((schaut FP an und schüttelt den Kopf))
- FP du willst nicht? ((dreht sich weg um einen Stuhl hervorzuholen))
- K ((lächelt, schaut sich um))
- FP a du kannst sonst ((dreht sich mit dem Stuhl in der Hand um))
- K =I will dört; ((streckt den Arm aus und zeigt mit dem Finger hin))
- FP (du) <<len>↓nein> <<all>schau mal> du kannst hier ((zeigt mit dem Finger erneut neben K3))
- K ((schüttelt wieder den Kopf))
- FP (sonst) du kannst (-) nIchts ((drückt die Arme leicht ratlos an den Körper)) angEben.
- K ((dreht sich auf dem Stuhl in Richtung Tisch))
- FP ((wendet sich anderen Kindern zu))
- K ((steht auf und läuft davon))
- FP ↑lena:

K ((dreht sich umgehend um, lächelnd))
 FP komm doch bitte;
 K ((lacht und läuft zurück))
 FP Alors; JETZT- ((klatscht in die Hände, an die Gesamtgruppe gerichtet)) sch:t sch:t sch:t
 K (ich will da) ((zeigt auf den Stuhl))
 FP ((hält K an der Schulter leicht zurück)) ↑du kannst nicht ich muss ((zeigt auf den Stuhl))
 mich hier an- an der Ecke;
 K ((schmunzelt und schaut zu FP hoch))
 FP weil ((schwenkt mit der Hand über die Kinder)) dann_a kann ich alle kinder (.) so gUt
 sehen. o ke?
 K ((zeigt auf einen Platz))
 FP ((zeigt auf den Stuhl, vor dem K steht)) dAs ist ein sehr guter platz; ((schaut auf den Platz,
 auf welchen K gezeigt hatte))
 K ((zeigt wieder auf den anderen Platz))
 FP wir sind ganz nah.((schaut erneut hin))
 K ((zeigt wieder auf den anderen Platz, setzt sich gleichzeitig auf den von der FP vorge-
 schlagenen Platz))
 FP =und du willst ((zeigt auf den anderen Platz)) auf- du kannst ↑auch auf die bank gehen.
 wenn du willst.((knetet mit den Fingern am Hemd)) ((K bleibt auf dem Stuhl und rückt
 ihn zurecht))

Die Fachperson initiiert den Dialog mit der Absicht, die von ihr geplante Sitzordnung für das bevorstehende Frühstück herzustellen. Sie möchte den Stuhl, der etwas abseits vom Tisch gerückt steht, und auf dem das Kind sitzt, an den Tisch holen und selbst dort sitzen. Das Kind weist die zweimalige Aufforderung, der Fachperson den Stuhl zu überlassen, mit Kopfschütteln und stimmlichem „m,m“ und schmunzelnd zurück (Z. 1 bis 4). Die Fachperson quittiert diese Weigerung zunächst mit einem Lachen und geht dann zu einem kombinierten Vorschlags- und Begründungshandeln über: Sie weist darauf hin, dass ein anderes Kind neben ihr sitzen wolle, weswegen sie den Stuhl beanspruche, und gleichzeitig schlägt sie dem Kind einen Sitzplatz am Tisch vor, fordert sie in diesem Moment also indirekt auch auf, sich an den Tisch zu setzen (Z. 5). Daraufhin schüttelt das Kind erneut den Kopf (Z. 6). Die Fachperson verbalisiert nun die Weigerung des Kindes, die sich zu diesem Zeitpunkt fraglich wieder nur auf das Aufstehen oder auch auf die Einnahme des vorgeschlagenen Sitzplatzes bezieht (Z. 7). Das ist ein weiteres Anerkennungssignal dem Willen des Kindes gegenüber, ebenso wie das Lachen (Z. 5) und die Interjektion „o.k.“ (Z. 7).

Gleichzeitig zur Verbalisierung der kindlichen Einstellung holt die Fachperson einen Stuhl, offenbar stellvertretend für den vom Kind besetzten, hervor und stellt ihn an den Tisch. Auf diese den Zug des Kindes bestätigende Äußerung und Handlung hin lächelt das Kind. Durch einen weiteren Vorschlag eines Sitzplatzes (Z. 9) scheint das Kind nun in einen gewissen Zugzwang zu kommen, über seine Aufsteh-Weigerung hinaus zu gehen. Erst jetzt meldet es explizit ei-

nen Sitzplatzwunsch an (Z. 10): „I will dört“, und zeigt auf den Stuhl, den die Fachperson für sich selbst soeben an den Tisch gestellt hat. Hier ist festzuhalten, dass das Kind die Absicht, wo es sitzen möchte, erst als Reaktion auf das Handeln der Fachperson entwickelt. Zunächst geht es ihm darum, nicht aufzustehen. Die Fachperson behandelt diese Weigerung aber so, als gehe es dem Kind um einen bevorzugten Platz. Diese Behandlung führt offenbar erst dazu, dass das Kind nun seine Präferenz (kommunikativ) ausarbeitet. Die Fachperson lehnt den Wunsch in Übereinstimmung mit der vorher gegebenen Begründung (Vereinbarung mit dem benachbarten Kind) ab, und macht einen Alternativvorschlag (Z. 11). Das Kind schüttelt den Kopf, woraufhin die Fachperson durch eine Geste eine Art Verhandlungsstillstand einzuräumen scheint (Z. 13). Damit markiert sie nicht zuletzt die beiderseitigen Ansprüche als berechtigt. Die Hypothese, dass es (noch) nicht eine bestimmte Sitzplatzabsicht ist, die das Kind zu den Ablehnungen veranlasst, bestätigt sich jetzt: Das Kind steht auf und entfernt sich vom Tisch, verlässt also die ganze Situation (Z. 14) und zeigt durch Lächeln und Lachen (Z. 16, 18) Freude an dem „Spiel“ um Bitten und Weigerung. Die Fachperson nämlich begibt sich in die Position der Bittstellerin (Z. 19), markiert durch die Modalpartikel in „Komm doch bitte“. Kurz darauf drängt sie auf ein Vorschreiten der Herstellung der Sitzordnung (Z. 21). Das Kind leitet daraufhin eine Wiederholung der inhaltlich selben Aushandlung ein, indem es seinen Wunsch nach dem Platz der Fachperson bekräftigt (Z. 22). Die Fachperson behandelt diese Wiederholung eines bereits begründet abgelehnten Wunsches als legitimen Verhandlungszug, den sie mit erweiterten Strategien begegnet: Sie liefert neue Begründungen für ihr Bestehen auf ihrer Vorgabe (Z. 23, Z. 25), sie lenkt abermals durch Alternativvorschläge ein (Z. 27) und sie untermauert einen der Alternativvorschläge mit einem Argument, das Bezug auf eine mögliche Intention des Kindes nimmt: „Das ist ein sehr guter Platz (...), wir sind ganz nah“. Das Kind lässt sich schließlich auf einen der Vorschläge der Fachperson ein und setzt sich. Abschließend nimmt die Fachperson nochmals explizit Bezug auf den möglichen Willen des Kindes (Z. 31).

In dieser Aushandlungs-Interaktion sind zwei Momente markant:

- Die Fachperson verhält sich – trotz Beibehalten und konsequentem Verfolgen des eigenen Standpunkts – mit vielfachen Mitteln anerkennend gegenüber den Standpunkten des Kindes: durch das Konstatieren kindlicher Mitteilungen, durch das Eingeständnis eigener Ratlosigkeit bei konträren Ansprüchen, durch das Erklären und Begründen des eigenen Standpunktes, durch Alternativangebote und Auseinandersetzung mit möglichen Argumenten des

Kindes. Sie signalisiert dadurch Mitspracherechte des Kindes und steht übrigens auch Modell für ein diskursives aushandelndes Verhalten.

- Die Fachperson „interpretiert“ das Verhalten des Kindes, das primär in einem lustvollen, schelmischen Weigerungsverhalten gegenüber Aufforderungen der Fachperson aufzugehen scheint, „über“: Es ist sie, die das Verhandlungsthema einer Sitzplatzwahl zuerst einbringt. Damit setzt sie eine Positionierung des Kindes in Gang und unterstützt es kontinuierlich. Das Kind findet erst im Interaktionsprozess zu gerichteten Absichten, das Handeln der Fachperson weist die Kommunikation des Kindes aber als ursprünglich in dieser Weise ausgerichtet und auslösend für die gesamte Aushandlungsinteraktion aus. Hätte die Fachperson sich mit ihrem Handeln auf die faktischen Äußerungen des Kindes beschränkt und sein kommunikatives Handeln nicht überbewertet, hätte sich die Sequenz in einer Diskussion (einem Machtkampf) um Aufstehen oder Nicht-Aufstehen erschöpft.

Die implizite Aussage „*Du beziehst Position*“ in der konflikthaften Auseinandersetzung um die Sitzplätze am Frühstückstisch hat somit ebenfalls einen doppelten Gehalt: die Fachperson zeigt sich selbst als diskussionsbereit und gesteht damit dem Kind die Rolle einer kompetenten Diskussionspartnerin zu, sie schreibt dem Kind aber auch ein Mehr an Position zu, als es tatsächlich hat und verhilft ihm damit erst zu einer Positionierung bei der Sitzplatzwahl. Diese Sequenz wurde mit einer Sequenz kontrastiert, in der einem Kind ein geäußerter Wunsch einer Aktivität im Singkreis durch das Stellen von Bedingungen und auf der Basis von (sogar fälschlich erhobenen) Vorwürfen ausgeschlagen wird, in der Argumente des Kindes ignoriert und eine Diskussion sehr zügig durch strikte Programmverfolgung unterbunden wird (Kannengieser 2018). Die implizite Aussage der Fachperson dieser Interaktion während einer musikalischen Bewegungsaktivität lautet: „*Ich gebe den Ton an*“. Ähnlich dominant handelt die Fachperson im folgenden Beispiel, das daher ebenfalls als Kontrast dienen kann.

2.1.2 *Ihr könnt mir nichts erzählen*

Nachfolgende Sequenz ist ein Beispiel für „Erzählen von Daheim“. Im Anschluss an eine geleitete Aktivität im Sitzkreis in einer Kindertagesstätte mit Schweizerdeutsch als primärer Gebrauchssprache initiiert die Fachperson (FP) ein Gespräch über gegenseitige Besuche der Kinder untereinander. Im folgenden Auszug geht es um eine vor kurzer Zeit stattgefundenene Übernachtung von Kind 1 (K1), das 3,11 J. alt ist, bei dem etwa gleichaltrigen Kind 2 (K2).

In geschweiften Klammern finden sich eventuell schwer verständliche dialektale Äußerungen ins Standarddeutsche übertragen.

- FP häsch du bim mario gschlofe?
{Hast du beim Mario geschlafen?}
- K 1 ((nickt))
- FP und denn hät der [Name Bruder K 2] (--) und denn hät der [Name] euch geärgeret? nid?
{Und dann hat der ... und dann hat der ... euch geärgert? Nicht?}
- K 2 nide
{Nicht.}
- K 1 no
- FP [der hät gschlofe? (-) aha. ok. [[Gesprächsunterbrechung]]
- FP und denn hand_ihr gschlOfe, wo du zu ihm bisch go schlOfe? händ_ihr denn nid die gAnze ziet blÖdsinn gmacht?
{Und dann habt Ihr geschlafen, als Du zu ihm gegangen bist schlafen? Habt Ihr denn nicht die ganze Zeit Blödsinn gemacht?}
- K 1 nei
- FP gsehsch mario
{Siehst du, Mario?}
- K 2 no
- FP nid? [ah, hände chönne_schlOfe?
{Ah, habt Ihr schlafen können?}
- K 1 ja
- FP ja, ganz spO:t?
{Ja, ganz spät?}
- K 1 ja
- K 2 ((wendet sch von FP ab, setzt sich neben FP2 und wendet sich an anderes Kind))
- K 1 warum bia da ↓film lu:ge. ((beugt sich dabei nach vorne)).
{Warum bi i den Film schauen?}
- FP e film händ ihr gluegt? de itaLIAnischer film?
{Einen Film habt ihr geschaut? Einen italienischen Film?}
- K 2 ja.
- FP wie hät er denn gheisse?
- K 1 äh (.) komidi ((lacht crescendo))
- FP wie hät de gheisse, mario, der film? ((wendet sich an K2))
- K2 (1.5) °h komi-
- FP ↑komidi? ((wendet sich dabei vom K2 ab und schaut K1 an))
- K 1 komidi.
- FP komik? oder was Isch das? ((wendet sich an K2, schaut ihn direkt an))
- K 1 (1.5) das isch-,
- K3 ko (.) mi(.) di.
- K das isch-
- K3 ko (.) mi(.) di.
- FP2 und so wie s'IUschtiges gse?
{Und es ist etwas so wie Lustiges gewesen?}
- FP hädma müsse lache? ((wendet sich an K2))
{Hat man lachen müssen?}
- K2 ((schaut FP direkt an))
- K2 ja.

- FP wem isch denn der film? ↑dI? oder dem luigi? ((wendet sich an K2))
 {Wem gehört denn der Film? Dir? Oder dem Luigi?}
- K2 oder luigi.
- FP dem luigi. der hät de dahei? häsch daheime? ((wendet sich an K2))
 {Der hat den daheim? Hast du ihn daheim?}
- K1 ((schaut FP direkt an))
- FP der film?
 {Den Film?}
- K1 ((wendet sich von der FP ab))

Die Fachperson initiiert das Thema mit der geschlossenen Frage nach der stattgefundenen Übernachtung (Z. 1), die vom Kind, das beim anderen zu Besuch war, bestätigt wird (Z. 2). Die Frage funktioniert hier nicht als Auftakt zu einer Erzählung vom Kind, sondern leitet die Konstruktion einer Story durch die Fachperson ein (Z. 3). Die – man könnte sagen okkupierte – Erzählung wird zwar inhaltlich von beiden Kindern mehrfach verneint (Z. 4, 5, 8, 10, 11), die Fachperson versucht aber sowohl auf ihrer übernommenen Rolle der Erzählerin, als auch auf ihrer inhaltlichen Ausrichtung zu beharren. Sie baut einen thematischen Strang auf, der sich um erzieherische Stereotypen wie „einander ärgern“, „die ganze Zeit Blödsinn machen“ und „spät schlafen“ (Z. 3, 7, 13) dreht. Sie ruft Bilder von typischem Kinderverhalten auf, die immer auch die Verschiedenheit vom erwachsenen Zielzustand mitmeinen.

Durch „ungläubige“ Rückfragen (Z. 6, 11) und variierendes Rekurrieren auf ihrer Idee, was sich zugetragen hätte (Z. 7, 11, 13), zudem mit einer Stimmführung, die Herausforderung signalisiert, vermittelt sie die ironische Aussage: „*Ihr könnt mir nichts erzählen*“. Was hier zweierlei impliziert: dass die Fachperson den Kindern nicht glaubt/glauben kann, und, dass sie ihnen die Rolle als intentionale Erzähler abspricht: Indem sie Erzählenswertes vorgibt und daran festhält, beansprucht sie das Wissen über ein Ereignis, über das faktisch die Kinder Bescheid wissen. In kontrastierten Sequenzen, in denen Kinder etwas von daheim erzählten, konnten im Gegensatz dazu implizite Aussagen der folgenden Art herausgearbeitet werden: *Ich möchte wissen, was Du meinst. Wir bekommen es zusammen heraus. Du teilst Deine Welt mit (mir).*

Schließlich bestätigt ein Kind die Behauptung, sie hätten spät geschlafen. Im nächsten Zug führt das Kind dann erstmals einen referentiellen Inhalt ein (Z. 16). Aus der Äußerung, die nicht sicher als Frage bzw. als Aussage decodiert werden kann, geht hervor, dass die Kinder am Abend der gemeinsamen Übernachtung einen Film geschaut haben.

Die Fachperson greift die Referenz auf und äußert sofort die Vermutung, dass es sich um einen italienischen Film gehandelt habe (Z. 17). Durch den sofortigen Anschluss einer näheren Bestimmung des vom Kind eingeführten Referenzge-

genstands macht sie ihren Wissens- und Berichtsanspruch kenntlich. Sie fokussiert gleich auf die vermutete sprachliche bzw. nationale Herkunft des Films. Man könnte weiter interpretieren, dass sie damit die Kinder auch auf eine Sprachzugehörigkeit festlegt. In jedem Fall stellt sich die Frage, warum die Sprache des Films für die Kinder eine Bedeutung haben soll. So schließt sich im Verlauf auch ein Abfragen weiterer – aus der kindlichen Sicht vermutlich irrelevanter – Informationen an (Z. 19 sowie Z. 34).

Die möglicherweise vom Kind intendierte Eröffnung einer Erzählsequenz wird mit einer lenkenden geschlossenen Rückfrage nicht nur in eine von der Fachperson bestimmte Bahn zu bringen versucht, sondern von der Fachperson wiederum „okkupiert“, bevor das Kind überhaupt Näheres ausführen und damit seine Erzählintentionen realisieren kann. Die Frage-Antwort-Struktur, die sich formal in gleichbleibender Weise durchzieht, bildet möglicherweise das Sprachförderbemühen der Fachperson ab: *Ich rege das Sprechen an, Sorge dafür, dass Du etwas sagst*. Dieser Orientierung auf Output ungeachtet, werden dem Kind mehrfach sprachproduktive Kompetenzen abgesprochen:

- Trotz einer Antwort des Kindes auf ihre Frage, stellt die Fachperson die Frage erneut einem anderen Kind (Z. 21). Dadurch wird dem Kind grundsätzliche Inkompetenz in der Beantwortung der Frage unterstellt, was zugleich das Stellen dieser Frage ad absurdum führt, es sei denn, es dient dem Inkompetenz-Nachweis. In anderer Interpretation handelt es sich bei der Wiederholung der Frage um eine kommunikativ unnötige, nur zum Zweck der Sprechvoizierung geäußerte Frage. Die so zur Schau gestellte Sprachförderabsicht zeigt den Kindern eine Lehrerin-Schüler-Beziehung anstatt einer Erzähler-Zuhörer-Beziehung an.
- Die Echo-Rückfrage einer der Sprachnorm nicht vollständig genügenden Äußerung (Z. 23) stellt ein sprachformales Defizit aus.
- Die sprachformal unvollständigen („Komi“) oder möglicherweise aus dem Englischen entlehnten („Comedy“) Angaben der Kinder zum Film sind durchaus verständlich, wie auch der Einwurf der anderen anwesenden Fachperson (Z. 30) belegt. Die Fachperson inszeniert also eine kommunikativ unnötige Reparaturprozedur, die dann auch zur mehrfachen Wiederholung der nicht reparierten Äußerung führt (Z. 20 bis 29). Hier wird also formale Inkompetenz behauptet und fokussiert.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Fachperson das sprachliche Kompetenzgefälle zwischen ihr und den Kindern ausstellt, in dem sie erstens selbst die Erzählhandlung eines Fremderlebnisses übernimmt, indem sie zweitens Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Kinder signalisiert, indem sie es drittens nicht zum

Vollzug einer freien Erzählhandlung des initiierenden Kindes kommen lässt, und in dem sie viertens formale Inkompetenz indirekt behauptet. Zusammengefasst impliziert das Handeln der Fachperson die Aussage: *„So wie Ihr es erzählt, kann es nicht sein oder versteht man es nicht“* – oder kurz: *„Ihr könnt mir nichts erzählen“*.

2.2 Bearbeitung der Erwachsenen-Kind-Hierarchie

Brock / Meer (2014) plädieren in ihrer Begriffsreflexion über Ungleichheit als gesprächsanalytische Kategorie dafür, den Begriff der Hierarchie für die Makroebene anzusetzen. Auf der Makroebene sind Bedingungen der Kommunikation institutionell oder gesellschaftlich gesetzt. Bezogen auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern kann eine quasi-natürliche Hierarchie als gegebener Teil der „Rahmung“ von Gesprächen (Kotthoff 2010) angenommen werden. Im Unterschied dazu gibt es soziale Ungleichheiten, die in Gesprächen hergestellt werden und auf der Mikroebene analysierbar sind. Brock / Meer (2014) schlagen vor, hierfür den Begriff der Asymmetrie zu verwenden. Mithilfe von Kategorien wie Inanspruchnahme von Rederecht, Redemenge, Lautstärke, Stil etc. ist ihnen zufolge rekonstruierbar, wie Gesprächsteilnehmer und -teilnehmerinnen Gleichheit oder Ungleichheit produzieren, wobei das macht- und hierarchieneutral geschehen kann, d.h. im Gespräch hervorgebrachte Asymmetrie muss keine Wirkung von makrostrukturell gegebener Hierarchie oder Macht sein. Vielmehr ist im pädagogischen Kontext umgekehrt von Interesse, wie die Erwachsenen-Kind- bzw. die Fachperson-Kind-Hierarchie in der Kommunikation bearbeitet wird. Theoretisch kann diese Hierarchie durch die Herstellung von Symmetrie abgeschwächt oder außer Kraft gesetzt und durch die Herstellung von Asymmetrie gestärkt, absolut gesetzt werden. Holly (2001) spricht entsprechend von Asymmetrie und Symmetrie als Dimensionen des Beziehungsmanagements. Brock / Meer weisen allerdings auch darauf hin, dass Symmetrie und Asymmetrie gleichzeitig und zwar miteinander sowie gegeneinander wirksam werden können (Brock / Meer 2014, 185).

Die obige Analyse legt nahe, dass das Handeln der Fachpersonen im ersten Fall erfolgreich partizipativ und im zweiten Fall erfolgreich bevormundend ist. Wie kommen Symmetrie im ersten und Asymmetrie im zweiten Fall zustande?

Asymmetrie kann sich im Rederecht, in Wissenszugängen und in der „Kontrolle der Themenbehandlung“ manifestieren (Streeck 2002, 177, unter Bezugnahme auf Linell / Luckmann 1991).

Im ersten Beispiel (vgl. 1.1.1) ist die kommunikative Aktivität das Verhandeln eines Dissens (Kotthoff 2010). Der Dissens besteht von Seiten des Kindes in der Frage, ob es von dem nicht am Frühstückstisch stehenden Stuhl aufsteht oder nicht. Die Fachperson bringt einen daran anschließenden Dissensgegenstand ein, nämlich die Frage, welchen Platz das Kind für das Frühstück einnimmt. Sie liefert also sozusagen Stoff für eine Fortsetzung der Verhandlung. Die Basis für die kommunikative Aktivität des Kindes wird erweitert. Stimmt die Hypothese, dass die Intention des Kindes sich vorrangig auf den Aktivitätstyp und nachrangig auf den Gegenstand des Dissens bezog, kommt dieses Handeln einer aktiven Förderung der kommunikativen Partizipation des Kindes gleich.

Im zweiten Beispiel (vgl. 1.1.2) ist der Aktivitätstyp Erzählen (Kotthoff 2010). Die Kinder haben faktisch bezogen auf den Erzählgegenstand einen beträchtlichen Wissensvorsprung, da sie die gemeinsame Übernachtung erlebt haben, während die Fachperson nicht anwesend war. Dieser Wissensvorsprung ist konstitutiv für die Erzählhandlung. Wie oben aufgezeigt und im Transkript zu lesen, hat aber die Fachperson die „Kontrolle der Themenbehandlung“ (Streeck 2002, 177) inne. Indem sie Erzählgegenstände erfindet, die sich gar nicht zugehört haben, entzieht sie den Kindern eine Erzählgrundlage. Die Basis der kommunikativen Aktivität wird drastisch geschmälert. Die Fachperson beschneidet die kommunikativen Partizipationschancen. Sie beansprucht durch ihre Befragung der Kinder die Gesprächsführung und schafft damit nicht nur Asymmetrie, sondern agiert auch erzieherische Distanz: Unter Berücksichtigung ihrer thematischen Behandlung des Besuchs des einen Kindes beim anderen könnte man sagen, dass sie den Kindern Geständnisse entlocken möchte, was auch eine Änderung der kommunikativen Aktivität beinhaltet. Mit ihr als Gesprächspartnerin teilen die Kinder nicht etwas, sondern sie haben „Missetaten“ zu prüfen, die die erwachsene Person vermutet. Die Videoaufnahme belegt, dass sie das mimisch nicht einmal augenzwinkernd tut.

Im ersten Fall wird also der Aktivitätstyp unterstützt, im zweiten Fall dagegen behindert oder untergraben. Es lässt sich interpretieren, dass das über die Themenbehandlung bewerkstelligt wird und mit ihr gleichzeitig die Ungleichheit im Gespräch bearbeitet wird. Einfach gesagt: Wäre die Fachperson im zweiten Beispiel beim Thema des Kindes stehen geblieben, hätte sich – entweder gemäß bestehender Hierarchie oder durch ihre Umkehrung – eine von beiden Personen durchgesetzt: Die Fachperson hätte das Kind zum Aufstehen zwingen oder es abseits des Frühstückstisches sitzen lassen können.

Hätte dagegen die Fachperson im zweiten Beispiel den Kindern die Themenentfaltung überlassen, hätte sie für den Moment der Kommunikation die Hierarchie außer Kraft gesetzt und den Kindern die führende Rolle gegeben.

In beiden Fällen kontrollieren die Fachpersonen die thematische Entwicklung.

Im ersten Fall bietet die thematische Führung durch die Fachperson die Gelegenheitsstruktur für ein weiteres Aushandeln, wodurch Symmetrie zwischen den Gesprächspartnerinnen entsteht.

Im zweiten Fall wird Asymmetrie manifest, insofern es sich um Erzählen handelt: Nicht nur *be-hauptet* die Fachperson Erzählinhalte und markiert deutliche Zweifel an der „Credibility“ (Labov 2010, 5 ff.) der kindlichen Entgegnungen auf diese, darüber hinaus spricht sie durch ihr Befragungshandeln möglichen von den Kindern ausgehenden Erzählinhalten die „Reportability“ (ebd.) ab.

Anders gesagt: Die durch die Fachperson-Kind-Hierarchie gegebene Asymmetrie wird mit der impliziten Aussage „*Ihr könnt mir nichts erzählen*“ aufrecht erhalten und bestärkt, während die implizite Symmetrie ermöglichende Aussage „*Du beziehst Position*“ gegen sie wirkt.

2.3 Spracherwerbsunterstützung

Die Frage, welche Rolle die impliziten Aussagen der Fachpersonen über die Kommunikation für den Spracherwerb und mithin für die Sprachförderung spielen, kann hier nur jenseits von empirischer Effektivitätsforschung und den mit ihr verbundenen methodischen Problemen behandelt werden. Spracherwerbserfolge durch Förderung entziehen sich der Untersuchbarkeit mit qualitativen Verfahren (vgl. aber Quasthoff 2012). Hier soll gar nicht der Versuch angestellt werden, in Interaktionssituationen Wirkungen des sprachlich-kommunikativen Handelns des erwachsenen Gegenübers auf die sprachliche Produktion des Kindes dingfest zu machen. Zu viele vor allem kindseitige Einflussfaktoren, aber auch Schwierigkeiten der Operationalisierbarkeit verhindern überzeugende Nachweise von lokaler Effektivität eines bestimmten Förderhandelns auf das Sprachlernen. Hier soll vielmehr theoretisch vorausgesetzt werden, dass das Erwachsenenhandeln in der Kommunikation mit Kindern mehr oder weniger förderlich sein kann, um zu ergründen, worin interaktive und beziehungsbedingte Spracherwerbsunterstützung bestehen könnte. Die „für qualitative Forschung konstitutive() Subjektivität“ (Schweder et al. 2013, 202) von mikroanalytischen Aussagen zur Qualität bleibt dabei unbestritten.

Im Anschluss an die – durchaus output-orientierte – frühpädagogische Qualitätsforschung werden Dimensionen wie Interaktionsstil und Beziehungsgestal-

tung als wirksam vorausgesetzt (z. B. Burger 2010, Zimmermann et al. 2013, Perren et al. 2016, Weltzien et al. 2017). In den Messinstrumenten für Prozessqualität finden sich als sprachbezogene Items u. a. die Kriterien „Unterstützung des Sprachgebrauchs“, im CLASS Toddler v. a. durch längere wechselseitige Austausche und Anregen zum Sprechen (Perren et al. 2016) und in der KRIPS-R v. a. durch Reagieren und Eingehen auf kindliche Kommunikation(versuche) (Tietze et al. 2007), sowie „Förderung von Beteiligung und Kooperation“ (Weltzien et al. 2017). Übereinstimmend wird hier also „kommunikationsintegrierte Sprachförderung“ (Kannengieser 2017, 56) zumindest als Option angesehen, und für die Sprachförderqualität wiederum wird die Ermöglichung von und die Resonanz auf sprachlich-kommunikative Aktivität des Kindes in den Mittelpunkt gerückt.

Hier ist nun genau die Frage interessant, auf welche Weise förderlich reagiert und Kommunikation ermöglicht wird. Oberflächlich betrachtet mangelt es in beiden oben besprochenen Fällen weder an Reaktionen der Fachperson auf kindliche Kommunikationsversuche noch an Anregung zum Austausch. Es ist sogar das zweite Beispiel, in dem die Fachperson sich immer wieder mit Fragen an das Kind richtet. Die genauere Betrachtung, die oben vorgeschlagen wurde, erbringt ein anderes Bild: Die erste Fachperson eröffnet einen situativen sprachlich-kommunikativen Entwicklungsraum, während die zweite diesen beschränkt. Die Fachpersonen tun das – so die These – jeweils durch ihre implizite Bewertung der kindlichen Kompetenz: durch die dem Kind signalisierte Anerkennung der Verhandelbarkeit seiner Stellungnahme im einen Fall und durch die dem Kind demonstrierte Aberkennung der Erzähl- und Glaubwürdigkeit seiner Äußerungen im anderen Fall. Die Fachperson erkennt im ersten Fall aber nicht nur die Relevanz des kindlichen kommunikativen Beitrags an, sondern sie ist zu dessen Auf- oder „Überbewertung“ (Hausendorf / Quasthoff 2005, 284, 299) bereit: Sie tut so, als ob das Kind eine Sitzplatzwahl für das Frühstück beabsichtige, während das Kind zunächst ausschließlich die Aufsteh-Weigerung und generell eher die Verneinung im Sinn zu haben scheint. Damit schafft sie den Raum für eine längere kommunikative Interaktion. Bedenkt man die immense Bedeutung der Kompetenz zur Verneinung für die Sprachentwicklung (Spitz 1959, 2005), wird ein weiteres förderliches Moment ersichtlich: Die mit dem „Nein“ verbundene Abstraktion erschließt die Differenz als Wirkprinzip sprachlicher Semantik und erlaubt zudem das urteilende Aussagen als kommunikative Kompetenz. Indem die Fachperson so tut, als gehe es dem Kind nicht nur um die Zurückweisung ihrer Forderung, sondern um einen dezidierten Ein- und Ausschluss in Frage kommender Sitzplätze, erweitert sie die kindliche Ablehnung zum urteilenden Handeln. Durch die Überbewertung des kindlichen Beitrags schafft sie Raum für

die potentielle Entwicklung sprachlich-kommunikativer Aktivität in der gegebenen Situation: vom Kopfschütteln zum „I will dort“. Und – was für die Spracherwerbsunterstützung wichtiger ist – das Kind erlebt sich als Person, dem Positionierung zugestanden und Verhandlungen zugetraut werden.

3 Theoretische Beschreibungen entwicklungsförderlichen „Hineininterpretierens“

Die Auseinandersetzung mit natürlichen Daten aus der Erwachsenen-Kind-Kommunikation hat zur Identifizierung von Handlungsweisen geführt, mit denen die kommunikative Aktivität der Kinder auf- oder abgewertet wird. Dass Anerkennung, positives Feedback und Aufwertung lernfördernden Wert haben können, ist wohl eine pädagogische Binsenweisheit. Wie solche Aufwertung in Gesprächen mit Kindern, wenn nicht durch explizites Lob, zustande kommt, ist jedoch weniger bekannt.

Neben dem bereits Ausgeführten lassen sich anhand der oben gezeigten Daten zwei typische Reaktionsmuster von Erwachsenen auf kindliche Beiträge gegenüberstellen: die einfache, wörtliche Wiedergabe des vom Kind Geäußerten („E Film händ ihr geluegt?“, Z.17 im Transkript, Kapitel 1.1.2) vs. die Formulierung von etwas, das aus dem vom Kind Geäußerten erschlossen wird („Du willst nicht?“, Z.7 im Transkript, Kapitel 1.1.1). In Gesprächen mit Kindern finden sich viele solcher Verbalisierungen von Verstandenem mit unterschiedlichen kokonstruktiven Anteilen. Vereinfachend kann man sagen, dass sich dieser Anteil daraus ergibt, wie viel Neues im Vergleich zur kindlichen Äußerung verbalisiert wird und wie viel gleichzeitig von der erfassten kindlichen Intention enthalten ist (für ein Beispiel kokonstruktiver Verbalisierungen durch die Fachperson vgl. Kannengieser 2015, 18). Auch hier lässt sich eine Aufwertungsstrategie ausmachen: Dadurch, dass die erwachsene Person nicht eine eigene Aussage tätigt, sondern die (Re-)Formulierung einer kindlichen Äußerungsabsicht zur Verfügung stellt, weist sie die Urheberschaft eines von ihr beigesteuerten Beitrags dem Kind zu. Im Gegensatz zu expliziter Rückmeldung und Lob wirkt solche Rückmeldung direkt spracherwerbsförderlich, weil sie einen sprachlichen Ausdruck liefert, den das Kind selbst (noch) nicht erzeugen konnte. Dennoch wird mit der Rückmeldung so getan, als sei das Kind eine sprachmächtige Person, eben dadurch, dass der geäußerte Inhalt vom Kind stammt oder zu stammen scheint. Es handelt sich also um eine Mischung aus Überbewertung und Kokonstruktion. Denker (2012) betont kollaborative Kommunikationsstrukturen als Basisbedingung für die Unterstützung von Sprachentwicklungsprozessen und

verweist auf die Überbewertung von Anfang an, wenn Eltern so tun, als würden ihre Säuglinge bereits intentional kommunizieren. „Auf diese Weise erfahren sich Kinder selbst als intentionale und kommunikative Subjekte“ (Denker 2012, 153).

Im Folgenden werden Annahmen der Wirksamkeit solcher Überbewertung auf die kindliche (Sprach)Entwicklung aus Arbeiten zum professionellen oder elterlichen Interaktionshandeln vorgestellt.

3.1 „Stellvertretende Deutung“ nach Oevermann

Oevermann entwirft in seiner strukturanalytischen Professionalitätstheorie für den Lehrerberuf als wesentliches Element für die Herstellung des „pädagogischen Arbeitsbündnisses“ den Umgang mit der Art von Sozialbeziehungen, wie sie die Kindheit bis zum Abschluss der Pubertät ausmachen. Diese bestehen Oevermann zufolge zum Einen darin, dass Kinder zu einem spezifischen Rollenhandeln noch nicht vollständig in der Lage sind, sondern immer als „ganze Person adressiert werden und betroffen sind“, während die erwachsenen Lehrpersonen „zur Restriktivität der spezifischen Rollenbeziehung grundsätzlich befähigt ist“ (Oevermann 1996, 149). Darin sieht Oevermann den Grund für die „Asymmetrie der pädagogischen Beziehung“ (ebd.). Zum Anderen ist entwicklungsbedingt eine Widersprüchlichkeit der Sozialbeziehungen konstitutiv: Die Neugierde und der Wissensdrang von Kindern bringen sie einerseits in die soziale Rolle von „Unterweisungsbedürftigen“ (ebd., 153), und andererseits zeigen ihre Entwicklungsbestrebungen „die schon vorliegende Einsicht des Kindes in das, was aus ihm werden soll“ (ebd.). Lehrerhandeln hat in der Interaktion mit den Kindern deren „passagere »Unentschiedenheit«“ zwischen familiärem Gemeinschaftsleben als ganze Personen und institutionellem Leben in distanzierten und selektiven Rollen anzunehmen und es hat den widersprüchlichen Anspruch *relativer* Autonomie zu bedienen, d.h. vereinfacht gesagt Anlehnung *und* Anforderung, Nähe *und* Distanz, Verständnis *und* Sacherfordernisse zu bieten.

„Autonomiebeeinträchtigung läge, wenn auch jeweils in ganz unterschiedlichen Richtungen, gleichermaßen sowohl vor, wenn der Lehrer im Schüler einseitig das noch nicht erwachsene Kind sähe (...), als auch dann, wenn er einseitig dem Schüler nur in dessen Eigenschaft als Träger einer sozialen Rolle begegnete (...) und ihm – ihn darin überfordernd – wie einem Erwachsenen die disziplinierte »Rollenmaskerade« einschließlich ihrer dramaturgischen und strategischen Bestandteile abverlangte. Er würde dann in beiden Fällen, auf je andere, gegenläufige Weise, den Schüler daran hindern zu reifen: Im ersten Fall deswegen, weil er ihn ,bemut-

ternd‘ zwar anerkennt, aber eben als Kind, und ihn dadurch ‚klein‘ hält; im zweiten Fall dadurch, daß er ihn überfordert und ihm dadurch sein Scheitern entmutigend vorhält.“ (ebd., 155).

Oevermann hebt hervor, dass die gezeigte Widersprüchlichkeit Bestandteil der jeweils konkreten Interaktion ist und ihre „Sinnstruktur“ jenseits des Gesagten und der subjektiven Kommunikationsabsicht ausmacht. Diese zu erkennen, zu „entziffern“, „den Inhalt einer Kommunikation auf deren Struktur zu verrechnen“ (ebd., 156), macht die Professionalität der Lehrperson aus. Das ist es, was Oevermann die „stellvertretende Deutung des latenten Sinns der aktuellen Interaktion mit dem Schüler“ nennt (ebd.). Diese wiederum ist nach Oevermann Vorbedingung für eine individualisierte entwicklungsanregende Didaktik (ebd., 156-158).

Es handelt sich bei der „stellvertretenden Deutung“ also um die Bereitschaft der Pädagogin, des Pädagogen, dem Kind eine fortgeschrittene soziale Rolleneinnahme quasi experimentell zuzugestehen, ohne auf deren Tragfähigkeit und Beständigkeit zu bestehen. Wie der Vorschuss von etwas objektiv noch nicht Gegebenem als Entwicklungsmotor funktioniert, beschreiben Oevermann et al. für die kommunikative Entwicklung. Die frühen linguistischen Kompetenzen geben den Eltern Anlass, „Bedeutungen in die Äußerungen ‚hineinzudeuteln‘“, die objektiv vom Text gedeckt sind, aber subjektiv auf seiten des Kindes noch nicht repräsentiert sind“ (Oevermann et al. 1976, 292).

„Was die Eltern dem Kind an ‚kognitiven Leistungen‘ unterstellen, ist dann in Wahrheit eine ‚Strukturleistung‘ der sprachlich-sozialisatorischen Interaktion.“ (ebd.).

Die Autoren und Autorinnen sprechen auch von einer „Fiktion“, die an dieser Stelle als durch eine Diskrepanz zwischen sprachlicher Produktion und intendierter Bedeutung hervorgerufen dargestellt wird. Dieser Blickwinkel mag von den in den 70er Jahren einflussreichen nativistischen Thesen, die von einer reichsspezifisch autonomen Aneignung linguistischer Kompetenzen ausgehen, geprägt sein. Dem wäre entgegen zu halten, dass es für die „Unterstellungen“ gar nicht unbedingt adäquate verbale Leistungen braucht, und dass die verbalen Äußerungen selbst auch Gegenstand der Fiktion sein können, dass also nicht nur Bedeutungen „hineininterpretiert“, sondern auch sprachformal gesehene Produktionen „hineingehört“ werden.

Entscheidend ist hier aber, dass die Sozialisation und das, was das Kind lernt, nicht durch Belehrung oder „Eintrichterung“ (vgl. den Begriff „Trichterpädagogik“, Oevermann 1996, 157) entsteht, sondern dadurch, dass die Bezugsperso-

nen dem Kind in der Interaktion etwas „zurückspielen“ und das in überbewertender Weise.

„Ganz allgemein unterstellen Eltern dem Handeln ihrer Kinder – ähnlich übrigens wie der Interpret der latenten Sinnstrukturen dem Handeln der Eltern – ein Mehr an Intention und subjektiv gemeintem Sinn als von den Kindern tatsächlich realisiert wird. Das kindliche Subjekt muß ja überhaupt erst lernen, der es objektiv umtreibenden Motivierung intentionale Repräsentanz zu verleihen, die im kompetenten Handeln des Erwachsenenalters von den Interaktionspartnern faktisch vorausgesetzt wird. Daß die Eltern stellvertretend für das Kind und – objektiv gesehen – fiktiv dessen Verhalten einen intentionalen Sinn und eine Struktur unterlegen, ist eine entscheidende Bedingung dafür, daß in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion sich objektiv jene latenten Sinnstrukturen konstituieren, auf deren Folie das Kind sich als intentional handelndes Subjekt erst zu begreifen lernt.“ (Oevermann et al. 1976, 282).

Das Kind entwickelt sich also sozusagen nach dem Bild, das von ihm entworfen wird. In Übereinstimmung mit Oevermanns späterer Theorie pädagogischer Professionalität ist dabei jedoch zentral, dass dieser Entwurf eben doch vom kindlichen Verhalten, das es zu verstehen gilt, ausgehen muss. Dieses Verstehen ist außerhalb der pädagogischen Berufe gewährleistet, „weil die Eltern aufgrund der generalisierten affektiven Bindung in der Beziehung zu den Kindern deren objektive Motivierungen mit großer Wahrscheinlichkeit zutreffend interpretieren, ja, ihnen durch ihre stellvertretende Interpretation zum Teil erst Bedeutung verleihen“ (ebd., 291). Die stellvertretende Deutung des Erwachsenen gelingt also auf einer emotional relationalen Basis.

3.2 „Kraft der Unterstellung“ nach Katz-Bernstein

Das Konzept der „stellvertretenden Deutung“ ist keines von erlernbarem Lehrerhandeln im Sinne didaktischer Methodik, sondern von sozialisatorischen Interaktionen und hat seinen Ursprung in „naturwüchsigen“ (Oevermann 1996, 155) Beziehungen und Erwartungen, die in ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ mit der „Dignität einer eigenständigen Praxisform“ (ebd.) überführt werden sollen. Die Deutungen beginnen daher auch keineswegs erst mit kommunikativen Äußerungen des Kindes. Katz-Bernstein et al. beschreiben,

„dass eine Mutter, die ihrem Säugling ein völlig unrealistisches Sprachverständnis unterstellt, ständig seine Reaktionen erkundet, oft ohne genau zu wissen, was er-

fasst worden ist. Sie erträgt intuitiv über lange Zeit ein Unwissen über den Grad der Rezeption und des Sprachverständnisses des Kindes, gibt trotzdem ihre „unterstellenden“ Bemühungen nicht auf. Sie ermöglicht dem Kind dadurch, allmählich die Sprache und das Kontextverständnis zu erlangen, und zwar entlang der Grenzen seiner Kapazität, die sie immer wieder erkundet. Sie beeinflusst durch die Aufrechterhaltung ihrer Erwartung die Lernintentionen des Kindes und gibt ihnen eine Richtung.“ (Katz-Bernstein et al. 2002, 252).

Katz-Bernstein greift die Erwartung als wirksames Moment in der Sprachtherapie auf. Insbesondere für die Therapie des selektiven Mutismus mit Vorschulkindern könne die „Kraft der Unterstellung“ (auch „Kunst der Unterstellung“, Katz-Bernstein et al. 2002) erheblich zum Aufbau der verbalen Kommunikation beitragen. Dem Kind, das trotz linguistischer und funktioneller Befähigung nicht sprechen kann, wird unterstellt, dass es sprechen werde. Diese Unterstellung mag in einer Therapiesituation, in der das Kind über lange Zeit nicht ein einziges Wort geäußert hat, einer unrealistischen Überbewertung gleichkommen, sie wird aber dann wirksam sein, wenn die Therapeutin – in einer Mischung aus Intuition und Erfahrung – stellvertretend den Sinn des Schweigens und damit wohl auch das potentielle Aussetzen dieses Sinns zugunsten auch vorhandener Kommunikations- und Sprechwünsche, also die Überwindbarkeit des Schweigens in der Interaktion erfasst und kommuniziert.

„In einer kontinuierlichen Interaktion wird das kommunizierte Verhalten durch dieses erlebte Kommunikationsmuster als eine Intention und Entwicklungsrichtung internalisiert, und das Selbstbild des Kindes bewegt sich allmählich in die erwartete und unterstellte Richtung. Das Kind traut sich zu, sich in die Richtung zu bewegen und nutzt ganz unbewusst die ihm als günstig erscheinenden Ereignisse und Angebote, um dem Bild, das ihm unterstellt wurde, zu entsprechen. Das erklärt auch die überraschenden und offenbar unberechenbaren Schritte, die immer wieder erlebt werden, oft nach einer Zeit und auf eine Art, die man nicht erwartet hätte.“ (Katz-Bernstein 2017, 158).

Als Mittel der Unterstellung nennt Katz-Bernstein sowohl explizite Aussagen zu der Erwartung, dass das Kind bald sprechen könne als auch Berichte z. B. darüber, wie andere Kinder ihr Schweigen aufgeben konnten, es scheint ihr aber vorrangig um eine Haltung der Therapeutin zu gehen. Das Konzept definiert sich über Beziehungsqualitäten. Dem nächsten Entwicklungsschritt des Kindes werde mit Zuversicht, Überzeugung und Gelassenheit begegnet. Die Erwartung wird nicht in Druck, Zwang und Unausweichlichkeit manifest, sondern im Gegenteil in Selbstverständlichkeit und Zutrauen.

3.3 „Hineinsaugen“ in die Praktiken der Interaktionsbeteiligung nach Quasthoff

Quasthoff setzt sich mit der „systematischen Doppelfunktionalität“ von „Verständigung unter erschwerten Bedingungen“ auseinander, die als „Nebeneffekt Erwerbsunterstützung für den kindlichen Beteiligten“ abwerfe (Quasthoff 2015, 308). In ihrem Forschungsprogramm steht der Diskurserwerb im Zentrum und mögliche Erschwernisse entstehen durch (noch) nicht verfügbare Mittel und Wissen über Praktiken zur Lösung von diskursiven Aufgaben. Im Umgang mit der in der Erwachsenen-Kind-Interaktion ungleichen Verteilung von Kompetenz und „Mitarbeit an der Verständigung“ finden sich unterschiedliche Muster (Heller 2012, Morek 2012) und in diesen Mustern werden unter anderem Rollen als Interaktionsbeteiligte etabliert. Vereinfacht gesagt unterscheiden sich die drei Muster – „Fordern und Unterstützen“, „Übernehmen und Reparieren“ sowie „Übergehen und Selber-Lösen“ mit dem Submuster „Belehren“ (Quasthoff 2015, 298) darin, dass Kompetenzen sowie Partizipationsrechte zu- oder abgesprochen und in welchem Grad die Zuständigkeit für die Lösung der diskursiven Aufgabe dem Kind oder dem Erwachsenen zugeschrieben werden.

Durch den Part, den die Erwachsenen selbst bei den Gesprächen erfüllen, werfen sie die Beteiligungsmöglichkeiten des Kindes auf oder ab. Es geht darum, ob das – bestehende – Ungleichgewicht etabliert oder im Sinne der „Selbstverständlichkeit einer als geteilt unterstellten Grundlegung interaktiven Handelns“ (ebd., 306) so weit wie möglich entkräftet wird.

Die Einschränkung von Beteiligung des Kindes bzw. die Reklamierung der Zuständigkeit für den Erwachsenen geschieht zum Beispiel mit dem Ziel der „Ablieferung einer optimalen Aufgabenlösung“ oder weil „zukünftiger Erwerb an Wissen“ für das Kind „relevant“ gesetzt wird (ebd., 303). Die abwertenden Handlungen scheinen also zum Zweck von Erwerbszielen eingesetzt zu werden, sie haben „eine Affinität zu aufgabenbezogenen oder explizit epistemischen Lehr-Lern-Diskursen in Institutionen, deren Zweck sich nicht in der unmittelbaren Verständigung erschöpft, sondern der Weitergabe von Wissen dient.“ (Quasthoff 2015, 305) Obwohl Quasthoff Erwerbseffekte instruktiver Interaktionen nicht in Frage stellt (ebd., 308), weist sie auf negative Effekte der Beschneidung von Interaktionsbeteiligung hin, wenn sie die Beobachtung mitteilt, „dass Kinder als Beteiligte dieses [dritten, S.K.] Musters sehr schnell verstummen“ (ebd., 305). Man könnte schlussfolgern: Aus sprachfördernden Absichten resultierendes Kommunikationshandeln kann sich leicht in sein Gegenteil verkehren (Kannengieser 2017, 61).

Interaktionen, in denen Kompetenz und Beteiligung der Kinder aufgewertet werden, gelten dagegen eindeutig als spracherwerbssupportiv (Quasthoff 2012). Quasthoff beschreibt, sie gingen in der „ongoing interaction“ auf und seien „auf Zusammenarbeit mit dem Kind unter dem Zweck der lokalen Verständigung orientiert“ (Quasthoff et al. 2015, 298). Diese Beschreibung charakterisiert zugleich den Ansatz kommunikationsintegrierter Sprachförderung. Worin besteht die „Erwerbsfunktion“ (ebd., 304) solcher informellen nicht-instruktiven Interaktionen Quasthoff zufolge? Das Kind wird

„interaktiv definiert als Partner in der Durchführung einer Diskursaktivität zu Zwecken der wechselseitigen Verständigung. Dieser Partner hat zwar nicht dasselbe »Gewicht« an Kompetenz und Rechten, von ihm wird aber prinzipiell gemäß seiner Fähigkeiten konversationelle Mitarbeit erwartet.“ (ebd., 303).

Die Partizipationseinladung und –einforderung hat den Effekt des „Hineinsaugens“ in eben jene Praktiken, die das Kind erwirbt, über die es also noch nicht oder nicht vollständig verfügt. Bezogen auf den Erzählerwerb bzw. in Erzählungen zu erledigende Aufgaben haben Hausendorf / Quasthoff von der „Als-ob-Behandlung“ kindlicher Züge als Realisierungen narrativer Strukturen gesprochen:

„Das Kind wird auf diese Weise in eine kommunikative Praxis der Anforderungserfüllung bzw. Problemlösung eingebunden, ohne daß es über die für die Beherrschung dieser Praxis konstitutiven Fähigkeiten bereits voll verfügen müßte.“ (Hausendorf / Quasthoff 2005, 272).

Erwerbsfunktional ist auch hier, ähnlich wie bei Oevermann und Katz-Bernstein, die gleichzeitige Ausrichtung der Interaktion am gegenwärtigen Kind-Sein und am Person-Sein des Kindes, das Entwicklungsbedingtes überschreitet:

„Spracherwerb (im informellen, nicht im institutionellen oder instruktiven Sinn) funktioniert also gerade dadurch, dass alltägliche Erwachsenen-Kind-Interaktion Kinder gleichzeitig als *members* (i.S. des Beteiligtenstatus) und *non-members* (i.S. ihres kulturellen Wissens und Könnens) behandelt.“ (Quasthoff 2015, 308).

Allgemeiner gefolgert: Zur ihrer Entwicklung benötigen Kinder Erwachsene, die sie nicht ausschließlich als Kinder ansehen, sondern sie als Personen jenseits aktueller Unvermögen, Latenzen, Launen, Stagnationen und Regressionen auch und gerade in Momenten von deren Auftreten spiegeln.

Übernahmen von wissensbeanspruchenden Gesprächsrollen und Belehren – genauso wie erzieherische Äußerungen und Massnahmen – führen im Gegensatz dazu Entwicklungsbedürftigkeit (ebd., 298) vor und enthalten dem Kind prospektive Bilder von ihm selbst vor.

Die Beobachtung, dass Erwachsene im konkreten Beziehungsgeschehen, in Gesprächen kindliche kommunikative Aktivitäten implizit aufwerten und Gleichberechtigung herstellen oder die kindlichen kommunikativen Aktivitäten implizit abwerten und erzieherische Distanz herstellen, und dass sie damit sequenziell Raum für die Entfaltung dieser Aktivitäten anbieten oder nicht, konnte in Verbindung gebracht und unterfüttert werden mit theoretischen Beschreibungen entwicklungsförderlichen „Hineininterpretierens“. Auf dieser Grundlage wird im nächsten Schritt mit Blick auf das aktuelle sprachpädagogische Thema der Mehrsprachigkeitsförderung ein weiterer Auszug aus dem Datenmaterial betrachtet.

4 Implizite Aussagen im Umgang mit dem Erstsprachgebrauch der Kinder

Das Zwischenfazit, dass unterstellte Kompetenz diese zu befördern vermag, und die Gegenbehauptung, dass Kompetenz durch erzieherisches und lehrendes Auffüllen von Defiziten zu erreichen sei, finden sich in der Sprachpädagogik pointiert verhandelt im Mehrsprachigkeitsdiskurs (z. B. Stolberg / Tracy 2008). Die große Sprachförderwelle der letzten zwei Jahrzehnte war getragen vom defizitären Blick auf die Mehrsprachigkeit von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern, wohingegen nicht zuletzt die sprachwissenschaftliche Beschäftigung Mehrsprachigkeit immer wieder als primären – man könnte sagen unmarkierten – Fall zu objektivieren sucht. Mehrsprachige Praxis zeigt sich dabei nicht als einsprachiges Handeln hier und anderssprachiges Handeln dort, sondern als „eigenständige, primäre sprachliche und interaktionale Kompetenz“ (Auer 2009, 92) unter Verwendung verschiedensprachiger Mittel, wie sie mit dem viel beachteten Code-Mixing und Code-Switching stattfindet.

Auer arbeitet heraus, „dass der identitäts- und diskursbezogene Mehrwert des Mixing und Switching so stark ist, dass sogar Sprecher aus monolingualen Familien ihn (in der richtigen soziolinguistischen Umgebung) erwerben“ (ebd.,108). Der Titel seines Aufsatzes „Competence in performance“ lässt an zweierlei denken: an die Kompetenz, die benötigt wird, um mehrsprachige Gesprächssituationen zu gestalten, und umgekehrt an Kompetenzen, die erst die (mehrsprachige) Praxis hervorbringt. Im Gespräch mit sprache(n)erwerbenden

Kindern steht beides zur Förderung an. Von Interesse sind daher alle Situationen, in denen sich die Mehrsprachigkeit von Kindern materialisiert, sei es durch diskursfunktionales Mischen und Wechseln von Sprachen (Auer 2009), oder durch die Nutzung von Mitteln aus einer Sprache infolge fehlender Mittel in einer anderen (Kalkavan-Aydın 2018).

In Fortführung der oben gezogenen Linie von impliziten Kompetenzbeurteilungen zu deren Förderpotential werden im Folgenden zwei Reaktionen auf das Auftauchen der Erstsprache in der Interaktion mit Vorschulkindern kontrastiert. Die Kinder in den interpretierten Interaktionen schöpfen ihre kommunikativen Ressourcen aus, indem sie die benötigten Lexeme aus ihren beiden Sprachen beziehen und bei Fehlen einer deutschsprachigen Bezeichnung auf ein Wort ihrer Erstsprache zurückgreifen.

4.1 *Du musst Farbe bekennen*

Das folgende kurze Gespräch findet in einem Sitzkreis in einer Spielgruppe statt, die Fachperson, zwei Kinder (K1 und K2) sitzen nebeneinander. Die Kinder sind 4, 8 und 5, 2 Jahre alt und haben Italienisch als Erstsprache und befinden sich am Anfang des aktiven Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache.

- K1 de ↑Emma, ((zeigt mit dem Finger auf K2, schaut FP an))
 FP ((schaut K1 direkt an)) (2.8)
 K 1 ((zeigt mit dem Finger auf K2, schaut dabei FP direkt an))
 K1 ((schaut K2 kurz direkt an, zeigt mit dem Finger auf sie))
 FP ((wendet sich ab))
 K que (.) que [(-) que (fa cce) (-) in italiEnisch mit [[↓mIr.]] ((zeigt auf K2, dann auf sich))
 FP ((schaut K wieder direkt an)) (3.5)
 FP [[ts]] [°h denn saisch ihre ↓nEI. ((schüttelt mit dem Zeigefinger))] [[tu mit mir dÜtsch schwAtze.
 {Dann sagst Du ihr: Nein. Sprich Deutsch mit mir.}
 K1 ((schaut FP direkt an))
 K1 [[nEI. (-) ↓nEI. ((schaut dabei K2 direkt an, schüttelt Zeigefinger))
 FP ↓gUet, alEssia.

K 1 wendet sich an die Fachperson, um ihr mitzuteilen, dass K 2 Italienisch mit ihr gesprochen habe (Z. 3 bis 6). Das Mädchen verfertigt diese Mitteilung mehrschrittig, sie bedient sich gestischer, italienischsprachiger und deutschsprachiger Mittel. Ihre Stimme klingt leicht aufgereggt, sie scheint es für ihre Pflicht zu halten, die Sprachwahl des anderen Kindes zur Anzeige zu bringen, unabhängig davon, dass sie selbst spontan auf italienische Wörter zuzugreifen im Begriff war (Z. 6). Die Mitteilung des Kindes dürfte motiviert sein von einer gelehrten Norm, die es selbst zu befolgen hat. Der weitere Verlauf der Interakti-

on belegt, dass der Gebrauch der Erstsprache als Regelverstoß gilt. Die Fachperson gibt dem Kind den Auftrag, an das andere Kind die Aufforderung zu richten, Deutsch zu sprechen (Z. 8) Als Lösungsvorschlag für ein vom Kind geäußertes Problem kann die Reaktion der Fachperson nicht interpretiert werden, da K 1 Italienisch versteht, im Erwerb des Italienischen weiter fortgeschritten ist, als im Erwerb des Deutschen und sogar die metasprachliche Kompetenz besitzt, die Sprachwahl zu thematisieren. Mit dem vorangestellten imperativen „Nein“ und der Geste des verneinend sich hin und her bewegenden Zeigefingers wird ein Verbot signalisiert, Italienisch zu sprechen. Das Kind erhält mit dem Zug der Fachperson den Auftrag, dieses Verbot gegen eine seiner eigenen Sprachen selbst zu verhängen oder zumindest zu ahnden.

Die mit der Denunziation durch K 1 verbundene Adressierung an die Fachperson beinhaltet wahrscheinlich die Erwartung, die Fachperson werde sich an K 2 wenden. Das erwartete kommunikative Folgegeschehen wird von der Fachperson aber ans Kind zurückgespielt. Hierin könnte ein „Redirect“ erkannt werden (Schuele et al. 1995), das hier aber die Interaktion zwischen den Kindern schon vorschreibt. Die Fachperson gibt die zu tätigende Äußerung wörtlich vor, beschneidet damit Möglichkeiten eigener kommunikativer Züge und beschränkt die Interaktion de facto. Da es sich bei der Vorgabe um einen restriktiven Imperativ handelt, delegiert die Fachperson eine disziplinierende Handlung und riskiert so auch eine weitere Entsolidarisierung unter den Peers.

Das Kind erfüllt die Folgerwartung (Deppermann 2008, 68 f.) mit der Weitergabe der Verbotsmarkierungen („nein, nein“ und Zeigefinger-Geste) an das andere Kind (Z. 10), reproduziert die Aufforderung, Deutsch mit ihr zu sprechen, aber nicht, vermutlich aufgrund begrenzter sprachformaler Kapazitäten in der geforderten Sprache Deutsch. Der Teil der Auftragserfüllung, das Verbot weitergegeben zu haben, wird von der Fachperson ausdrücklich gelobt (Z. 11).

Es kann kein Zweifel bestehen, dass die erstsprachlichen Ressourcen der Kinder und die italienische Sprache in dieser Sequenz implizit abgewertet werden. Da in der Äußerung des Kindes, mit dem die Fachperson direkt interagiert, eine Fast-Missachtung der offenbar geltenden monolingualen Norm und die denunzierende Anzeige einer solchen Missachtung zusammenfallen (Z. 6), wird besonders offensichtlich, wie negativ sich der Umgang der Fachperson mit dem Gebrauch einer Erstsprache auf das Selbstbild des mehrsprachigen Kindes auswirken kann, und wie effektiv diese Abwertung Ressourcen negiert und in ihr Gegenteil verkehrt.

An anderer Stelle erlebt dasselbe Kind eine kommunikativ unnötige fremdinitiierte Reparatur einer erstsprachlichen Bezeichnungshandlung: Die Kinder sol-

len auf Fotokarten zu sehende Objekte benennen und anschließend deren Farbe identifizieren, um das Foto auf einem gleichfarbigen Tuch abzulegen.

- FP U:nd (-) d_↑alEssia, was häsch du auf dim ↑fÖteli? ((schaut dabei K direkt an))
 {Und Du, Alessia, was hast Du auf deinem Foto?}
- FP ((K2 stolpert und fällt auf die Sitzkissen)) oops.
 ((Kinder lachen durcheinander))
- FP weisch was das ↑sInd? ((an K1 gerichtet))
 {Weißt Du, was das sind?}
- K ((schaut ihr Bild, dann FP an)) <<p> li- limone> ↓gEl. ((schaut dabei FP direkt an))
- FP <<f> ↑wIE?>
- K limone ↓gEl. ((schaut dabei FP an))
- FP ↓z-z-zitrOne.
- K zitrone ↓gEl. ((schaut dabei FP an))
- FP ↓gUEt. ↓sUper. und wo isch s_gEle ↑tIEchli?
 {Gut. Super. Und wo ist das gelbe Tüchlein?}
- K ((steht auf und schaut zu den Tüchern))
- FP wo isch ↓gEl, alEssia? ((an K gerichtet))
 {Wo ist gelb, Alessia?}
- K ((schaut zu den farbigen Tüchern))
- FP ((schaut dem K zu))(4.6)
- FP luge_↑mAl, ((zeigt dabei auf das gelbe Tuch, das in ihrer Nähe liegt, schaut K direkt an))
 {Schau mal}
- K ((geht zum gelben Tuch))
- FP ((schaut dem K zu, zeigt auf das Tuch, K 3 niest)) gsUndheit
- FP ↓gE:↓nAU:. ((wendet sich vom K ab))
- K ((legt das Bild aufs gelbe Tuch))

Das Kind benennt das Objekt mit dem übereinzelsprachlich gängigen Wort „Limone“. Die Fachperson leitet eine – aufgesetzte, weil nicht erforderliche – Verständnisherstellung ein durch die Rückfrage: „Wie?“ (Z. 6). Obwohl im Schweizerdeutschen weitaus häufiger, wenn nicht ausschließlich anstatt „Bitte?“ verwendet, übernimmt die Rückfrage hier die Funktion einer Zurückweisung des italienischsprachigen Nomens, wie der weitere Verlauf zeigt. Das Kind greift auf die Reparaturstrategie der Wiederholung in Verbindung mit der versichernden Interjektion „gell“ (Z. 7) zu. Daraufhin leitet die Fachperson gut wahrnehmbar durch Dehnung des Anlautes eine explizite Korrektur ein und setzt das deutschsprachige Wort „Zitrone“ dagegen (Z. 8). Die Fortsetzung der Sequenz gleicht einer Interaktion, in der das Kind sich einer – hier offenkundig unsinnigen – Vorschrift zur ausschließlichen Verwendung der deutschen Sprache beugt und dafür ausdrückliches („gut“), während des Vollzugs um eine Stufe gesteigertes („super“) Lob erhält (Z. 10). Die vom Kind spontan, eigenständig und korrekt erbrachte Benennleistung wird mit Blick auf eine sprachgemeinschaftlich gängigere Bezeichnung nicht akzeptiert. Die Fachperson zeigt sich selbst, markiert durch die Handlung des Lobens, konsequent als Instanz, die kommuni-

kativen Zügen Gültigkeit verleiht. Gültigkeit erlangen Äußerungen dabei durch ein metakommunikatives Verfahren der Annahme oder Ablehnung von Äußerungen nach dem Kriterium der Zugehörigkeit zu einer Sprache und außerhalb primär kommunikativer Funktion. Es geht um die Korrektheit einer Benennung. Im Fortgang der Sequenz wird das Lernen der Farbbezeichnungen als zentraler Interaktionszweck deutlich (Z. 10-19).

Das Beispiel zeigt nebenbei, dass die Vorstellung klar abgrenzbarer und von mehrsprachigen Personen getrennt voneinander gehandhabten Einzelsprachen eine Fiktion ist (Tracy 2009). „Limonen“ kann als deutsch lexikalisiert gelten. So gesehen, zeigt sich am Bestehen auf der Variante „Zitrone“ eine puristische Auffassung von Sprachen als eingeschworene traditionelle Bezugssysteme, deren Grenzen und Zugehörigkeiten klar definiert sind. Die Fachperson macht in der Interaktion klar, dass die Kinder diese Grenzen einzuhalten und sich der Sprachgemeinschaft anzuschließen haben. Mit einem Seitenblick auf die Farbzuzuordnungs-Übung kann die Aussage, die paraphrasiert, wie die Fachperson dem Kind in der Kommunikation begegnet, lauten: „*Du musst Farbe bekennen*“. Die Fachperson fordert ein eindeutiges Einfügen in eine einsprachige Sprachgemeinschaft. Dem Kind wird implizit mitgeteilt, dass seine Erstsprache unerwünscht ist. Der Entwicklungsbedarf von seinen erstsprachlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten weg hin zur umgebungssprachlichen Kompetenz wird deutlich markiert.

4.2 *Du hast voll den Plan*

In der folgenden Sequenz initiiert die Fachperson eine Interaktion mit einem knapp fünfjährigen Kind, das ein Bild gemalt hat.

- FP ric↑CARdo; (1.0) bisch ^FERtig.
 K ja- (5.0)
 FP das isch e- (-) e ↑was?
 K diMApPa
 FP e MAppe;
 K und das ist (.) ^diMOSStre. (1.5) diMOSStre.
 FP monsch- MONster sind das.
 K J:A.
 FP ahA::, das sind MONster ver↑schIEDENI [ˈmonster] gell, (---) und jetzte? düemers no
 ↑aschribe.
 {Aha, das sind Monster, verschiedene Monster, gell? Und jetzte? Beschriften wir es noch?}
 K [ja] <<p>ja>
 FP söll ↑ich s (für di) aschribe; also chUm (mer) gönd namal an TISCH gell? ((gehen an den
 Tisch)) so:deli?
 {Soll ich es für Dich beschriften? Also komm, wir gehen mal an den Tisch, gell. Sodele.}
 [Kurze Interaktion FP mit anderen Kindern]

- FP riccardo mit wellere farb söllis asch↑ribe; (3.4)
 {Riccardo, mit welcher Farbe soll ich es beschriften?}
- K ↑m das:. (2.0)
- FP mit 'dere farb. ↓was isch das füre farb?
- K oRANGE
- FP ^orAnge. wo: sölis a↑schribe; (1.3) DO- (-) <<p>aso.> <<lachend>()> jetzt CHLEBts
 no am tisch. gell, (---) ↑riccar (-) DO (-) isch das ↑guet eso.
 {Orange. Wo soll ich es beschriften. Da. So. (lachend) Jetzt klebts noch am Tisch, gell.
 Riccardo. Ist das gut so?}
- K ja.
- FP <<p>() da druff mache,> (3.2) super. (1.5) dusches du use uf de ↑tisch legge. () gell? Mit
 de monster druf.
 {Da drauf machen. Super. Legst du es da auf den Tisch. Gell. Mit den Monstern drauf.}
- K NEIN; das ist (.) für mein () mAppa di kontrOlle das
- FP hm, (--) a^ha; ↑alles klar. (---) du musch luege wos duregot. gell?
 {Hm. Aha. Alles klar. Du musst schauen, wo es durch geht, gell?}
- K ((geht mit der Zeichnung durch den Raum, FP folgt ihm)) (10)
- FP das isch e ^PLAN ^JETZT hanis verstande.
 {Das ist ein Plan. Jetzt hab ichs verstanden.}

Die Fachperson leitet den Abschluss einer Aktivität ein, indem sie das Kind fragt, ob es mit dem Bild fertig sei, was das Kind bejaht (Z. 1-2). Sie erkundigt sich, was das Kind gemalt habe (Z. 3). Das Kind gibt in seiner Erstsprache Italienisch an, welches Produkt sein Bild darstelle: eine Landkarte (Z. 4) und macht noch keine Aussage dazu, was es auf dem Bild gemalt habe. Offenbar verfolgt der Junge Vorstellungen aus dem populären Spiel „Pokémon go“, bei dem Monster gejagt werden, was die Fachperson nicht zu kennen scheint. Die Fachperson lässt sich in ihrem Verstehen von der annähernden Homonymie zwischen dem italienisch-sprachigen „mappa“ und dem deutschsprachigen „Mappe“ leiten und versucht dieses Verständnis mit einer Rückfrage abzusichern (Z. 5), worauf aber weder eine Bestätigung noch eine Reparatur von Seiten des Kindes folgt. Anstatt dessen teilt der Junge jetzt wiederum auf Italienisch mit, was auf seinem Bild zu sehen sei (Z. 6). Es folgt – ganz vergleichbar dem vorangegangenen Wechsel – die Reproduktion des Verstandenen durch die Fachperson (Z. 7), wobei offen bleiben muss, ob die Fachperson die italienischsprachige Bezeichnung für „Monster“ kennt oder von der phonologischen Wortform auf die mögliche Bedeutung schließt. In jedem Fall scheint die Fachperson jetzt von ihrem gelungenen Verstehen der kindlichen Äußerung überzeugter zu sein als zuvor, denn sie sucht zwar hörbar einen Moment lang einen passenden lexikalischen Eintrag im Abgleich zwischen dem Gehörten und möglichen Wörtern („Monsch ...“), wiederholt dann die Angabe des Kindes aber als Feststellung, ohne sich explizit rückzuversichern (Z. 7). Das Kind bestätigt dennoch (Z. 8) und die Fachperson bietet eine Erweiterung, indem sie formuliert, was sie im Bild zu erkennen glaubt („verschiedene Monster“) (Z. 9). Es folgt ein dialogischer Wechsel, in

dem die Beschriftung des Bildes mit dem Namen des Kindes besprochen und umgesetzt wird (Z. 9 bis 18). Anschließend fordert die Fachperson das Kind auf, sein Bild abzulegen, wobei sie nochmals auf das vom Kind Gemalte rekurriert („mit den Monstern drauf“) (Z. 19). Daraufhin widerspricht das Kind, behält das Bild, hält es sich mit beiden Händen so vor den Körper, dass es das Papier einsehen kann und läuft durch den Raum. Dabei gibt es zur Begründung seiner Ablehnung, das Blatt wegzulegen, an, zu welchem Zweck es das Bild hergestellt habe, als Karte, um etwas zu kontrollieren, das mit teil deutsch-, teils italienischsprachigen Mitteln (Z. 20). Die Fachperson scheint jetzt zu verstehen, dass der Junge sein Blatt als räumliche Skizze angelegt hat – als Landkarte, mit deren Hilfe er die Monster suchen könne. Die Fachperson signalisiert jetzt explizit gelungenes Verstehen: „aha, alles klar“ und vertieft bzw. präzisiert den von ihm angegebenen Zweck, er müsse schauen, wo es „durch gehe“ (Z. 21). Nach kurzer Pause macht sie einen Rückbezug auf die bislang noch nicht erfolgreich reparierte Stelle (Z. 5) und meldet dem Kind explizit ihr jetzt erfolgreiches Verstehen zurück (Z. 23), wobei sie das deutschsprachige Heteronym „Plan“ zum vom Kind verwendeten Begriff „mappa“ verwendet. Im Kontrast zu den beiden oben besprochenen Sequenzen finden sich hier folgende Interaktionsmerkmale:

- Die Verwendung der Erstsprache des Kindes wird nicht thematisiert, die Zweisprachigkeit ist selbstverständlicher Bestandteil der Kommunikation.
- Das gegenseitige Verstehen erfolgt im Gegensatz zu den obigen Beispielen nicht problemlos, wird aber nicht, wie oben, problematisiert. Im Gegenteil: Die Fachperson decodiert Äußerungen des Kindes teils versuchsweise, ohne die Verständigungsmomente synchron zum Gesprächsverlauf erfolgreich abschließen zu können, behandelt die Kommunikation durch die fortschreitenden Handlungen aber als gelingend. Sicher Verstandenes hält sie laufend mittels Reformulierungen fest und/oder markiert mit der Interjektion „aha“ ihr Verständnis.
- Die Fachperson beurteilt Äußerungen des Kindes nicht, sondern geht inhaltlich auf dieselben ein, obwohl auch sie bewusste Sprachförderabsichten verfolgt, wie am Erfragen der durch Zeigen ausgewählten Farbe des Kindes deutlich wird (Z. 15).
- Die Fachperson weist sich selbst mehrfach die Rolle der Rezipientin zu, die auf Entscheidungen und Beurteilungen des Kindes angewiesen ist: „und jetzt?“ (Z. 9), „was/wo/wie soll ich?“ (Z. 11, 13, 17), „gell?“ (Z. 9, 11, 17, 21), „ist das gut so?“ (Z. 17).
- Die Fachperson übernimmt die Verantwortung für die Verständigung selbst. Indem sie abschließend expliziert, jetzt habe sie verstanden (Z. 23), deklariert sie ihren aktiven Part, sich um ein Verstehen zu bemühen, als verpflichtend.

Dafür verzichtet sie darauf, die Produktionen des Kindes einer Verständlichkeitsprüfung zu unterziehen.

- Mit der nachträglichen Reparatur im Rückbezug von Z. 23 auf Z. 4/5 wird die Relevanz der kindlichen Beiträge unterstrichen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Äußerungen des Kindes sämtlich als informativ und wichtig anerkannt werden. Das ist insofern eine Aufwertung, als das Gemeinte der Fachperson nicht immer zugänglich und die Äußerungen objektiv nicht immer verständlich bzw. nur mit einem bestimmten Hintergrundwissen (Z. 4 bis 6) oder situationsgebunden verständlich sind (vgl. Z. 20). Dem Kind wird die Rolle eines vollwertigen Gesprächspartners zugewiesen, der seiner eigenen Handlungslogik folgt: Während die Fachperson die Malaktivität mit dem Signieren und Weglegen des Bildes abzuschließen gedenkt, verfolgt der Junge weiter reichende Pläne mit dem Bild, das er als Plan/Karte in einem fiktiven Spiel benutzt. Seine Vorhaben weichen also von den Vorhaben der Fachperson ab, und sie unterstützt ihn dabei, seine Vorstellungen verbal zu vertreten und in die Tat umzusetzen. In der Betonung, dass sie nun verstanden habe, worum es ihm gehe – „*Das ist ein Plan, jetzt hab ichs verstanden!*“ – kommt zugleich positive Anerkennung des kindlichen Vorhabens zum Ausdruck. Die Aussage, die paraphrasiert, wie die Fachperson dem Kind begegnet, könnte lauten: „*Du hast voll den Plan!*“ Die Handlungs- und Kommunikationskompetenzen des Kindes, das die Umgebungs- und die Erstsprache komplementär benutzt, werden implizit als vollständig bewertet.

Als Mittel, mit denen der Erstsprachgebrauch bewertet wird, wurden deutlich:

- ausdrücklich kommunizierte monolinguale Sprachgebrauchsnorm vs. Nicht-Thematisierung und selbstverständliche Akzeptanz mehrsprachiger Mittelwahl
- auf die Sprachenwahl bezogene Aufforderungen an das Kind, unabhängig von ihrer kommunikativen Notwendigkeit, vs. Übernahme der Verantwortung für die Verständigung durch die Fachperson, die durch Rückfragen, Rückmeldung von Verstandenem sowie durch explizite Verstehenssignale angezeigt wird
- metakommunikative Bearbeitung der Verwendung von Erst- und Umgebungssprache vs. mehrsprachige Kommunikation.

Im einen Fall stellt die Fachperson Mehrsprachigkeit als Defizit aus und verlangt zusätzliche Verständigungsarbeit vom Kind, wo sie gar nicht erforderlich ist. Im Gegensatz dazu nimmt die Fachperson im anderen Fall dem Kind einiges

an Verständigungsarbeit ab, tut aber so, als leiste das Kind diese. Sie handelt also im Sinne entwicklungsförderlicher Überwertung.

Wenn nun „mittels Sprechen eine soziale Wirklichkeit erzeugt wird, in der laufend Identitätsarbeit und Selbstvergewisserung (...) geschehen“ (Reitemeier et al. 2015, 28), befördern diese entgegengesetzten Handlungsweisen konträre Selbstbilder mehrsprachiger Kinder. Die Kinder werden als mit ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten minderwertige *oder* mündige Personen entworfen.

Mehrsprachigkeitsförderung ist seit langem eine Forderung (z. B. Röhner 2005, Krumm 2010), der die Praxis aktuell vermehrt zu folgen scheint. Neben naheliegenden z. B. ökonomischen Argumenten für die Einbeziehung von Erstsprachen in Bildungsaufträge wird auch auf die Gefährdung des kindlichen Wohlergehens durch die Missachtung der Erstsprachen hingewiesen (z. B. de Houwer 2015, Thomauske 2015). In den betrachteten Gesprächen wird nachvollziehbar, wie Kinder sich durch das Handeln der Fachperson als Reaktion auf Äußerungen in der Erstsprache kommunikativ (un)vollständig fühlen müssen.

Als Schlüssel zur Mehrsprachigkeitsförderung erwies sich hier die Nicht-Thema-tisierung von Mehrsprachigkeit. In der Gerichtetheit auf kooperative Verständigung statt auf Spracherziehung bleibt die Geeignetheit aller dem Kind zur Verfügung stehenden sprachlich-kommunikativen Mittel grundsätzlich unangetastet. Die Unterstellung von „Competence in performance“ (Auer 2009) kann als entwicklungsförderlich für das Lernen mehrerer Sprachen, für das Lernen von Mehrsprachigkeit und für das mehrsprachige Lernen (Kannengieser et al. 2018) angenommen werden.

5 Fazit und Ausblick

Kommunikative Gleichberechtigung bei im Kindesalter grundsätzlich unvollständigen kommunikativen Kompetenzen erweist sich als keineswegs selbstverständlich. Erwachsene *nehmen* mit ihrem Handeln Kinder *für voll* – oder nicht. Mit den Worten von Oevermann et al. drehte sich der Beitrag um folgendes „Dilemma, wenn nach den Bedingungen des Erwerbs und der Entfaltung“ (Oevermann et al. 1976, 291) der kommunikativen Kompetenz „gefragt wird“:

„Einerseits ist nämlich die entfaltete Kompetenz notwendige Bedingung für die Herstellung intersubjektiv verständlicher Kommunikation, andererseits kann das Kind, das über diese Kompetenz noch nicht verfügt, sie nur über die Teilnahme am intersubjektiv verständlichen Dialog erwerben. Das Dilemma kann aufgelöst werden, wenn sich funktionale Äquivalente für die noch fehlende Kompetenz des

Kindes finden lassen, die sichern, daß gleichwohl die Struktur von Intersubjektivität als objektive Struktur von Interaktionen sich herstellen läßt. Diese funktionalen Äquivalente können nur außerhalb des sich bildenden Subjekts in den spezifischen Strukturbedingungen der sozialisatorischen Interaktion in Gestalt der partikularistisch-konkreten Eltern-Kind-Beziehung gesehen werden.“ (ebd.).

Die Interaktionen zwischen zwei Subjekten, von denen hier die Rede ist, entstehen durch die Aufwertung des Kindes zur „vollen“ Person mit vollen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen. An videographierten Erwachsenen-Kind-Interaktionen zwischen vier verschiedenen Fachpersonen und vier Kindern, die Italienisch bzw. Türkisch als Erstsprache sprechen und Deutsch als Zweitsprache erwerben, wurde gezeigt, wie das Handeln, das die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und die kommunikativen Rollen von Kindern implizit auf- bzw. abwertet, aussehen kann. Arbeiten von Oevermann, Katz-Bernstein und Quasthoff beschreiben solches Aufwertungshandeln als entwicklungsförderlich.

Ob Eltern oder Professionelle die Handelnden sind, spielt dabei für die Interaktionsanalysen zunächst keine Rolle. Mit Blick auf Professionalisierungsfragen drängt sich aber der in der Frühpädagogik häufig herangezogene Begriff der „Haltung“ auf, die hinter dem Handeln steht (Balluseck 2008, Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Die Haltung, in der Fachpersonen Kindern begegnen, führt sie zum Entwurf des Kindes als zu erziehendes und zu förderndes Kind oder als Person, dem die selbstständige Lösung seiner Entwicklungsaufgaben zugetraut und Freiraum dafür zugestanden wird. In der Interaktion teilen Erwachsene diese Entwürfe implizit mit und erfahren Kinder diese Entwürfe, die wiederum ihre Entwicklung mitbestimmen.

Für die Entstehung der divergierenden Haltungen ist ein vielstimmiger Einfluss auf Fachpersonen anzunehmen (Tures 2014, 315), in dem nicht zuletzt die grundsätzliche „Fremdheit“ von Kindern (Cloos et al. 2015, 147) und die damit verbundene Emotionalität pädagogischen Handelns mitklingt.

Ist die Anwendung der gezeigten Analysen und der gewonnenen Thesen in der Aus- und Weiterbildung, im Rahmen von Fallarbeit und videobasierter Reflexion ein Weg, um Haltung und Handeln zu professionalisieren? Kann über die Methoden des Kontrastierens und Paraphrasierens von eigenen oder fremden Videodaten (Kleinknecht / Poschinski 2014, Krammer / Hugener 2014) selbstverständliches alltägliches Handeln gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern hinterfragt werden? Und kann eine „forschende Haltung“, definiert als „habitualisierter neugieriger, skeptischer, forschend-fragender Umgang mit der Praxis“ (Helsper / Kolbe 2002, zit. nach Nentwig-Gesemann / Fröhlich-Gildhoff 2015, 57), schließlich die Bereitschaft zur Aufwertung erhöhen?

Es soll hervorgehoben werden, dass die in diesem Beitrag vorgestellte Beschäftigung mit den Videodaten bei der Arbeit in praxisbegleitenden Weiterbildungsformaten und Reflexionsgruppen mit Spielgruppenleiterinnen und Kita-Mitarbeiter:innen, die sich Sprachförderung zur Aufgabe gemacht haben, entstanden ist. Aus dieser Arbeit gäbe es – Wie könnte es anders sein? – unterschiedliche und widersprüchliche Erfahrungen zu berichten. Für ihre Fortsetzung sind in jedem Fall zwei skeptische Aspekte wichtig: die grundsätzliche „Differenz der Handlungspraxen“ und „Denkmodi“ von Wissenschaft und pädagogischer Tätigkeit (Messmer 2014, 60, 64) sowie die Erkenntnis, dass Fallanalysen selbst soziale Praxis, „Einübungen in einen bestimmten Blick und in eine bestimmte Praxis sind“, mit denen herrschende Werte und Normen vermittelt werden (Reichertz 2014, 31). Es empfiehlt sich daher, mit „Distanzfällen“ anstatt „Musterfällen“ (Messmer 2014, 72) zu arbeiten, d.h. Deutungsangebote „mit dem Ziel von subjektivem Erkenntnisgewinn“ (ebd.) zu machen und dabei die Subjektivität der durch Interaktionsanalysen gewonnen Deutungen zu kennzeichnen.

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2009) : Competence in performance : Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In : Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91–110.
- Balluseck, Hilde von (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Dies. (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15–36.
- Brock, Alexander / Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. 2004/5, S. 184–209.
- Burger, Kaspar (2010): How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. In: Early Childhood Quarterly, Heft 2 (25. Jahrgang), S. 140–165.
- Cloos, Peter / Göbel, Anika / Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke / Leu, Hans Rudolf / Viernickel, Susanne (Hg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 144–162.

- De Houwer, Annick (2015): Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In: Reichert-Garschhammer, Eva / Kieferle, Christa / Wertfein, Monika / Becker-Stoll, Fabienne (Hg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck / Ruprecht, S. 113–126.
- Denker, Hannah (2012): Bindung und Theory of Mind. Bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-interaktionen. Wiesbaden: Springer.
- Deppermann, Arnulf (2006): Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und der Gesprächsforschung. In: Deppermann, Arnulf / Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): be-deuten: wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Stauffenburg, S. 11–33.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Weltzien, Dörte / Kirstein, Nicole / Pietsch, Stefanie / Rauh, Katharina (2014): Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. Evangelische Hochschule Freiburg. <<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>> (06.06.2018)
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hauser, Stephan / Mundwiler, Vera (2015): Schulische Elterngespräche – Einführende Anmerkungen. In: Dies. (Hg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep, S. 9–17.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1382–1393.
- Kalkavan-Aydn, Zeynep (2018): Mehrsprachigkeit als Vorteil? Sprachmischungen bei zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache in türkischen und deutschen narrativen Diskursen. In: Praxis Sprache, Heft 1 (63. Jahrgang), S. 31–37.
- Kannengieser, Simone (2015): Wenn Kind und Fachperson über „daheim“ reden – Einblicke in das diskursive Handeln der Fachpersonen in Spielgruppe und Kita. leseforum.ch Online-Plattform für Literalität, (3). <<https://www.leseforum.ch/archiv.cfm>> (06.06.2018)

- Kannengieser, Simone (2017): Zuhören und Zuhören unterstützen. Beobachtungen zur kommunikativen Beziehung in der frühen Sprachförderung. In: Blechschmidt, Anja / Schräpler, Ute (Hg.): *Unterstützt erzählen – Erzählen unterstützen*. Basel: Schwabe, S. 55–64.
- Kannengieser, Simone (i. Dr.8): Beobachtungen zum Zusammentreffen von pädagogischem Handeln und Sprachförderhandeln. In: Gebhard, Britta / Seidel, Andreas / Sohns, Armin / Möller-Dreischer, Sebastian (Hg.): *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kannengieser, Simone / Schuppli, Christine / Walser, Anna (2018) : Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen. Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen ein. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 4 (24. Jahrgang), S. 20–26.
- Kannengieser, Simone / Tovote, Katrin (2015a): Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe: Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. Heft 1 (37. Jahrgang), S. 57–74.
- Kannengieser, Simone / Tovote, Katrin (2015b): Vom Kind ausgehen – Forschungsperspektive und Praxisempfehlung für eine inklusionsgeeignete frühe Sprachförderung. In: Nentwig-Gesemann, Iris, Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Becker-Stoll, Fabienne / Cloos, Peter (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik VIII Schwerpunkt: Inklusion*. Freiburg: FEL Verlag, S. 89–117.
- Kappeler Suter, Silvana / Kannengieser, Simone / Tovote, Katrin / Ursprung, Antonia (2016): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen in der Schweiz. Was gelingt, was kommt zu kurz? In: *Frühe Bildung* Heft 2 (5. Jahrgang), S. 99–105.
- Katz-Bernstein, Nitza (2015): *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Katz-Bernstein, Nitza / Subellok, Katja / Bahrfeck, Kerstin / Plenzke, Uwe / Weid-Goldschmidt, Bärbel (2002): Die Dimension der doppelten Kommunikation in der Sprachtherapie. In: *Die Sprachheilarbeit*. Heft 6 (47. Jahrgang), S. 247–256.
- Kleinknecht, Marc / Poschinski, Nina (2014): Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 3 (60. Jahrgang), S. 471–490.
- Kotthoff, Helga (2010): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans W. / Krommer Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Bd. 1. Hohengehren: Schneider, S. 108–125.

- Krammer, Kathrin / Hugener, Isabelle (2014): Förderung der Analysekompetenz angehender Lehrpersonen anhand von eigenen und fremden Videos. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. Heft 1 (14. Jahrgang), S. 25–32.
- Krumm, Hans Jürgen (2010). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Krüger-Potratz, Marianne / Neumann, Ursula / Reich, Hans H. (Hg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster: Waxmann, S. 289–295.
- Labov, William (2010): Oral Narratives of Personal Experience. <<https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>> (06.06.2018)
- Linell, Per / Luckmann, Thomas (1991): Asymmetries in dialogue. Some conceptual preliminaries. In: Markova, Ivana / Foppa, Klaus (Eds.): *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, S. 1–20.
- Messmer, Roland (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke / Leu, Hans Rudolf / Viernickel, Susanne (Hg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 48–68.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich / Allert, Tilman / Gripp, Helga / Konau, Elisabeth / Krambeck, Jürgen / Schröder-Caesar, Erna / Schütze, Yvonne (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisationistischen Interaktion. In: Lepsius, M. Rainer (Hg.): *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags*. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 274–295. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/18741> (06.06.2018).
- Perren, Sonja / Frei, Doris / Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. In: *Frühe Bildung*. Heft 1 (5. Jahrgang), S. 3–12.
- Quasthoff, Uta (2012): Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In: Ayaß, Ruth / Meyer, Christian (Hg.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven*. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–241.

- Quasthoff, Uta (2015): Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind-Interaktion: *membership* und der Erwerb sprachlicher Kompetenz. In: Dausendschön-Gay, Ulrich / Gülich, Elisabeth / Krafft, Ulrich (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 287–312.
- Reichert, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–35.
- Reitemeier, Ulrich, Schulze, Heidrun / Witek, Kathrin (2015): „Wir wissen nicht, wie wir mit diesen Kindern reden sollen“ – Forschung für eine kinderrechtsbasierte Gesprächspraxis. In: Sprachreport. Heft 2 (31. Jahrgang), S. 24–32.
- Ritterfeld, Ute (2000): Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In: Grimm, Hanelore (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe, S. 403–432.
- Röhner, Charlotte (2005) : Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programamtische Einführung. In : Dies. (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 7–12.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Georg / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 353–402.
- Schuele, Melanie C. / Rice, Mabel L. / Wilcox, Kim A. (1995): Redirects. A Strategy to Increase Peer Interaction. In: Journal of Speech and Hearing Research. Vol. 38, S. 1319–1333.
- Schweder, Panja / Langer, Phil C. / Kühner, Angela (2013): Reflexion als Verführung? Fünf Thesen zu den Ambivalenzen des Reflexivitätsanspruchs in qualitativer Forschung und Methodenausbildung. In: Dies. (Hg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–210.
- Spitz, René A. (1959): Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Spitz, René A. (2005): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta (orig. 1965).

- Stöcklin, Claudia (2014). Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten in Kanton Basel-Stadt: Entstehung und Umsetzung 2008 – 2014. In: Blechschmidt, Anja / Schräpler, Ute (Hg.): Frühe sprachliche Bildung und Inklusion. Basel: Schwabe Verlag, S. 13–24.
- Stolberg, Doris / Tracy, Rosemarie (2008): Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert. *Babylonia* 2/08, S. 19–25.
- Streeck, Sabine (2002): Dominanz und Kooperation in der neuropädiatrischen Sprechstunde. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 174–196.
- Thomauke, Nathalie (2015): Das *Silencing* Anderssprachiger Kinder *of Color*. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und –praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna / Mörgen, Rebecca (Hg.): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 85–108.
- Tietze, Wolfgang / Bolz, Melanie / Grenner, Katja / Schlecht, Daena / Wellner, Beate (2007): Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Berlin: Cornelsen.
- Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163–198.
- Tures, Andrea (2014): Im Dialog mit jungen Kindern. Einblicke in die Professionalisierungsprozesse von Frühpädagogikstudierenden. Eine interdisziplinäre und multimethodische Studie. Berlin: Lehmanns.
- Weltzien, Dörte / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Strohmer, Janina / Rönnau-Böse, Maike / Wünsche, Michael / Bücklein, Christina / Hoffer, Rieke / Tinius, Claudia (2017): Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zimmermann, Peter/ Çelik, Fatma / Iwanski, Alexandra (2013): Bindung, Erziehung und Bildung. Entwicklungsgrundlagen des Kompetenzaufbaus. In: Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 407–422.

Bestätigungsroutinen einer Erzieherin in der Spielsituation mit Kindern unter drei Jahren – Sprechtonhöhenverlaufsmuster und ihre Verortung im Stimmumfangsprofil

Michaela Kupietz, Susanne Voigt-Zimmermann, Halle (Saale)

000	OS:	ein (.) HÄHne.
001	HW:	(-) ein HUHNe.
002		(.) geNAU .
003	OS:	(.) ein HUHNe-

Abb. 1: HWV_01: Erzieherin HW und Kind Oskar

Die Bestätigung der kindlichen Äußerung ist eine bedeutsame Strategie der pädagogischen Fachkraft für ein sensitiv-responsives Gesprächsverhalten im Dialog mit Kindern unter drei Jahren (vgl. Remsperger 2011, Kurtenbach et al. 2013, 30 ff.). Gegenstand des vorliegenden Artikels ist die Untersuchung des Tonhöhenverlaufs der Gesprächsformel <genau> als exemplarische Bestätigungsroutine einer Erzieherin in Bezug zu ihrem individuellen Tonhöhenumfang.

1 Theoretischer Hintergrund und Zielstellung

Seit einiger Zeit gibt es intensive wissenschaftliche und praktische Bemühungen, eine entwicklungsfördernde Sprachbildung in Kindertagesstätten zu etablieren (vgl. Internetadresse 1). Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung fordert von Erzieherinnen und Erziehern neben der Fähigkeit zur kontinuierlichen Beobachtung von Kindersprache eine hohe sensitive Responsivität (vgl. Remsperger 2011, Best et al. 2011, Bose / Kurtenbach 2014). Dieses feinfühliges Dialogverhalten zeigt sich auch in der Stimme und der Sprechmelodie der fröhpädagogischen Fachkraft. Deren Bedeutsamkeit im Umgang mit jungen Kindern wurde bereits beschrieben (vgl. u. a. Bose 2003).

Für fröhpädagogische Fachkräfte stellt es eine große Herausforderung dar, einerseits kindgerecht zu sprechen und andererseits die eigene Stimme nicht zu

überlasten. Denn Erzieherinnen nutzen bei *child-directed speech* häufig eine erhöhte Sprechstimme. Dies kann aus physiologischer Sicht problematisch sein, weil dadurch die Kehlkopf- und Stimmlippenmuskulatur anhaltend angespannt und belastet ist. Unter dem Einfluss von weiteren beruflich bedingten Belastungen (Lärm, Stress, Raumklima, erhöhte Infektgefahr etc.) kann diese Sprechweise zu einer dauerhaften, ponogen bedingten Stimmstörung führen.

Forschungen zur Erzieherinnenstimme, deren Methodik vorwiegend durch funktionelle Befunde, phoniatische Untersuchungen, Fragebogenerhebungen oder Feldstudien bestimmt ist, zeigen, dass die Mehrheit der Erzieherinnen über Stimmprobleme berichtet bzw. dass sich Stimmprobleme in der Mehrzahl der Fälle nachweisen lassen. Die besonderen beruflichen Anforderungen an die Stimme (Sprechen im Freien, Lärm, körperliche Anstrengungen etc.) tragen einen wesentlichen Teil dazu bei (ein Überblick findet sich in Oelze 2015, 99 ff.).

Eine Stimmstörung der Erzieherin kann sich ungünstig auf die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Disziplin der Kinder auswirken und die kindlichen Stimmfunktionsmuster ungünstig beeinflussen sowie langfristig prägen (vgl. Voigt-Zimmermann 2017). Auch Eltern benutzen ganz selbstverständlich *child-directed speech*. Jedoch ist die Stimmbelastung nicht vergleichbar mit der von Erzieherinnen und Erziehern, die ein ganzes Berufsleben lang in großen Gruppen mit vielen zu betreuenden Kindern in spezifischem Umgebungslärm und den genannten physischen und psychischen Belastungen sprech- und somit stimmintensiv tätig sind.

Im Forschungskontext „Kommunikation im Kindergarten“ beschäftigt sich die Sprechwissenschaft in jüngster Zeit speziell mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck in der Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Kindern in unterschiedlichen Gesprächssituationen (z. B. beim Betrachten eines Bilderbuchs oder in Gesprächskreisen; vgl. u. a. Kurtenbach et al. 2013, Bose et al. 2013). Bose / Kurtenbach (2014) zeigen in einer Analyse von Videosequenzen, dass unter dem Aspekt der Gesprächskompetenz die variable Verwendung des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks ein Indikator für eine gute Sprachbildung ist. Für ein Gelingen des Gesprächs beim Betrachten eines Bilderbuchs sollte der stimmlich-artikulatorische Ausdruck flexibel, variantenreich, situations- und partnerbezogen eingesetzt werden. Dem gegenüber steht seine starre und schablonenhafte Verwendung (vgl. ebd., 158).

Die stimmphysiologische Wirkung eines gesprächsfördernden Ausdrucks lässt sich von uns folgendermaßen konstatieren: Ein sensitiv-responsives Gesprächsverhalten gewährleistet nicht nur eine gute alltagsintegrierte sprachliche Bildung

für die Kinder, sondern beugt einem starren und damit tendenziell ungesunden Stimmgebrauch der Erzieherinnen vor. Denn wird die Stimme in Gesprächen variabel eingesetzt, indem sich die Sprechende vieler verschiedener (Tonhöhen)muster bedient, wirkt sich das schonend auf die Stimme sowohl der Erzieherin als auch der Kinder aus.

Bose / Kurtenbach (2014) sprechen in ihrem Beitrag von ‚Bestätigungsformeln‘. In der Linguistik gehören diese zu den ‚Gesprächsformeln‘ als untergeordnete Klasse der ‚Routineformeln‘, die in ihrer (Gesprächs-)Funktion einen hohen Grad an Variabilität (vgl. Burger 2015, 45 ff.) aufweisen. Im vorliegenden Artikel verwenden wir synonym den Begriff der ‚Bestätigungsroutine‘. Dieser betont, dass das Bestätigen eine alltägliche, häufig wiederkehrende Sprechhandlung in der Kommunikation von frühpädagogischen Fachkräften ist, jedoch Varianten im stimmlich-artikulatorischen Ausdruck sowohl zulässt als auch bei einem sensitiv-responsiven Gesprächsverhalten und gesundem Stimmgebrauch erfordert.

Ziel der hier vorgestellten Untersuchung ist die Herausarbeitung von Sprechtonhöhenverlaufsmustern der Bestätigungsroutine <genau> einer Erzieherin. Uns interessieren spezifische Muster sowie die stimmliche Verortung im persönlichen Stimmumfangsprofil. Hinsichtlich der potentiell stimmschädigenden Wirkung von *child-directed speech* suchen wir nach Zusammenhängen zwischen der individuellen Sprechstimmlage und dem physiologischen Tonhöhenumfang.

2 Datenerhebung und -auswertung

2.1 Erstellung des Videokorpus

Im Rahmen eines Dissertationsprojektes „Kommunikation im Kita-Alltag – Die Stimme der Erzieherin in Routine- und Spielsituationen“ (Kupietz i. V.) werden qualitative Stimmuntersuchungen bei den Erzieherinnen hinsichtlich Varianz und Kontinuität im Tagesverlauf durchgeführt. Die Basis der vorliegenden Untersuchung bildet ein Videokorpus, das jeweils einen Arbeitstag von Frühpädagoginnen aus drei Kindertagesstätten in Sachsen und Sachsen-Anhalt repräsentiert (Leipzig, Bad Kösen und Halle (Saale)). Es wurde aus Video- und Audioaufnahmen von Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern in verschiedenen Alltagssituationen gewonnen. Im Juli 2015 und Mai / Juni / August 2016 wurden dazu zehn Fachkräfte mit langjähriger Berufserfahrung einen Tag lang jeweils Dienstag, Mittwoch oder Donnerstag mit zwei Kameras und Lavalier-

Mikrofon begleitet, um die Kommunikationssituationen umfassend zu dokumentieren. Montag und Freitag wurden nicht gewählt, da an diesen Tagen der Tagesablauf von Woche zu Woche sehr stark variiert.

Das Vorgehen für die Gewinnung der Daten ist dabei der ethnographischen Feldforschung entlehnt (vgl. Friebertshäuser / Panagiotopoulou 2010). In einer Methodenkombination werden die offene Beobachtung und die Videodokumentation gemeinsam genutzt. Offene Beobachtung (vgl. Lamnek 2010) bedeutet, dass die Beobachterin bei der Untersuchung anwesend ist, ohne sich am Geschehen zu beteiligen. Sie versucht, in den Situationen passiv zu bleiben, indem sie ihre Rolle als Kamerafrau erfüllt. Gleichzeitig gewinnt sie erste Eindrücke von dem Interaktionsgeschehen, die einer späteren Videoanalyse dienlich sind.

Mithilfe des beschriebenen Verfahrens wurde ein Gesamtkorpus mit einer Größe von ca. 56 Stunden Video- und Audiomaterial erstellt, das durch Feldnotizen Ergänzung findet. Für die Ordnung und Verwaltung des Korpus wurden aus dem Videomaterial einzelne Abschnitte extrahiert, die jeweils eine Alltagssituation umfassen. Sie bilden das Ereigniskorpus, zu dem Gesprächsinventare angelegt werden (vgl. Deppermann 2008). Diese erleichtern die Handhabung des Korpus und geben erste Anhaltspunkte für die nachfolgenden Untersuchungen.

Beim Ansehen und Anhören der Videoausschnitte im Zuge des Anlegens der Gesprächsinventare ist aufgefallen, dass die Fachkräfte bestimmte Äußerungen gehäuft und teilweise routiniert verwenden. Anhand dieser Äußerungsroutinen kann der Stimmgebrauch der Fachkräfte untersucht werden. Sie erlauben den Vergleich des Tonhöhenverlaufs und -umfangs sowie eine Suche nach bestimmten Verlaufsmustern. Neben verschiedenen routinierten Äußerungen, wie etwa zur Aufmerksamkeitsgewinnung (z. B. <guck mal>), werden vor allem in Spielsituationen Bestätigungsroutinen (z. B. <prima>, <richtig>, <klasse>) beobachtet.

2.2 Auswahl der Probandin

Aus Umfangsgründen haben wir für den vorliegenden Artikel eine einzige frühpädagogische Fachkraft ausgewählt. Die Daten entstammen einer Spielsituation kurz nach dem Frühstück. Folgende Kriterien führten zur getroffenen Auswahl:

- Die Alltagssituation soll ein freies (Sprech-)handeln der Fachkraft ermöglichen. In Spielsituationen können sich Gespräche besonders frei entfalten, vor allem, wenn der Spielinhalt von den Kindern gesteuert wird und die Fach-

kraft ihre Aufmerksamkeit auf das Dialogverhalten lenkt (vgl. Jampert et al. 2011, 109 ff.).

- Die Altersstruktur der Kindergruppe soll breit gefächert sein, um unterschiedliche Sprachstände der Kinder abzudecken. Dies ermöglicht und verlangt ein differenziertes Gesprächsverhalten.
- Für die Analyse mit dem objektiven Stimmessverfahren „Praat“ ist eine geräuscharme Umgebung notwendig. Daher kommt die Freispiel-Situation am Morgen in Betracht, wenn erst wenige Kinder im Gruppenraum sind.

Die Auswahl fällt auf dieser Basis auf die Erzieherin HW aus der Leipziger Kita. An den ausgewählten Gesprächssequenzen sind insgesamt sieben Kinder beteiligt. Die Altersstruktur der Krippen-Gruppe ist breit gefächert (1;3 bis 2;8 Jahre).

2.3 Erhebung von Stimmdaten

Eine weitere Datenbasis bilden Untersuchungen zur Stimme der Fachkraft. Die Daten der Stimme von HW wurden in der Mittagszeit – der Schlafenszeit der Kinder – in ruhigen Räumlichkeiten mit Wohnzimmerakustik (in Anlehnung an die Empfehlungen der UEP, Schutte / Seidner 1983) erhoben. Zu Beginn wurden in einer kurzen Fragebogenerhebung Erkenntnisse zum allgemeinen Umgang mit der Stimme und dem subjektiven Empfinden von HW über Leistungsvermögen und Belastungsfaktoren ihrer Stimme gewonnen.

Die pädagogische Fachkraft HW ist 51 Jahre alt und arbeitet seit 31 Jahren als Erzieherin. Zuletzt betreut sie durchschnittlich 16 Kinder für 35 Stunden wöchentlich. Sie ist unentschlossen, ob sie den Beruf erneut wählen würde, da ihr der dokumentarische Aufwand im Laufe der Zeit zu groß geworden ist. Bezüglich Ausbildung und ärztlicher bzw. therapeutischer Interventionen zu ihrer Stimme antwortet HW, dass sie eine Fachausbildung zur Krippenerzieherin mit der in den 90er-Jahren geläufigen Anpassungsqualifizierung zur Erzieherin absolviert hat und dass währenddessen die Stimme auf ihre Tauglichkeit untersucht worden ist. Während der Ausbildung wurde keine Sprecherziehung bzw. Stimmbildung unterrichtet. HW hat bis dato zudem auch keine anderweitige professionelle Unterstützung für ihre Stimme erhalten.

Die Fragebogenerhebung hatte auch den Effekt, dass sich die Stimme der Erzieherin regenerieren konnte. Anschließend wurden Daten für die Bewertung der Stimmgesundheit erhoben. Die Erzieherin hat dafür sowohl den Text „Der Nordwind und die Sonne“ von Äsop in der Übersetzung von Johann G. Herder gelesen als auch Zahlenreihen ab 21 mit ungespannter Stimme gesprochen. Zu-

letzt wurde mittels objektiver Stimmanalysesoftware und -hardware „DiVAS“ ein Profil des Singstimmumfangs (vgl. Nawka / Wirth 2008, 162 ff.; Gonnermann 2007, 18 ff.) erstellt. Mit den auditiven und objektiven Stimmmessverfahren liegen stimmphysiologische Eckdaten vor, die den Gesamtumfang des stimmlichen (Leistungs-)Vermögens der Fachkraft beschreiben.

Die auditive Einschätzung der Heiserkeit (Rauigkeit, Behauchtheit und Heiserkeit = RBH-Klassifikation) anhand dieser Aufnahmen erfolgte durch eine Expertengruppe von zehn Sprechwissenschaftlerinnen und kann damit „als Referenz für objektive Untersuchungen gelten“ (Nawka / Wirth 2008, 159). Die Aufnahmen wurden in randomisierter Reihenfolge vorgespielt.

2.4 Extraktion der Bestätigungsroutinen

Aus der Videosequenz von HW werden insgesamt 51 Bestätigungsroutinen extrahiert. <genau>, <ja> und <richtig> sind die häufigsten Vertreter. Für die weitere Analyse wird <genau> gewählt, weil bei diesem zweisilbigen Wort eine durchgängige Stimmgebung möglich ist (im Gegensatz zu <richtig>, das viele stimmlose Konsonanten inkludiert).

Tab. 1: Häufigkeit der Bestätigungsroutinen von HW in der Freispielsituation am Morgen

Bestätigungsroutine	Häufigkeit
Genau	12
Gut	2
Hm	2
Hm hm	4
Ja	14
Jawoll	2
Klasse	1
Okay	1
Prima	2
Richtig	10
Toll	1

Mithilfe des Analyseprogramms „Praat“ werden die 12 <genau>-Bestätigungen graphisch dargestellt, die Frequenzen des Tonhöhenverlaufs bestimmt sowie auditiv kontrolliert. Dabei sind zwei Routinen aufgrund von störenden Hintergrundgeräuschen aus dem Datensatz ausgeschieden. Aus der Betrachtung der Tonhöhenverläufe zeichnen sich erste markante Muster ab.

Die Minima, Maxima und Mediane der Bestätigungsroutinen werden mittels „Praat“ bestimmt und in das Stimmumfangsprofil eingebettet. Dadurch lassen

sich erste Anhaltspunkte finden, wie ökonomisch die Erzieherin HW ihre Stimme bei dieser Bestätigungsroutine einsetzt.

3 Ergebnisse

3.1 Ergebnisse der RBH-Klassifikation und mittleren Sprechstimmlage

Folgende durchschnittliche RBH-Ergebnisse werden für die drei Zahlenreihen (ZR) von HW evaluiert: R: 0,9, B: 0,52, H: 1. Für das Lesen des Textes „Der Nordwind und die Sonne“ differieren die Ergebnisse der Expertengruppe. Fünf Hörende beurteilen die Stimme von HW als ungestört (0-0-0). Es gibt allerdings mit drei Hörenden eine beachtliche Abweichung hin zu einer geringgradig rauhen und mittelgradig behauchten Stimme (1-2-2). Im Mittel bescheinigt die Expertengruppe eine geringgradig heisere Stimme (Tab. 2).

Nach der Aufforderung an HW, sich in die Situation – gelangweilt an einer Haltestelle Autos zu zählen – hineinzudenken, nutze sie ihre Stimme auch in der gewünschten Lösungstiefe. Der Median beträgt in der Zahlenreihe 1 für „achtundzwanzig, neunundzwanzig“ 195 Hz, der Mittelwert 194 Hz (SD 8,2 Hz), bewegt sich also nur sehr wenig um g. Der Median beträgt in der Zahlenreihe 2 für dieselben Zahlen 188 Hz, der Mittelwert 190 Hz (SD 7,1 Hz) und in der Zahlenreihe 3 liegt der Median bei 194,5 Hz, Mittelwert bei 196,5 Hz (SD 16,1 Hz). Beim Zählen betragen somit der gemittelte Median 192,5 Hz und der gemittelte Mittelwert 193,5 Hz – er liegt also nahezu bei g (196 Hz). Der Median an der Sprechstimmlage beim Lesen des Textes „Der Nordwind und die Sonne“ beträgt 199 Hz, der Mittelwert 208 Hz (SD 52 Hz), die Sprechstimme bewegt sich also um *g / gis*, was als normal für das weibliche Geschlecht anzusehen ist (Schneider-Stickler / Bigenzahn 2013, 65) und regelrecht etwas höher als die mittlere Sprechstimmlage (mSsl) beim Zählen liegt (Tab.2).

Tab. 2: Mittelwerte der RBH-Ergebnisse der Expertengruppe sowie die Frequenzen der gemittelten Mediane der mittleren Sprechstimmlage

	Rauigkeit (R)	Behauchtheit (B)	Heiserkeit (H)	gemittelte Mediane der mSsl (in Hz)
Zahlenreihe 1-3	0,9	0,52	1	192,5 Hz
Nordwind & Sonne	0,5	0,7	0,9	199,0 Hz

3.2 Ergebnisse der Messung des Singstimmumfangsprofils

Die leise Singstimme (piano) umspannt fast zwei Oktaven; die laute Singstimme (forte) lediglich 1 ½ Oktaven. HW erreicht mit ihrer Stimme im Singstimmumfangprofil folgende Tonhöhengrenzen (Abb. 2):

- Pianokurve: tiefster Ton: *d* (144 Hz), höchster Ton: *c*² (513 Hz), = 22 HT
- Fortekurve: tiefster Ton: *gis* (212 Hz), höchster Ton: *d*² (580 Hz), = 18 HT

Damit zeigen sie in der Tiefe zwar akzeptable Werte, nicht jedoch in der Höhe, die normalerweise um *ais*²-*h*² (932-987 Hz) liegen müsste (Nawka / Wirth 2008, 166). HW hat einen in der Höhe deutlich eingeschränkten Tonhöhenumfang. Der gesamte Halbtonumfang umfasst somit knapp physiologisch zu bewertende 25 Halbtöne (HA). Unter 24 HT gälte er bereits als pathologisch (Schneider-Stickler / Bigenzahn 2013, 65).

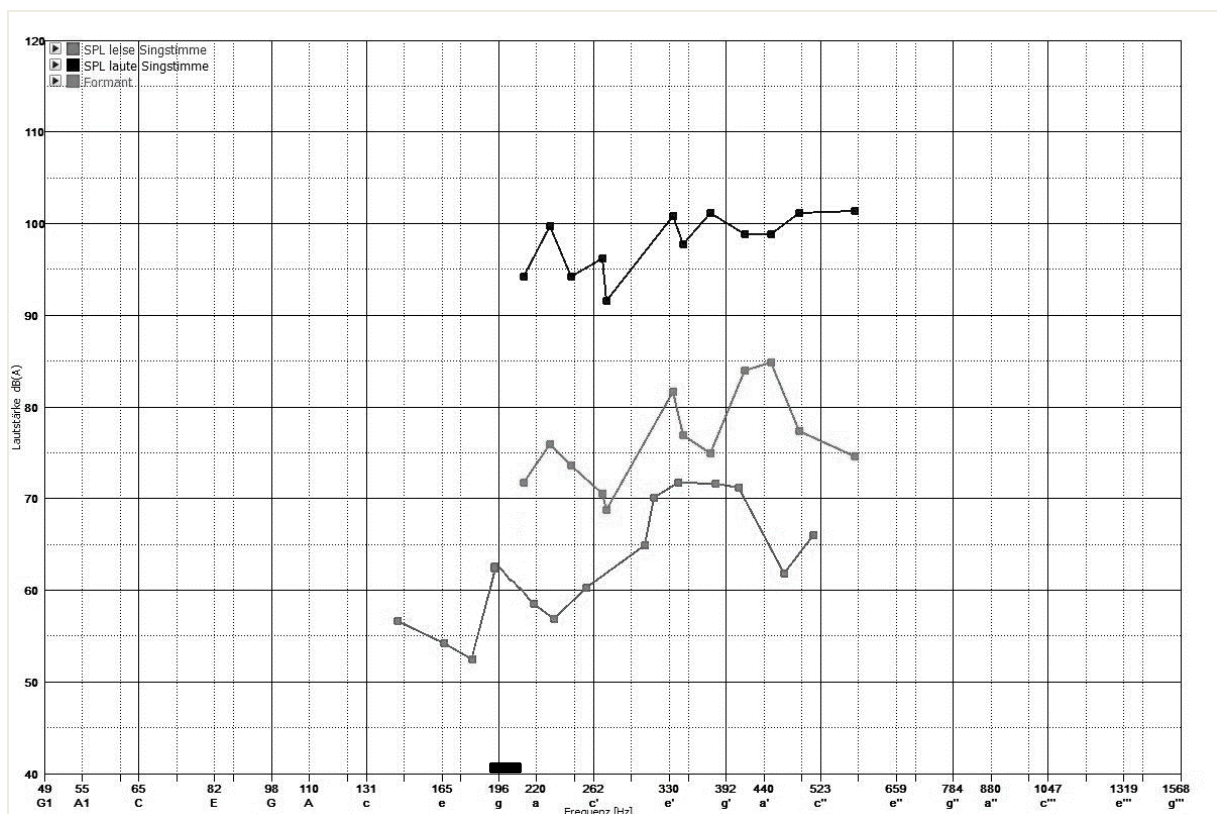


Abb. 2: Singstimmumfangprofil von Erzieherin HW (obere Linie= Fortiskurve, mittlere Linie = Formantkurve, untere Linie = Pianokurve, schwarzes Rechteck = mittlere Sprechstimmlage beim Zählen um g und Lesen um g / gis)

Bemerkenswert ist, dass HW beim lauten Phonieren in der Tiefe beinahe nicht ihre mittlere Sprechstimmlage erreicht. Es ist ihr also kaum möglich, beim lauten Sprechen / Rufen eine kraftvolle, tiefere Stimme zu nutzen.

Da wir den gesamten Tonhöhenumfang erfasst haben, können die Werte des Stimmumfangsprofils zur Bestimmung der Indifferenzlage herangezogen wer-

den, der als Bereich im unteren Drittel des gesamten Stimmumfangs definiert wird und eine Quarte oder Quinte über der unteren Grenze des Tonhöhenumfangs liegt (vgl. Wendler et al. 2014, 122 f.). HWs gemessene individuelle mittlere Sprechstimmlage um *g* bzw. *gis* kann also auch als ihre persönliche Indifferenzlage akzeptiert werden.

Betrachtet man die Kurve der leisen Singstimme, fallen die Töne im Bereich von *e'* bis *gis'* auf, die mit einer Lautstärke um die 70 dB deutlich lauter sind als die angrenzenden Töne. Dadurch wird die normalerweise übliche Ellipsenform nicht erreicht. Auch den Ton *g* hat HW nur mit einer relativ lauten Lautstärke von ca. 63 dB phonieren können. Ab *e'* ist die Stimme stabil laut um die 100 dB. Darunter gibt es bei einigen Tönen eine Dynamikeinschränkung, die teilweise auf den Registerübergang zurückgeführt werden kann (vgl. Nawka / Wirth 2008, 166). Außerdem weist die Kurve der lauten Singstimme zwischen *h* und *e'* einen Lautstärkeeinbruch auf.

Ergänzend wurden für die Bestimmung des Dysphonie-Schweregrad-Index (DSI) (vgl. ebd., 177 f.) die Tonhaldedauer (MPT) und der Jitter-Wert gemessen. Die Stimme von HW erbrachte zur Berechnung folgende Daten:

- maximale Tonhaldedauer (MPT): 17,63 s
- höchster Ton (*f0-high*): 580,25 Hz
- geringster Lautstärkepegel (*I-low*): 52,25 dB
- Jitter: 0,74 % (leicht erhöht)

So errechnet sich ein DSI-Wert von 3,31. Damit weist die Stimme von HW eine geringgradige Dysphonie (vgl. ebd., 178) auf. Einige Antworten der Fragebogenerhebung stützen dieses Ergebnis. Dazu zählen die morgendliche stimmliche Belegtheit und die Veränderung der Stimme bei zusätzlicher Belastung durch eine Erkältung etwa oder bei vielem Sprechen. Auch die geringgradige Heiserkeit bei der Bestimmung von RBH deckt sich mit den Ergebnissen. Interessant ist nun, wie HW mit ihren stimmlichen Voraussetzungen die Kommunikation im Kita-Alltag gestaltet.

3.3 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Im Fragebogenabschnitt zur Selbsteinschätzung der Stimme beschreibt HW die Qualität als gut. Allgemein ist HW der Gebrauch ihrer Stimme im Berufsalltag kaum bewusst. Bezüglich des Einsatzes der Stimmparameter Tonhöhe und Lautheit beschreibt sie ihre Stimme als flexibel. HW fällt jedoch auf, dass die Qualität ihrer Stimme im Laufe des Alters nachlässt.

Auf die Frage nach der Reaktion auf den häufigen und plötzlichen Wechsel der Gesprächssituationen und -partner antwortet HW, dass sie ihre Stimmlage ändert und ihre Stimme den Situationen anpasst. HW sagt, sie achtet darauf, den Kindern über ihre Stimme Emotionen zu vermitteln. HW empfindet ihre Stimme im Tagesverlauf durchgehend als fit, aber angespannt. Dabei kann sie ihre Stimme ohne Anstrengung benutzen. Wenn sie jedoch viel spricht oder erkältet ist, verändert sich die Stimme von HW gelegentlich auch im Laufe des Arbeitstages. Früh ist HWs Stimme meist belegt. Im Laufe des Tages verliert sich diese Missempfindung. Als Herausforderung für die Stimme benennt HW die berufsspezifischen Anforderungen Gruppengröße, Lärm und unruhiges Verhalten der Kinder.

3.4 Ergebnisse der Tonhöhenverläufe der Bestätigungsroutine <genau>

Anhaltspunkte, wie HW ihre Stimme in der Kommunikation mit den jungen Kindern einsetzt, bietet die genauere Betrachtung der Bestätigungsroutine <genau>.

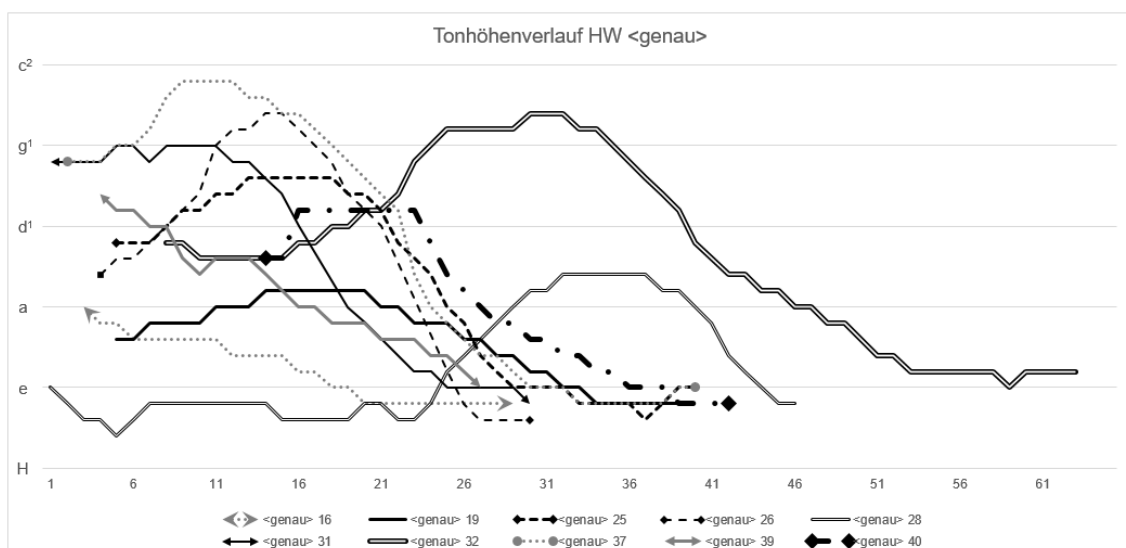


Abb. 3: Tonhöhenverläufe der Bestätigungsroutine <genau> von HW (0 auf der y-Achse entspricht dem Notenwert H)

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Tonhöhenverläufe der zehn Bestätigungsroutinen <genau>, die in der Freispielsituation am Morgen extrahiert wurden. Die Werte auf der x-Achse markieren die Messwerte, die „Praat“ aller 0,01 Sekunden erhoben hat. Auf der y-Achse ist die jeweilige Tonhöhe in Halbtonschritten eingetragen. Der Ausgangspunkt 0 entspricht H und liegt damit zur

besseren Veranschaulichung drei Halbtöne unter dem tiefsten Ton (*d*), den HW bei der Stimmumfangsmessung erreicht hat.

Einige Graphen beginnen auf der x-Achse mit zeitlicher Verzögerung, wenn HW den stimmhaften Plosiv am Wortanfang entstimmlicht phoniert. Mit Ausnahme von zwei Bestätigungsroutinen (<genau> 28 und <genau> 32) wirken die Verläufe auf den ersten Blick homogen. Besonders am Ende der Äußerungen pendelt die Stimme um *dis*. Es gibt allerdings Graphen mit einer weiten Auslenkung von bis zu 20 Halbtonschritten (z. B. <genau> 37) und andere, die eine geringe Auslenkung aufweisen (z. B. <genau> 16 mit 6 Halbtonschritten). Dies legt nahe, die Bestätigungsroutinen entsprechend ihrer Verlaufscharakteristik zu clustern.

Die Tonhöhenverläufe der Bestätigungsroutine <genau> lassen sich nach vier Verlaufscharakteristiken klassifizieren. In einer ersten Video-Datenanalyse haben wir Hinweise gefunden, dass mit den Clustern auch Funktionsdifferenzierungen verbunden sind. Auf eine gesprächsanalytische Interpretation der Daten muss im Rahmen dieses Artikels verzichtet werden.

Tonhöhenverlauf steil steigend – flach fallend

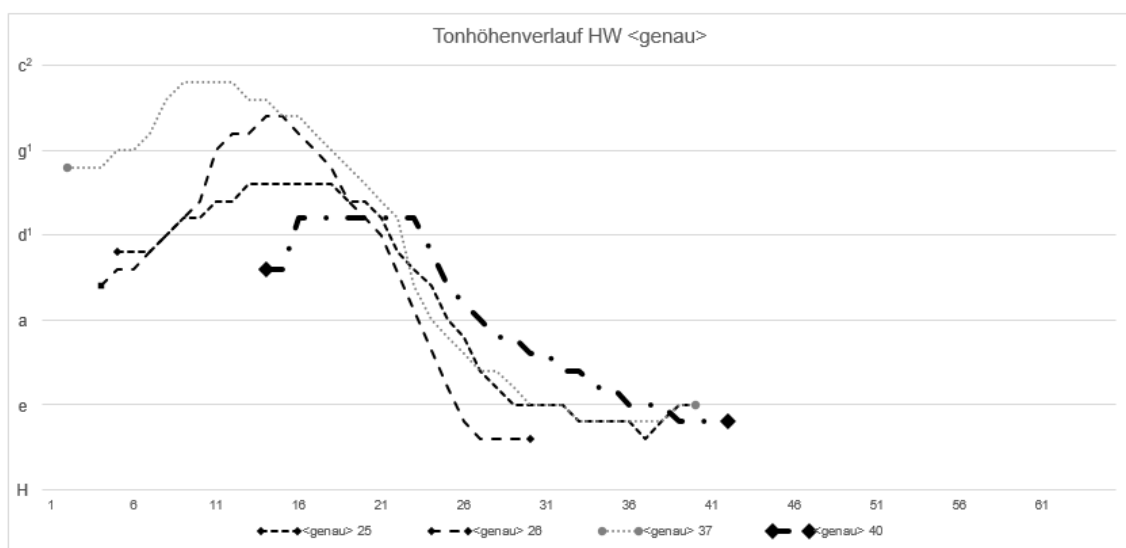


Abb. 4: Tonhöhenverlauf steil steigend – flach fallend

Am häufigsten wurde das Verlaufsmuster steil steigend – flach fallend gefunden. HW startet dabei meistens aus einer mittleren Stimmhöhe und endet in der Indifferenzlage. Dabei nutzt sie beinahe ihren gesamten Stimmumfang. Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass <genau> 40 nach rechts versetzt liegt und die Auslenkung geringer ist als bei den eben betrachteten Graphen.

Tonhöhenverlauf gleichmäßig fallend

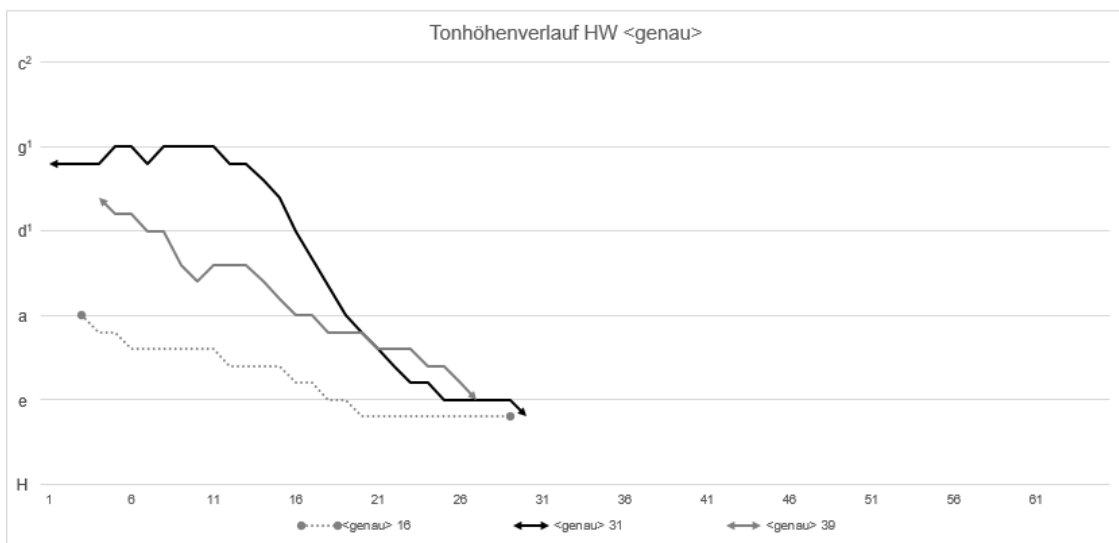


Abb. 5: Tonhöhenverlauf gleichmäßig fallend

Das Verlaufsmuster gleichmäßig fallend (in der Mathematik als monoton fallend bezeichnet) beginnt aus unterschiedlichen Tonhöhen und endet um *e / fis*. Sie spricht diese Routinen sehr schnell aus.

Tonhöhenverlauf flach steigend – flach fallend

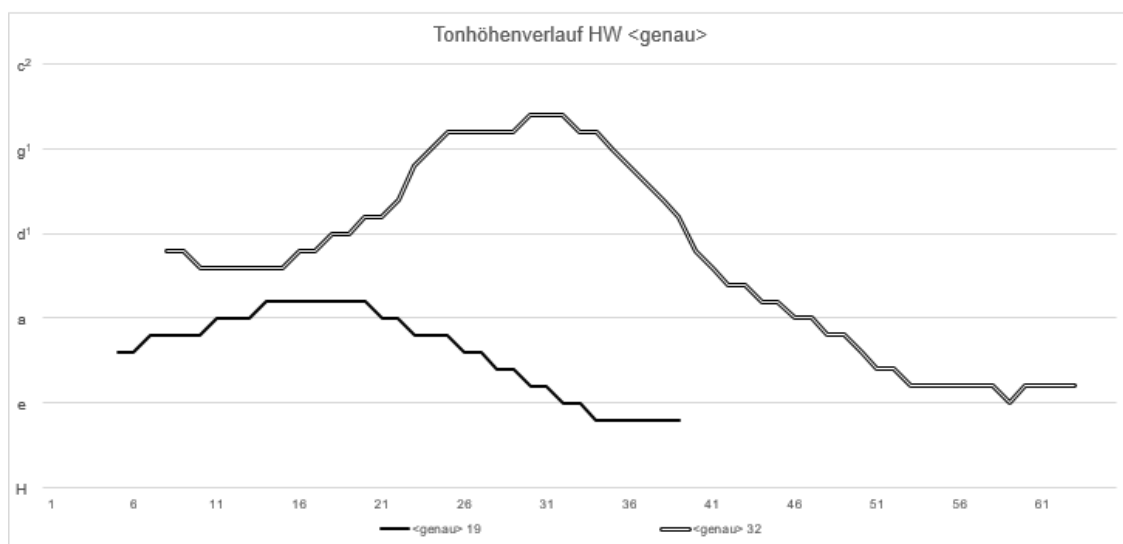


Abb. 6: Tonhöhenverlauf flach steigend – flach fallend

Zwei Bestätigungsrouninen charakterisiert ein flach steigend – flach fallender Tonhöhenverlauf. Die Auslenkung des Graphen von <genau> 19 ist nicht so hoch wie bei anderen <genau>. Die Auslenkung von <genau> 32 ist deutlich höher als bei <genau> 19. Dass der Graph trotzdem als flach steigend und flach fallend beschrieben wird, liegt an der langen Dauer der Äußerung.

Tonhöhenverlauf geradlinig – steil steigend – steil fallend

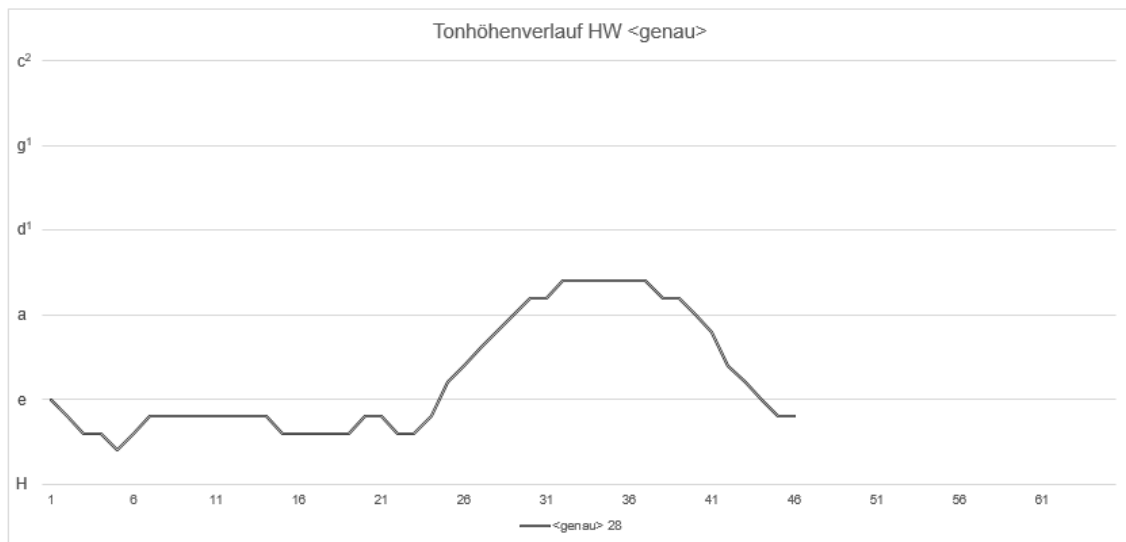


Abb. 7: Tonhöhenverlauf geradlinig – steil steigend – steil fallend

Der Tonhöhenverlauf geradlinig – steil steigend – steil fallend beschreibt <genau> 28. Dabei verlässt nur der betonte Diphthong die Indifferenzlage und die Stimme kehrt am Ende wieder zurück.

Die einzelnen Tonhöhenverläufe verdeutlichen, dass HW eine große Bandbreite in ihrem Stimmumfang nutzt. Dabei kommt sie auch bis in ihre Indifferenzlage, was für einen ökonomischen Stimmgebrauch notwendig ist. Wie häufig ihre Stimme in diesen Bereich gelangt, zeigt die Betrachtung des Medians.

Mediane der Tonhöhenverläufe von <genau>

Abbildung 8 zeigt die Mediane, das jeweilige Minimum und Maximum der <genau> von HW in der Freispielsituation am Morgen. Der Ausgangspunkt 0 entspricht *H* und liegt damit 3 Halbtöne unter dem tiefsten Ton des Singstimmfelds. Die untere dunkelgraue Fläche (von *d* bis *gis*) markiert den tiefen Bereich, in dem HW im Singstimmfeld ausschließlich leise phoniert hat. Die obere dunkelgraue Fläche (von *c¹* bis *d²*) entspricht dem Bereich der hohen Töne, die ausschließlich mit lauter Singstimme erreicht wurden. Der Bereich dazwischen (hellgraue Fläche) wurde sowohl mit leiser als auch mit lauter Stimme phoniert. Die waagerechte schwarze Linie begrenzt die darunterliegende Indifferenzlage, die im Singstimmfeld nur mit leiser Stimme erreicht wurde.

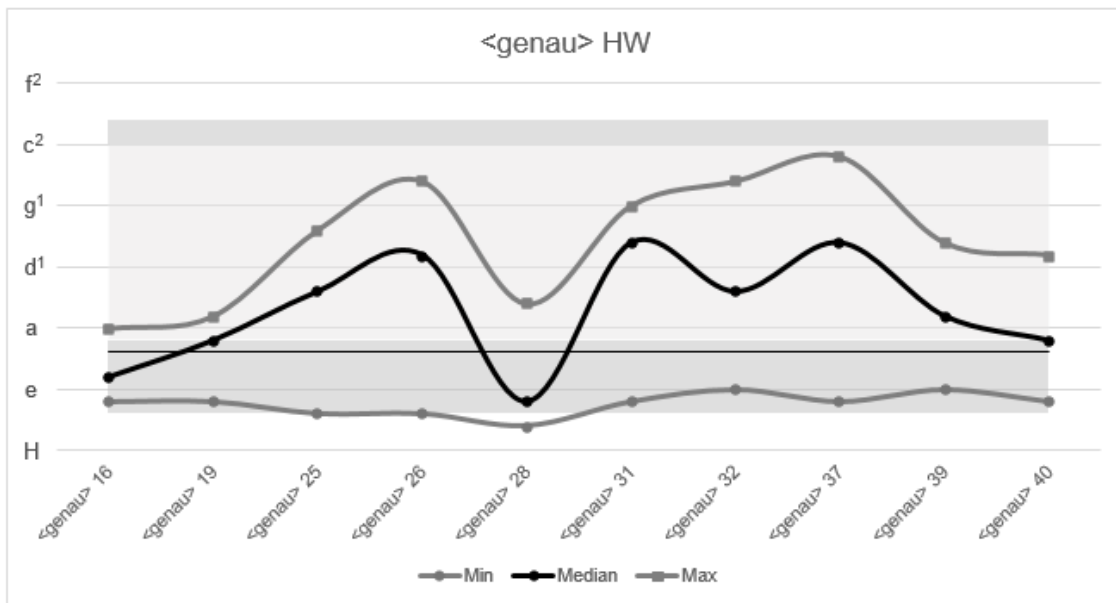


Abb. 8: Mediane von <genau> von HW in Freispielsituation eingebettet in Stimmumfang

Auf den ersten Blick ist im zeitlichen Verlauf der <genau> eine große Varianz in der Tonhöhe zu erkennen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass HW ihre Stimme nicht „schablonenhaft“ einsetzt. Sechs von zehn Mediane liegen deutlich oberhalb der Indifferenzlage, zwei (<genau> 19 und 40) knapp darüber und zwei Mediane (<genau> 16 und 28) befinden sich in der Indifferenzlage. Dies bedeutet, die erhöhte Sprechstimmlage überwiegt. <Genau> 28 ist dabei eine Ausnahme. Hier liegt der Median deutlich näher am tiefsten Ton (*cis* liegt knapp unter dem leisen Singstimmumfangsprofil, weil er ein absoluter Wert ist) und mit *dis* ist er der tiefste Median aller <genau> in dieser Alltagssituation. Nur laut phoniert HW nicht. Allerdings schöpft sie den Bereich, in dem sie sowohl laut als auch leise phoniert, voll aus.

4 Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend kann für HW konstatiert werden, dass ihre Stimme deutlich wahrnehmbare und messbare „Gebrauchspuren“ der sprech-, also stimmintensiven Tätigkeit aufweist. Beim Zählen und Lesen spricht sie in ihrer Indifferenzlage.

HW gibt in der Fragebogenerhebung an, dass sie mit ihrer Stimme im Kita-Alltag ohne bisherige Intervention von Ärzten, Therapeuten oder Stimmtrainern gut zurechtkommt. Auch wenn sie feststellt, dass mit zunehmendem Alter die Leistungsfähigkeit abnimmt, kann sie, subjektiv empfunden, ihre Stimme (noch) situationsadäquat einsetzen. Allerdings bemerkt HW Einschränkungen im

Stimmgebrauch bei besonders langem Sprechen, bei übermäßiger Stimmbelastung während Erkältungen und grundsätzlich früh am Morgen, was darauf schließen lässt, dass ihre Stimme im „kalten“ Zustand lange braucht, um „eingesprochen“, „erwärmt“ bzw. unbehindert benutzbar zu sein.

Der subjektive Eindruck spiegelt sich in den Ergebnissen der Stimmuntersuchung wider. Eine geringgradige Heiserkeit nach der RBH-Klassifikation und eine geringgradige Dysphonie nach dem Dysphonie-Schweregrad-Index sind Ausdruck einer Stimmbenutzung von HW an der physischen Belastungsgrenze. Sowohl der erhöhte Jitterwert, der in der Berechnung des DSI mit Faktor 1,18 zudem am stärksten gewichtet wird, als auch der geringe Tonhöhenumfang im oberen Bereich sind Indizien für eine über die Jahre phonogen belastete als auch ermüdete Sprechstimme.

Im Stimmumfangsprofil wird die leise Singstimme im Bereich von c^1 bis h^1 deutlich lauter als in den angrenzenden Bereichen. HW muss also beim Sprechen in erhöhter Sprechstimmlage lauter werden, was ein Indiz von stimmlicher Überlastung bzw. Ermüdung im Singstimmbereich bzw. beim emotionalen Sprechen ist. Zudem liegt in diesem Bereich eventuell ein untrainierter Registerübergang.

Beim Betrachten des Tonhöhenverlaufs der Bestätigungsroutine <genau> konnten vier Stimmuster geclustert werden: steil steigend – flach fallend; gleichmäßig fallend; flach steigend – flach fallend sowie geradlinig – steil steigend – steil fallend. Ob es sich dabei um individuelle oder für diese Gespräche typische Muster handelt, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

Die Bestätigungsroutinen bewegen sich im gesamten Tonhöhenumfang, enden aber überwiegend mit der Lösungstiefe im Bereich der Indifferenzlage. Bezüglich der hohen Sprechstimmanteile muss konstatiert werden, dass HW am oberen Ende ihres physiologischen Tonhöhenumfangs arbeitet. Eine gezielte stimmdiagnostische und stimmtherapeutische Intervention diese Parameter betreffend wäre ausgesprochen interessant, um die möglicherweise stimmfunktionsell lediglich „ver- / unentdeckten“ Weiten des Tonhöhenumfangs auszuloten und dem bewussten Zugriff zugänglich zu machen.

5 Ausblick

5.1 Ausblick auf das sprechpädagogische bzw. sprecherzieherische Handeln

Laut Fragebogenantwort ist es HWs erklärtes Ziel, ihre Stimme situationsadäquat zu nutzen. Eine sprecherzieherische Einflussnahme zur Optimierung des Kommunikationsverhaltens erscheint also nicht erforderlich.

Allerdings benötigt HW für einen ökonomischen Einsatz der Stimme auch Gelegenheiten, leise zu sprechen, da sie dann eher in der Lage ist, in ihre Lösungstiefe zu gelangen. Hierfür sollte sie in einem Coaching-Gespräch erarbeiten, in welchen Momenten in den verschiedenen Alltagssituationen sie eine leise, gelöste Stimme einsetzen kann. Anschließend sollte sie den leisen Stimmeinsatz im Kindergartenalltag bewusst trainieren und dabei begleitet werden.

5.2 Ausblick auf das sprechtherapeutische Handeln

Einige Ergebnisse der Stimmanalyse zeigen zudem sprechtherapeutischen Handlungsbedarf an, der auch stimmstörungsprophylaktische Wirkung besitzen dürfte. Denn HW benutzt ihre Stimme bei den betrachteten Handlungsroutinen überwiegend an ihren persönlichen Tonhöhenumfangsbelastungsgrenzen. Außerdem ist ihr Tonhöhenumfang in die Höhe hin deutlich eingeschränkt. Es wäre also ein stimmtherapeutisches Arbeiten am Tonhöhenumfang empfehlenswert. Diese Übungen (Glissando, Summen von Intonationskurven usw.) tragen dabei auch zu einer leichter anspringenden Singstimme bei.

Ferner sollte der bewusste Einsatz der Stimme eher im Zentrum des persönlichen Tonhöhenumfangsbereiches trainiert werden. Da es HW nur beim leisen Sprechen gelingt in der persönlichen Indifferenzlage zu sprechen, sollten sich deshalb Übungen zum Erreichen der Indifferenzlage und ein Kraftstimmtraining mit besonderer Beachtung der mittleren Sprechstimmlage anschließen. Damit aus der Belastung keine Überlastung wird, sollte HW parallel zum sprechpädagogischen Training dafür sensibilisiert werden, in welcher Lautstärke sie spricht und welche Lautstärke für sie persönlich physiologisch ist.

Diese stimmtherapeutischen Übungen könnten somit zum bewussten und physiologischeren Umgang mit der Stimme beitragen und die Gefahr einer habituell und ponogen bedingten Stimmstörung abwenden.

Literaturverzeichnis

- Best, Petra / Laier, Mechthild / Jampert, Karin / Leuckefeld, Kerstin (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar; Berlin: Verlag das Netz.
- Bose, Ines (2003). *doch da sin ja nur muster*. Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP 9)
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie (2014): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In: Barth-Weingarten Dagmar / Szczepek Reed, Beatrice (Hg.): Prosodie und Phonetik in der Interaktion – Prosody and phonetics in interaction. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S.136–161. <<http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/barth.html>> (25.4.2018)
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie / Nixdorf, Sophie (2013): Formen und Funktionen des Sprechausdrucks in Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 67–100. (= HSSP 47)
- Burger, Harald (2015): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Schmidt.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, Barbara / Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 301–322.
- Gonnermann, Ute (2007): Quantifizierbare Verfahren zur Bewertung von Dysphonien. Auditiv-perzeptive Heiserkeitsbeurteilung, apparative Stimmdiagnostik und Selbsteinschätzung der Stimme. Frankfurt a. M.: Lang. (= HSSP 23)
- Internetadresse 1: <<https://www.bildungsserver.de/Projekte-zur-Sprachfoerderung-in-Kitas-5467-de.html>> (23.04.2018)
- Jampert, Karin / Thanner, Verena / Schattel, Diana / Sens, Andrea / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Laier, Mechthild (Hg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Heft 2. Überall steckt Sprache drin. Weimar; Berlin: Verlag das Netz.
- Kupietz, Michaela (i. V.): Kommunikation im Kita-Alltag – Die Stimme der Erzieherin in Routine- und Spielsituationen. Phil. Diss. Univ. Halle-Wittenberg.
- Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines / Thieme, Tabitha (2013): Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchung zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a. M.: Lang, S. 23–50. (= HSSP 47)
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim; Basel: Beltz.

- Nawka, Tadeus / Wirth, Günter (2008): Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. Unter Mitarbeit von Lutz Christian Anders. Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Oelze, Vera (2015): Erzieherinnen im Lärm. Untersuchungen zu Stimme und Hören von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online-Ressource. <<http://digital.bibliothek.uni-halle.de/id/2309142>> (25.04.2018)
- Rempeserger, Regina (2011): Sensitive Responsivität – Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schutte, Harm K. / Seidner, Wolfram (1983): Recommendation by the union of European Phoniaticians (UEP): Standardizing voice area measurement / phonetography. In: *Folia Phoniatica et logopedica* 35. Basel: Karger, S. 286–288.
- Schneider-Stickler, Berit / Bigenzahn, Wolfgang (2013): Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis. Wien: Springer.
- Voigt-Zimmermann, Susanne (2017): Auswirkungen der heiseren Stimme von Pädagogen auf die Leistungen von Kindern. In: Fuchs, Michael (Hg.): *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. Berlin: Logos, S. 37–48. (= Kinder- und Jugendstimme 11)
- Wendler, Jürgen / Seidner, Wolfram / Eysholdt, Ulrich (Hg.) (2014): *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. Stuttgart: Thieme.

Es ist zu laut! Miteinander sprechen und einander zuhören in Kindertagesstätten

Vera Oelze, Halle (Saale)

Nicht zuletzt durch die PISA-Studien der OECD sind in Deutschland Kindertageseinrichtungen als erste sozialisierende Bildungsinstitution verstärkt ins gesellschaftliche und politische Bewusstsein und in den Fokus wissenschaftlichen Interesses gerückt. Politisch erwünscht ist dabei nicht nur der Ausbau der vorschulischen Betreuung, sondern auch die Verbesserung der Qualität der Unterstützung früher Bildungsprozesse der Kinder. Innerhalb aller Aufgabenfelder in Kindertagesstätten ist die mündliche Kommunikation die Basis jedes Handelns. Sie besteht aus ‚miteinander sprechen‘ und ‚einander zuhören‘ und ermöglicht in dialogischer Struktur Kontaktaufnahme, Informationsaustausch und soziales Handeln. Die Persönlichkeitsentfaltung jedes einzelnen Kindes, sein kognitives, emotionales und soziales Lernen, ist abhängig von gelingender mündlicher Kommunikation zwischen den frühpädagogischen Fachkräften und den Kindern. Vor allem die Häufigkeit der 1:1-Interaktionen zwischen Erzieherin¹ und Kind in der Gruppenbetreuung scheint dafür eine entscheidende Größe zu sein, da sie z. B. wesentlich die Prognose einer besseren Sprachentwicklung ermöglicht (Beller et al. 2009).

Es ist anzunehmen, dass auch Erzieherinnen um die grundsätzliche Bedeutung kommunikativer Prozesse wissen und diese mal mehr, mal weniger bewusst aktiv gestalten. Bei einer beobachtenden Untersuchung (Kusma et al. 2011) zeigte sich jedoch, dass die Erzieherinnen für Gespräche mit einem einzelnen Kind erstaunlich wenig Zeit aufbrachten. Sie führten den überwiegenden Teil des Tages zwei oder mehr Tätigkeiten parallel aus und wandten sich nur durchschnittlich 5,38 Minuten ihres Arbeitstages (durchschnittliche Arbeitszeit 7,47 Stunden) einem einzelnen Kind zu. Meist werden Zeit- und Personalmangel angeführt, die

¹ Aufgrund des höheren Anteils an weiblichen Personen innerhalb der Berufsgruppe und wegen der besseren Lesbarkeit, werden Personenbezeichnungen in der weiblichen Form verwendet, andere Geschlechter sind mitgemeint.

die Zuwendung zu dem einzelnen Kind kaum möglich machen. Aber es werden auch starke Belastungen beschrieben, die durch die Arbeitsumgebung hervorgerufen werden. Erzieherinnen benennen vor allem Lärm als arbeitsumgebungsbedingten Hauptbelastungsfaktor ihres Berufsalltags (Gebser 1996, GEW 2007).

Lärm und eventuell daraus resultierende Sprech- bzw. Stimm- und/oder Hörstörungen haben Auswirkungen auf die Lebensqualität der Betroffenen und führen zu Einschränkungen im kommunikativen Verhalten. Werden Sprechen und Hören zu anstrengend, dann werden Kommunikationssituationen auf ein Minimum beschränkt oder ganz vermieden. Die von den Erzieherinnen empfundenen Lärmbelastungen könnten eine bisher zu wenig beachtete Ursache für die beschriebenen unbefriedigenden Kommunikationssituationen und damit für die mangelnde sprechsprachliche Förderung in Kindergärten sein. Der vorliegende Artikel betrachtet Lärm als kritischen Faktor für Lernen und Arbeiten und zeigt, wie ungünstig sich Lärm insbesondere auf Stimme und Hören von Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten auswirkt.

1 Lärm

Lärm ist definiert als „unerwünschter Schall“ (Guski 1987, 9). Die Begriffe ‚Schall‘ und ‚unerwünscht‘ verweisen auf die akustische und die psychologische Dimension des Begriffs.

Schall als akustisches Phänomen ist eine Druckschwankung, die von einem schwingenden Körper ausgeht und sich im Medium Luft ausbreitet. Während die molekularen Luftpartikel lediglich hin und her schwingen, breitet sich die Druckwelle in der Luft im freien Schallfeld kugelförmig mit einer Geschwindigkeit von ca. 340 m/s als Longitudinalwelle aus, d.h. als eine von der Frequenz abhängige räumliche Abfolge von Druckminima und -maxima, wobei die Schallintensität mit der Entfernung von der Quelle quadratisch abnimmt. In geschlossenen Räumen mit Reflexionsflächen entsteht durch die Mischung der Schallwellen ein diffuses Schallfeld.

Die wichtigsten Kriterien zur Beschreibung von Schallereignissen sind Dauer, Frequenz (wahrgenommen als Tonhöhe) und Amplitude (wahrgenommen als Lautstärke) sowie die Zusammensetzung der Frequenzen (Klang / Geräusch) der Schallwellen. Sprachlaute sind komplex zusammengesetzte Schallereignisse (Klänge, Geräusche bzw. Klang-Geräusch-Gemische), die wir über das Gehör wahrnehmen. Ohne die Fähigkeit, aus akustischen Signalen Informationen zu entnehmen, wäre mündliche Kommunikation nicht möglich. Während die Auswirkungen von auditiven Wahrnehmungsstörungen und Hörstörungen auf die

Entwicklung der verbalen Kommunikationsfähigkeit Gegenstand vieler Untersuchungen sind, ist die Frage, inwieweit Lärm die Entwicklung dieser Fähigkeiten erschwert, zwar theoretisch ableitbar, wie es z. B. Spreng (2004) darstellt, empirische Nachweise sind aber aufgrund der Vielfalt der möglichen Einflüsse schwer zu ermitteln und bisher nicht bekannt.

Lärm ist kein ausschließlich physikalisch fassbares, sondern ein sozialpsychologisches Phänomen, das von der menschlichen Wahrnehmung und Bewertung abhängig ist – definiert als ein unerwünschtes Geräusch, das als störend empfunden wird. Schallereignisse werden vom menschlichen Gehör permanent kontrolliert – ein akustischer Dauer-Informationsfluss, der (anders als bei optischen Reizen durch Lidschluss) nicht einfach durch Schließen der Ohren unterbunden werden kann. Von Lärmbelästigung wird dann gesprochen, wenn aufgrund eines auftretenden Geräusches eine Aktivität (auch Schlaf) unterbrochen bzw. behindert wird. Ab einem kritischen Lautstärkewert von 85 dB(A), dieser Wert ist aus der Arbeitsmedizin bekannt, kommt es bei längerer Einwirkdauer zu Hörstörungen im Sinne einer (lärmbedingten) Innenohrschwerhörigkeit (Dieroff 1994). Solche Lautstärken wirken also gesundheitsschädlich, selbst dann, wenn es dem Betroffenen nicht bewusst oder das Geräusch erwünscht ist, z. B. beim Hören lauter Musik. Jedoch ist die Lautstärke nicht die alleinig bestimmende Größe für die Empfindung eines Geräusches als Lärm. Verschiedene Quellen (z. B. Flugzeuge, Straßenverkehr, spielende Kinder) bringen Geräusche hervor, die durch unterschiedliche Frequenzspektren und Intensitäten charakterisiert sind. Sie werden auch unterschiedlich empfunden. Besonders lärmempfindlich reagieren Personen, wenn sie spezielle Denkleistungen erbringen müssen oder die sprachliche Kommunikation gestört wird.

2 Lautstärkemessungen in Kindergärten

Bei Messungen der Lautstärke wird mit einem logarithmischen Pegelmaß gearbeitet (SPL= sound pressure level in Dezibel), da der messbare und vom menschlichen Ohr wahrnehmbare Intensitätsbereich so groß ist, dass eine lineare Beschreibung untauglich wäre. Über die empfundene Lautstärke (=Lautheit) gibt der dB-Wert keine eindeutige Auskunft, aber eine Zunahme des SPL um 10 dB wird näherungsweise als Verdopplung der Lautstärke wahrgenommen, unabhängig davon, ob sich der Schalldruckpegel von 30 dB auf 40 dB oder von 80 dB auf 90 dB erhöht (Lazarus et al. 2007). Als Beispiele lassen sich folgende Lautstärkepegel benennen; 20 dB: Blätterrauschen, 50-60 dB: normales Gespräch, 80 dB: Straßenverkehr, 100 dB: Disco, 120 dB: Flugzeug.

Verschiedene deutsche und internationale Messungen in Kindertagesstätten zeigten Lautstärkemittelwerte (L_{eq}) von 65-88 dB(A) im Raum. Eysel-Gosepath et al. (2010) führten in einer Kölner Kita über 5 Tage (jeweils 8 h) Messungen bei 8 Erzieherinnen in Ohrhöhe und Lärmmessungen in vier Gruppenräumen durch: Die durchschnittliche Schallbelastung (L_{eq}) betrug am Ohr der Erzieherinnen $80,1 \pm 2,3$ dB(A) und in den Gruppenräumen $70,87 \pm 2,5$ dB(A), die gemessenen Maximalwerte (L_{max}) lagen am Ohr bei $112,55 \pm 2,3$ dB(A) und in den Räumen bei $103,77 \pm 8,1$ dB(A).

In einer schwedischen Untersuchung in drei Kindergärten mit Lärmmessungen am Ohr von fünfjährigen Kindern ergab sich ein Mittelwert von 82,8 dB(A) ohne signifikante Unterschiede zwischen den Kindergärten. Die durchgängig höheren Werte zu anderen Lärmstudien erklärten die Autoren mit dem Ort der Messung. Da die Kinder selbst die Hauptlärmquelle sind, ist es in ihrer Nähe am lautesten. Allein durch den Größenunterschied zu Erwachsenen lassen sich die unterschiedlichen Messwerte erklären, da der effektive Schalldruck eines Schallsignals mit der Entfernung von der Quelle abnimmt (Mc Allister et al. 2009). In einer neuseeländischen Studie (55 Kindergartenkinder) wurden bei 39 % der untersuchten Kinder Werte von 85-90 dB(A) und bei 15 % der Kinder gemittelte Werte von 90 dB(A) in Ohrhöhe gemessen (McLaren 2009).

Die Weltgesundheitsorganisation empfiehlt für Klassenräume in Schulen und für Räume im Vorschulbereich Lautstärken von 35 dB, in Schlafräumen 30 dB (Berglund et al. 1995). Somit erweisen sich alle ermittelten Lautstärken als sehr hoch und nah am o.g. kritischen Wert von 85 db.

3 Lärmwirkungen

Beeinträchtigende Lärmwirkungen zeigen sich in verschiedenen Bereichen: Rohrman (1990) beschreibt somatische, psychische, soziale und ökonomische Lärmwirkungen. Für die Betrachtung der Lärmsituationen in Kindertagesstätten sind vor allem die medizinischen, psychischen und sozialen Lärmwirkungen und insbesondere die Auswirkungen auf Kommunikationsprozesse relevant.

Aus medizinischer Sicht werden zum einen aurale Wirkungen beschrieben: Lärmbedingte Hörstörungen zeigen sich nach langandauerndem Lautstärkeinfluss von mehr als 85 dB durch eine typische Schwellenabwanderung im Bereich um 4000 Hz im Audiogramm. Zum anderen zeigen sich extra-aurale Wirkungen. Diese sind vielfältig und eindeutige lärmbedingte Zuordnungen bisher nicht möglich. Lärm wirkt als unspezifischer Stressfaktor und begünstigt so Erkrankungen, die durch Stress mitverursacht werden. Über zentralnervöse Pro-

zesse beeinflusst Lärm (direkt oder indirekt über das subjektive Störungserleben) das neuroendokrine System. Als Folge zeigen sich vegetative Reaktionen, z. B. Erhöhung der Pulsfrequenz und Veränderungen der Atmung, Tonusänderung der Skelettmuskulatur und bei längerer Belastung erhöhte Konzentrationen der Aktivierungshormone Adrenalin, Noradrenalin und Cortisol in Körperflüssigkeiten. Letztere können Stoffwechselfvorgänge, die Regelung lebenswichtiger Körperfunktionen und das Immunsystem beeinflussen (Interdisziplinärer Arbeitskreis für Lärmwirkungsfragen 1990). Daraus können sich z. B. Störungs- und Belästigungsreaktionen, Schlafstörungen, Beeinträchtigung der mentalen Leistung (Arbeiten und Lernen), erhöhte Medikamenteneinnahme (Beruhigungs- und Schlafmittel), erhöhte Risikofaktoren (Blutdruck, Blutfette), Prävalenz von Herz-Kreislauf-Krankheiten, psychische Störungen, eine gestörte Immunabwehr und Frühgeburten ergeben (vgl. Ising et al. 1996). Verschiedene extra-aurale Lärmwirkungen können sich bereits bei geringen Pegeln einstellen (Genuit / Fiebig 2007).

Beispielhaft hierfür ist eine Untersuchung von 217 Kindern (9-11 Jahre), die in der Nähe des Münchner Flughafens in lauter Umgebung lebten und mit Kindern in leiser Umgebung (gematched nach sozioökonomischen Daten) verglichen wurden (Evans et al. 1998). Es zeigten sich höhere Blutdruck-Werte der Kinder in Flughafennähe (signifikanter Unterschied für systolischen RR) sowie höhere Adrenalin- und Cortisolwerte. Dazu zeigten die Ergebnisse einer Befragung zur Lebensqualität signifikante Unterschiede zu Ungunsten der Kinder, die in der lauten Umgebung lebten. Bei einer schwedischen Untersuchung bei 101 Mitarbeiterinnen in 17 Kindergärten zeigten sich starke subjektiv empfundene Stresssymptome, die über validierte Fragebögen ermittelt wurden. Die in Speichelproben ermittelten Cortisolwerte bestätigten die subjektiven Befunde (Sjödin et al. 2012).

Lärmbelastung führt häufig zu psychischen Problemen. Vordergründig beschreibbar ist vor allem ein Gefühl der Gestörtheit oder Lästigkeit bzw. des Ärgers über Lärm. Ein Belästigungsempfinden stellt grundsätzlich eine subjektive Bewertung des Lärmgeschehens dar und kann individuell unterschiedliche Ursachen haben. Die Lästigkeitsbewertung ist nicht nur von der Lautstärke des Geräusches abhängig, sondern auch von anderen physikalischen Eigenschaften wie Dauer, Häufigkeit, zeitlichem Verlauf, Frequenzzusammensetzung und Impulshaftigkeit. Häufig treten in Verbindung mit den Belästigungsempfindungen psychosomatische Symptome wie Kopfschmerzen, allgemeine Mattigkeit, Nervosität und Gereiztheit auf (Guski 1987), besonders dann, wenn die akustische Belastung nicht wenigstens zeitweise deutlich nachlässt. Auch der geräuscheintre-

tende Zeitpunkt im Tagesverlauf spielt eine Rolle bei der Lärmbewertung – besonders in den Abend- und Nachtstunden fühlen sich Menschen durch Lärm belästigt. Dabei geht es nicht nur um Probleme beim Ein- bzw. Durchschlafen, sondern auch um die regenerative Qualität des Schlafs (Maschke / Hecht 2007). Bei einer Untersuchung zum Einfluss des Außenlärms auf den Nachmittagschlaf bei Kindergartenkindern, bei der jeweils Gruppen von 10 fünfjährigen Kindern aus zwei Kindergärten mit lauter Umgebung (Außenlärmpegel 70-75 dB) und zwei relativ ruhigen Kindergärten (Außenlärmpegel 56-60 dB) verglichen wurden, zeigte sich, dass die Zeitdauer des Einschlafens in den lauten Kindergärten höher war als in den leisen, und die absolute Zeitdauer des Schlafes sich dadurch verringerte. Ebenso waren die motorischen Aktivitäten im Schlaf der Kinder in lauterer Kindergärten signifikant häufiger als bei den Kindern aus den leisen Kindergärten, was auf eine bessere Schlaftiefe der Kinder in leiseren Umgebungen hinweist (Havranek et al. 1979).

Lärm hat Einfluss auf die Motivation der Betroffenen. In einer Vorschuleinrichtung, die vor der Sanierung mittlere Pegel von 76 dB und nach der Sanierung durchschnittlich um 5 dB reduzierte Pegel aufwies, wurden verschiedene Tests mit 90 Kindern (Alter: 3-5 Jahre) vor und nach der Sanierung durchgeführt. Unter anderem bekamen die Kinder zunächst ein unlösbares Puzzle vorgelegt und danach ein schweres aber lösbares Puzzle. Die Kinder aus der Zeit vor der Lärmsanierung lösten das zweite Puzzle signifikant langsamer, was die Untersucher auf eine lärmbedingt geminderte Motivation zurückführten (Maxwell / Evans 2000).

Differenziert nach Komplexität der Anforderung und Art der Schallbelastung beeinträchtigt Lärm die Gedächtnis-, Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsleistungen. Je komplexer die geforderte Leistung, umso stärker zeigen sich Lärmeinflüsse (Guski 1987).

Darüberhinaus erschwert Lärm die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses, des kognitiven Speichersystems, das das kurzzeitige Ablegen von Informationen und deren Verknüpfung ermöglicht. Es erlaubt zum Beispiel das Behalten von Zwischenschritten beim Kopfrechnen, ist aber auch die Voraussetzung dafür, sprachliche Einzelemente in einen Zusammenhang zu bringen (Baddeley 2002). Die Komplexität des Sprachgeschehens macht es erforderlich, die Informationen vom Anfang einer Äußerung im Kurzzeitgedächtnis verfügbar zu halten, um sie mit denen am Ende verknüpfen zu können. Die Arbeitsgedächtniskapazität gilt als wesentliche Bedingung für die Entwicklung der Laut- und Schriftsprache (Baddeley et al. 1998). Sprachentwicklungsstörungen und Leserechtschreib-Schwächen sind oft mit Arbeitsgedächtniseinschränkungen verbunden. Auch bei Kindern mit Lernbehinderungen und Rechenschwächen zei-

gen sich deutlich verminderte Gedächtnisspannen (Hasselhorn / Grube 2003). Lärm scheint direkt in diesen Speicher zu gelangen und über die Bindung von Kapazitäten die Verarbeitung von Informationen einzuschränken. Vor allem Schalle mit unregelmäßiger zeitlicher Struktur (z. B. Sprachschall) beeinträchtigen schon bei niedrigen Intensitäten die Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses. Diese Wirkung wird als ‚irrelevant speech effect‘ bezeichnet (Klatte et al. 1995).

Die negativen Einflüsse von Lärm auf die Leseleistungen gelten zumindest für Fluglärm als gesichert. So zeigten mehrere Feldstudien, dass Kinder in der Nähe von Flughäfen deutlich schlechtere Leseleistungen zeigen als Kinder aus ruhigen Umgebungen. (Hygge et al. 2002).

Ältere Arbeiten beschäftigten sich mit den Aufmerksamkeitsfähigkeiten von Kindergartenkindern. Hambrick-Dixon (1986) untersuchte 109 Kinder in lauten und leisen Kindergärten. Die Kinder aus den lauten Kindergärten führten die Testaufgaben besser unter lauten Bedingungen aus, während die Kinder aus den ruhigeren Kindergärten unter leisen Bedingungen bessere Ergebnisse erzielten. Dementsprechend schienen sich die Kinder ihrer Umgebungssituation anzupassen. Jüngere Kinder schienen durch Lärm weniger beeinträchtigt zu sein.

Die Arbeit von Cohan et al. (1980) zeigt jedoch, dass sich diese Fähigkeit nach mehreren Jahren der Lärmexposition verliert. Sie ließen 262 Kinder von lauten und leisen Schulen innerhalb von zwei Minuten – sowohl unter Beschallung, als auch in Ruhe – alle <C,c> in einem Text durchstreichen. Schulkinder, die mehrere Jahre einer chronischen Lärmbelastung ausgesetzt waren, so die Erwartung, dürfte der Lärm bei der Lösung von Aufgaben weniger stören als Kinder aus leisen Schulen. Tatsächlich lösten die Kinder, die ca. zwei Jahre an lauten Schulen waren, die Aufgaben besser als die Schüler der leisen Schulen. Nach vier und mehr Jahren des Schulbesuchs lösten die Kinder der lauten Schulen die Aufgaben aber wesentlich schlechter. Die Autoren vermuten, dass die Kinder anfänglich Strategien entwickeln und anwenden, um trotz des Lärms gute Leistungen zu erzielen, später aber aufgeben. Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme, dass es keine wirkliche Anpassung an Lärm geben kann.

Ein wichtiger und nicht zu unterschätzender Aspekt der Lärmwirkung besteht darin, dass der störende Einfluss des Lärms von den Betroffenen oft nicht bemerkt wird. So fühlten sich die Kinder in einer Untersuchung bei 108 Erst- und 149 Drittklässlern nicht durch den Lärm gestört, obwohl Leistungsbeeinträchtigungen (Aufgabenverständnis) gegenüber der Ruhesituation um bis zu 25 % nachweisbar waren (Klatte et al. 2007). Ähnliche Ergebnisse zeigte eine Studie,

in der u. a. die Wirkung von Lärm auf das Verstehen eines fremdsprachlichen Textes überprüft wurde (Eßmann 2003).

Lärm wirkt häufig als eine Hintergrundvariable, deren Bedeutung nicht erkannt wird. Bei der visuellen Wahrnehmung hat der Hintergrund bestimmenden Einfluss auf die Betrachtung des Objekts im Vordergrund: Das gleiche Objekt vor einem dunklen Hintergrund wird heller wahrgenommen als vor einem hellen Hintergrund, allerdings wird die Wirkungsgröße des Hintergrundes nicht erkannt. Ähnlich verhält es sich mit dem Lärm und seinen Auswirkungen auf auditive Wahrnehmungsprozesse – eine latent vorhandene Störquelle, die die Anpassungsversuche des verarbeitenden Systems im Sinne einer Gewöhnung unmöglich macht.

Auch das menschliche Sozialverhalten wird durch Lärm beeinflusst. Studien zeigen, dass das Hilfe-Verhalten gegenüber anderen im Lärm nachlässt (Page 1977). In einer Untersuchung zum Verhalten von Fußgängern im Straßenlärm wurde festgestellt, dass sie schneller gingen und aufgrund von Blickfixierungen keine ablenkenden Objekte bemerkten. Offensichtlich erfolgte eine deutliche Aufmerksamkeitsfokussierung mit eingeschränkter Wahrnehmung der Umgebung. Eine Studie zur Wirkung von starkem Lärm (95 dB) auf aggressives Verhalten ergab, dass sich dieses im Lärm nur verstärkt, wenn die betroffene Person bereits verärgert ist; sonst ließ sich keine Zunahme von aggressivem Verhalten im Lärm erkennen (Donnerstein / Wilson 1974).

4 Lärm und Kommunikation

„Eine Störung der Kommunikation kann dann vorliegen, wenn unter Lärmeinfluss Informationsverluste entstehen, Kommunikationsdauern verlängert werden (Nachfragen, Wiederholen), Gedankenketten abreißen und besondere Anstrengungen beim Hörer (stärkere Konzentration) und Sprecher (Anheben der Stimme) auftreten.“ (Guski et al. 2004, 52).

Faktoren, die das Verstehen von akustisch vermittelten Inhalten neben den Umweltbedingungen beeinflussen, sind Lautstärke, Deutlichkeit und Strukturiertheit des Gesprochenen, aber auch Konzentration, Motivation, Aufnahme- und Sprachfähigkeit des Hörers und darüber hinaus die Beziehung der Gesprächspartner untereinander. Wenn die akustischen Bedingungen schlecht sind, dann muss das Sprechen mit mehr Anstrengung erfolgen, denn Sprachsignale können nur entdeckt und erkannt werden, wenn das Signal einen ausreichenden Intensitätsunterschied zum Geräuschpegel aufweist. Beim Hören muss der Lärm weitgehend ausgeblendet und der Nutzschaall vom Störschaall getrennt werden, feh-

lende Informationen müssen ergänzt werden. Das ist mit Hilfe des situativen Kontextes, lexikalischen und grammatischen Regelwissens in Form von Interpretationen möglich, stellt aber hohe Anforderungen an auditive und sprachliche Fähigkeiten, ebenso an Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen. Diese hohen Anforderungen kosten Energie und können nur für eine begrenzte Zeit aufrechterhalten werden.

Für Kinder ist weiterhin zu berücksichtigen, dass die Hörfähigkeit Reifungsprozessen unterliegt und sich auch die sprachlichen Fähigkeiten in der Entwicklung befinden, so dass die Hörkompetenzen von Kindern nicht denen Erwachsener gleichzusetzen sind. Die Störanfälligkeit gegenüber Lärm ist bei Kindern wesentlich höher, weshalb sie mehr als Erwachsene auf günstige akustische Bedingungen angewiesen sind.

5 Sprache produzieren - Sprechen im Lärm

Um in lauten Umgebungen mit anderen kommunizieren zu können und die Verständlichkeit zu sichern, passen Sprechende ihre Lautstärke an die Umgebungsbedingungen an, was mit einer erhöhten Sprechanstrengung einhergeht, aber zunächst meist automatisch erfolgt. Offensichtlich bedingen die Rückmeldungen des eigenen Sprechens in lauten Umgebungen eine lautere Sprechweise, ohne dass die Sprechenden bewusst in diesen Prozess eingreifen (Lombard-Effekt). Entsprechend der Wahrnehmung der eigenen Stimme und wie gut man sich selbst hören kann, wird der Signal-Geräusch-Abstand optimiert und damit (quasi als Nebeneffekt) auch eine Verbesserung für die Hörenden erreicht. Zur Aufrechterhaltung einer guten Sprachverständlichkeit sind mindestens 10 dB Unterschied zwischen Störschall und Nutzschall erforderlich. Das entspricht subjektiv einer Verdopplung der Lautstärke (s.o.).

Veränderungen der Sprechweise mit steigender Sprechanstrengung haben nicht nur Auswirkungen auf die Lautstärke, sondern auch auf das Klangspektrum. Mit zunehmendem Sprechschallpegel steigt die Grundfrequenz (der Ton wird höher), während die Variationsbreite abnimmt (der Stimmverlauf ist monotoner). Die Schallintensität verschiebt sich von den tiefen zu den hohen Frequenzbereichen des Klangspektrums, was zunächst die Sprachverständlichkeit verbessert. Allerdings überwiegen bei sehr lautem Sprechen oder Schreien verständlichkeitsreduzierende Prozesse: Es kommt zu Veränderungen der Formantfrequenzen, die dazu führen, dass die Lautunterscheidung erschwert wird. Hinzu kommen mangelnde Deutlichkeit und eine geringere Schwankungsbreite von Melodie und Dynamik der Stimme. Die Erhöhung der Sprechlautstärke führt ab ei-

nem gewissen Punkt nicht mehr zur Verbesserung der Verständlichkeit, weil zwar die Intensität zunimmt, die Qualität des Signals aber durch zunehmende Verzerrung sinkt (Lazarus et al. 2007).

Die Erhöhung der Sprechlautstärke wird durch das Ansteigen des subglottischen Drucks erreicht, wobei der Stimmschalldruck etwa im Quadrat zum subglottischen Druck zunimmt. Bei höheren Pegeln steigt der Stimmschallpegel nicht mehr linear mit dem Störschallpegel. Dies kann mit dem Erreichen der Belastungsgrenze des Stimmorgans erklärt werden (Klingholz et al. 1973). Als kritische Lärmgrenze für das Auftreten pathologischer Erscheinungen bei der Stimmproduktion (Ineffektivität der Phonation, pathologische Vokaleinsätze, Verlassen der mittleren Sprechstimmlage um mehr als das 1,15fache) wurden 80-85 dB ermittelt (Klingholz 1974). In Kindergärten werden diese Lautstärkepegel annähernd erreicht. Unter diesen akustischen Bedingungen erhöht sich für die Erzieherinnen das Risiko einer hyperfunktionellen Dysphonie: der „unabsichtlichen, übertriebenen Kontraktion der Phonationsmuskulatur einschließlich der Atem-, Artikulations- und Halsmuskulatur“ (Nawka /Wirth 2008, 189). Aber nicht nur die Erzieherinnen, sondern auch die Kinder sind in lauten Umgebungen gezwungen, lauter zu sprechen; oft müssen auch sie schreien, um sich verständlich zu machen.

6 Empirische Untersuchung zur Stimme von Erzieherinnen

In einer eigenen deskriptiven Querschnittsuntersuchung wurde deshalb der Frage nachgegangen, inwieweit Erzieherinnen von Stimm- und Hörstörungen betroffen sind und wie sie selbst die Notwendigkeit einer Stimmausbildung einschätzen (Oelze 2015). Dazu wurden 104 Erzieherinnen und 3 Erzieher aus 13 Kindertagesstätten der Stadt Halle einer Stimm- und Hördiagnostik unterzogen sowie bezüglich der Stimmausbildung befragt.

Die Untersuchung der Stimmen orientierte sich am Basisprotokoll für die Stimmdiagnostik der European Laryngological Society. Die empfohlenen fünf Dimensionen der Diagnosemethoden (Selbsteinschätzung des Patienten, videostroboskopische Untersuchungen, perzeptive Untersuchung, instrumentelle akustische Untersuchung und aerodynamische Untersuchung) beleuchten verschiedene Aspekte von möglichen stimmbeeinflussenden Komponenten (Friedrich / Dejonckere 2005). Videostroboskopische Untersuchungen müssen durch eine HNO-Ärztin oder Phoniaterin ausgeführt werden und kamen im Rahmen dieser Untersuchung nicht zum Einsatz. Es wurden folgende Untersuchungen durchgeführt:

- Selbsteinschätzung des Patienten: Voice-Handicap-Index (VHI) Fragebogen,
- perzeptive Beurteilung: RBH-Klassifizierung (im Gruppenurteil),
- Instrumentelle akustische Untersuchung: Dysphonie-Schweregrad-Index (DSI). Dabei werden höchste erreichte Frequenz ($F_{0\text{high}}$ in Hz), geringster erreichter Schalldruckpegel (I_{low} in dB), maximale Tonhaldedauer (MPT in s) und Frequenzschwankungen im akustischen Signal (Jitter in %) miteinander verrechnet.

Alle Instrumente ergeben eine Einteilung in vier Schweregrade (Schweregrad 0: keine Störung bzw. Geräuschanteil nicht vorhanden; Grad 1: geringgradig vorhanden; Grad 2: mittelgradig vorhanden; Grad 3: hochgradig vorhanden).

Mit dem Voice Handicap Index (VHI) wurde die subjektiv erlebte Einschränkung der kommunikativen Möglichkeiten der Erzieherinnen erfragt. Dabei wiesen 69 % der befragten Probandinnen ($N = 74$) kein stimmliches Handicap auf; insgesamt erlebten die untersuchten Erzieherinnen ihre Stimmen als wenig kommunikationsbeeinträchtigend.

Bei der auditiven Beurteilung der Stimmqualität bezüglich der Anteile von Rauheit, Behauchtheit und Heiserkeit im Stimmklang (RBH-Skalierung) ist vor allem das Hauptsymptom von Stimmstörungen – die Heiserkeit – relevant. Entsprechend der Klassifizierung nach Anders /Nawka (1996) wiesen in der vorliegenden Untersuchung nur 7 % der untersuchten Probandinnen ($N = 8$) den normgerechten Grad 0 (keine Heiserkeit) auf, 67 % ($N = 70$) Grad 1, 26 % ($N = 27$) Grad 2.

Bei der Auswertung der akustischen Parameter (DSI) zeigten 24 % der untersuchten Erzieherinnen ($N = 25$) Grad 0 (keine Stimmfunktionseinschränkung), 61 % ($N = 64$) Grad 1 und 15 % ($N = 16$) Grad 2.

Auffällig, aber nicht ungewöhnlich ist die erhebliche Diskrepanz zwischen der Selbstbeurteilung der Stimmen durch die Erzieherinnen (VHI) und der perzeptiven und instrumentellen Einschätzungsergebnisse (RBH/DSI). Ursachen dieser Diskrepanz können in der Verwendung des Fragebogens (VHI) oder in der mangelnden Wahrnehmung der Erzieherinnen für Stimmklangveränderungen im Allgemeinen und – gewöhnungsbedingt – für ihren eigenen Stimmklang sein. Ebenfalls von Bedeutung ist, inwieweit sie einen Zusammenhang zwischen Stimmbelastung und Stimmklang herstellen können (oder z. B. eine mögliche Erkältung in Betracht ziehen) bzw. ob sie überhaupt mit den Funktionsabläufen der Stimmbildung und deren Abweichungen vertraut sind.

Mögliche Ursachen für die häufigen Diskrepanzen zwischen Stimmbefunden und Arztbesuchen / Therapien bei Erzieherinnen erfragten da Costa et al. (2012) und ermittelten, dass die Hälfte der befragten Erzieherinnen sich nicht bewusst

war, dass ein Arzt oder eine Therapie bei Stimmproblemen helfen kann; etwa ein Drittel der Befragten hielt Heiserkeit in ihrem Beruf für normal. Auch in der vorliegenden Untersuchung hat nur etwa ein Viertel der untersuchten Erzieherinnen fachmännischen Rat gesucht. Möglicherweise sind auch Kollegialität und Verantwortungsgefühl Gründe dafür, trotz der Stimmprobleme arbeiten zu gehen, um die Personalsituation nicht zusätzlich zu belasten.

Innerhalb der Untersuchung wurden die Erzieherinnen selbst zur Notwendigkeit von Stimmtauglichkeits-Untersuchungen und einer Stimmausbildung befragt. Die Mehrheit der Befragten fand eine Untersuchung für Berufsanfängerinnen (92 %) und eine Stimmausbildung (97 %) für Erzieherinnen *sehr sinnvoll* bzw. *sinnvoll*. Inwiefern hier soziale Erwünschtheit die Ergebnisse beeinflusst hat, bleibt offen. Jedenfalls war über die Hälfte der Befragten (52 %) nicht bereit, mehr als 50 € für die eigene Stimmschulung auszugeben (bei 19 % fehlenden Antworten).

7 Sprache verstehen - Hören im Lärm

Wird Sprache im Störgeräusch präsentiert, so ist das Zuhören erschwert. Entscheidend für die Wahrnehmung und damit das Verständnis von Sprache ist die Differenz zwischen Sprachsignal- und Geräuschpegel. Um Sprache gut zu verstehen, muss der Sprachpegel höher sein als der Geräuschpegel (empfohlen werden Differenzen von 10-15 dB). Ist das nicht der Fall, ist Sprache im Allgemeinen nicht zu verstehen. Jedoch gilt das mit Einschränkungen, denn die verdeckende Wirkung richtet sich nicht nur nach der Intensität, sondern auch nach dem Frequenzbereich und der Zeitstruktur sowie dem Informationsgehalt des Geräusches. So kann es also durchaus sein, dass Teile von Wörtern auch dann erkennbar sind, wenn der Störschall über dem Nutzschall liegt. Die störende Wirkung von Geräuschen mit hohem Informationsgehalt, (z. B. Stimmengewirr, gleichzeitiges Sprechen mehrerer) zeigt sich auch schon bei niedrigeren Schallpegeln. Diese Geräusche können als irrelevante Sprachreize relevante Sprachreize maskieren und die Aufmerksamkeit kurzfristig vom relevanten Sprachsignal abziehen, auch dann, wenn die störenden Sprachreize in vertrauter oder unbekannter Sprache, vorwärts oder rückwärts dargeboten werden (Klatte et al. 2005).

Das Verstehen von Sprache (auch als Voraussetzung für Kommunikations- und Lernprozesse) ist unter akustisch ungünstigen Bedingungen für alle Beteiligten erschwert. Sprachlaute sind komplexe akustische Signale, die nicht nur wahrgenommen, sondern auch – im Sinne einer Datenreduktion – kategorisiert

werden müssen, um ein sequentielles Verarbeiten des eingehenden Signals zu ermöglichen. Kinder können schlechter als Erwachsene ähnlich klingende Laute oder undeutliche oder unvollständig übermittelte Laute identifizieren (Edwards et al. 2002). Untersuchungen bezogen auf Sprachverständnisaufgaben im Lärm zeigen, dass Kinder unter 13 Jahren, auch wenn sie die besseren Reintonaudio-gramme aufweisen, keine den Erwachsenen vergleichbaren Ergebnisse erzielen (Blandy /Lutmann 2005). In diesen Studien wird die Verstehensleistung über das Nachsprechen einzelner Silben oder Wörter erfasst – eine Leistung, die schon Kindergartenkinder erbringen können. Unter störgeräuschfreien Bedingungen zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen, im Lärm jedoch werden Leistungsunterschiede deutlich.

Die meisten Untersuchungen vergleichen Kinder ab einem Alter von 4-5 Jahren mit älteren Kindern und Erwachsenen, wobei die Leistungsbeeinträchtigungen im Lärm immer deutlicher werden, je jünger die Kinder sind (Bradley /Sato 2004; Leibold / Buss 2013). Auch für kleinere Kinder lässt sich dieser verständnisverschlechternde Effekt nachweisen (Schafer et al. 2012 für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren im Vergleich mit Erwachsenen und Meng et al. 2013 für Kinder zwischen 2 und 5 Jahren). Noch schlechter werden die Verstehensleistungen, wenn ungünstige raumakustische Bedingungen hinzukommen. Gut untersucht sind die Auswirkungen ungünstiger Nachhallzeiten verbunden mit entsprechenden Geräuschpegeln und daraus resultierenden unzureichenden Signal-Rausch-Abständen (Yacullo / Hawkins 1987; Neuman et al. 2010).

Weiterhin hat die Qualität der Geräusche Einfluss auf das Sprachverstehen. So verglichen Papso /Blood (1989) die Verstehensleistung 4-5jähriger Kinder mit denen Erwachsener in Ruhe, im Rauschen und im Stimmengewirr. Während sich bei den Erwachsenen bei allen Umgebungsbedingungen keine signifikanten Leistungsabweichungen zeigten, verstanden die Kinder in Ruhe 94 % der Wörter, im Rauschen 78 % und im Stimmengewirr nur noch 68 %.

Kinder mit Handicaps sind noch stärker von den das Sprachverständnis beeinträchtigenden Wirkungen des Lärms betroffen, z. B. Kinder mit Hörstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten, Lernbehinderungen, Deutsch als Zweitsprache, Dyslexie, mit einer familiären Disposition für LRS und Kinder mit Sprachbehinderungen (Dockrell / Shield 2006).

In einer Untersuchung von Ziegler et al. (2005) bei 30 Kindern (10 in der Versuchsgruppe, 2 x 10 in Kontrollgruppen) betrug der Leistungsunterschied zwischen sprachunauffälligen Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in Ruhe nur 5 %, bei Störgeräuschen hingegen fast 25 % zu Ungunsten der Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten. In einer weiteren Untersuchung

bestätigten sich die Befunde: Besondere Schwierigkeiten zeigten die Kinder bei der Wahrnehmung des Kontrastes ‚stimmhaft / stimmlos‘ im Lärm wesentlich stärker als ohne Störgeräusch (Ziegler et al. 2011).

Auf den kritischen Lautstärkewert von 85 dB, der bei längerer Einwirkdauer zu Hörstörungen im Sinne einer (Lärm-) Innenohrschwerhörigkeit führt, wurde bereits verwiesen. In Kitas wird dieser Lautstärkewert nicht durchgängig erreicht, dennoch war zu fragen, ob sich Anzeichen für lärmbedingte Hörstörungen bei Erzieherinnen finden lassen. Diese zeigen sich für gewöhnlich durch eine permanente Hörschwellenabwanderung im Sinne der Innenohrschwerhörigkeit, meist in der typischen c⁵- Senke im Frequenzbereich um 4000 Hz (Dieroff 1994). Als gängige Untersuchungsmethode hierfür gilt die Reintonaudiometrie. Bei der Auswertung der Audiogramme in der Untersuchung von 107 Erzieherinnen (Oelze 2015) zeigten sich keine für eine Berufserkrankung relevanten Hörbeeinträchtigungen.

Da mit o.g. Untersuchung (Oelze 2015; s. Kap. 6) weder die Auswirkungen einer eventuellen Hörminderung auf den Alltag noch der häufig im Zusammenhang mit Lärm benannte Tinnitus erfasst werden können, wurden auch die subjektiven Beschwerden der Probandinnen mit Hilfe des Oldenburger Inventars (Holube / Kollmeier 1991) erfragt. Beim Vergleich der Angaben der subjektiven Bewertung des ‚Hörens in Ruhe‘ im Verhältnis zum ‚Hören im Störgeräusch‘ zeigten sich geringe aber signifikante Unterschiede zu Ungunsten des ‚Hörens im Störschall‘. Auch berichteten 54 % der untersuchten Erzieherinnen, manchmal, oft oder immer ein Geräusch in ihrem Kopf oder ihren Ohren zu haben. Diese Angaben liegen über den von Hesse (2008) publizierten zusammenfassenden Zahlen aufgrund epidemiologischer Studien, nach denen 24,9 % der Deutschen Tinnitus erlebt haben.

Zivilisations-Hörschäden (Sozioakusis) und auch Altersschwerhörigkeiten sind das Resultat kumulativer Lärmbelastung (auch unter 85 dB) während der gesamten Lebenszeit. Schon Kinder und Jugendliche sind zunehmend von Hörstörungen durch eine zu hohe Lärmbelastung betroffen, was zweifellos nicht nur auf die Lärmpegel in den Bildungseinrichtungen zurückzuführen ist. Der Umwelt- und Freizeitlärm hat in den letzten Jahren stark zugenommen, was vermehrt zu Stress mit den entsprechenden psychovegetativen Reaktionen führt und eben auch Auswirkungen auf das Gehör hat. Bei Kindern und Jugendlichen, die noch keiner beruflichen Lärmbelastung ausgesetzt waren, steigen die Zahlen der nachweisbaren irreversiblen Innenohrschäden (Streppel et al. 2006). Neben den Musikhörgewohnheiten und einer verstärkten medialen Beschallung unter Kopfhörern wird auch die Verbreitung sehr lauter Kinderspielzeuge, vor allem

solcher, die Impulsschallbelastungen erzeugen, als Ursache für die Zunahme der Hörschäden benannt (Lamm et al. 2004). Zudem lässt das erhöhte Gehörschädenrisiko von Kindern und Jugendlichen im höheren Lebensalter früher eintretende und gravierendere Gehörschäden erwarten (Plath 1998). Auch laute Kindergärten stehen am Anfang einer solchen „Lärmbiografie“.

8 Zusammenfassung

Lärm in Kindertagesstätten ist kein temporäres akustisches Ereignis, sondern ein Dauerzustand. Regelmäßig werden hierbei kritische Werte erreicht. Das beeinflusst wesentlich das dort stattfindende Kommunikations- und Interaktionsgeschehen, denn Lärm wirkt direkt auf kognitive Prozesse und die Produktion und Perzeption gesprochener Sprache. In der wichtigen Phase des sehr frühen und frühen Spracherwerbs haben Kinder im Lärm mit pathologischen Stimmen ihrer Erzieherinnen, verkürzter Sprache, mit verzerrter oder gestörter Kommunikation zu tun. Wo das Sprechen und Hören zu anstrengend wird, werden Kommunikationssituationen auf ein Minimum reduziert oder vermieden. Für die Arbeit in Kindertagesstätten, in denen die mündliche Kommunikation Basis jedes Handelns ist, hat dies fatale Folgen. Erfolgreiche Bildung setzt ein qualitativ und quantitativ hochwertiges sprachliches Angebot voraus. Wird Kommunikation im Lärm auf das Notwendigste verkürzt, verringert sich dieses Angebot. Außerdem führen Verkürzungen im Deutschen oft zum vermehrten Einsatz von Imperativen, deren häufige Verwendung keinesfalls sprachförderlich sein dürfte (Beller et al. 2007).

Es ist notwendig, neben pädagogischen und organisatorischen auch durch bauliche Maßnahmen akustische Bedingungen zu schaffen, die es Kindern und Erwachsenen ermöglichen, anstrengungsfrei zu sprechen und ungestört zu hören. Deshalb ist es erforderlich, schon bei der Konzipierung von Neubau oder Sanierung von Kindertagesstätten die akustischen Bedingungen der Räume einzubeziehen. Dafür gibt es eine Norm, deren Erfüllung man vertraglich festlegen kann: in ihrer aktuellen Fassung die DIN 18041:2016-03 „Hörsamkeit in Räumen“.

Miteinander sprechen und einander zuhören ist in Kindertagesstätten alltägliches kommunikatives Handeln, das in Gefahr ist: Es ist zu laut! Deshalb gilt es, ein Bewusstsein für die Wirkungen des Lärms zu schaffen, da sie oft gar nicht wahrgenommen werden, kompensiert scheinen, häufig anderen Ursachen zugeschrieben und in ihren verhängnisvollen Konsequenzen unterschätzt werden. Es

bedarf vor allem der Sensibilisierung und Motivierung der Erzieherinnen, der Eltern und der privaten und öffentlichen Träger der Einrichtungen.

Literaturverzeichnis

- Baddeley, Alan D. (2002): The Psychology of Memory. In: Baddeley, Alan D. / Kopelman, Michael D. / Wilson, Barbara A. (Hg.): The handbook of memory disorders. 2nd. New York: J. Wiley, S. 3–15.
- Baddeley, Alan / Gathercole, Susan / Papagno, Costanza (1998): The Phonological Loop as a Language Learning Device. In: Psychological Review 105 (1), S. 158–173.
- Beller, Kuno / Merckens, Hans / Preissing, Christa / Beller, Simone: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. <<http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>> (14.06.2014)
- Berglund, Birgitta / Lindvall, Thomes / Schwela, Dietrich (1995): Guidelines for Community Noise. Hg. v. WorldHealthOrganization.
< http://www.persona.uk.com/bexhill/Core_docs/CD-09/CD-09-41.pdf> (29.10.2012)
- Blandy, Susan; Lutman, Mark (2005): Hearing threshold levels and speech recognition in noise in 7-year-olds. In: International Journal of Audiology (44), S. 435–443.
- Bradley, John / Sato, Hiroshi (2004): Speech intelligibility test results for Grades 1, 3 and 6 children in real classrooms. International Congress on Acoustics. Kyoto, Japan 4.-9. April 2004, S. 1–4.
- Da Costa, Victor / Prada, Elizabeth / Roberts, Andrew / Cohen, Seth (2012): Voice Disorders in Primary School Teachers and Barriers to Care. In: Journal of Voice 26 (1), S. 69-76.
- Dieroff, Hans-Georg (1994): Lärmschwerhörigkeit. Jena: Gustav Fischer Verlag.
- Dockrell, Julie / Shield, Bridget (2006): Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom. In: British Educational Research Journal 32 (3), S. 509–525.
- Donnerstein, Edward / Wilson, David W. (1974): Effects of Noise and Perceived Control on Ongoing and Subsequent Aggressive Behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology 34 (5), S. 774–781.
- Edwards, Jan / Fox, Robert A. / Rogers, Catherine L. (2002): Final Consonant Discrimination in Children: Effects of Phonological Disorder, Vocabulary Size, and Articulatory Accuracy. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research 45, S. 231–242.
- Eßmann, Herbert (2003): Aus einer Untersuchung zur Klassenraumakustik. In: Schick, August / Klatte, Maria / Meis, Markus / Nocke, Christian (Hg.): Hören in Schulen. Ergebnisse des Neunten Oldenburger Symposiums zur Psychologischen Akustik. Oldenburg: Bis, Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg, S. 217–231.

- Evans, Gary W. / Bullinger, Monika / Hygge, Staffan (1998): Chronic Noise Exposure and Physiological Response: A Prospective Study of Children Living Under Environmental Stress. In: *Psychological Science* 9 (1), S. 75–77.
- Eysel-Gosepath, Katrin / Pape, H. G. / Erren, Thomas / Thinschmidt, Marleen / Lehmacher, Walter / Piekarski, Claus (2010): Lärm in Kindertagesstätten. In: *HNO* (58), S. 1013–1020.
- Friedrich, Gerhard / Dejonckere, Philippe H. (2005): Das Stimm diagnostik-Protokoll der European Laryngological Society (ELS) – erste Erfahrungen im Rahmen einer Multizenterstudie. *Laryngorhinootologie* 84 (10), S. 744–752.
- Gebser, Klaus (1996): Belastungserleben von Erzieherinnen. In: Möller, Renate (Hg.): *Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung*. Münster; New York: Waxmann, S. 55–66.
- Genuit, Klaus / Fiebig, Andre (2007): Die Psychoakustik im Bereich der Lärmwirkungsforschung. In: *Praktische Arbeitsmedizin* 9, S. 14–18.
- GEW (2007): *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt a. M., zuletzt aktualisiert am 01.10.2007.
- Guski, Rainer (1987): *Lärm. Wirkungen unerwünschter Geräusche*. Bern: H. Huber.
- Guski, Rainer / Ising, Hartmut / Jansen, Gerd / Költzsch, Peter / Scheuch, Klaus / Schick, August et al. (2004): *Fluglärm 2004. Stellungnahme des Interdisziplinären Arbeitskreises für Lärmwirkungsfragen beim Umweltbundesamt Berlin*.
<<http://www.umweltbundesamt.de/laermprobleme/publikationen/fluglaermwirk.pdf>> (09.03.2012)
- Hambrick-Dixon, Priscilla J. (1986): Effects of experimentally imposed noise on task performance of Black children attending day care centers near elevated subway trains. In: *Developmental Psychology* 22 (2), S. 259–264.
- Hasselhorn, Marcus / Grube, Dietmar (2003): Das Arbeitsgedächtnis: Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. In: *Sprache Stimme Gehör* 27, S. 31–37.
- Havranek, M. / Bartuskova, L. / Zubikova, L. / Klominek, M. (1979): Untersuchungen zum Einfluß des Außenlärms auf den Nachmittagsschlaf von Kindern in Kindergärten. In: *Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete* 25 (2), S. 166–167.
- Hesse, Gerhard (2008): *Tinnitus. Diagnostik und Therapie von Ohrgeräuschen*. 1. Aufl. Stuttgart: Thieme.
- Holube, Inga / Kollmeier, Birger (1991): Ein Fragebogen zur Erfassung des subjektiven Hörvermögens: Erstellung der Fragen und Beziehung zum Tonschwellenaudiogramm. In: *Audiologische Akustik* 30 (2): S. 48–64.
- Hygge, Staffan / Evans, Gary W. / Bullinger, Monika (2002): A prospective study of some effects of aircraft noise on cognitive performance in school children. In: *Psychological Science* 13 (5), S. 469–474.

- Interdisziplinärer Arbeitskreis für Lärmwirkungsfragen beim Umweltbundesamt (1990): Belästigung durch Lärm: Psychische und körperliche Reaktionen. In: Zeitschrift für Lärmbekämpfung (37), S. 1–6.
- Ising, Hartmut / Sust, Charlotte A. / Rebentisch, Ekkehard (1996): AWE 98 Lärmbeurteilung – Extra-aurale Wirkungen: Auswirkungen von Lärm auf Gesundheit, Leistung und Kommunikation. <<http://www.baua.de/de/Publikationen/AWE/Band3/AWE98.html>> (16.03.2012).
- Klatte, Maria / Meis, Markus / Sukowski, Helga / Schick, August (2007): Effects of irrelevant speech and traffic noise on speech perception and cognitive performance in elementary school children. In: *Noise and Health* 9 (36), S. 64–74.
- Klatte, Maria / Kilcher, Horst / Hellbrück, Jürgen (1995): Wirkungen der zeitlichen Struktur von Hintergrundgeräuschen auf das Arbeitsgedächtnis und ihre theoretischen und praktischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* Bd XLII (4), S. 517–544.
- Klatte, Maria / Sukowski, Helga / Meis, Markus / Schneider-Stickler, Berit (2005): Kognitive Leistung und Sprachverständlichkeit bei Kindern. <http://www.fv-leiserverkehr.de/pdf-dokumenten/EA2222_Schlussbericht.pdf> (16.03.2012)
- Klingholz, Fritz (1974): Stimme und Lärm. In: *Zeitschrift für die gesamte Hygiene und ihre Grenzgebiete* 20 (9), S. 571-574.
- Klingholz, Fritz / Siegert, Constantin / Haake, I. / Maerz, H. (1973): Der Einfluss der Vertäubung auf die Vokalspektren. In: *Folia Phoniatria et Logopaedica* 25, S. 424–433.
- Kusma, Bianca / Mache, Stefanie / Quarcoo, David / Nienhaus, Albert / Groneberg, David A. (2011): Educators' working conditions in a day care centre on ownership of a non-profit organization. In: *Journal of Occupational Medicine and Toxicology* 6. <<http://www.occup-med.com/content/pdf/1745-6673-6-36.pdf>> (22.06.2012)
- Lamm, Kerstin / Michaelis, Christiane / Deingruber, Kerstin / Scheler, Renate / Steinhoff, Hans-Joachim / Gröber, Ilona et al. (2004): Innenohrschäden durch Freizeitlärm und Breitbandrauschen. In: *HNO* 52 (4), S. 301–310.
- Lazarus, Hans / Sust, Charlotte A. / Steckel, Rita / Kulka, Markus / Kurtz, Patrick (2007): *Akustische Grundlagen sprachlicher Kommunikation*. Berlin: Springer.
- Leibold, Lori J. / Buss, Emily (2013): Children's Identification of Consonants in a Speech-Shaped Noise or a Two-Talker Masker. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 56 (4), S. 1144–1155.
- L'Espérance, Andre / Boudreau, Alex / Gariépy, Francois / Bacon, Philip (2006): Noise reduction in day-care centres by reducing reverberation time: Analyses and case studies. <<http://www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/r-463.pdf>> (01.11.2012)
- Maschke, Christian / Hecht, Karl (2007): Schlaf und Lärm. In: *Praktische Arbeitsmedizin* 7, S. 12–19.

- Maxwell, Lorraine E. / Evans Gary W. (2000): The Effects of Noise on Pre-School Children's Pre-Reading Skills. In: *Journal of Environmental Psychology* 20 (1), S. 91–97.
- McLaren, Stuart J. (2009): Noise in early childhood education centres- the effects on the children and their teachers. <<http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/977/02/whole.pdf>> (25.04.2013)
- Meng, Zhaoli / Zheng, Yun / Wang, Kai / Li, Dan (2013): Evaluation of speech perception in competing noise conditions for normally hearing children. *Noise and Health* 15 (64), S. 178–182.
- Nawka, Tadeus / Anders, Lutz Christian (1996): Die auditive Bewertung heiserer Stimmen nach dem RBH-System. Doppel-Audio CD mit Stimmbeispielen. Stuttgart: Thieme.
- Nawka, Tadeus / Wirth, Günter (2008): Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Neuman, Arlene C. / Wroblewski, Marcin / Hajicek, Joshua / Rubinstein, Adrienne (2010): Combined Effects of Noise and Reverberation on Speech Recognition Performance of Normal-Hearing Children and Adults. In: *Ear and Hearing* 31, S. 336–344.
- Oelze, Vera (2015): Erzieherinnen im Lärm: Untersuchungen zu Stimme und Hören von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten. Hochschulschrift Universität Halle: urn:nbn:de:gbv:3:4-14928.
- Page, Richard A. (1977): Noise and Helping Behavior. In: *Environment and Behavior* 9 (3), S. 311–334.
- Papso, Catherine F. / Blood, Ingrid M. (1989): Word Recognition Skills of Children and Adults in Background Noise. In: *Ear and Hearing* 10 (4), S. 235–236.
- Plath, Peter (1998): Sozioakusis Nicht beruflich bedingte Gehörschäden durch Lärm, Teil 2. *HNO* 46, S. 947–952.
- Rohrman, Bernd (1990): Lärm. In: Kruse, Lenelis / Graumann, Carl F. / Lantermann, Ernst-Dieter (Hg.): *Ökologische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union, S. 665–672.
- Schafer, Erin C. / Beeler, Stephanie / Ramos, Hope / Morais, Mila / Monzingo, Jamie / Algier, Katherine (2012): Developmental Effects and Spatial Hearing in Young Children With Normal-Hearing Sensitivity. In: *Ear and Hearing* 33 (6), S. e32–e43.
- Sjodin, Frederik / Kjellberg, Anders / Knutsson, Anders / Landströ, Ulf / Lindberg, Lennart (2012): Noise and stress effects on preschool personnel. In: *Noise and Health* 14 (59), S. 166–178.
- Spreng, Manfred (2004): Physiologische Grundlagen der kindlichen Hörentwicklung und Hörerziehung. <http://www.schulinfos.de/ifdt/anla/Horen_beim_Kind_Spreng_Universitat_Erlangen.pdf> (23.07.2012)

- Streppel, Michael / Walger, Martin / Wedel, Hasso von / Gaber, Elisabeth (2006): Hörstörungen und Tinnitus. In: Robert-Koch-Institut (Hg.): Gesundheitsberichterstattung des Bundes 29.
<http://edoc.rki.de/documents/rki_fv/ren4T3cctjHcA/PDF/20Vo4CXYDpeQ_41.pdf>
(16.03.2012)
- Yacullo, William S. / Hawkins, David B. (1987): Speech Recognition in Noise and Reverberation by School-Age Children. In: *International Journal of Audiology* 26, S. 235–264.
- Ziegler, Johannes C. / Pech-Georgel, Catherine / George, Florence / Lorenzi, Christian (2011): Noise on, voicing off: Speech perception deficits in children with specific language impairment. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 110 (3), S. 362–372.
- Ziegler, Johannes C. / Pech-Georgel, Catherine / George, Florence / Alario, F.-Xavier / Lorenzi, Christian (2005): Deficits in speech perception predict language learning impairment. In: *PNAS* 102 (39), S. 14110–14115.

Kommunikative Fähigkeiten im frühpädagogischen Kontext beobachten – Entstehung und Evaluierung eines Erhebungsinstruments (Beo©)

**Stephanie Kurtenbach / Franziska Kreutzer / Annika Eilers /
Simone Gräfe / Elisa Noe / Paulin Zachow, Halle (Saale)**

1 Hintergrund

Seit 2010 verbindet die Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und den Eigenbetrieb Kindertagesstätten das Weiterbildungsprojekt „Kinderleicht sprechen...von Anfang an!“. Es handelt sich um ein Sprachförderprojekt, das seit 2010 jährlich durchgeführt wird und sich fortwährend weiterentwickelt hat. Ziel des Projekts ist die nachhaltige Umsetzung einer feinfühlig Interaktion und Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, um sowohl präventiv als auch operativ die Sprachentwicklung zu begleiten und zu fördern.

Das Projekt gründet sich personell auf das Abschlussjahr des jeweiligen Masterstudiengangs der Sprechwissenschaft sowie teilnehmende pädagogische Fachkräfte des Eigenbetriebes Kindertagesstätten Halle und freier Träger. Die Qualifizierungen werden jährlich evaluiert, um Inhalte kontinuierlich praxisorientiert zu reflektieren und zu optimieren. Was 2010 noch als zweitägige Weiterbildung mit Videodokumentation und -auswertung begann, ist heute ein Tandemprojekt, das über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt wird: Die Studierenden lernen und arbeiten gleichberechtigt gemeinsam mit den Fachkräften – im Tandem – an vier Weiterbildungstagen und drei Praxistagen im Wechsel. Im Mittelpunkt steht dabei die Videodokumentation: Sie dient der Beobachtung der Kinder wie auch der Reflexion des pädagogischen Handelns als Ausgangspunkt für Veränderung und Optimierung der kommunikativen Kompetenz. Innerhalb dieses Projektes wurde der „Beo©“ (Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten) entwickelt. Mit ihm haben pädagogische Fachkräfte eine Orientierung zur Beobachtungsdokumentation früher kommunikativer

Fähigkeiten sowie eine Handreichung zur Ableitung kommunikationsförderlicher Handlungen.

In diesem Artikel wird auf die Bedeutung der Beobachtung im frühpädagogischen Kontext eingegangen. Im Anschluss werden das Beobachtungsinstrument vorgestellt und seine bisherige Evaluierung und Weiterentwicklung rekonstruiert.

2 Beobachtung als Fundament pädagogischer Arbeit

Der pädagogische Alltag ist ohne Beobachtung undenkbar. Besonders im frühkindlichen Kontext prägen das gegenseitige Anschauen, aber auch das Achtgeben die Interaktionssituationen. „Kinder sollen und wollen gesehen werden, sie haben ein Recht darauf, beobachtet zu werden“ (Flender / Wolf 2012,4). Diese Forderung geht über die „naive“ Betrachtung hinaus, hin zu einer professionell-pädagogischen Beobachtung, welche es ermöglicht, dem Forscherdrang der Kinder mit vielfältigen individuellen Bildungsmöglichkeiten zu begegnen. Mehrere Autor/inn/en (vgl. Flender / Wolf 2012, 4 ff.; Viernickel / Völkel 2009, 12 ff.; Kasüschke / Fröhlich-Gildhoff 2008, 121 f.) diskutieren für den Kita-Bereich ähnliche Qualitätsmerkmale für eine professionelle Beobachtung. Sie sollte an den *Ressourcen* und nicht den Schwächen der Kinder orientiert sein. Außerdem mit einer *forschenden und neugierigen Haltung* des Beobachtenden einhergehen, der in der Lage sein sollte, aus der Sicht der Kinder zu denken (Perspektivwechsel), die Sinnhaftigkeit kindlicher Handlungen vorauszusetzen, die Absichten der Kinder zu erforschen und darauf aufbauend Handlungsideen und Impulse abzuleiten (vgl. Viernickel / Völkel 2009, 15, 23). Ein weiteres Qualitätsmerkmal stellt das der *Prozesshaftigkeit* dar: Die Beobachtung und Dokumentation dient niemals einem Selbstzweck. Sie versteht sich als ein laufender Prozess verschiedener Teilschritte wie Planung, Durchführung, Interpretation, Ableitung von Handlungsideen, Gespräche mit Eltern, Kollegen oder Therapeuten, Umsetzung der Handlungsideen und zuletzt der eigenen Reflexion. „Je intensiver das eigene Dialogverhalten unter die Lupe genommen wird, desto feinfühlicher können Entwicklungsangebote umgesetzt werden“ (Kurtenbach / Kreutzer 2016, 363). Ausgangspunkt der Beobachtung sollten zudem *natürliche Situationen und Interaktionen* wie zum Beispiel das freie Spiel und Interaktionen mit anderen Kinder oder pädagogischen Fachkräften sein. Im Gegensatz zu inszenierten Interaktionssituationen geben authentische Handlungssituationen Einblick in die Interessen, Kompetenzen, Fragen, Lösungsstrategien und Kontaktmerkmale der Kinder.

Es gibt viele unterschiedliche elementarpädagogische Beobachtungsmethoden, von denen zwei aktuell in Kindertageseinrichtungen sehr häufig zum Einsatz kommen: das *Portfolio* und die *Bildungs- und Lerngeschichten*.

Beim Portfolio handelt es sich um eine Sammlung (Mappe) von Dokumenten, Bildern und auch Gegenständen, welche über die Interessen und Entwicklungsprozesse eines Kindes informieren. Sie bilden ein Stück Lebensgeschichte des Kindes ab und ermöglichen ihm, sich mit der eigenen Vergangenheit und Zukunft in ihrer gesamten Entwicklung wahrzunehmen.

Bildungs- und Lerngeschichten hingegen stellen die Lernprozesse der Kinder in den Vordergrund. Hier wird dokumentiert, wie die Kinder lernen: wie sie üben, sich Neuem zuwenden, sich Anforderungen stellen und diese bewältigen. Die pädagogische Fachkraft beobachtet, analysiert die Beobachtung und plant die nächsten Schritte der Begleitung. Eine Lerngeschichte wird in Form eines Briefes an das Kind verfasst und dient als Grundlage für den Austausch und den Dialog mit dem Kind, seinen Eltern und den Kollegen.

Neben qualitativen Entwicklungsbeobachtungen werden auch Checklisten oder Screenings eingesetzt, in denen die Fähigkeiten der Kinder anhand von Normdaten eingeschätzt werden. Diese Verfahren bieten meist wenig Platz für eine individuelle Beschreibung kindlicher Verhaltensweisen und ignorieren somit den pädagogischen Auftrag der Ressourcenorientierung und der forschenden Haltung. Wünschenswert wäre, die vielen guten Ansätze und fachlichen Hintergründe dieser diagnostiknahen Beobachtungsbögen und Entwicklungsdokumentationen den Forderungen und Haltungen der Frühpädagogik anzupassen.

Zum Einsatz von Sprachbeobachtungsverfahren in deutschen Krippen liegen bislang kaum Forschungsergebnisse vor. Die wenigen Studien zur Beobachtungspraxis in Krippen weisen darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte vielfach nicht-standardisierte Beobachtungsverfahren zur Erfassung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten verwenden (Heilig 2013, 7 f.). Ein gutes Beispiel, das sprachwissenschaftliche und pädagogische Qualitätskriterien der Beobachtung vereint, ist das Beobachtungsmaterial des Deutschen Jugendinstitutes DJI „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“ (Jampert et al. 2011).

Nicht zuletzt braucht die Entwicklung eines Beobachtungsbogens, neben der Klärung der fachlichen Hintergründe, den Blick auf die politischen Voraussetzungen des jeweiligen Bundeslandes.

In vielen Bundesländern wird der Einsatz von Verfahren zur Erfassung der sprachlich-kommunikativen Entwicklung von Kindern im Elementarbereich angeraten bzw. teilweise landesweit verpflichtend vorgegeben (Dietz / Lisker

2008, 9; Eckhardt et al. 2011, 264). In Sachsen-Anhalt gibt es seit 2013 kein vorgeschriebenes Sprachförderkonzept und keine Sprachstandserhebung mehr. Seitdem lautet die gesetzliche Regelung zur sprachlichen Bildung beziehungsweise Sprachförderung: „Die Träger der Tageseinrichtungen gestalten die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in eigener Verantwortung. Verbindliche Grundlage ist das Bildungsprogramm "Bildung: elementar – Bildung von Anfang an" unter besonderer Beachtung der Sprachförderung“ (KiFöG des Landes Sachsen-Anhalt §5 (3)). „Bildung elementar“ formuliert für den Bereich „Sprache“ sieben Haltungs- und Handlungsansätze: Sprache im Alltag leben, Sprachvorbild sein, miteinander sprechen, Mehrsprachigkeit als Chance verstehen, Sprachbildung und Sprachförderung unterscheiden, Raum und Zeit reflektieren, Material als Sprachanlass reflektieren (vgl. Rabe-Kleberg / Jaschinsky 2013, 107–113). Für den Bereich der pädagogischen Beobachtung fordern die Leitlinien des Bildungsplanes ein für „die Einrichtung einheitliches, ressourcenorientiertes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren“ (ebd., 84). Im Team sollen die Ergebnisse verschiedener Beobachtungen eines Kindes mindestens einmal im Jahr zusammengeführt werden.

3 Beo© - Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten

Diese sowohl fachliche als auch politische Ausgangsbasis machte es erforderlich, ein eigenes Beobachtungsinstrument innerhalb des Tandemprojekts “Kinderleicht sprechen... von Anhang an!” zu konzipieren. Es sollte sowohl die frühen kommunikativen Fähigkeiten von Kindern erfassen als auch die Qualitätsmerkmale pädagogischer Beobachtung erfüllen. Mit den wissenschaftlichen Gütekriterien der Praktikabilität, Objektivität und Reliabilität wurde außerdem hinterfragt, inwieweit der Bogen auch über das Projekt hinaus anwendbar ist.

3.1 Der Beo© als pädagogisches Beobachtungsinstrument

Der Beo© ist *ressourcenorientiert*, *forschend* und *prozesshaft*. Er fokussiert anlassbezogen und systematisch reale Interaktionen im Bildungsbereich Sprache von 0-3. Das Begleitheft ermöglicht dem pädagogischen Fachpersonal eine selbständige Verwendung.

Die *Ressourcenorientierung* des Bogens zeigt sich an verschiedenen Stellen. Die Beobachtungsdokumentation sensibilisiert die pädagogischen Fachkräfte mit vorgegebenen Formulierungen wie „nicht in der beobachteten Situation“ auf ei-

nen genauen und vor allem situativen Blick auf das Kind, der nicht gleich verallgemeinerbar ist. Die Auswertungsstruktur des Beo© vermeidet eine defizitorientierte Analyse und Hervorhebung derjenigen Fähigkeiten, die das beobachtete Kind noch nicht beherrscht. Die anschließende Beobachtungsinterpretation legt den Schwerpunkt auf nächste Entwicklungsschritte (Abb. 1).

Interpretation und Handlungsideen

Überlegen Sie, welche *nächsten Schritte der Entwicklung* (max. 3) an die Fähigkeiten des Kindes anknüpfen. Notieren Sie Handlungsmöglichkeiten, mit denen Sie das Kind bei seinen nächsten Entwicklungsschritten begleiten wollen.

Frühe kommunikative Fähigkeiten	Das sind die nächsten Entwicklungsschritte...	So unterstütze ich die Entwicklungsschritte des Kindes...
Blickkontakt		
Gemeinsame Aufmerksamkeit		
Dreiecksblick		
Nachahmung		
Gesten		

Abb. 1: Auszug aus dem Beo© S. 2

Die Beobachtungen der einzelnen frühen kommunikativen Fähigkeiten sind aus der Ich-Perspektive der Kinder beschrieben (siehe Abb. 2), um die pädagogischen Fachkräfte zur Perspektivübernahme anzuregen. Darin zeigt sich ein *forschender Ansatz*. Nach Viernickel und Völkel eröffnet eine solche kindliche Weltsicht ein Verständnis für die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder (Viernickel / Völkel 2017, 7).

Der Beo© setzt den Schwerpunkt auf die *prozessgeleitete* Interpretation der Beobachtung mit dem Ziel, die nächsten Schritte der Entwicklung des Kindes zu erkennen, gemeinsam mit den weiteren Bindungspersonen des Kindes abzugleichen und geeignete Handlungsideen für die pädagogischen Fachkräfte abzuleiten. Dieser Ansatz der *Ideen für nächste Schritte* ist auch ein Element der Bildungs- und Lerngeschichten.

Dokumentation

Frühe kommunikative Fähigkeiten	Beobachtungen
Blickkontakt „Ich stelle selbstständig Blickkontakt zu anderen her und erhalte ihn aufrecht.“	B1 B2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ja (oft) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ich zeige Ansätze (selten/manchmal) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Nicht in den beobachteten Situationen Konkret beobachtet: B1: _____ B2: _____ _____ _____ _____

Abb. 2: Auszug aus dem Beo© S. 2

Die Beobachtung des Beo© benötigt aktive, *natürliche Interaktionen* des Kindes mit sich, mit anderen Kindern, mit dem pädagogischen Fachkräften oder anderen Bezugspersonen. Im Fokus der Beobachtung stehen die frühen kommunikativen Fähigkeiten. Die Beobachtung kann *systematisch und anlassbezogen* durchgeführt werden, wenn sich Fragen bezüglich der Sprachentwicklung eines Kindes ergeben.

3.2 Aufbau des Beo©

Der sechseitige Beobachtungsbogen besteht aus drei Teilen: dem Deckblatt, der Beobachtungsdokumentation und der Interpretation.

Auf dem Deckblatt des Beo© werden Informationen zum beobachteten Kind, zur Beobachtungssituation, zur Motivation der Beobachtung und zum weiteren Vorgehen erfasst. Die Dokumentation der frühen kommunikativen Fähigkeiten erfolgt auf den folgenden vier Seiten. Jede Fähigkeit wird mit einer Äußerung aus Sicht des Kindes beschrieben (vgl. Abb. 1). Die Einschätzung einer Fähigkeit erfolgt mit einer kurzen Bewertung (Ankreuzverfahren) und einer ausführlicheren Notation der jeweils konkret beobachteten Interaktion oder Äußerung des Kindes.

Die folgenden Merkmale werden unter dem Begriff der frühen kommunikativen Fähigkeiten beobachtet:

1. Gefühlsäußerungen
2. Körperkontakt
3. Nachahmung
4. Blickkontakt
5. Objektpermanenz
6. Dreiecksblick
7. Wünsche und Absichten ausdrücken, um Hilfe bitten
8. Gesten
9. Gemeinsame Aufmerksamkeit
10. Spielverhalten
11. Sprachverständnis
12. Laut- und Sprachentwicklung.

Es handelt sich um Fähigkeiten, die Kinder in der Regel im Alter von zwölf Monaten zeigen oder beherrschen. Die als „frühe kommunikative Fähigkeiten“ benannten Kompetenzen werden von anderen Autoren zum Beispiel mit den Begriffen kommunikative Vorläufer (vgl. Kannengieser 2009, 367), prälinguistische Strategien (vgl. Dohmen / Vogt 2006, 9) oder vorsprachliche Fähigkeiten (vgl. Shelten-Cornish / Wirts 2006, 254) bezeichnet, wobei nicht immer alle Teilfähigkeiten des Beo© benannt werden.

Erstmals aufgelistet wurden die frühen kommunikativen Fähigkeiten in der „Checkliste elementarer Kommunikationsfähigkeiten“ der „Frühen Dialogtherapie“ (vgl. Kurtenbach 2011). Ergänzt durch Objektpermanenz, Spielverhalten und Laut- und Sprachentwicklung wurden sie für den Beo© übernommen. Sie sind inhaltlich im Begleitheft ausführlich beschrieben.

Auf der letzten Seite werden die Beobachtungen zusammengefasst und Handlungsideen formuliert, mit denen die pädagogische Fachkraft die anstehenden Entwicklungsschritte begleiten und unterstützen kann.

Die Verwendung von Videoaufnahmen kann bei der Auswertung und Interpretation der Beobachtungen hilfreich sein. Videoaufnahmen ermöglichen eine Objektivierung der Beobachtungen wie auch die Selbst- und Teamreflexion.

Um den Entwicklungsverlauf eines Kindes als Prozess dokumentieren zu können, bietet der Beo© die Möglichkeit einer zweiten Beobachtungsnotation.

Ausführliche Hinweise für die Anwendung des Beos© finden sich im Begleitheft, dessen Entwicklung und Aufbau im Folgenden zusammenfassend beleuchtet werden.

3.3 Begleitheft zum Beo©

Das Begleitheft zum Beo© wurde 2016 im Rahmen einer Masterarbeit (vgl. Noe 2016) mit dem Ziel erstellt, den Bogen auch für pädagogische Fachkräfte verfügbar zu machen, die nicht an der Weiterbildung „Kinderleicht sprechen... von Anfang an!“ teilgenommen haben. Um einen fundierten Leitfaden bereitzustellen, wurde die bisher mündlich vermittelte Anleitung zur Durchführung und Auswertung schriftlich ausformuliert. Anhand theoretischer und praktischer Hinweise wird so die Arbeit mit dem Beo© erleichtert und ermöglicht eine breite Verwendung für alle interessierten pädagogischen Fachkräfte.

Das Begleitheft ist in einen wissenschaftlich-theoretischen, methodisch-praktischen und empirischen Teil untergliedert. Im ersten Teil werden studienbasiert ausführliche Hintergrundinformationen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten gegeben und deren Bedeutung für die weitere Sprachentwicklung dokumentiert. Ein Zeitstrahl im Anhang visualisiert alle Fähigkeiten zu den entsprechenden Erwerbszeitpunkten. Im methodisch-praktischen Teil werden Hinweise zur Beobachtungsdurchführung gegeben. Außerdem wird auf potentielle Beobachtungsfehler eingegangen. Ebenso werden Empfehlungen zum Vorgehen bei der Auswertung und zur Ableitung pädagogischer Handlungsideen erläutert und mit Fallbeispielen konkretisiert. Das Begleitheft endet mit einer Zusammenfassung der evaluierten Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Praktikabilität.

4 Evaluierung des Beobachtungsbogens für frühe kommunikative Fähigkeiten

Nach Heilig (2013, 5) sollten

„praxisgerechte, standardisierte Diagnose- und Beobachtungsinstrumente für den Bereich der Früh- und Elementarpädagogik [...] sowohl wissenschaftlichen Gütekriterien als auch der pädagogischen Praxis und pädagogischen Leitgedanken gerecht werden“.

Um diesen Maximen Rechnung zu tragen, wurde bereits im Jahr der Einführung des Beo© (2012-13) im Weiterbildungsprojekt „Kinderleicht sprechen... von

Anhang an!“ das Beobachtungsinstrument durch die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte und Studierenden bewertet (Kapitel 4.1). Dieser formativen Evaluierung folgte 2016 eine Überprüfung der Gütekriterien Objektivität und Reliabilität (Kapitel 4.2) und 2017 eine Praktikabilitätsüberprüfung (Kapitel 4.3).

4.1 Formative Evaluierung 2013

Die Evaluierung wurde im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt (vgl. Gräfe 2013). Sie gliederte sich in zwei Teiluntersuchungen: Eine erstmalige Erprobung und Bewertung fand im Januar 2013 statt. Die am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte und Studierenden (n=22) wurden angeleitet, den Beobachtungsbogen innerhalb der Qualifizierungsmaßnahme an Kindern der beteiligten Einrichtungen zu erproben. Außerdem wurden die Teilnehmenden über die Anwendbarkeit, Eignung und Aussagekraft des Bogens befragt. Auf Basis einer qualitativen Analyse der ausgefüllten Beobachtungsbögen (n=25) und der Befragungsergebnisse folgte eine erste Modifikation des Instruments.

Der optimierte Bogen wurde in einer zweiten Testphase im Juni 2013 erneut zur Erprobung und Bewertung in die Kindertageseinrichtungen gegeben. Nach einer weiteren schriftlichen Befragung und Analyse der ausgefüllten Beobachtungsbögen (n=11) schloss sich eine zweite Modifikation an. Aufgrund der Verwendung dieses zweischrittigen Designs konnte eine Vielzahl sinnvoller Veränderungsvorschläge umgesetzt werden. Zum Beispiel wurde das Deckblatt des Bogens nun für die Interpretation der Beobachtungen genutzt. Eine gewünschte kurze Anleitung führt in die Handhabung ein. Die persönlichen Daten des betreffenden Kindes wurden umfangreicher erfasst (gesprochene Sprachen, Krippeneintrittsalter, Hörvermögen etc.). Um dem Wunsch der pädagogischen Fachkräfte nach Zeitersparnis beim Ausfüllen nachzukommen, gab es zu den geforderten qualitativen Beobachtungsvermerken zusätzlich Möglichkeiten zum Ankreuzen. Die pädagogischen Fachkräfte hatten mit dem veränderten Format nun außerdem die Möglichkeit, spezifische Handlungsideen zu formulieren, mit deren aktiver Umsetzung sie das Kind bei den nächsten Entwicklungsschritten begleiten konnten. Diese Optimierung erhöht die Nutzbarkeit des Instruments, stellt jedoch auch die größte Herausforderung dar. Nach Angaben der Fachkräfte können diese Planungsschritte am sichersten gemeinsam mit den Studierenden im Tandem gelöst werden. Auch in den Folgejahren wurden sowohl Rückmeldungen der teilnehmenden Fachkräfte und Studierenden als auch neue wissen-

schaftliche Erkenntnisse beachtet und der Beo© weiterhin bezüglich der Inhalte und Gestaltung überarbeitet.

4.2 Überprüfung der Gütekriterien Objektivität und Reliabilität 2016

Um den Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten zu standardisieren und ihn so als Instrument zur Einschätzung der individuellen Entwicklung eines Kindes für pädagogische Fachkräfte verschiedenster Einrichtungen anwendbar zu machen, fand im Rahmen einer Masterarbeit eine Überprüfung der klassischen Gütekriterien Objektivität und Reliabilität statt (Zachow 2016).

Die Objektivität des Beo© wurde anhand einer Analyse seines Begleithefts untersucht, in welchem die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität beurteilt wurde. Die Durchführungsobjektivität ist im untersuchten Beobachtungsinstrument eindeutig gegeben. Ulber / Imhof (2014, 76) beschreiben, dass die Durchführungsobjektivität gewährleistet wird, indem Informationen über einen Beobachtungsplan ersichtlich werden, Hinweise zur Dauer und dem Zeitpunkt der Beobachtung erfolgen oder andere Vorgaben spezifiziert werden. Das Begleitheft beinhaltet solche klaren und ausführlichen Erklärungen zum konkreten Vorgehen bei der Durchführung.

Von einer Auswertungsobjektivität kann ebenso ausgegangen werden. Im Begleitheft wird das Auswertungsvorgehen detailliert beschrieben und anhand von zwei Fallbeispielen verdeutlicht. Außerdem fordert das halboffene Antwortformat konkrete Angaben und gewährleistet somit die Güte der Auswertungsobjektivität (Mischo et al. 2011, 108). Von einer vorliegenden Interpretationsobjektivität kann ebenso ausgegangen werden. Das Begleitheft enthält detaillierte Hintergrundinformationen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten sowie eine Übersicht über deren Erwerbszeitpunkt. Hierdurch können die beobachteten Verhaltensweisen in einen Entwicklungskontext eingeordnet und Verzögerungen festgestellt werden. Überdies ermöglichen praxisnahe Beispiele die Ableitung von Handlungsideen zur Entwicklungsbegleitung und -unterstützung.

Die Reliabilität wurde anhand von zwei Kriterien überprüft: der internen Konsistenz und der Beobachterübereinstimmung.

Die interne Konsistenz liefert Informationen zur Genauigkeit eines Instruments. Die Überprüfung der internen Konsistenz erfolgt anhand der Berechnung des Cronbachs Alpha-Korrelationskoeffizienten (in der Untersuchung mit SPSS). Dieser gibt je nach Interpretation des Koeffizienten Auskunft darüber, wie stark der Zusammenhang der Items innerhalb des Bogens ist (Schermelleh-

Engel / Werner 2012; Mischo et al. 2011; Döring / Bortz 2016). Allerdings ist eine solche Berechnung bei Verfahren wie dem Beo©, welcher aus heterogenen Items besteht, ungenauer als bei solchen mit homogenen Items und die tatsächliche Reliabilität kann unterschätzt werden (Döring / Bortz 2016, 445).

Cronbachs Alpha erreicht bei dieser Berechnung einen Wert von $r = .694$. Nach den Richtlinien von Schermelleh-Engel / Werner (2012, 133) ist dieser Wert aufgrund der Heterogenität und Anzahl der Items als akzeptabel bis gut einzuschätzen.

Zur weiteren Beurteilung der Messgenauigkeit des Beo© wurde die Interrater-Reliabilität oder Beobachterübereinstimmung untersucht, indem die prozentuale Übereinstimmung mehrerer Beobachtenden bei der Betrachtung derselben Kinder bestimmt wurde. Hierfür wurde eine Probandengruppe aus am Projekt teilnehmenden Studierenden und pädagogischen Fachkräften ($n=9$) rekrutiert. Diese wurden in drei Untersuchungsgruppen eingeteilt. Anhand von 12 Videoaufnahmen aus dem Projektkorpus führten die drei Untersuchungsgruppen jeweils vier Beobachtungen durch. Dabei beobachtete eine Untersuchungsgruppe immer die gleichen Kinder, um die Beobachterübereinstimmung zu erfassen. Es wurde eine durchschnittliche Übereinstimmung der drei Beobachtungsgruppen von 63 % ermittelt (die Berechnung erfolgte manuell über die Holsti-Formel (Krewel 2011, 10 ff.)). Bezüglich der Interpretation der Beobachterübereinstimmung existieren keine festen Richtlinien. Ausschlaggebend für eine Aussage über die Qualität des Ergebnisses ist die Art der Kategorien (Früh 2015, 185). Als Orientierung für die Einschätzung der Beobachterübereinstimmung dient die Annahme von Döring / Bortz (2016, 346), die ein Messinstrument als sehr reliabel einstuft, wenn die Beobachterübereinstimmung bei einer eindeutigen Skala nahe 100 % liegt. Da die Itemskala des Beo© keine präzise Homogenität der Items aufweist, ebenso die inhaltliche Eindeutigkeit der Kategorien reduziert ist und Zufallsübereinstimmungen bedacht werden müssen, kann die prozentuale Durchschnittsübereinstimmung mit rund 63 % zwar als gegeben, aber lediglich als akzeptabel interpretiert werden (Krewel 2011, 19).

Beide Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung zeigen, dass der Beo© eine gewisse Messgenauigkeit aufweist und für unterschiedliche Personen anwendbar ist. Die Höhe der Reliabilitätswerte kann jedoch ausschließlich als akzeptabel bis gut gewertet werden.

4.3 Praktikabilitätsprüfung 2017

Die Praktikabilität steht in engem Zusammenhang mit den praktischen Anforderungen an ein Beobachtungsverfahren. Ebenso ist sie eng mit der Akzeptanz verknüpft und somit für den Einsatz von Beobachtungsinstrumenten von großer Bedeutung (vgl. Golembowski 2002, 65). Im Bereich der Elementarpädagogik stellen eine gute Handhabung und Praktikabilität die wichtigsten Anforderungen an die im pädagogischen Alltag eingesetzten Verfahren dar (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Strohmmer 2011, 55). Beobachtungsinstrumente, die überwiegend in Krippen und Kindertagesstätten zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern verwendet werden, sollten für den Einsatz im pädagogischen Alltag in jedem Fall dem Gütekriterium der Praktikabilität entsprechen. Besonders die klare Handhabung, Verständlichkeit, ein begrenzter Zeitaufwand sowie aussagekräftige Ergebnisse stehen bei der Einschätzung der Praktikabilität eines Verfahrens im Vordergrund (vgl. ebd.).

Die Praktikabilität setzt sich aus drei Dimensionen zusammen (vgl. Schwermann / Münch 2008, 105 f.). Die erste Dimension beschreibt den Nutzen und bezieht sich auf die Brauchbarkeit sowie Zweckmäßigkeit eines Verfahrens (vgl. ebd., 105). Die zweite Dimension beinhaltet den Aufwand im Hinblick auf Anwendbarkeit und Durchführbarkeit. Demnach schließt eine Überprüfung des Aufwands eines Verfahrens die Begutachtung von Materialkosten, Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungszeit sowie des Zeit- bzw. Kostenaufwands einer Einarbeitung oder Schulung mit ein (vgl. ebd., 106). Als dritte und wichtigste Dimension wird die der Handhabung aufgeführt. Hier geht es vor allem um die Verständlichkeit von Inhalten, Instruktionen wie auch Ausfüll-, Bewertungs- und Interpretationsvorgängen (vgl. ebd.).

Obwohl die Praktikabilität für die pädagogische Praxis äußerst relevant ist, wurde sie bisher nur bei wenigen Beobachtungsinstrumenten für die Verwendung im Elementarbereich sowie speziell im Krippenbereich untersucht. Mit dem Ziel einer Einschätzung der Praktikabilität des Beo© sowie einer Optimierung des Bogens hinsichtlich seiner Akzeptanz wurden im Rahmen einer Masterarbeit (Eilers 2017) 34 am Projekt teilnehmende pädagogische Fachkräfte und Studierende zu den verschiedenen Dimensionen der Praktikabilität des Beo© befragt. Voraussetzung für die Teilnahme waren der mindestens einmalige Einsatz des Beo© mit vorheriger Einarbeitung in die Thematik des Bogens sowie die Durchführung und Auswertung, entweder im Rahmen der Schulung „Kinderleicht sprechen... von Anfang an!“ oder mit Hilfe des Begleithefts zum Beo©.

Die Bewertung der Dimensionen der Praktikabilität des Beo© durch die befragten pädagogischen Fachkräfte und Studierenden fiel überwiegend positiv aus. Sowohl die Brauchbarkeit als auch der Aktualitätsbezug des Beo© wurden von einem Großteil der Befragten, etwa 82 %, als positiv eingeschätzt.

Da der Bogen den pädagogischen Fachkräften entgeltfrei zur Verfügung gestellt wurde, kann die Wirtschaftlichkeit aufgrund der geringen Materialkosten als vorteilhaft angesehen werden. Die Proband/-inn/-en empfanden den zeitlichen Aufwand für die Einarbeitung, Durchführung und Auswertung überwiegend als angemessen. Jedoch wurde von einem Großteil der Befragten festgehalten, dass die notwendigen Voraussetzungen im pädagogischen Alltag nur teilweise oder weniger gut umsetzbar seien. Die wiederholte Beobachtung mit Hilfe des Beo© wurde von etwa der Hälfte der Befragten als aufwändig empfunden. Die Durchführbarkeit, ein Aspekt des Aufwands, wird hierdurch beeinflusst. Besonders die situativen Rahmenbedingungen des Kitaalltags wirken sich auf die Durchführbarkeit und demnach auf die Ergebnisse aus (vgl. Hinger 2009, 276). Die Faktoren Gruppengröße und -konstellation spielen eine wesentliche Rolle für die Einschätzung des Durchführungsaufwands. Aufgrund der im pädagogischen Alltag häufig ungünstigen Rahmenbedingungen und personellen Gegebenheiten ist es für Fachkräfte oft nicht möglich, aus ihrer Kindergruppe hinauszugehen. Daher sollte die Verwendung des Beo© gut vorbereitet und geplant werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Fischer 2010, 278; Gartinger 2009, 99; Jungmann 2014, 166 f.). Die befragten Proband/-inn/-en haben den Beo© zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung größtenteils lediglich ein bis zwei Mal verwendet. Dennoch fiel die Beurteilung des Aufwands überwiegend positiv aus. Hierbei ist zu beachten, dass die Anwendungshäufigkeit einen wesentlichen Einflussfaktor auf den Aspekt des Aufwands darstellt. Je häufiger ein Beobachtungsinstrument von einer pädagogischen Fachkraft verwendet wird, desto vertrauter wird sie mit dessen Durchführung und Auswertung. Dies kann sich wiederum im zeitlichen Aufwand widerspiegeln.

Sowohl die inhaltliche Verständlichkeit der Fragestellungen, Instruktionen und einzelner Items als auch der gesamte Aufbau des Beo© wurden im Rahmen der Fragebogenerhebung als positiv bewertet. Dagegen überzeugte die Verständlichkeit der Antwortmöglichkeiten lediglich etwa die Hälfte der Befragten. Etwa 24 % der Befragten signalisierte im Bereich der Beobachtungsinterpretation und Ableitung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten Unsicherheiten. Eine intensive Einarbeitung in die Thematik des Beo©, d. h. ausreichend fundiertes Hintergrundwissen zu den frühen kommunikativen Fähigkeiten, stellt eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz des Beobachtungsbogens dar. Besonders für

die Beobachtungsinterpretation ist eine gründliche Vorbereitung seitens der pädagogischen Fachkraft unabdingbar (vgl. Flender / Wolf 2012, 5). Neben der Kompetenz, situative Beobachtungen mit Hilfe des Beo© einzuordnen, die nächsten Schritte der Entwicklung zu erkennen und Handlungsideen abzuleiten, sollte eine qualifizierte pädagogische Fachkraft eine gute Selbstreflexion besitzen (vgl. Carle-Hegemann / Fonger 2012, 1; Fröhlich-Gildhoff / Fischer 2010, 267). Diese ist notwendig, um den Einfluss möglicher Beobachtungsfehler und situativer Faktoren zu erkennen und im Rahmen der Interpretation zu berücksichtigen (vgl. z. B. Flender / Wolf 2012, 13 f.). Der Erwerb derartigen Wissens kann entweder durch den Besuch einer Weiterbildung oder die eigenständige Vorbereitung mit Hilfe des Begleithefts angeregt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Praktikabilität des Beo© sowohl auf der Basis des Feedbacks der befragten pädagogischen Fachkräfte als auch bezüglich der erwähnten aktuellen Hintergründe und theoretischen Überlegungen als positiv zu beurteilen ist.

5 Fazit

Mit dem Beo© liegt nun ein qualifiziertes Beobachtungsinstrument vor, das es pädagogischen Fachkräften ermöglicht, die frühen kommunikativen Fähigkeiten von Kindern zu dokumentieren und spezifische Handlungsideen abzuleiten. Um pädagogischen Leitgedanken gerecht zu werden und auch wissenschaftlichen Gütekriterien zu genügen, wurden das Beobachtungsinstrument und sein Begleitheft drei Qualitätsüberprüfungen unterzogen: einer formativen Evaluierung, einer Reliabilitätsuntersuchung und einer Praktikabilitätsüberprüfung. Auf der Basis aller Untersuchungsergebnisse konnte das Instrument in den letzten Jahren stetig für den pädagogischen Alltag optimiert werden. Der Einsatz des Beo© wurde nicht nur im Rahmen der Weiterbildung „Kinderleicht sprechen...von Anfang an!“ geprüft, sondern auch von pädagogischen Fachkräften bewertet, welche ihre Beobachtungen auf der Basis des Begleitheftes zum Beo© dokumentiert haben. Die Qualität der Beobachtungsdokumentation misst sich jedoch nicht nur an einem sorgfältig konzipierten und standardisierten Beobachtungsinstrument, sondern immer auch an der fachlichen Kompetenz und Reflexionsfähigkeit der jeweiligen pädagogischen Fachkraft und den situativen Rahmenbedingungen der Beobachtungssituation. Der Beo© steht mit seinem Begleitheft auf den Internetseiten des Eigenbetriebes Kindertagesstätten und der Abteilung für Sprechwissenschaft zur freien Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Carle, Ursula / Hegemann-Fonger, Heike (2012): Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder. Curriculare Bausteine, Heft B02. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.
- Dietz, Sandra / Lisker, Andrea (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Dohmen, Andrea / Vogt, Susanne (2006): Late Talker – Frühe Intervention bei Kindern mit (Verdacht auf) Sprachentwicklungsstörung. In: Forum Logopädie. Heft 5, S. 6–11.
- Eckhardt, Andrea G. / Grgic, Mariana / Leu, Hans Rudolf (2011): Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, S. 263–280.
- Eilers, Annika (2017): Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten (Beo©): Eine Untersuchung der Praktikabilität. Master Thesis Universität Halle (Saale). (unveröff. Mskr.)
- Flender, Judith / Wolf, Sylvia Mira (2012): Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. <http://www.kita-fachtexte.de/uploads/me-dia/FT_Flender_Wolf_OV.pdf> (21.03.2017)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Fischer, Sibylle (2010): Bildungsdokumentation in Krippen. In: Weegmann, Waltraud / Kammerlander, Carola (Hg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 266–280.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Strohmmer, Janina (2011): Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Leu, Hans Rudolf (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik Band 9. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 37–68.
- Früh, Werner (2015): Inhaltsanalyse. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gartinger, Silvia (2009): Früheste Beobachtung und Dokumentation. Bildungsarbeit mit Kleinstkindern. In: Viernickel, Susanne / Völkel, Petra (Hg.). Troisdorf: Bildungsverlag Eins GmbH.
- Golembowski, Karen (2002): Reichweiten und Grenzen von E-Recruitment. Eine kritische Analyse unter besonderer Berücksichtigung von eignungsdiagnostischen Online-Verfahren und deren Akzeptanz am Markt. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

- Gräfe, Simone (2013): Beo 0-3: Formative Evaluation eines Beobachtungsinstrumentes für frühe kommunikative Fähigkeiten. Master Thesis Universität Halle (Saale). (unveröff. Mskr.)
- Heilig, Lena (2013): Entwicklungsbeobachtung in MONDEY. Überprüfung eines Programmes zur Dokumentation frühkindlicher Entwicklung in Kindertageseinrichtungen. Phil. Diss. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. (unveröff. Mskr.)
- Hinger, Barbara (2009): Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hg.): Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, S. 269–310.
- Jampert, Karin / Thanner, Verena / Schattel, Diana / Sens, Andrea / Zehnbauer, Anne / Best, Petra / Laier, Mechthild (Hg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Berlin: Verlag das Netz.
- Jungmann, Tanja (2014): Sprache. In: Lohaus, Arnold / Glüer, Michael (Hg.): Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention. Göttingen: Hogrefe, S. 161–182.
- Kannengieser, Simone (2009): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Elsevier, Urban und Fischer Verlag.
- Kasüschke, Dagmar / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderungen Disziplin und Profession. Neuwied: Carl Link.
- Kurtenbach, Stephanie (2011): Frühe Dialogtherapie. Behandlungskonzept zur Anbahnung früher kommunikativer Fähigkeiten. Unveröffentlichtes Kursmanual.
- Kurtenbach, Stephanie / Kreutzer, Franziska (2016): Sensitive Interaktion und Kommunikation zwischen Pädagogischen Fachkräften und Kindern nachhaltig etablieren. Erfahrungen aus einer gewachsenen Kooperation zwischen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und dem Eigenbetrieb Kindertagesstätten Halle. In: Gebhardt, Britta / Seidel, Andreas / Sohns, Armin / Möller-Dreischer, Sebastian (Hg.): Frühförderung mit-tendrin – in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 355–363.
- Krewel, Mona (2011): Die Qualitätskontrolle – Reliabilität und Validität. <<http://monakrewel.de/wp-content/uploads/2011/05/Pr%C3%A4sentation-Sitzung5.pdf>> (05.09.2016)
- Mischo, Christoph / Weltzin, Dörte / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Noe, Elisa (2016): BEO – Beobachtungsbogen für frühe kommunikative Fähigkeiten: Erstellung eines Begleitheftes. Master Thesis Universität Halle (Saale). (unveröff. Mskr.)
- Rabe-Kleberg, Ursula / Jaschinsky, Franziska (2013): Bildung elementar - Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt.
- Schermelleh-Engel, Karin / Werner, Christina (2012): Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In: Moosbrugger, Helfried / Kelava, Augustin (Hg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Schwermann, Meike / Münch, Markus (2008): Professionelles Schmerzassessment bei Menschen mit Demenz: Leitfaden für die Pflegepraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Shelten-Cornish, Susan / Wirts, Claudia (2006): Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI). In: Die Sprachheilarbeit, 51:5, S. 254–255.
- Ulber, Daniela / Imhof, Margarete (2014): Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Viernickel, Susanne / Völkel, Petra (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder.
- Zachow, Paulin (2016): Evaluation des Beobachtungsbogens für frühe kommunikative Fähigkeiten (Beo). Universität Halle (Saale). (unveröff. Mskr.)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Birte Arendt

Dr. phil. habil.
Universität Greifswald
Institut für Deutsche Philologie
Rubenowstraße 3
17487 Greifswald
E-Mail: arendt@uni-greifswald.de

Ines Bose

Prof. Dr. phil. habil.
Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik
Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Emil-Abderhaldenstraße 26-27
06108 Halle
E-Mail: ines.bose@sprechwiss.uni-halle.de

Annika Eilers

M. A. Sprechwissenschaft
E-Mail: annika_eilers@gmx.de

Simone Gräfe

M.A. Sprechwissenschaft
Praxis für Sprachtherapie Wanda Wocko
Jägerstraße 9
02625 Bautzen
E-Mail: simone.graefe@gmx.net

Kati Hannken-Illjes

Prof. Dr. phil.

Institut für Germanistische Sprachwissenschaft

AG Sprechwissenschaft

Philipps-Universität Marburg

Deutschhausstraße 3

35032 Marburg

E-Mail: kati.hannkenilljes@uni-marburg.de

Simone Kannengieser

Dr. phil.

Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP)

Dozentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie

Pädagogische Hochschule FHNW

Hofackerstrasse 30

CH - 4132 Muttenz

E-Mail: simone.kannengieser@fhnw.ch

Franziska Kreutzer

Dipl. Sprechwissenschaft

E-Mail: franziskakreutzer@me.com

Judith Kreuz

M.A. Sprechwissenschaft

Wissenschaftliche Assistentin Zentrum Mündlichkeit

Leiterin Sprechzentrum

Pädagogische Hochschule Zug

Zugerbergstrasse 3

CH-6300 Zug

E-Mail: judith.kreuz@phzg.ch

Michaela Kupietz

M.A. Sprechwissenschaft

Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik

Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Emil-Abderhaldenstraße 26-27

06108 Halle

E-Mail: michaela.kupietz@sprechwiss.uni-halle.de

Stephanie Kurtenbach

Dr. phil.

Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik

Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Emil-Abderhaldenstraße 26-27

06108 Halle

E-Mail: stephanie.kurtenbach@sprechwiss.uni-halle.de

Martin Luginbühl

Prof. Dr. phil. habil.

Universität Basel

Departement für Sprach- und Literaturwissenschaft

Deutsches Seminar

Nadelberg 4

CH-4051 Basel

E-Mail: martin.luginbuehl@unibas.ch

Christiane Miosga

Prof. Dr. phil.

Abteilung Sprach-Pädagogik und –Therapie

Institut für Sonderpädagogik

Leibniz Universität Hannover

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de

Vera Mundwiler

Dr. phil.

Universität Basel

Departement für Sprach- und Literaturwissenschaft

Deutsches Seminar

Nadelberg 4

CH-4051 Basel

E-Mail: vera.mundwiler@unibas.ch

Elisa Noe

M.A. Sprechwissenschaft

E-Mail: elisa.noe@gmx.de

Vera Oelze

Dr. phil.

Arbeitsbereich Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen

Institut für Rehabilitationspädagogik

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Franckeplatz 1

D-06110 Halle

E-Mail: vera.oelze@paedagogik.uni-halle.de

Sofia Pospelova

Lehrstuhl für deutsche Philologie

Staatliche Universität Woronesh

Leninplatz 10

394018 Woronesh, Russische Föderation

E-Mail: sdankov@yandex.ru

Margareth Sandvik

Prof. Dr.

Department of Primary and Secondary Teacher Education

Oslo Metropolitan University

Pilestredet 42

Oslo, Q5012, Norwegen

E-Mail: margares@oslomet.no

Susanne Voigt-Zimmermann

Prof. Dr. phil. habil.

Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik

Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Emil-Abderhaldenstraße 26-27

06108 Halle

E-Mail: susanne.voigt-zimmermann@sprechwiss.uni-halle.de

Paulin Zachow

M.A. Sprechwissenschaft

E-Mail: pau.li90@web.de