
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

ISBN 978-3-7329-0540-9
ISBN E-Book 978-3-7329-9459-5
ISSN 2364-4494

© 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 Bestätigungsrouitinen 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 / Krahl 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 / Krahl 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 / Krahl 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.