



Argumentative Fähigkeiten im Vorschulalter – eine korpusbasierte Analyse*

Argumentation skills in preschoolers – a corpusbased analysis

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose, Kati Hannken-Illjes

Zusammenfassung

Kinder erwerben kommunikative Mittel zur Erreichung ihrer Ziele im interaktiven Handeln. Eine essentielle diskursiv-pragmatische Fähigkeit ist das Argumentieren: Eigene Standpunkte im Gespräch zu begründen fördert die Selbstwirksamkeit der Kinder und damit potenziell ihre Möglichkeit zur sozialen Teilhabe. Der Beitrag beleuchtet argumentative Fähigkeiten von fünf- bis siebenjährigen Vorschulkindern im Rahmen eines Gesprächskreis-Projekts in einer Kita. Anhand eines Videokorpus von 16 Gesprächskreisen wird untersucht, über welche argumentativen Fähigkeiten die Vorschulkinder in lebensweltlich orientierten Gesprächskreisen verfügen und inwiefern sie dabei von den pädagogischen Fachkräften unterstützt werden. Im Ergebnis zeigen sich für dieses Alter ungewöhnlich viele und komplexe Argumentationsstrukturen. Dabei argumentieren die Vorschulkinder nicht nur zur Bearbeitung von Dissens (persuasives Argumentieren), sondern auch zur Etablierung von geltendem und geteiltem Wissen (exploratives Argumentieren). Insbesondere beim explorativen Argumentieren lassen sich im Korpus argumentative Problemlöseroutinen der Kinder extrahieren, z. B. wiederkehrende Argumentationsschemata. Zudem lassen sich argumentationsförderliche Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte extrahieren, welche im Sinne eines Sprachförderpotentials beschrieben werden können (z. B. partnerschaftlicher Umgang mit den Kindern; Assistenz bei Kategorisierung und Lösung von Problemen). Damit eignet sich das Gesprächsformat in besonderem Maße zur Entwicklung und Förderung argumentativer Fähigkeiten bei Kindern.

Schlüsselwörter

Argumentieren, Begründen, Gesprächskompetenz, gesprächsförderliche Praktiken

Abstract

Children acquire communicative means in order to achieve goals in their interactions with others. One essential discourse-pragmatic ability is argumentation: Being able to give reasons for the own standpoints in a conversation fosters children's self-efficacy and hence their options for social participation. This paper studies the argumentative abilities of preschoolers – 5-7 years old – during a conversation circle project in a kindergarten. Based on a video-corpus that encompasses 16 conversation circles, the study investigates what argumentative abilities the children have at their disposal in a life-world oriented setting and how the teachers support the children in their argumentation. The study finds exceptionally numerous and complex argumentative structures. Thereby the children do not argue in order to deal with local dissensus (persuasive argumentation) but rather in order to establish valid and collective knowledge (explorative argumentation). Especially in explorative argumentation we can extract children's solution-oriented routines, as for example reoccurring argumentation schemes. Furtheron we can identify behavioral routines by the teachers that foster argumentation and can be described as

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

a potential to promote linguistic competence (for example treating children as partners; assisting in constructing categories and finding solutions to problems). We argue that the format of lifeworld-oriented conversation circles supports the development and enhancement of argumentative abilities in children.

Keywords

Argumentation, Reasoning, conversation competence, conversation-enhancing practices

1 Argumentation

Dieser Aufsatz nimmt die Argumentation von Vorschulkindern in lebensweltlich orientierten Gesprächskreisen in den Blick. 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, 1984; Kopperschmidt, 1989; Spranz-Fogasy, 2003). Dieses Verfahren lässt sich mit folgender Definition fassen: „In einer Argumentation wird versucht, mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein, 1980, S. 19). 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. Wenn Argumentation ein zentrales Verfahren der Einflussnahme ist und in demokratischen Gemeinwesen das bevorzugte, dann ist es hochrelevant, wie Kinder diese Praktik nutzen und ausüben.

Kinder erleben insbesondere im diskursiv-pragmatischen Qualifikationsbereich Selbstwirksamkeit dadurch, dass sie durch kommunikatives Handeln auf ihre Umwelt einwirken, also Verhaltens- oder Einstellungsveränderungen bei anderen erlangen können (z. B. Hannken-Illjes, 2013). Dies bestätigen sozialpsychologische Studien zur Argumentation von Kindern, speziell zu Effekten von Argumentationstraining und Trainings in critical thinking (z. B. Kuhn & Udell, 2003; Crowell & Kuhn, 2014).

2 Ontogenese kindlichen Argumentierens in agonalen und kooperativen Settings

Zur ontogenetischen Entwicklung des Argumentierens findet sich eine Reihe von Studien, sowohl aus der Sozialpsychologie als auch aus der Linguistik, hier überwiegend aus der Interaktionslinguistik. Die meisten Arbeiten untersuchen Begründungshandeln von Kindern im Schulalter, in der Regel in Erwachsenen-Kind-Kommunikation. Methodisch handelt es sich oft um Befragungen von Eltern, Lehrer*innen 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, Arcidiacono, Breux, Greco & Miserez-Caperos, 2015; Domborg, Köymen & Tomasello, 2018). Untersuchungen zum Begründungshandeln in nicht-elizitierter authentischer Kommunikation im Vorschulalter sind deutlich seltener, darunter ebenfalls vor allem Analysen von Erwachsenen-Kind-Gesprächen (z. B. Völzing, 1982; Brumark, 2008; Heller & Krahe, 2015). Zunehmend werden aber auch Peer-Interaktionen unter **Vorschulkindern** im Hinblick auf die Entwicklung argumentativer Kompetenz analysiert (z. B. Birmele, Graßer, Guckelsberger, Komor, & Trautmann, 2007; Kraft & Meng, 2007; Komor, 2010; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2010; Arendt, 2014 und 2015; Bose & Hannken-Illjes, 2016; Hannken-Illjes & Bose, 2018). Es 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.

Grundsätzlich ist die Entwicklung argumentativer Fähigkeiten eng an die Entwicklung einer *Theory of mind* gekoppelt, also der Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen, „sich selbst und anderen mentale Zustände (Glauben, Wollen, Fühlen usw.) zuzuschreiben“ (Röska-Hardy, 2011, S. 96). Eine Vorform kindlicher Argumentation bildet das Widersprechen, das mit etwa **zwei Jahren** beginnt und bald auch Vorformen des Begründens und meta-pragmatische Äußerungen enthalten kann (z. B. Völzing, 1982; Klein, 1985; Eisenberg, 1987; Lan-

zen & Kraft, 1997). Völzing beschreibt Argumentation bei Kindern ab dem *dritten Lebensjahr*, die Daten stammen aus seinem familiären Umfeld. 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 auftauchen. Dies ist aber auch für Erwachsene so noch nachweisbar. Kinder nutzen also 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, vgl. z. B. „Tür mach auf, mama besser leinkommt“ (Völzing, 1982, S. 103).

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 sie den Streit „ohne Zweckerfüllung“ zu beenden, indem sie zu anderen Handlungen wie Malen usw. wechseln (ebd., S. 320).

Brumark (2008) untersucht familiäre Gespräche beim gemeinsamen Abendessen, das Alter der Kinder reicht von *sieben bis 17 Jahren* (Fokus auf Zehn- bis Zwölfjährige). In den Gesprächen markieren die Kinder zunächst einen Streitpunkt und schärfen ihn dann durch Wiederholung und Elaboration, aber auch durch gesteigerte Lautheit, Aufstampfen etc. Diese Sequenzen von Widersprechen und wiederholter Markierung des Widersprechens benennt Brumark mit dem Begriff ‚Protoargumentation‘ (ebd., S. 256).

In Millers Studien (1980) zur Ontogenese moralischer Argumentation in Schulkindergruppen (Sieben- bis Achtjährige) ist gut zu erkennen, wie sich die Fähigkeit zur Koordination von Argumenten differenziert, je älter die Kinder werden. Eindrücklich ist auch, dass die Kinder in den Gruppen häufig für sich zu Lösungen kommen und darauf beharren, obwohl sie vom Studienleiter nicht akzeptiert werden. Damit deutet die Untersuchung von Miller ebenfalls auf die schon erwähnte Doppelfunktion von Argumentation hin: Argumentation dient zur Bearbeitung von Strittigkeit, durch das Geben von Gründen wird aber zugleich auch Geltung etabliert.

Zusammenfassend für die Argumentation von Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter lässt sich festhalten, dass, obwohl die Entstehung der Fähigkeit zu begründen relativ übereinstimmend etwa im Alter von zwei Jahren angesetzt wird, die Funktion des Argumentierens sich doch 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 Vorschulkinder im gemeinsamen Spiel 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, dass komplexere Argumentationen wie zum Beispiel, sich auf Gegenargumente anderer beziehen, erst im Schulalter verortet werden.

3 Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“

Die Datengrundlage für die folgende Analyse bildet ein Gesprächskreisprojekt der Kindertagesstätte „Am Moritzburgring“ in Halle. Seit 2014 treffen sich dort die Kinder der jeweils ältesten Gruppe (fünf bis sieben Jahre) über ein gesamtes Jahr im Abstand von zwei Wochen und diskutieren im Beisein von zwei frühpädagogischen Fachkräften 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. Zu Beginn jedes Gesprächskreises wird ein Korb herumgegeben, in dem sich Steine und Holzsterne befinden. Die Kinder können sich einen Stein herausnehmen, 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.

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 demokratiebildende Funktion steht für die Kita im Vordergrund. Aus einer sprechwissenschaftlichen Außenperspektive wurden mittels Videografie Gelingensbedin-

gungen dieses Gesprächsformats untersucht (Bose & Kurtenbach, 2019). Es 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 argumentativer Fähigkeiten bedeutungsvoll sind.

4 Datenerhebung und Aufbereitung

Es liegen Video-Aufnahmen aller 16 Gesprächskreise (GK) von Oktober 2015 bis Juli 2016 vor (Umfang insgesamt 4 h 20 min). Die Fachkräfte und die Eltern haben der Videografie und der Auswertung der Daten in pseudonymisierter Form schriftlich zugestimmt. Die Aufnahmen wurden mit GAT2 (Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung & Kern, 2009) verschriftet. Bei der Auswertung der Daten gehen wir methodisch mehrere Wege: Es werden wiederkehrende kommunikative Praktiken und Argumentationsstrukturen extrahiert, aber auch Einzelsequenzen qualitativ-gesprächsanalytisch betrachtet. Beim „ersten Blick“ in die Daten zeigen sich bereits typische Kennzeichen der Gesprächsstruktur sowie formatbezogene Gesprächspraktiken. Im Folgenden werden Ergebnisse der bisherigen Datenauswertung präsentiert sowie mit Beispielen belegt. Das Augenmerk der Analyse liegt zunächst auf den Themen, die von den Kindern angesprochen werden. Danach werden Gesprächsaufgaben und kommunikative Praktiken von frühpädagogischen Fachkräften (fpFk) und Kindern im Gesprächsprozess herausgearbeitet. Im Anschluss wird untersucht, welche argumentativen Fähigkeiten der Kinder in den Gesprächen beobachtbar sind und inwiefern diese von den pädagogischen Fachkräften gefördert werden.

5 Ergebnisse

5.1 Themen der Kinder

Es werden überwiegend Kita-Angelegenheiten (z. B. Ausflugswünsche oder Konflikte mit anderen Kindern) besprochen. Zum Teil werden die Themen über mehrere Wochen gemeinsam diskutiert und zwar immer dann, wenn die jeweils vereinbarten Lösungen nicht den gewünschten Erfolg erbringen konnten. Im Laufe der Zeit werden zunehmend persönliche Themen angesprochen wie zum Beispiel das Bedürfnis, Fahrrad fahren zu lernen, oder Probleme mit Geschwistern und Eltern. Das Besondere an diesem Format ist, dass die Anliegen zum Teil sehr lange bearbeitet werden, bis zu sechs Minuten, und dass dabei die meisten anwesenden Kinder beteiligt sind. Insgesamt werden in den 16 Gesprächskreisen 102 Anliegen besprochen, von denen 42 der Kategorie Stolpersteine und 67 der Kategorie Wunschsterne zugeordnet werden. Kennzeichnend für alle Anliegen ist, dass potentielle Lösungen diskutiert und dann möglichst auch umgesetzt werden.

5.2 Gesprächsaufgaben und formatbezogene Praktiken

Von Beginn des Erhebungszeitraums an ist zu beobachten, dass sich für die Themenbearbeitung wiederkehrende Abläufe entwickeln, die nicht vorab festgelegt worden sind, sondern durch das Format bestimmt scheinen und sich demnach als formatbezogene Praktiken beschreiben lassen (ausführlich Bose & Kurtenbach 2019). Bereits in diesem Ablaufschema (Tab. 1) sind Phasen mit potentiell hoher Argumentationsdichte zu identifizieren.

Tab. 1: Gesprächsaufgaben zur Themenbearbeitung

Gesprächsaufgaben	Beispiele
Eröffnung	fpFk: dann MACHen wir einmal rund RUM-
Themenkategorisierung	Kind: ich hab AUCH noch einen WUNSCHstern;
Themenformulierung	Kind: jemand mich HAUT so DOLle.
Themenspezifizierung	fpFk: na erZÄHL doch mal. was IS_n da pasSIERT.
Themenbearbeitung	fpFk: was können wir denn da MACHen?
Entscheidung	fpFk: wollen wir das dann mal so proBIERen.
Lösungsabsicherung	fpFk: und WIE hat_s funktionNIERT wie hast_es ge- LERNT?

Wenn ein Kind an der Reihe ist, muss es sein Anliegen zunächst formulieren und als Stolperstein oder Wunschstern kategorisieren. Typisch ist, dass die Kinder ihre Probleme und Wünsche oft nicht einfach nur benennen, sondern mit Unterstützung der Fachkräfte häufig bereits begründen, warum das Thema für sie eine so hohe Relevanz hat. Im Beispiel 1 hat Pauline einen Stolperstein in der Hand und berichtet, dass ein Spieltuch zerknötet in der Ecke gelegen hat (Z.02). Die Fachkraft sorgt mit Nachfragen (Z. 03-04) und Paraphrasierungen (Z. 06 und 08) dafür, dass das Problem spezifiziert wird : Pauline und ihre Freundinnen mussten die Knoten erst lösen, bevor sie mit den Tüchern spielen konnten (Z. 05), und das möchte Pauline nicht mehr (Z.08-09).

Beispiel 1: GK01; 00:01:12

01	fpFk:	pauLine was hattest DU denn für einen STOLperstein.
02	Pauline:	ähm ähm ich und JULia und SANDra,
03		(.) da hatten wir_n TUCH und DAS(.)lag daHINTen(.)zerKNOTet in der ECke.
03	fpFk:	(.) und WAS hat dir daran jetzt nicht gefALlen?
04		was was ist da was STÖRT dich da?
05	Pauline:	da mussten wir dann ALle knoten RAUSmachen;
06	fpFk:	dass das zerKNOTet war;
07	Pauline:	((nickt))
08	fpFk:	und du MÖCHtest nicht dass (die Tücher) zerKNOTet sind?
09	Pauline:	((schüttelt den Kopf))

In der Gesprächsphase der Themenformulierung und -spezifizierung spielt die Gesprächsmoderation der pädagogischen Fachkräfte eine große Rolle: Sie unterstützen das jeweilige Kind, sein Thema näher auszuführen, indem sie nachfragen, warum das Problem besteht, in welchen Situationen das Kind damit konfrontiert ist, ob andere Kinder ähnliche Erfahrungen gemacht haben oder ob ihnen dieses Problem auch aufgefallen ist. Auf diese Weise regen die Fachkräfte die Kinder zum Erzählen, Schildern, Begründen, Erklären bzw. Berichten sowie zur Reflexion ihrer Erfahrungen an. Hier müssen die Kinder auch schon die grundlegende Kategorisierung Wunsch/Problem erlernen und anwenden. Außerdem sorgen sie dafür, dass das Problem oder der Wunsch eines Kindes für die Gruppe verständlich und emotional wichtig wird, so dass alle sich einfühlend fühlen können. So wird die Gruppe dazu motiviert, das Anliegen gemeinsam gründlich zu durchdenken und zu diskutieren. Im Beispiel 2 wünscht sich Pauline, dass alle Kinder mal wieder einen Ausflug in den Zoo machen können. Daraufhin erkundigt sich die Fachkraft, ob Pauline andere Kinder gefragt hat, ob die auch gerne mal mit in den Zoo kommen würden (Z. 02-03). Damit öffnet sie das Thema für die ganze Gruppe, viele Kinder stimmen Paulines Wunsch zu (Z. 04) und es wird ein gemeinsames Anliegen.

Beispiel 2: GK01; 00:12:45

01	Pauline:	((Wunschstern: Ausflug in den Zoo))
02	fpFk:	hast du mal ANdere kinder gefragt ob den anderen kindern das AUCH so geht?
03		würden die AUCH gerne mal mit in den zoo kommen,
04	viele:	<<gerufen> JA: >

Diese Phase der Themenspezifizierung ist in Bezug auf den Erwerb argumentativer Kompetenz interessant, da hier ein grundlegender Aspekt argumentativer Fähigkeit gefordert und gefördert wird: Durch das regelmäßige Nachfragen der pädagogischen Fachkräfte, wie andere Kinder einen Wunsch oder ein Problem wahrnehmen, werden die Kinder in der Fähigkeit trainiert, andere Perspektiven einzunehmen und zu berücksichtigen (Theory of Mind).

Die zentrale Phase für die Betrachtung von Argumentation ist die Themenbearbeitung. Gemeinsam mit den Fachkräften diskutieren die Kinder Ideen zur Erfüllung eines Wunsches bzw. zur Lösung eines Problems. Dabei prüfen sie immer auch argumentativ die Tauglichkeit der gefundenen Lösungen. Im Beispiel 3 hatte Pauline beklagt, dass die Tücher oft „zerknötet“ sind (vgl. Bsp. 1), und nun fordert die Fachkraft die Gruppe auf, Lösungen zu suchen (Z. 02).

Beispiel 3: GK01; 00:02:00

01	Pauline:	((Stolperstein: Kinder lassen Spieltücher „zerknötet“ liegen))
02	fpFk:	was können wir denn da MACHen?
03	Anton:	[ich WÜRde(.)daRAN]
04	?:	[da müssen wir denJEnigen(.)ähm]
05	Pauline:	wir WISSen aber ja NICHT wer_s WAR;
06		(.)wie sollen wir_s denn WISSen;
07	Anton:	dann müssen wir(ihn eben)!FRA:!gen;
08	?:	[(JA aber ...)]
09	Oskar:	[es SAGT ja nicht] JEder die WAHRheit;
10	???:	[ja (...)]
11	Pauline:	[es würde KEIner sagen auch wenn er_s WAR;
12		würde er_s nicht SAgen.]

Anton schlägt vor, das verantwortliche Kind zu fragen, spezifiziert den Vorschlag allerdings nicht näher (Z. 03-04 und Z. 07). Mehrere Kinder widersprechen und stellen Antons Vorschlag begründet in Frage: So argumentiert Pauline, dass sie aber nicht wissen, wer die Tücher zerknötet hat (Z. 05-06), und Oskar gibt zu bedenken, dass ja nicht jeder die Wahrheit sagt (Z. 09). Das stützt Pauline mit einer etwas merkwürdigen Variante des Topos des Mehr oder Minder (Z. 11-12): Es sagt nicht jeder die Wahrheit, und wenn er es war, auch nicht (im Gegensatz zu „schon gar nicht“). Interessant ist hier, wie auch im nächsten Ausschnitt, dass Begründungssequenzen häufig durch die Dissensmarkierung „aber“ eingeleitet werden (vgl. auch 5.3).

Die letzte Phase ist die der Lösungsabsicherung. Regelmäßig greifen die Fachkräfte in darauffolgenden Gesprächskreisen die besprochenen Lösungen erneut auf, um abzusichern, dass diese auch umsetzbar und tauglich sind, und provozieren die Kinder wiederum zu Begründungshandlungen. Wenn die Kinder beispielsweise erläutern, warum die Lösungen nicht funktioniert haben, werden sie von den Fachkräften aufgefordert, noch weiter nach Lösungen zu suchen. So geht es in Beispiel 4 um den Stolperstein, dass auf der Treppe immer noch gedrängelt wird (ausführlich Bose, Hannken-Illjes & Kurtenbach under review). Bereits zweimal haben die Kinder über dieses Problem diskutiert, aber die bisher gefundenen Lösungen haben nicht den erwünschten Erfolg erbracht. Pauline spricht das Problem erneut an.

Beispiel 4: GK03; 00:08:11

01	Pauline:	((Stolperstein: Immer noch Drängelei auf der Treppe))
02	Tina:	HATten wir aber schon.
03	fpFk:	<<zustimmend> hmm>
04	Peter:	geNAU. HATten wir nämlich schon.
05	fpFk:	(-)aber das STÖRT dich IMmer noch;
06	Pauline:	((nickt))
		(...)
17	fpFk:	und das die paulLine sagt das tatsächlich jetzt schon zum DRITten MAL dass SIE das STÖRT.
18		das HEIßT,
19		(.)ALL das was wir bis JETZT dagegen geMACHT haben hat NICHTS geBRACHT.
20	Pauline:	((kopfschüttelnd) mm mm)
21	fpFk:	dann müssten wir nochmal überLEgen,
22		(.)WAS wir dagegen MACHen können.

Tina und Peter wehren Paulines Problem mit der Begründung ab, dass es schon besprochen worden ist (Z. 02 und 04). Die Fachkraft stimmt zwar zu (Z. 03), nimmt aber Paulines Anliegen ernst (Z. 05): Sie weist darauf hin, dass wenn Pauline das Problem zum dritten Mal anspricht, die bisherigen Lösungen offensichtlich nichts gebracht haben (Z. 17-19). Sie nimmt dabei den

Topos der Quantität auf („hatten wir nämlich schon“) und nutzt ihn für die gegenläufige Argumentationsstrategie: Gerade weil wir es schon so oft hatten, müssen wir es erneut besprechen, da es dringlich zu sein scheint. Damit ermuntert sie die Gruppe, weitere Lösungen zu suchen (Z. 21-22), und die Kinder lassen sich auch darauf ein.

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, werden in diesem Gesprächsformat ganz konkrete Gesprächsaufgaben bewältigt, in denen die Kinder zu Begründungshandlungen motiviert werden. Im Folgenden werden diese Begründungshandlungen formalsprachlich betrachtet.

5.3 Formalsprachliche Analyse der argumentativen Äußerungen

Aufgrund der zahlreichen argumentativen Äußerungen der Kinder im Datenkorpus lohnt sich ein Blick auf die formalsprachliche Ebene. Was also machen die Kinder sprachlich konkret, wenn sie argumentieren?

Ein erstes Ergebnis ist, dass die meisten Argumentationen sprachlich markiert sind, was möglicherweise durch das spezifische Gesprächsformat mit seinen kommunikativen Praktiken bedingt ist (vgl. 5.2). Am häufigsten markieren die Kinder ihre Begründungen mit „**aber**“ (200mal). „Aber“ ist zunächst eine Dissensmarkierung und verlangt nicht zwingend ein Argument (vgl. Beispiel 4, Z. 02). Betrachtet man die Daten genauer, so ist jedoch festzustellen, dass in der Regel Begründungshandlungen der Kinder folgen. Im Beispiel 5 hatte ein Kind als Lösung für das Problem „Drängeln auf der Treppe“ vorgeschlagen, die Treppe nur noch einzeln hoch- und runterzugehen und jeweils aufeinander zu warten. Paula stellt die Passgenauigkeit dieser Lösung in Frage, indem sie ihren Widerspruch mit „aber“ einleitet (Z. 10) und dann aus dem Topos des Propriums begründet (Z. 11-12): Essentieller Bestandteil einer Treppe ist, dass man sie einfach und zügig benutzen kann, also nicht warten muss.

Beispiel 5: GK01; 00:07:45

10	Paula:	aber das WÄR(.)das wäre ja auch dann(.)ähm nicht TOLL;
11		das ist eine TRE:Ppe;
12		wo man nich WARTen muss.

Am zweithäufigsten wird im Korpus die Markierung „**weil**“ verwendet (143mal). Die Gesprächsphasen, in denen diese Markierung vorkommt, sind häufig durch so genanntes exploratives Begründen gekennzeichnet; zum Beispiel wenn die Kinder für ein Problem gemeinsam Lösungen suchen und diese argumentativ auf ihre Passung prüfen. In den meisten Fällen folgt nach „weil“ die Verbzweitstellung; vgl. Beispiel 6 und 7:

Beispiel 6: GK03; 00:04:10

01		((Stolperstein: Früh aufstehen müssen))
02	fpFk:	na IHR habt ja GLÜCK gehabt mit dem BABY Oder?
03	Fabian:	(...) nich GLÜCK. weil -(.)DANN muss muss ICH(.)SO früh wie PAPA aufstehn un KONrad;

Beispiel 7: GK04; 00:05:15

01	Emil:	((Lösungsidee für Charlottes Wunschstern (fliegen zu können): einen Düsenrucksack benutzen))
02		mit den DÜsenrucksack kann man sogar(.)nach AFrika fliegen.
03	fpFk:	woher WEIßT du das?
04	Emil:	na wei:l ein DÜsenrucksack kann GA:NZ lange FLIEgen;

Die Kinder nutzen aber auch „Weil“-Markierungen mit Verbendstellung; vgl. Beispiel 8 (Z. 04) und 9 (Z. 04 und 08):

Beispiel 8: GK04; 00:02:53

01	Paula:	((Wunschstern: Wieder mal in den Wald gehen))
02	fpFk:	würden wir auch GANZ ganz gerne mit euch TUN,
03		(.)aber ich glaube ihr WISST warum_s im moment nicht GEHT oder?
04	Paula:	weil (.)so wenig erZIEEher da sind.

Beispiel 9: GK04; 00:13:20

01	Pauline:	((Stolperstein: Krach auf der Treppe; Lösungsidee: einzeln runtergehen))
02	Anton:	das GEHT aber nich;
03	fpFk:	und warum GEHT_s nicht erZÄHL,
04	Anton:	weil die dann UNten rumalbern.
	(...)	
08	Charly:	und weil die dann unten AUCh laut sind.

Häufig nutzen die Kinder die Verbendstellung dann, wenn sie eine „Warum“-Frage der pädagogischen Fachkraft beantworten (19mal). Auf „Warum“-Fragen folgen in den Daten üblicherweise Lösungsvorschläge, z. B. markiert mit „**vielleicht**“ (6mal), oder Begründungen, meist markiert mit „weil“ (s.o.), aber auch mit „**damit**“ (vgl. Beispiel 10, Z. 04) und mit „**aber**“ (vgl. Beispiel 13, Z. 04).

Beispiel 10: GK08; 00:04:25

01	fpFk:	pauLine was WÜNSCHST du dir.
02	Pauline:	dass ich schon ACHTtzehn bin.
03	fpFk:	warum möchtest du schon ACHTzehn sein?
04	Pauline:	damit ich schon AUto fahren kann.

Andere Markierungen in den argumentativen Äußerungen sind demgegenüber selten: „**Deswegen**“ wird von den Kindern nur 18mal verwendet, wobei 11 Äußerungen mit dieser Markierung von einem und demselben Mädchen stammen; vgl. Beispiel 11 (Z. 02 und 04):

Beispiel 11: GK13; 00:04:02

01	Pauline:	((Wunschstern: Papa soll wieder bei ihr wohnen))
02		papa hat sich früher GANZ DOLL mit MAmA gestritten un DESwegen ,
03		(-)SIND die dann-
04		m DESwegen haben sie sich dann getre:nt;

„**Denn**“ wird von den Kindern nur 11mal verwendet; vgl. z. B. Pauline in Beispiel 3 (Z. 05-06). Die Fachkräfte dagegen verwenden es 147mal, interessanterweise immer bei Fragen; vgl. z. B. *warst du denn dort schon mal zu beSUCH*,|| (GK08; 00:03:20).

Interessant ist weiterhin, dass „deshalb“, „dadurch“ und „darum“ bei den Kindern überhaupt (noch) nicht vorkommen. Sie verwenden aber andere Markierungen, auf die häufig Begründungen folgen: z. B. „**doch**“ (46mal; vgl. Beispiel 12, Z. 04-05), „**sonst**“ (13mal; vgl. Beispiel 13, Z. 04), „**eigentlich**“ (13mal; vgl. Beispiel 14, Z. 02) und „**nämlich**“ (11mal; vgl. Beispiel 14, Z. 03); gelegentlich auch „**ja**“ (vgl. Beispiel 14, Z. 02-03).

Beispiel 12: GK01; 00:16:17

01	Fabian:	((Wunschstern: Ausflug in den Legopark))
02	fpFk:	das ist_n SCHöner wunsch fabian aber ich GLAUbe wenn das weit WEG ist-
03		ist das für uns im kindergarten SCHWER zu MACHen.
04	Fabian:	HÄ da KANN man doch (.)mit_n AUto fahren-
05		das DAUert doch nur Elne miNUte.

Beispiel 13: GK09; 00:07:11

01		((Ideensammlung: Ausrüstung für die fünftägige Kita-Reise; Jonas darf kein Taschenmesser mitnehmen))
02	fpFk:	und beim TASCHEnmesser,
03		was SAGT mama warum SOLLST du das nicht mitnehmen;
04	Jonas:	(--)weil ich sonst allen WEHTue aber das STIMMT nicht;

Beispiel 14: GK15; 00:18:40

01	Rosa:	((Stolperstein: Streit mit der Schwester))
02		aber EIGentlich meint sie es nur GUT weil wir ja (akroBATik) (.)machen EIGentlich ;
03	Pauline:	ja wir WOLlen (.) nämlich manchmal nicht mehr MITmachen und dann (.)schreit sie uns manchmal AN aber sie MEINT das ja nicht BÖse;
04		sie will NUR dass wir mit (akroBATik) machen (und ja);

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die fünf- bis siebenjährigen Kinder in diesem Gesprächsformat ihre Argumentation auch sprachlich markieren, am häufigsten mit typischen Markierungen wie „aber“ und „weil“. Eine sehr vorsichtige Vermutung ist, dass durch „aber“ eher persuasives, durch „weil“ eher exploratives Argumentieren im Sinne von Ehlich (2014) markiert wird.

6 Zusammenfassung

Bei dem vorgestellten Gesprächskreisprojekt handelt es sich um ein Gesprächsformat, das lebensweltlich orientiert ist und für die Kinder eine hohe Alltagsrelevanz besitzt. Die Kinder sind in hohem Maße motiviert, Themen gemeinsam über längere Zeit (bis zu sechs Minuten) mit den Fachkräften argumentativ zu verhandeln. Solche gesprächsintensiven Phasen sind für den Kindergartenalltag in der Regel eher ungewöhnlich und insofern erwähnenswert, als das „Gemeinsam langandauernde Denken“ als Indikator für eine hohe Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern angesehen wird (z. B. Albers, 2009; Tournier, 2017).

Wie aus Kapitel 5.2 hervorgeht, können in diesem Format spezifische Gesprächsaufgaben extrahiert werden, in denen die Kinder kommunikative Praktiken erwerben und trainieren: Indem sie ihr Anliegen als Problem oder Wunsch kategorisieren, üben sie sich im Reflektieren und Analysieren. Sprachliche Fähigkeiten trainieren sie beim Formulieren, Erklären und Spezifizieren ihrer Anliegen. Sie erwerben Empathie und Perspektivenübernahme, indem sie sich in die Bedürfnisse anderer Kinder einfühlen, und auch bei der gemeinsamen Lösungsfindung. Sie erwerben und trainieren argumentative Fähigkeiten, indem sie eigene Anliegen und Lösungsvorschläge begründen, Lösungsangebote anderer abwägen und Kompromisse verhandeln. Hier zeigen die Kinder bereits komplexere Fähigkeiten argumentativen Handelns, da sie in der Lage sind, sich auf Gegenargumente anderer Kinder zu beziehen. Formalsprachlich betrachtet weisen zahlreiche argumentative Äußerungen der Kinder zum Teil typische, aber auch ungewöhnliche sprachliche Markierungen auf. Interessant wäre, diese Erkenntnisse mit anderen Korpora zu vergleichen.

Bemerkenswert ist die grundsätzlich lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung der frühpädagogischen Fachkräfte, vermutlich bedingt durch den Leitgedanken, dass die Kinder eigene Themen in den Gesprächskreisen ansprechen und dass gefundene Lösungen im Kita-Alltag verankert werden. Aus dieser Grundhaltung heraus vermitteln die Fachkräfte den Kindern Zuversicht in das Lösungspotential der Gruppe, und zwar mit wertschätzenden und aufmunternden Formulierungen („Ich glaube, das können wir schaffen!“, „Das ist eine sehr gute Idee!“, „Wollen wir das mal so probieren?“). Diese konsequent wertschätzende Gesprächsmoderation ist ein sehr wesentlicher Wirkfaktor, der bereits aus anderen Untersuchungen bekannt ist (z. B. Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015). Die Kinder erleben, dass es um ihre Themen geht und diese immer ernst genommen werden. Hierin liegt das hohe gesprächsförderliche Potential des Formates.

Die qualitative Analyse der Gesprächsaufgaben lässt aber auch eine detailliertere Betrachtung gesprächsförderlicher Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte zu: Beständig assistieren die Fachkräfte den Kindern beim Kategorisieren, Formulieren und Spezifizieren von Anliegen wie auch beim Finden möglicher Lösungen, indem sie konkretisierende Fragen stellen,

Formulierungsvorschläge machen, positive Rückmeldungen zu den vorgebrachten Ideen geben und Diskussionen zusammenfassen. Explizit fördern sie das Argumentieren, indem sie die Kinder unentwegt zu Begründungshandlungen motivieren, wenn diese ihre Anliegen verdeutlichen oder die Umsetzbarkeit von Lösungsideen prüfen. Außerdem fördern die Fachkräfte bei den Kindern Empathie und Perspektivenübernahme als Voraussetzung argumentativen Handelns, indem sie für alle Anliegen absichern, dass alle Kinder das Thema verstehen. Schließlich setzen sie den von der Kita postulierten Leitgedanken der gesellschaftlichen Teilhabe um, indem sie Lösungen auch konsequent im Alltag realisieren.

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.

Literatur

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine qualitativ-quantitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arendt, B. (2014). Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und non-verbale Muster. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, 92, 21-34.
- Arendt, B. (2015). Kindergartenkinder argumentieren. Peer-Gespräche als Erwerbskontext. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62/1, 21-33.
- Birmele, K., Graßer, B., Guckelsberger, S., Komor, A. & Trautmann, C. (2007). Sprachliche Kooperation im kindlichen Requisitenspiel. In: A. Redder, (Hrsg.), *Diskurse und Texte* (S. 459-472). Tübingen: Stauffenburg.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The Social and Discursive Spectrum of Peer Talk. *Discourse Studies*, 6/3, 307-329.
- Bose, I. & Hannken-Illjes, K. (2016). *Wie Vorschulkinder Geltung etablieren. Rhetorik – Persuasion – Phonetik*. *Studia Linguistica XXXV*. Wrocław, 119-136.
- Bose, I. & Kurtenbach, S. (2019). „Stolpersteine und Wunschsterne“. Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita. In: I. Bose, K. Hannken-Illjes & S. Kurtenbach, (Hrsg.), *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch* (SSP 16, S. 113-147). Berlin: Frank + Timme.
- Bose, I., Hannken-Illjes, K. & Kurtenbach, S. (under review). Vordrängeln – Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in einem Gesprächskreisprojekt der Kita. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Brumark, A. (2008). “Eat your Hamburger!” – “No, I don’t want to!” Argumentation and Argumentative Development in the Context of Dinner Conversation in Twenty Swedish Families. *Argumentation*, 22, 251-271.
- Crowell, A. & Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills. A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15/2, 363-381.
- Domberg, A., Köymen, B. & Tomasello, M. (2018). Children’s reasoning with peers in cooperative and competitive contexts. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 64-77.
- Ehlich, K. (2014). Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In A. Hornung, G. Carobbio, & D. Sorrentino (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik*. (pp. 41-54). Münster: Waxmann.
- Eisenberg, A.R. (1987): Learning to Argue with Parents and Peers. *Argumentation* 1, 2, 113-125.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hannken-Illjes, K. & Bose I. (2018). Establishing validity among preschool children. *Argumentation in Context*, 7:1. 1-18.
- Heller, V. & Krahe, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbsupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62/1, 5-20.
- Johnstone Jr., H. (1965). Some Reflections on Argumentation. In: M. Natanson & H. Johnstone Jr. (Hrsg.), *Philosophy, Rhetoric, and Argumentation* (S. 1-9). Pennsylvania State UP: University Park.
- Hannken-Illjes, K. (2013). Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kindern. In: J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 195-203). Stuttgart: Peddocks.
- Klein, J. (1985). Vorstufen der Fähigkeit zu BEGRÜNDEN bei knapp 2-jährigen Kindern. In: J. Kopperschmidt & H. Schanze (Hrsg.), *Argumente. Argumentation* (S. 261-271). München: Fink.

- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10, 38/39, 9-57.
- Komor, A. (2010). *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Kopperschmidt, J. (1989). *Methodik der Argumentationsanalyse*. Stuttgart: fromann-holzboog.
- Kraft, B. & Meng, K. (2007). Streit im Kindergarten. Eine Diskursanalyse. In: A. Redder (Hrsg.), *Diskurse und Texte* (S. 439-457). Tübingen: Stauffenberg.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). *The Development of Argument Skills*. *Child Development*, 74/5, 1245-1260.
- Lanzen, C. & Kraft, B. (1997). *Entwicklung des Widersprechens bei Vorschulkindern*. *Studien zur Grundschulpädagogik Bd. 3*. Berlin: Humboldt Univ..
- Miller, M. (1980). Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. *Zs. F. Literaturwissenschaft und Linguistik* 10, 38/39, 58-108.
- Perret-Clermont, A.-N., Arcidiacono, F., Breux, S., Greco, S. & Miserez-Caperos, C. (2015). Knowledge-Oriented Argumentation in Children. In: B. J. Garssen, D. Godden, G. Mitchell, & F. Snoeck Henkemans (Hrsg.), *Proceedings of the 8th International Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (S. 1118-1126). Amsterdam: SicSat.
- Pontecorvo, C. & Arcidiacono, F. (2010). Development of Reasoning through Arguing in Young Children. *Cultural-Historical Psychology* 4, 19-29.
- Röska-Hardy, L. (2011). Der Erwerb der Theory of Mind-Fähigkeit. Entwicklung, Interaktion und Sprache. In: L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 96-142). Berlin: de Gruyter.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M. & Kern, F. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 353-402.
- Spranz-Fogasy, T. (2003). Alles argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: A. Deppermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien* (S. 27-39). Tübingen: Stauffenberg.
- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann Verlag.
- Völzing, P.-L. (1982). *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Abgerufen von https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/.../projektbericht_bike_nr_27.pdf (3.3.2019)
- Zadunaisky-Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a ‚double opportunity space‘. The case of argumentative discourse. *Discourse and Society* 21 (2), 211-233.

Zu den Autorinnen

Stephanie Kurtenbach arbeitet in der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der klinischen Sprechwissenschaft.

Ines Bose arbeitet in der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind u. a. Gesprächsforschung und Medienrhetorik.

Kati Hannken-Illjes arbeitet in der Arbeitsgruppe Sprechwissenschaft der Phillips Universität Marburg AG Sprechwissenschaft. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind u. a. Argumentation bei Kindern, das Verhältnis von Argumentation und Narration und Gespräche in der Schwangerenberatung.

Korrespondenzadresse

Dr. phil. Stephanie Kurtenbach
Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik | Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg
Emil-Abderhaldenstraße 26 | 06108 Halle
stephanie.kurtenbach@sprechwiss.uni-halle.de
Tel.: 0345/5524461