

DIE ENTWICKLUNG PRAGMATISCH-KOMMUNIKATIVER KOMPETENZEN

IM VORSCHULJAHR UND ERSTEN SCHULJAHR

UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DER KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN

VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN

.....

Der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Leipzig

eingereichte

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

DOCTOR PHILOSOPHIAE

(Dr. phil.)

vorgelegt von MARIA BERGAU

geboren am 27.05.1982 in Leipzig

Datum der Verteidigung: 14.03.2022

Gutachter: Prof. Dr. Katrin Liebers (U Leipzig), Prof. Dr. Susanne Viernickel (U Leipzig)

Leipzig, den 09.01.2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Bedeutung des Themas	6
1.2	Problematik des Forschungsfeldes	10
1.3	Beitrag der Arbeit	11
1.4	Überblick zu den Kapiteln.....	13
2	Theoretische Grundlagen	18
2.1	Zentrale Begriffe.....	18
2.2	Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen.....	23
2.2.1	Erwerb pragmatischer Kompetenzen	24
2.2.2	Erwerb kommunikativer Kompetenzen	27
2.3	Kontextfaktoren des Spracherwerbs.....	28
2.3.1	Familienbezogene Kontextfaktoren.....	29
2.3.2	Einrichtungsbezogene Kontextfaktoren	31
2.3.3	Fachkraftbezogene Kontextfaktoren	33
2.4	Kompetenzerwerb im Elementar- und Primarbereich	34
2.4.1	Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs in Kitas und Horten	34
2.4.2	Pragmatisch-Kommunikative Kompetenzen in Kitas	45
2.4.3	Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen in Grundschulen	53
2.5	Forschungsdiesiderata Pragmatik und Kommunikation	65
2.5.1	Forschungsdesign und Forschungsmethoden Frühpädagogik.....	65
2.5.2	Theorien zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen.....	66
2.5.3	Institutionelle Sprache, Förderung, Diagnostik.....	68
3	Die Längsschnittstudie KoPra	69
3.1	Fragestellung und Design.....	70
3.2	Gesamtstichprobe.....	71
3.3	Datenerhebung	74

3.4	Kontextmerkmale	76
3.5	Zentrale Ergebnisse Teilstudie 1.....	83
4	Teilstudie 2: Die Videographie	91
4.1	Kernelemente der Teilstudie	91
4.1.1	Untersuchungsfragen	91
4.1.2	Forschungsdesign, Methode und Teilstichprobe Videographie	94
4.2	Kontextmerkmale und Kompetenzen der videographierten Kinder	99
4.2.1	Kontextmerkmale	99
4.2.2	Kompetenzen	104
4.3	Untersuchte Aspekte	109
4.3.1	Pragmatische Kompetenzen Kinder	110
4.3.2	Kommunikative Kompetenzen Kinder	112
4.3.3	Kommunikationsstrategien Fachkräfte.....	115
4.3.4	Systematisierung und Relevanz.....	116
4.4	Rahmenbedingungen Videographie	117
4.4.1	Soziale Voraussetzungen	117
4.4.2	Kompetenzvoraussetzungen.....	123
4.4.3	Deutungsvoraussetzungen.....	128
4.5	Datenerhebung und Datenauswertung.....	129
4.5.1	Erhebung der Daten.....	130
4.5.2	Datenauswertung: Vorüberlegungen.....	133
4.5.3	Datenauswertung: Transkription und Kodierung	135
4.5.4	Instrumente und Analyseschritte	143
4.6	Methodendiskussion Videographie	149
4.6.1	Gesprächsforschung.....	150
4.6.2	Linguistische Gesprächsanalyse	153
4.6.3	Überblick Analyseverfahren und -produkte.....	159
4.7	Gesprächskorpus Videographie.....	160
5	Befunde.....	166
5.1	Quantitative Befunde	166

5.1.1	Gesprächsphasen.....	166
5.1.2	Sprechhandlungsklassen	169
5.1.3	Gesprächsschritte.....	172
5.1.4	Schlüsse aus den quantitativen Analysen.....	177
5.2	Qualitative Befunde.....	180
5.2.1	Deskription Gesprächsbeiträge Kinder	181
5.2.2	Deskription Gesprächsbeiträge Fachkräfte	191
5.2.3	Zusammenfassung Deskription	206
5.2.4	Bedeutungsanalyse.....	206
5.2.5	Verfahrensanalyse I: Kommunikative Prinzipien	219
5.2.6	Verfahrensanalyse II: Interaktive Verfahren	226
5.2.7	Verfahrensanalyse III: Kompensationsstrategien.....	232
5.2.8	Überblick Analyseergebnisse.....	236
5.3	Interpretation der Analysebefunde	237
5.3.1	Modelle Fachkraft-Kind-Kommunikation	238
5.3.2	Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen Kinder	247
5.3.3	Kommunikationsstrategien Fachkräfte.....	259
6	Praxisprodukte und Erkenntnisse	286
6.1	Produkte für die Praxis.....	286
6.1.1	Vorbereitung und Durchführung Kompetenzeinschätzungen	287
6.1.2	Einschätzbogen Kinder.....	288
6.1.3	Einschätzbogen Fachkräfte.....	293
6.2	Didaktische Einordnung der Ergebnisse	300
6.3	Ergebnisdiskussion und Ausblick.....	313
6.3.1	Diskussion Thema und Auswertungsfokus.....	313
6.3.2	Diskussion Studiendesign.....	322
6.3.3	Diskussion Sprachdiagnostik und Sprachförderung	326
6.3.4	Mehrwert der Arbeit.....	343
	Verzeichnisse	351
	Literaturverzeichnis.....	351

Verzeichnis der Internetquellen	362
Verzeichnis der Abbildungen	364
Verzeichnis der Tabellen.....	366
Verzeichnis der Anlagen.....	369
Anlagen.....	370

1 Einleitung

Die Einleitung umfasst die Darstellung der thematischen Relevanz der Arbeit für linguistische und erziehungswissenschaftliche Fragen sowie Ausführungen zur Problematik des Forschungsfeldes. Dabei werden Herausforderungen besprochen, welche sich bei der Untersuchung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei Kindern mit der Berücksichtigung der Kommunikationsstrategien von Fachkräften stellen. Daraufhin kann dargelegt werden, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit leistet, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Abschließend werden die Inhalte der einzelnen Kapitel dieser Arbeit im Überblick vorgestellt.

1.1 Bedeutung des Themas

Im *Konstitutionsmodell der Kommunikation* stellt das Gespräch den gemeinsamen Entwurf eines kommunikativen Konstrukts dar; Sinnkonstruktion ist hier nicht ausschließlich als Aufgabe des Senders zu begreifen, sondern als Aufgabe beider Teilnehmer, denn die Sinnangebote stehen zur ständigen Disposition und müssen interaktiv ausgelegt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 122f.). Die interaktive Ordnung des Gespräches besteht in der kontinuierlichen Schaffung von Mitteln zur Sinnherstellung und Deutung in Interaktionen; beispielsweise kann durch einen Situationsbezug, der sogenannten *Indexikalität*, eine Verringerung der semantische Offenheit durch die Gesprächspartner erzielt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 114-116). Weiterhin kann mit der *thematischen Indexialität* im Gespräch die Verständlichkeit des Beitrags und mit der *personalen Indexialität* der Bezug zu den GesprächsteilnehmerInnen erhöht werden, wobei letzteres wird mit Hilfe der Markierung von Intentionalität und Direktionalität, der Gerichtetheit von Beiträgen, erreicht wird; schließlich wird mit der *aktionalen Indexikalität* die Validität eines Gesprächsbeitrags verdeutlicht, was beispielsweise Ironie und Relevanzeinstufungen ermöglicht (Brinker & Sager, 2010, S. 125f.).

Die *Vagheit* von Sprache führt zu der Herausforderung, dass die Gesprächspartner eine Deutung der Gesprächsbeiträge vornehmen müssen (Brinker & Sager, 2010, S. 112-114). Die Deutungen von den GesprächsteilnehmerInnen folgen bestimmten Prinzipien (Brinker & Sager, 2010, S. 127-129):

- Unterstellung einer verbindlichen Sichtweise und Gesprächsbasis (*Reziprozität der Perspektiven*)
- Unterstellung von Gesetzen zu Raum und Zeit (*Normalitätsstandards*)
- Unterstellung von Kausalität, Wahrscheinlichkeit, Vergleichbarkeit (*Rationalitätsstandards*)
- Unterstellung von Validität und Relevanz der Beiträge (*et cetera-Prinzip*)

Der letzte Punkt kann vornehmlich durch das *Ökonomieprinzip* vom Sprecher gewährleistet werden, indem im Normalfall die Kommunikation selbst nur in kritischen Momenten mit Reparaturversuchen problematisiert wird (Brinker & Sager, 2010, S. 115). Die notwendige *Reflexivität* im Gespräch kann von Gesprächspartnern mittels einer *Objektsprache*, die Aussagen über die Welt bündelt, oder einer *Metasprache*, die Aussagen über die Objektsprache trifft, vorgenommen werden (Brinker & Sager, 2010, S. 112-114).

Durch die Verständigung zwischen Menschen ermöglichende Funktion von Sprache gewinnt das Kind mit seinen sich entwickelnden Sprachkompetenzen weitreichende Möglichkeiten, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und Einsichten über seinen Lebensraum zu erwerben. Sprache ermöglicht dem Kind einerseits das Entstehen einer Bewusstheit für Umweltmerkmale und andererseits die Umwandlung dieser Einsichten in eine Einflussnahme auf die Bedingungen seiner Lebenswelt; die Einflussnahme gelingt dem Kind, wenn es die Funktionalität der Sprache erprobt und im Austausch mit anderen Personen einbringt, was es motiviert, was es interessiert und was es möchte (Brockmeyer, 1988, S. 33). Es kann zudem seine Erkenntnisse und Erlebnisse mit dem Gegenüber teilen sowie von dem Wissen bzw. den Erfahrungen des Gesprächspartners profitieren, wodurch verbale Auseinandersetzungen zu divergierenden Motivlagen und die Bewältigung von Konflikten ermöglicht werden (Weisgerber, 1988, S. 199).

Nach dem Zeichenmodell von Bühler (1934), dem Organon-Modell, kann von drei Funktionen gesprochen werden, die mit Hilfe von Sprache realisiert werden: Sprachzeichen haben eine Darstellungsfunktion, Ausdrucksfunktion und eine Appelfunktion; das heißt, sie können als

Symbol genutzt werden, um etwas darzustellen, als Symptom, um etwas auszudrücken und schließlich als Signal, um jemanden zu etwas zu bewegen (Schwarz-Friesel, 2013, S. 135). Die Berücksichtigung der funktionellen Ebene von Sprache fand in Bruners Arbeiten (1983) Eingang, indem er untersuchte, wie Kinder verschiedene Formen sprachlichen Handelns erwerben, mit denen sie sich Wirkbezüge und Wirkungsräume einer Gesellschaft erschließen (Redder, 2013, S. 108). Bruner erforschte die soziale Dimension des Spracherwerbs, da für ihn der kindliche Spracherwerb eine Erweiterung der Wirkung von Sprachmitteln im Umgang mit anderen Personen darstellt (Bruner, 2008, S. 14). Er untersuchte die Unterstützungsmechanismen, die von der Sprachgemeinschaft in der Kommunikation mit Kindern gewährt werden, mit denen Kindern beigebracht wird, eigene Absichten darzulegen und fremde Intentionen entschlüsseln zu können (Bruner, 2008, S. 11). Die Funktionen sprachlichen Handelns werden von dem Kind in der Interaktion und im gemeinsamen Handeln mit Bezugspersonen erlernt (Rehbein & Meng, 2007, S. 5).

Es ist argumentiert worden, dass die Analyse der Sprachkompetenzen von Kindern auf ihre Sprachhandlungsfähigkeiten hin erweitert werden sollte, statt sich auf grammatische Fähigkeiten zu beschränken (Lee et al., 2009, S. 57).

Unter dem Begriff *pragmatisch-kommunikative Kompetenzen* werden in dieser Arbeit folgende Basisqualifikationen gefasst (Ehlich, 2005, S. 12):

- Pragmatische Basisqualifikation I

Die pragmatische Basisqualifikation I beinhaltet die Fähigkeit, Intentionen von anderen Personen aus deren Sprachhandlungen ableiten und darauf angemessen reagieren zu können sowie Sprache zur Realisierung eigener Handlungsziele zu nutzen.

- Pragmatische Basisqualifikation II

Die pragmatische Basisqualifikation II bezieht sich auf die Fähigkeit, die Funktion von Sprachhandlungen in unterschiedlichen Kontexten erfassen und die eigene Auswahl sprachlicher Mittel an die jeweilige Situation anpassen zu können.

- Diskursive Basisqualifikation

Die diskursive Basisqualifikation manifestiert sich in der Fähigkeit zur sprachlichen Kooperation, zum handlungsbegleitenden Sprechen, zum gemeinsamen aktionalen Handeln durch Sprache, zur Narration und zur Gestaltung von Phantasie- oder Spielwelten in der Kommunikation mit anderen.

Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen stellen damit eine „Anpassungsleistung des Sprechers bzw. Hörers an die Anforderungen und Möglichkeiten, die aus der kommunikativen Situation und den eigenen Bewältigungsfähigkeiten resultieren“ dar (Glück, 2013, S. 17).

Der Spracherwerb würde dann als aktive Aneignung von Sprachfunktionen durch das Kind betrachtet werden, indem es im Kontakt mit der Umwelt seine Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Rahmen erweitert. Es müssen daher Umweltbedingungen und ihre Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes in die Betrachtung der kindlichen Sprachkompetenzen einbezogen werden (Quasthoff, 2011, S. 212). Interaktive und soziokulturelle Einflüsse auf den Spracherwerb wie Interaktions- und Unterstützungsmuster im Umgang mit Kindern bedingen verschiedenartiges Kindsverhalten in Gesprächen (Hickmann, 2000, S. 213). Beispielsweise erklären sich teilweise die Diskrepanzen zwischen Kindern beim Erlernen der Kompetenz, effektiv zu kommunizieren, aus dem Input der Bezugspersonen (Tomasello, 1992, S. 83). Mögliche, aus der Eltern-Kind-Forschung, bekannte Effekte eines förderlichen Inputs sind nicht nur ein rascher Aufbau des Lexikons und der Syntax einer Sprache, sondern auch die Verbesserung der kindlichen Handlungsfähigkeiten im Gespräch (Klann-Delius, 2008, S. 52). Kinder können zu kompetenten SprecherInnen werden, wenn sie ein Repertoire an Sprachmitteln für Handlungsfunktionen aufbauen und sich somit effektiv in eine Gruppe oder in gesellschaftliche Fragestellungen einbringen können. (Ehlich, Valtin & Lütke, 2013, S. 28, Online).

1.2 Problematik des Forschungsfeldes

Bisher konnte in diesem Bereich der Sprachentwicklung nur cursorisch aus internationalen Befunden mit methodisch sehr unterschiedlichen Studien geschöpft werden (Überblick in Dohmen, 2009). Erschwerend kommt hinzu, dass sich beim Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen keine zeitliche Reihenfolge in der Entwicklung zeigt, sondern eher Häufungen an Kompetenzsprüngen in spezifischen Lebensabschnitten der Kinder auftreten (Ehlich et al., 2013, S. 22, Online). Dies bedeutet, dass mit der Untersuchung dieser Kompetenzentwicklung bei den Kindern in den Analysen keine Altersstufen als Bezugsgrößen herausgearbeitet werden können. Allerdings zeigt sich die Entfaltung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen darin, dass einige Teilkompetenzen den Erwerb anderer Fähigkeiten bedingen (Ehlich et al., 2013, S. 22, Online). Das bedeutet, in der Analyse dieser Kompetenzen sollten sich nicht Altersstufen, sondern *Kompetenzstufen* zeigen. Das Erreichen einer Kompetenzstufe zeigt sich dabei nicht im Gebrauch eines bestimmten sprachlichen Mittels, sondern darin, wie das sprachliche Mittel eingesetzt wird, um eine bestimmte Handlungseinheit hervorzubringen (Redder, 2013, S. 110f.).

Die Herausbildung der *Basissprechhandlungen* wird für die Altersspanne zwischen 3 und 11 Jahren als wichtig eingeschätzt (Rehbein & Meng, 2007, S. 21). Bergau und Liebers (2015, Online) haben gezeigt, dass das Vorschuljahr für die pragmatischen Kompetenzen ein wichtige Lebensphase ist, da in diesem Zeitraum die oben angesprochene Kumulierung von Entwicklungen geschieht, insbesondere bei Kindern mit (weit-)unterdurchschnittlichen Kompetenzen in diesem Bereich der Sprachentwicklung; es wurde geschlossen, dass der Übergang Kita-Schule ein wichtiger Zeitraum für Diagnostik und Förderung der pragmatischen Kompetenzen sein dürfte. Die diskursiven Basisqualifikationen sind Voraussetzung für interaktive Lernformen, weshalb die Analyse dieses Kompetenzbereichs bei Kindern in der Kindertagesstätte und der Schule wichtig ist, um institutionelle Wissensaneignung beschreiben zu können (Redder & Weinert, 2013, S. 10f.). Problematisch ist, dass zu diskursiven Lernkulturen in Institutionen einschließlich ihrer Erprobung mit Bezugspersonen noch wenig bekannt ist (Ehlich et al., 2013,

33f., Online). Das Sprachlehrhandeln von pädagogischen Fachkräften im Gespräch mit Kindern kann untersucht werden, indem bei der Präsentation von Sprache das Evozieren, also die Ermöglichung kindlicher Äußerungen, das Modellieren und das Rückmelden unterschieden werden (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-28). Es ist bereits belegt, dass Fachkräfte überwiegend Direktiva, also Handlungsanweisungen, verwenden oder ihre eigene Perspektive vermitteln; es besteht Weiterbildungsbedarf in Hinsicht auf den kommunikationsorientierten Einsatz von Sprache. (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 29-34).

1.3 Beitrag der Arbeit

In der vorgelegten Studie wurde eine umfangreiche Datenbasis mittels videogestützter Beobachtung vorgelegt, die der Untersuchung der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung bei Kindern und der sprachlichen Ressourcen, welche von den Fachkräften geboten werden, diene. Durch die Standardisierung des Settings der Videoaufnahmen mit einer 1-zu-1-Situation, der Beibehaltung der Bezugsperson in den Einrichtungen sowie dem gleichen Stimulus für alle Kinder in Form eines Regelspiels wurde der Herausforderung der kontextbedingten Veränderlichkeit von Kommunikation begegnet. Es konnten auf diese Weise die Kompetenzentwicklungen der Kinder im intra- und interindividuellen Vergleich dargestellt sowie vielfältige Kommunikationssituationen in den Fachkraft-Kind-Gesprächen untersucht werden. Die Autorin verwendete für die Analysen in dieser Arbeit 375 Minuten Datenmaterial, welches aus dreißig eigens erstellten Videoaufnahmen stammte. Die Transkriptionen der Aufnahmen boten 4416 Gesprächsschritte aus Fachkraft-Kind-Gesprächen für die Kodierung. Damit konnten auf den verschiedenen Analyseebenen 13230 Gesprächseinheiten untersucht werden. Die Befunde der Arbeit bilden die Gesamtheit der Kodierungen ab, welche klassifiziert, systematisiert und interpretiert wurde.

Die Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kind wurde dahingehend analysiert, wie Kinder auf Kommunikationsangebote der pädagogischen Fachkraft im Vorschuljahr und in dem ersten Schuljahr reagieren und in welchem Ausmaß sie im Verlauf der beiden Jahre lernen, im Sprachhandeln selbst solche Angebote in Richtung der pädagogischen Fachkraft zu schaffen.

Weiterhin war es ein Anliegen zu erfahren, welche pragmatischen-kommunikativen Kompetenzen die Kinder in die Lage versetzen, erfolgreich an sozialen Austauschprozessen in der Kindertagesstätte und dem Hort teilzunehmen. Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstufen wurden für das Vorschulalter und das erste Schuljahr in dieser Arbeit für deutschsprachige Kinder aufgeschlüsselt. Dies ist die Grundlage, um Erwerbsstände und Erwerbsverläufe im pragmatisch-kommunikativen Kompetenzbereich bei Kindern in den Institutionen bewerten zu können. In der vorliegenden Arbeit konnte somit ein Beitrag zur erforderlichen „Spezifizierung der Anforderungen, die in der Entfaltung der pragmatischen Qualifikation II (sowie) der diskursiven Qualifikation (...) vorliegen und sich als Aneignungsaufgabe für den schulischen Erfolg, aber auch für den erkenntnisbezogenen, zweckbezogenen und kommunitären Erfolg in der nachschulischen Biographie erweisen“ (Ehlich et al., 2013, S. 26, Online) geleistet werden.

Nachvollzogen konnte zudem werden, auf welche Weise die Kinder bei der Entwicklung pragmatischer-kommunikativer Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten und in der Grundschule unterstützt werden. Es wurde dabei angenommen, dass die gewählten Kommunikationstechniken der pädagogischen Fachkraft die Qualität der Kindsbeiträge beeinflusst. Es konnte in den Analysen festgestellt werden, welche Kommunikationsstrategien von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und im Hort im Austausch mit Kindern verwendet werden und inwiefern sich diese förderlich auf die verbale Beteiligung von Kindern auswirken können. Zusammengefasst bietet die vorliegende Arbeit daher Erkenntnisse zur kindlichen Sprachentwicklung in pragmatisch-kommunikativen Kompetenzbereichen und Aufschlüsse darüber, mit welchen Kommunikationsformen Kindern im pädagogischen Rahmen Unterstützung beim Erwerb pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen offeriert werden kann. Mit den Befunden werden WissenschaftlerInnen in die Lage versetzt, die pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen empirisch zu untersuchen. Die Darstellung der Spracherwerbsprozesse ist der linguistische Bestandteil der Arbeit. Der pädagogische Wert der Arbeit besteht darin aufzuzeigen, wie Kindern von pädagogischen Fachkräften alltagsintegriert gestärkt werden, ihre Ideen, ihr Wissen oder ihre Erkenntnisse in das Gespräch einzubringen. Dies

versetzt die Kinder in die Lage, den institutionellen vorschulischen und schulischen Anforderungen und Aufgaben auf verbaler Ebene gerecht zu werden. Zugleich kann damit ein ihren Kompetenzen und Begabungen entsprechender Bildungsverlauf unterstützt werden.

1.4 Überblick zu den Kapiteln

Nach dieser *Einleitung* (Kap. 1) wird im Kapitel zu den *Theoretische Grundlagen* (Kap. 2) zunächst die Einordnung für die Arbeit zentraler Begriffe vorgenommen. Anschließend soll der Forschungsstand zum Erwerb pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen referiert werden. Danach werden die Kontextfaktoren dargestellt, welche den Kompetenzerwerb in Familie und in Institutionen beeinflussen. Dies ist die Grundlage für die Darstellung des institutionellen Kompetenzerwerbs. Es werden dabei die Genese pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen sowie der institutionellen Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs im Elementarbereich und Sekundarbereich erörtert. Im abschließenden Abschnitt zu den *Forschungsdiesiderata Pragmatik und Kommunikation* wird darauf eingegangen, welche Forschungslücken in der frühkindlichen Forschung bezüglich dieses Themenbereichs deutlich werden. Es wird erörtert, inwiefern von ausstehenden Studien zur Theorie pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen gesprochen werden kann, beispielsweise in Hinsicht auf die Studiendesigns und angewandten Methoden. Gibt es in den pragmatisch-kommunikativen Wissensbereichen fehlende Grundlagen, so wirkt sich diese Leerstelle hemmend auf die Entwicklung von Konzepten zur Institutionellen Sprache, den Fördermaßnahmen und der Erstellung von diagnostischen Instrumenten aus. In welchem Ausmaß dies im deutschsprachigen Raum der Fall ist, wird behandelt.

Die hier vorgelegte Studie entstammt dem längsschnittlichen Forschungsprojekt *KoPra* und wurde in diesem Projekt Teilstudie 2 benannt. In diesem Projekt wurde neben der Teilstudie 2 die Teilstudie 1 realisiert. In dieser wurden Assessments zu den pragmatischen Kompetenzen von Kindern durchgeführt, was im Kapitel *Die Längsschnittstudie KoPra* (Kap. 3) angesprochen wird. Die Darstellung des Designs, der Gesamtstichprobe, des Vorgehens in den Assessments, der Kontextmerkmale und einiger Befunde aus der Teilstudie 1 ist für die Begründung der Teilstudie 2 und die Einordnung der vorliegenden Daten relevant.

Im Kapitel *Teilstudie 2: Die Videographie* (Kap. 4) wird ein umfassender Überblick zu theoretischen, methodischen Aspekten und Kontexten der videographischen Studie gegeben. Zunächst werden dabei die Ableitungen aus dem Forschungsstand der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzentwicklung und seinen Kontextfaktoren, den Desiderata der Untersuchungsfelder und den Schlüssen der KoPra-Studie in Fragestellungen für die vorliegende Studie (Teilstudie 2 KoPra) umgesetzt. Dabei wird unterschieden, ob die Fragestellungen die Kindskompetenzen oder die Fachkraftkompetenzen im Gespräch betreffen. Zudem werden Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand und den Forschungslücken dahingehend gezogen, wie die Teilstudie 2 in Bezug auf Forschungsdesign und Stichprobe aufgebaut sein soll. Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine Längsschnittvideographie. Die Daten für die Auswertung wurden aus dem Korpus generiert. Thematisiert wird in der Teilstudie 2 aus dem Projekt KoPra die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich über eine videobasierte Beobachtung. Fünf Kinder wurden im Gespräch mit ihren pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und im Hort zu insgesamt sechs Erhebungszeitpunkten während des Vorschuljahres und des ersten Schuljahres gefilmt. Es wurden in der Beobachtungsdauer über zwei Jahre hinweg sechs *Erhebungszeitpunkte* angesetzt, um auch graduelle Entwicklungen und Ausdifferenzierungen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Übergang Kita-Schule eruieren zu können. Es werden in den Teilkapiteln die kindsbezogenen, familiären und einrichtungsspezifischen Kontextfaktoren vorgestellt. Die bei Testungen und Fachkräfteeinschätzungen festgestellten Sprachkompetenzen der Stichprobenkinder werden beschrieben. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Sprachebenen bzw. Untersuchungsaspekte in der Datenauswertung untersucht worden sind.

Im Abschnitt *Rahmenbedingungen der Videographie* werden die sozialen Voraussetzungen, die Kompetenzvoraussetzungen und die Deutungsvoraussetzungen für die Analyse der Daten aus dem Korpus expliziert. In der linguistischen Gesprächsanalyse nach Brinker und Sager (2010, S. 168-170) müssen vor der eigentlichen Datenauswertung die Rahmenbedingungen der Gesprächssituation reflektiert und die von der eigenen Person eingebrachten Fähigkeiten für die

Analyse reflektiert werden. Die Darstellung der Materialvoraussetzungen, Soziale Voraussetzungen, Kompetenzvoraussetzungen und Deutungsvoraussetzungen *vor* der eigentlichen Analyse ist essenziell. Die Materialvoraussetzungen der Videographie werden in die Ausführungen zur Datenauswertung in der Videographie integriert. Mit der Reflektion der sozialen Voraussetzungen ist in der linguistischen Gesprächsanalyse gemeint, den Gesprächstyp mit seinen Interaktionsbedingungen zu ermitteln, das Setting mit Ort, Zeit und Personen zu spezifizieren sowie die soziale Bewertung dieses Settings vorzunehmen; schließlich muss der Einfluss des institutionellen Rahmens geklärt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 168). Unter den Kompetenzvoraussetzungen sind die Wissensbestände und Sprachbesonderheiten der GesprächsteilnehmerInnen reflektiert (Brinker & Sager, 2010, S. 169). Bei den Deutungsvoraussetzungen ist das Alltagsverständnis der Autorin offenzulegen und das Selbstverständnis der GesprächsteilnehmerInnen herauszuarbeiten, da die an Gespräche angelegten Normen zwischen BeobachterIn und SprecherInnen divergieren können (Brinker & Sager, 2010, S. 170).

Die Datenerhebung in der Videographie erfolgte orientiert an den empfohlenen *Aufgabenpaketen* zur Realisierung einer empirischen Studie für die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager, 2010, S. 23-25). Wie die Arbeitsschritte der linguistischen Gesprächsanalyse in der Studie konkret umgesetzt wurden, wird im unter *Datenerhebung und -auswertung* ausgeführt. Das *Schema des Prozesses* einer empirischen Untersuchung enthält in der linguistischen Gesprächsanalyse folgende der Analyse vorangehende Erhebungsschritte: Es werden zunächst Gespräche als Primärdaten erhoben, sodann Sekundärdaten wie Protokolle oder Aufnahmen der Primärdaten produziert und schließlich Tertiärdaten, beispielsweise in Form von Transkripten, erstellt (Brinker und Sager, 2010, S. 34f.). Es wird im Kapitel dargestellt, die die Videoaufnahmen vorbereitet und realisiert wurden. Es wird im Kapitel zudem deutlich, wie die Aufnahmen für die Auswertung mit verschiedener Software (EXMARaLDA, ELAN und Excel) vorbereitet wurden. Weiterhin werden Vor- und Nachteile einer Videographie diskutiert. Es wird geprüft, wie die Transkriptionen und Kodierleitfäden entstanden sind. Für die Kategorienbildung in den Leitfäden wurden die Merkmale, an denen das Sprachverhalten des Kindes und der Fachkraft

gemessen werden, operationalisiert. Die Grundlagen für die Ausarbeitung der Kodierleitfäden waren die festgelegten Untersuchungsebenen und -aspekte. Der Komplexität der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Untersuchungsgegenstand wurde mit Hilfe eigens zusammengestellter Kombinationen mehrerer Kategoriensysteme begegnet. Abschließend wird im Kapitel auf das Vorgehen bei der quantitativen und qualitativen Datenanalyse mit seinen spezifischen Visualisierungsmöglichkeiten von Befunden eingegangen. Die Auswertungsschritte werden hierbei mit den Auswertungszielen kombiniert.

Anschließend erfolgt die *Methodendiskussion zur Videographie*, die darauf eingeht, wie die Ergebnisse zu sprachlichem Phänomen in der Arbeit bewertet und zusammengestellt werden. Ein Gütekriterium frühpädagogischer Forschung ist die komparative Herangehensweise, in der fallintern und fallübergreifend Vergleiche gezogen werden; es ist beispielsweise auf der Suche nach verallgemeinerbaren Strukturen bzw. Regeln das Besondere herauszuarbeiten und in der Generalisierung eine Typenbildung anzustreben (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 47-50). Besonders herausgestellt wird daher, mit welchen Gesprächsanalytischen Methoden die Strukturen und Regeln der Fachkraft-Kind-Gespräche untersucht sowie die Typenbildung zum Kommunikationsverhalten bei Kindern und Fachkräften erzielt werden kann. Zentral sind hierfür zunächst die Gesprächsforschung als wissenschaftliche Disziplin mit ihren Zielstellungen und Forschungszweigen, bevor die linguistische Gesprächsanalyse vorgestellt wird, welche sich für Studien zur Entwicklung von Sprachkompetenzen eignet. Es werden dabei die Analyseverfahren der linguistischen Gesprächsanalyse vorgestellt. Die in der vorliegenden Arbeit umzusetzenden Analyseverfahren werden den Analyseprodukten bzw. Visualisierungsformen der Daten zugeordnet.

Abschließend werden die Merkmale dieser aus der Datenerhebung und Datenvorbereitung hervorgegangenen beiden Korpora vorgestellt (*Datenkorpus Videographie*). Ein Gesprächskorpus besteht aus Transkriptionen, in denen die Verschriftlichung vollständiger Gespräche vorgenommen worden ist, wohingegen ein *Ereigniskorpus* eine Vielfalt von Interaktionssequenzen beinhaltet (Brinker & Sager, 2010, S. 53). In der vorliegenden Studie wurden alle Videoauf-

nahmen der Kinder vom Beginn des Vorschuljahres bis zum Ende des ersten Schuljahres vollständig transkribiert, weshalb ein Gesprächskorpus mit den Transkripten vorliegt. Das Gesprächskorpus besteht aus dreißig Transkripten. Seine Merkmale werden in dieser Arbeit über die Einheiten Videolänge, Kodierungen, Gesprächsbeiträge, Redeanteile und Tokens bzw. Types dargestellt. Die gesammelten Beispiele aus den Transkriptionssequenzen, welche die Indikatoren der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der Kommunikationsstrategien der Fachkräfte sind, können in ihrer Gesamtheit als Ereigniskorpus verstanden werden. Die Merkmale des Ereigniskorpus der Videographie werden vorgestellt, indem die Einheiten im Spiel als Gesprächsphasen und Sprechhandlungsklassen sowohl gruppiert als auch visualisiert werden. Aus der Beschreibung des Korpus werden Schlüsse für die Auswahl und Anordnung der Daten in den Analysen der vorliegenden Arbeit gezogen.

Im Kapitel *Befunde* (Kap. 5) werden erstens die drei häufigsten Formen der im Korpus vorkommenden Gesprächsschritte in ihrer *quantitativen* Verwendung dargestellt. Für die Stichprobenkinder sind dies die initiiierenden und respondierenden Gesprächsschritte sowie Hörsignale. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass nur für die Altersstufe relevante pragmatisch-kommunikative Kompetenzen sowie die für die Institutionen Kindertagesstätte und Hort relevanten Kommunikationsstrategien bei den Fachkräften in dieser Arbeit erfasst werden. Bei den Fachkräften handelt es sich um Initiierungen, gemischte Schritte und Hörsignale. Angeschlossen werden zweitens im Rahmen der *qualitativen Befunde* die für die linguistische Gesprächsforschung zentrale Bedeutungsanalyse und Verfahrensanalysen zur Rekonstruktion der kommunikativen Prinzipien, interaktiven Verfahren und Kompensationsstrategien.

In Form von Beschreibungsmodellen werden drittens *Interpretation der Analysebefunde* zunächst die Fazits für alle Analyseverfahren über die Gesprächsschritte hinweg gezogen, so dass die Ergebnisse übersichtlich zusammengefasst werden. Dies wird durch eine Abstrahierung und Reduzierung der Analysebefunde erreicht. Zusammengeführt werden sodann die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstufen der Kinder, um einen Überblick in diesem Kompetenzbereich für 5-7-Jährige zu erhalten. Die Kommunikationsstrategien und eingesetzten Sprachför-

dertechniken der Fachkräfte werden nach Kriterien geordnet und abschließend einer Bewertung auf ihre Sprachförderlichkeit zugeführt. Aus den Kompetenzstufen der Kinder und Kommunikationsstrategien der Fachkräfte werden Einschätzungsbögen und zugehörige Auswertungsbögen für die Anwendung in der Praxis aufgebaut.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Kapitel, in dem die *Ergebnisse* didaktisch eingeordnet und im Zusammenhang zum Thema, Studiendesign, Möglichkeiten der Sprachdiagnostik und Sprachförderung sowie dem Mehrwert der Arbeit diskutiert werden (Kap. 6). Darüber hinaus werden Produkte für die Praxis vorgestellt, die im Rahmen der Studie entstanden sind und ein Ausblick auf mögliche Anschlussprojekte gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel wird zunächst die Einordnung für die Arbeit zentraler Begriffe vorgenommen. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, welches Begriffsfeld den folgenden theoretischen Ausführungen zugrunde liegt und welche Begriffe für die Analysen eine tragende Rolle spielen. Anschließend soll der Forschungsstand zum Erwerb pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen referiert werden, wobei die Darstellung von Erwerbsschritten beider Kompetenzbereiche im Vordergrund steht. Dies ist die Ausgangslage für eine Darstellung des institutionellen Kompetenzerwerbs. Somit werden in den folgenden Kapiteln die Genese pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs in Elementarbereich und Primarbereich erörtert. Abschließend werden die Kontextfaktoren, welche den Kompetenzerwerb in Familie und in den Institutionen beeinflussen, dargestellt.

2.1 Zentrale Begriffe

Der Begriff *Interaktion* wird für Situationen angewendet, die durch eine Alltagsbezogenheit und dyadische Präsenz mit der Möglichkeit für einen reziproken Austausch gekennzeichnet sind. (Merkens & Seiler, 1978, S. 19). Mit Interaktion ist daher ein „wechselseitig beeinflusstes Denken, Fühlen und Handeln“ (Schaub & Zenke, 2002, S. 278) gemeint. Der Begriff *Kommunika-*

tion bezeichnet „den sozialen Prozess der Verständigung von Menschen über eine Mitteilung mit dem Medium der Sprache, der Mimik und Gestik“ (Schaub & Zenke, 2002, S. 324). Im Begriff *Kommunikation* wird Sprachhandeln unter den Rahmenbedingungen der Gesellschaft gefasst, wobei *Sprachformen* normativ gesetzt werden und demnach von Kindern erworben werden müssen; in der Ontogenese steuert der Erwerb der Sprachformen das Sprachhandeln bzw. die verfügbaren Funktionen und umgekehrt (Rehbein & Meng, 2007, S. 2). *Kommunikation* umfasst die „Gesamtheit interaktioneller Tätigkeiten, die in einer Gesellschaft vollzogen werden, um die Bewusstseinsprozesse der Beteiligten (...) miteinander in Beziehung zu setzen, zu koordinieren und gegebenenfalls Konflikte in ihnen auszutragen“ (Meng, 1988, S. 151).

Ein *Gespräch* entsteht dann, wenn Menschen in der Lage sind, flexibel eine Sprecher- oder Hörerrolle einzunehmen, den *Sprecherwechsel* zu etablieren und ihre Gesprächsbeiträge aufeinander zu beziehen. (Mogharbel & Deutsch, 2007, S. 59). Die vier Kriterien für die Definition eines Austausches als *Gespräch* sind, dass wenigstens zwei Teilnehmer anwesend sein müssen, dass sie abwechselnd Beiträge stellen, dass diese mündlich realisiert werden und thematisch gebunden sind (Brinker & Sager, 2010, S. 11). „Gespräch ist eine begrenzte Folge von sprachlichen Äußerungen, die dialogisch ausgerichtet ist und eine thematische Orientierung aufweist“ (Brinker & Sager, 2010, S. 12).

Gespräche haben spezifische Merkmale (Deppermann, 2004, S. 22-24):

- kontextabhängig und ergebnisoffen (*Prozessualität*),
- kultur- bzw. institutionsabhängig (*Methodizität*),
- durch die TeilnehmerInnen lokal hergestellt (*Konstitutivität*),
- von den beteiligten Personen abhängig (*Interaktivität*)
- definieren Ziele, Aufgaben und Beziehungen (*Pragmatizität*)

Ein Dialog *oder* *Diskurs* zeichnet sich durch die Kopräsenz von Sprecher und Hörer in einer Sprechsituation aus, in der Themen sequenziell in Form von Sprechhandlungen bearbeitet werden; strukturell wird der Diskurs mit dem Sprecherwechsel geformt und ist durch „Repara-

turen, Abbrüche, Satzfragmente“ charakterisiert (Rehbein & Meng, 2007, S. 17). Das Merkmal einer *Diskurseinheit* ist, dass die einzelnen Züge aufeinander aufbauen und jeder Beitrag Zugzwänge für den folgenden Beitrag setzt (Quasthoff, 2011a, S. 217). Ein Gesprächsabbruch kommt als Folge einer *kommunikativen Störung* zustande, wenn beispielsweise der Mitteilungsinhalt nicht deutlich verbalisiert ist oder vom Hörer falsch eingeschätzt bzw. nicht im Sinne des Sprechers interpretiert wird; alternativ ist es möglich, dass die Situation keine gelingende Gesprächsführung zulässt (Weisgerber, 1988, S. 202f.).

Die Verwobenheit von Fähigkeiten, Sprache im Gespräch angemessen einzusetzen, mit denen der *sozialen Interaktion* findet ihren Ausdruck im situationsbedingten Informationsaustausch mit anderen Personen; als „Teil unserer kulturell gesteuerten Sozialisierung erwerben wir die Fähigkeit, die Kenntnisse unserer sprachlichen Kompetenz angemessen in bestimmten Situationen zu benutzen [...]“ (Schwarz-Friesel, 2013, S. 23). *Kompetenz* wird als eine individuelle Fähigkeit und kognitive Leistung verstanden, die sich durch Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsalternativen auszeichnet und Variationen dieser Handlungen normen- bzw. regelbasiert zulässt (Deppermann, 2004, S. 17). Die Kompetenzforschung zur Kommunikation verfolgt den Ansatz, die in Gesprächen zu bewältigenden Aufgaben und Probleme als Kompetenzanforderungen zu identifizieren und bezieht diese auf die individuellen Fähigkeiten und spezifischen Problemlagen einzelner Kinder (Deppermann, 2004, S. 24f.).

Die *Diskurskompetenz* zeigt sich in der Fähigkeit, übersatzwertige Einheiten wie eine Erzählung oder einen Dialog sprachlich zu entwickeln, also mehrere Äußerungen aufeinander zu beziehen (Stude, 2010, S. 166). SprecherInnen sind mit Hilfe von Kommunikative Kompetenzen in der Lage, ihre Sprachhandlungen im Gespräch aufeinander zu beziehen und damit eine Kooperation bzw. Interaktion zu erreichen (Redder, 2013, S. 110f.). Merkmale von *Diskurskompetenz* sind die Einbettung der Handlungseinheit in den Kontext, die zeitliche Reihung sowie die Produktion eines kohärenten Textes; weiterhin zeigt sich Kommunikationskompetenz in der Markierung einen Zusammenhangs durch sprachliche Formen sowie die bedarfsgerechte Übernahme von Gesprächsaufgaben eines schwächeren Gesprächspartners (Quasthoff, 2011a, S.

213). Als weitere Beispiele von kommunikativen Kompetenzen kann angesehen werden, wenn das Kind den Hörerplan und das Wissen des Hörers in seine Beiträge einbezieht, seine Sprechhandlungen zweckgerecht auswählt und ein Turn-Taking wie auch eine Phasierung von Gesprächen vornimmt (Redder, 2013, S. 110f.). Diskurskompetenz oder *Kommunikationskompetenz* drückt sich vor allem in der Situationsangemessenheit und der Personenbezogenheit von Beiträgen aus sowie in der Fähigkeit, die Rezeption von Beiträgen unter Berücksichtigung des Kontextes vorzunehmen (Schwarz-Friesel, 2013, S. 23). In der Bewertung der kommunikativen Kompetenzen eines Kindes ist daher zu fragen, ob das Kind versucht, der Situation und den Interessen des Gesprächspartners gerecht zu werden; weiterhin ist zu determinieren, ob es erfolgreich in der Durchsetzung seiner Absichten agieren kann und seine sprachlichen Mittel adäquat auswählt (Hartung, 2004, S. 50).

Wissenskomponenten der Gesprächskompetenz reichen von Fähigkeiten des Kurzzeitgedächtnisses über das *prozedurale Wissen* in Bezug auf Formulierung, Handlungsrouinen und Interpretation bis hin zum *expliziten Wissen*, welches sprachliches Wissen, institutionelles Wissen und Einstellungen umfasst (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 32). Während des Rezipierens eines Beitrages und dem Produzieren eines eigenen Beitrags wird auf das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Wissen zurückgegriffen, in welchem Erfahrungen als Konzepte schematisch aufbereitet sind (Schwarz-Friesel, 2013, S. 41). Kommunikative Kompetenzen beziehen sich einerseits auf implizites, handlungspraktisches Wissen und andererseits auf explizites Kommunikationswissen (Meng, 1990, S. 39). Mit dem durch die Erfahrungen des Kindes beeinflusste Kommunikationswissen kann das Kind die Äußerungsplanung entsprechend der gesellschaftlichen und situationellen Anforderungen vornehmen, die Äußerungsfunktionen von Beiträgen anderer Personen erkennen sowie zur verbalen Problemlösung beitragen (Meng, 1988, S. 152).

Eine *Sprechhandlung* stellt eine Interaktion in einer sozialen Situation als Bestandteil einer größeren Handlungseinheit dar (Hannig, 1978, S. 46). Merkmale von Sprechhandlungen sind, dass sie Ergebnis einer Entscheidung zur Mitteilung sind und von der Situation abhängen; die

Person wählt eine bestimmte Sprechhandlung aus, die mit einer konkreten Absicht verbunden ist (Geißner, 1982, S. 247f.). Sprechhandlungen sind nicht gleichzusetzen mit der Aussage einer Äußerung (Proposition), denn sie vermitteln Erwartungen in Form von *Handlungsbedingungen* für die Folgehandlung und beinhalten die mögliche *Sanktion* bei einer Nichteinlösung dieser Obligationen; aus diesem Grund sind Sprechhandlungen als Auslöser von verbalen oder nonverbalen Reaktionen zu sehen (Geißner, 1982, S. 247f.). Sprechhandlungen haben daher in der Regel *Sprechhandlungssequenzen* zur Folge und die Regeln für diese Sequenzbildung sind in *Handlungsmustern* festgelegt (Geißner, 1982, S. 247f.).

Sprechhandlungen können als Ausdruck der pragmatischen Kompetenzen einer Person gesehen werden (Redder et al., 2013, S. 167). Jede Sprechhandlung weist einen Intentionsbezug, einen Situationsbezug, einen Hörerbezug und einen Themenbezug auf (Bartsch, 1982, S. 275). Die Intention ist der *illokutionäre Akt* einer Sprechhandlung; mit diesen Merkmalen des sprecherischen Ausdrucks wird die funktionelle Ambiguität der Inhaltsform eingegrenzt (Geißner, 1982, S. 245). „Der kommunikative Sinn ist somit der funktionale Wert der Äußerung und an die Illokution des Sprechaktes geknüpft.“ (Schwarz-Friesel, 2013, S. 176). Bei einer *konversationellen Implikatur*, also einem indirekten Sprechakt, fällt das Gemeinte als primäre Illokution nicht mit der expliziten Illokution zusammen, woraus resultiert, dass der nicht ausgesprochene Sinn der Äußerung vom Rezipienten erst aus der Sprechsituation heraus geschlossen werden kann (Schwarz-Friesel, 2013, S. 24). Die Sprechakttheorie fasst Sprache in ihrer Handlungsfunktion auf, mit Hilfe derer Intentionen im Kommunikationsprozess verwirklicht werden können; sie analysiert den Spracherwerb als eine Erweiterung von Handlungsrepertoires (Schwarz-Friesel, 2013, S. 22f.). Der Begriff *Sprechakt* wurde im Rahmen der Sprechakttheorie als Vollzug von Sprechhandlungen mit Hilfe von Äußerungen definiert (Dohmen, Dewart & Summers, 2009, S. 3).

In der Arbeit wird stets von Sprechhandlungen und nicht von Sprechakten gesprochen. Die Begriffe Diskurskompetenz, Gesprächskompetenz und kommunikative Kompetenzen werden als Synonyme in der Literatur eingesetzt. In der Arbeit wird der Begriff `kommunikative

Kompetenzen` oder die Begriffskombination `pragmatisch-kommunikative Kompetenzen` eingesetzt. Die im Kapitel Problematik ausgeführten pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen von Ehlich (2005) bilden als Begriffsdefinitionen inhaltliche Orientierungspunkte für die Kompetenzfelder, welche in der Studie untersucht werden sollen. Es werden jedoch im Folgenden die Begriffe pragmatische und kommunikative Kompetenzen verwendet, um zu verdeutlichen, dass die für die Ausführung der Basisqualifikationen im Gespräch erforderlichen sprachlichen Mittel, Gesprächsschritte und Sprechhandlungen analysiert werden sollen. Die Begriffe Gespräch, Dialog und Diskurs können synonymisch verwendet werden, doch wird in der Arbeit ausschließlich Gespräch und nicht Diskurs oder Dialog als Begriff weiterverwendet. Zusammengefasst werden die Begriffe Gespräch, Sprechhandlung, pragmatische Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen und pragmatisch-kommunikative Kompetenzen genutzt, um die Hauptthematiken in der vorliegenden Arbeit zu beschreiben. Dabei ist mit Gespräch der verbale Austausch zwischen dem Kind und der Fachkraft gemeint und in diesem Prozess werden vom Kind pragmatische und kommunikative Kompetenzen angewendet, um das Gespräch zu gestalten. Von Sprechhandlungen wird gesprochen, um den funktionalen Ausdruck der pragmatischen Kompetenzen in den Gesprächsverläufen begrifflich belegen und kategorisieren zu können. Der Begriff pragmatisch-kommunikative Kompetenzen wird eingesetzt, wenn in den Analysen von beiden Kompetenzfeldern gesprochen wird.

2.2 Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Der Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ist dadurch definiert, dass „Kinder die unterschiedlichen sprachlichen Aspekte erwerben, die zum Beherrschen sozialer Beziehungen beitragen“ (Hickmann, 2000, S. 213). Je mehr Sprachkompetenzen Kinder erwerben, desto effektiver setzen sie linguistische Mittel zur Markierung sowohl ihrer eigenen sozialen Rolle als auch derjenigen der angesprochenen Person ein; weiterhin entwickeln sie Strategien, sich auf höfliche Art und in überzeugender Weise auszudrücken oder Konflikte auszutragen (Clark, 2009, S. 306). Schließlich lernen Kinder, in unterschiedlichen Kontexten zu kommunizieren sowie Geschichten zu erzählen (Clark, 2009, S. 306). Das heißt, über das Lautsystem, der

Grammatik und dem Lexikon einer Sprache hinaus müssen Kinder Wissen darüber erwerben, wie zu verschiedenen Adressaten und in unterschiedlichen Situationen gesprochen wird (Clark, 2009, S. 335). Die kontinuierliche Erweiterung der kindlichen Sprachkompetenzen in den beiden Bereichen Pragmatik und Kommunikation werden nun getrennt beschrieben, da es sich um verschiedene Forschungszugänge und Analyseeinheiten handelt.

2.2.1 Erwerb pragmatischer Kompetenzen

Die beiden pragmatischen Basisqualifikationen können in ihrer Erwerbsdynamik folgendermaßen unterschieden werden (Redder et al., 2010, S. 58f.):

Der Erwerb der pragmatischen Basisqualifikationen I vollzieht sich schon früh im Austausch mit Familienmitgliedern. Sie sind gekennzeichnet durch das Erlernen von Handlungsmustern und zugehöriger sprachlicher Mittel. Weiterhin beinhalten sie die Ausbildung der Fähigkeit zur Hörerorientierung und zur Darstellung von verschiedenen Perspektiven. Die pragmatischen Basisqualifikationen II erfassen dagegen Kompetenzen, die erst mit Eintritt in eine Bildungsinstitution wie Kindertagesstätte oder Grundschule angeeignet werden. Sie bezeichnen die Fähigkeit zur Auswahl von an das jeweilige soziale Umfeld angepassten sprachlichen Mitteln. Aus den pragmatischen Basisqualifikationen I entwickeln sich in einer Art institutionellen Modifizierung die pragmatischen Basisqualifikationen II und es werden erweiterte Fähigkeiten in den Institutionen neu erworben (Redder, 2013, S. 109). „Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten kennzeichnet sich somit durch den zunehmenden situations- und kontextadäquaten Gebrauch von Sprache (...)“. (Albers, 2009, S. 55).

Im Gespräch von Personen zeigt sich die Sprechhandlung in der Durchführung von Sprechakten (Geißner, 1982, S. 244). Sprechakte lassen sich sprachübergreifend in *illokutionäre Basisakte* wie Aufforderung oder Frage kategorisieren (Rehbein & Meng, 2007, S. 8). Diese Basisillokutionen befördern den Spracherwerb, indem sie das kindliche Denken im Sprachhandeln strukturieren; die Kinder können mit ihnen später andere Sprachformen mit eigenen Funktionen oder kreative Abwandlungen in der Kommunikation bilden (Rehbein & Meng, 2007, S. 8).

Mehrere Sprechakte können als *illokutiver Typ* zusammengefasst werden (Wagner & Poding, 1995, S. 13-16.) Das heißt, mehrere Sprechakte können über ihre jeweiligen Basisillokutionen zu einer Sprechaktklasse bzw. einem illokutiven Typ untergeordnet werden. Die illokutiven Typen haben verschiedene Erwerbsvoraussetzungen (Wagner & Poding, 1995, S. 13-16): Für *Assertive* wie zum Beispiel Behaupten muss das Kind die Unterscheidung wahr/falsch treffen können, *Kommissive* wie beispielsweise Versprechen benötigen das Verständnis für die Konsequenzen einer Selbstverpflichtung, *Direktive*, unter anderem das Auffordern, beinhalten die Einsicht in Konsequenzen einer Fremdverpflichtung, *Deklarative* (Benennen etc.) setzen ein Sprachbewusstsein und das Wissen um Sprachnormen voraus und die *Expressive* (Gratulieren usw.) erfordern einen Perspektivenwechsel des Sprechers sowie die Wahrnehmung von Gefühlslagen anderer. Etwas gesondert behandelt werden müssen die *Emotive*, mit Schmerz-Äußern als Beispiel, da sie als Gefühlsäußerungen keinen Adressaten und damit keine kommunikative Funktion innehaben, jedoch die Unterscheidung eigener und fremder Gefühle voraussetzen. Auch die *Akkompagnemente* sind als handlungsbegleitendes Sprechen in ihrer Funktion eher sprecherbezogen, da das eigene Verhalten beispielsweise mittels einer Problemlösungsfindung kontrolliert wird, wofür die innere Sprache bereits vorhanden sein muss.

Über das Vorkommen der *Sprechaktklassen* in der Altersspanne zwischen 1,5 bis 14 Jahre sind die folgenden Erwerbsabfolgen zu berichten (Wagner & Poding, 1995, S. 22-31): Direktive (31 %) nehmen zu allen Zeitpunkten über 20 % im mittleren Vorkommen an allen Sprechaktklassen ein. Es zeigen sich keine eindeutigen Entwicklungstendenzen, da bedingt durch verschiedene Situationen hohe Schwankungen vorliegen. Assertive (24 %) äußern sich im übersatzwertigen Erzählen und Berichten und zeigen im Erwerbsverlauf eine Zunahme von 1,5 % auf über 25 % im anteiligen Vorkommen; die Schwelle liegt dabei bei 3,6 Jahren. Als wahrscheinliche Ursache der Altersschwelle wird die Abnahme der Deklarative (10 %) angesehen, bei denen ab 3,6 Jahren eine Tendenz zur Abnahme von 20 % auf unter zehn Prozent zu verzeichnen ist. Akkompagnemente (15 %) haben die Tendenz zur Abnahme von fast 40 % auf unter 10 %, mit einer Schwelle bei 9 Jahren, und diese Abnahme des handlungsbegleitenden Sprechens wird

dahingehend interpretiert, dass es aufgrund der Zunahme der inneren Sprache ab 3 Jahre in den Hintergrund tritt. Kommissive (4 %) kommen selten vor und erreichen erst ab 9 Jahren die 5 %-Marke. In den Emotiven (11 %) wird keine Zu- oder Abnahme festgestellt und die Expressive (5 %) erreichen zusammen mit den Emotiven ein mittleres Vorkommen von 15 %. Es wird geschlossen, dass der Einsatz von gefühlsbezogenen Sprechhandlungen und die Bildung von Empathie ein längerfristiger Prozess im Erwerbsverlauf darstellt. In der Zusammenfassung kann festgehalten werden, dass die Sprechaktklassen Direktive und Assertive die am häufigsten und Expressive sowie Kommissive die am seltensten von Kindern bis 14 Jahre genutzten Sprechaktklassen sind; Akkompagnemente, Emotive und Deklarative weisen ein mittleres Vorkommen in der untersuchten Altersspanne auf (Wagner & Poding, 1995, S. 30). Wichtig ist herauszustellen, dass sich die Expressive, Kommissive sowie die Assertive auf einem höheren sprachlichen Niveau als die Emotive, Direktive, Deklarative und Akkompagnemente befinden (Wagner & Poding, 1995, S. 17f.).

Im Vergleich der Spieldialoge von drei- mit sechsjährigen Kindern zeigt sich ein Anstieg des Vorkommens von Kooperationshandlungen; diese Entwicklung ist durch die Ausdifferenzierung der Sprechakte *Handlungsankündigung*, *Festlegung*, *Teilhandlungsvorschlag* und *Aufforderung Verwirklichung Teilziel* charakterisiert (Kraft, 1995, S. 59). Zudem verbalisieren Sechsjährige häufiger ihre Intentionen, Planungen und Rückschlüsse während des Spiels als Dreijährige (Kraft, 1995, S. 59). Treten im Spiel Differenzen auf, so drücken Fünfjährige Opposition als Kommunikationsmuster häufiger in Reaktion auf Sprechhandlungen (72 %) als auf nonverbale Handlungen (28 %) aus; sie vermerken ihr fehlendes Einverständnis vor allem in Form eines Widerspruchs bezüglich eines Planes bzw. einer Idee zur Gestaltung der Spielhandlung (43 %) statt in Bezug auf die praktische Durchführung des Spieles (Kraft & Vollhardt, 1995, S. 78f.). Oppositionsursachen sind überwiegend Ankündigungen, Vorschläge und Aufforderungen, die das Spiel vorantreiben sollen (zirka 30 %); weitere Anlässe sind Bewertungen, Behauptungen und Interpretationen (23 %) (Kraft & Vollhardt, 1995, S. 78f.).

2.2.2 Erwerb kommunikativer Kompetenzen

Kommunikative Kompetenzen sind für Sprache und Lernen in der Schule richtungsweisend (De Villiers, 2004, Online). Der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen vollzieht sich bis ins Schulalter hinein. Sie umfassen beispielsweise das Einüben des Sprecherwechsels ab dem ersten Lebensjahr und das Praktizieren der Erzählfähigkeiten vom dritten Lebensjahr an. Solche kommunikativen Kompetenzen ermöglichen das auf einen Zweck ausgerichtete, dialogische Sprachhandeln (Redder et al. 2010, S. 58f.). Über den Erwerb lexikalischer und grammatischer Kenntnisse hinaus müssen Kinder beim Spracherwerb kommunikative Kompetenzen entwickeln, um mit anderen Personen einen zusammenhängenden Dialog mit mehreren Beiträgen führen und damit dialogisch handeln zu können (Quasthoff, 2011a, S. 212). Formate der Kommunikation können als Sozialformen gesehen werden, mittels derer die kindliche Handlungsfähigkeit im Gespräch vollzogen und in den Erwerbsprozessen erweitert wird (Brockmeyer, 1988, S. 40f.). Die Handlungsmuster `Frage-Antwort`, `Auffordern/Bitten`, `Bestätigen oder Widersprechen` erwerben die Kinder bereits in der Familie (Trautmann & Reich, 2008, S. 42, Online). Die Fähigkeit zum angemessenen Abschluss einer Gesprächseinheit bezieht darauf, dass jeweils für den Einzelbeitrag oder das Thema eine Beendigung bzw. Überleitung gefunden werden muss (Selting, 2007, S. 308). Der Abschluss einer Gesprächseinheit ist nicht formal bestimmbar, sondern wird interaktiv ausgehandelt, weshalb oft einzig der Beginn einer Einheit das Ende der vorherigen Einheit eindeutig festlegt (Selting, 2007, S. 333). Hinweise auf den Sprecherwechsel und die Einleitung von Aktivitäten werden mittels einer Kombination von prosodischen, morpho-syntaktischen und phonetisch-phonologischen Merkmalen angezeigt (Selting, 2007, S. 335). Bezüglich des Sprecherwechsels ist festzuhalten, dass sich Kinder dieses Prinzip in den ersten Lebensjahren aneignen und mit etwa zweieinhalb Jahren die Erprobung des Sprecherwechsels unter Peers stattfindet; die Erweiterung der Anwendungsmöglichkeiten wird durch das Rollenspiel ab vier Jahren eingeübt und ab dem sechsten Lebensjahr gelingt die eigenständige Handhabung des Prinzips außerhalb des Spiels (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 84, Online).

In Rollenspielen lernen Kinder, sich kooperativ zu verhalten, indem sie die fiktive Handlung gemeinsam entwickeln (Andresen, 2011, S. 14f., Online). Im Verlauf von Rollenspielen greifen Kinder in den Aushandlungen immer wieder auf die Metasprache zurück (Andresen, 2011, S. 14f., Online). Der fiktive Aspekt der Handlung wird gerade bei Kindern unter sechs Jahren mit Hilfe von Konjunktiven und Markern wie `aus Spaß` deutlich gemacht, um die Handlungen zu koordinieren, Bedeutungen festzulegen und Umdeutungen vorzunehmen; gleichzeitig werden soziale Rollen so realistisch wie möglich dargestellt (Andresen, 2011, S. 14f., Online). Vorteil der Rollenspiele ist, Konflikte nachspielen zu können und auf diese Weise die verbale Kompromissfindung ohne den Druck eines realen Widerspruchs einzuüben; dagegen werden im Spiel auftretende Interessenskonflikte in expliziter Metakommunikation außerhalb des Spielrahmens ausgetragen (Andresen, 2011, S. 14f., Online). Sechsjährige Kinder bewerten Variationen im Spiel metasprachlich und passen ihre kommunikativen Mittel an den Gesprächspartner an; beispielsweise wenden sie den Baby Talk bei Jüngeren an, während Erwachsene eher als Wissensquelle und Machtträger angesprochen werden (Meng, 1990, S. 63f.). Andere Ressourcen, die Vorschulkinder beim Erwerb kommunikativer Fähigkeiten nutzen, sind Gesprächspraktiken von Gleichaltrigen, die in Interaktionen übernommen werden; die Kinder nehmen dabei Bezug auf strukturelle Elemente eines vorangegangenen Beitrags und stellen in der Imitation Erwartungen auf bzw. erfüllen diese (Stude, 2010, S. 166-169). Die Motivation zur Verwendung von sprachlicher Ressourcen mittels Imitation erhöht sich bei der erfolgreichen Durchführung von Kommunikation zwischen Peers der Altersstufe drei bis sechs Jahre (Stude, 2010, S. 166-169).

2.3 Kontextfaktoren des Spracherwerbs

Die *Komplexität* des Forschungsfeldes Frühpädagogik speist sich aus dem Umstand, dass bei der Untersuchung von Kompetenzentwicklung vielfältige Faktoren wie kindbezogene, familiäre und institutionelle Merkmale sowie der Einfluss der pädagogischen Fachkraft zu berücksichtigen sind (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 41-43). Frühpädagogische Forschung wurde und wird in Deutschland vorangetrieben durch die drei bundesweiten Studien NEPS, NUBBEK und BIKS, durch das BMBF- Programm zur empirischen Bildungsforschung und von *nifbe* in Niedersachsen

sowie mit der Bandreihe `Forschung in der Frühpädagogik` und der Zeitschrift `Frühe Bildung` (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 39f.). Die Daten der bundesweiten Studien können als Ansatzpunkte für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte dienen. Beispielsweise wurde die Relevanz der Daten der NUBBEK-Studie in diesem Kontext diskutiert (Viernickel, 2014). Die Daten der NUBBEK-Studie beinhalten unter anderem Analysen zur Verhältnissetzung von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsmaßen mit Rahmenbedingungen bei großen Teilstichproben; die Teilstichprobe in NUBBEK für die Vierjährigen umfasste beispielsweise 714 TeilnehmerInnen (Tietze, 2013, S. 111f.). Die in der Studie verwendeten Erhebungsinstrumente bilden „strukturelle Merkmale (z.B. Bildungsabschluss der Eltern und Qualifikationen des pädagogischen Personals) sowie pädagogische Orientierungsmerkmale (z.B. Erziehungsziele der Eltern und des pädagogischen Personals, Attribuierung der Verantwortung für die Bildung und Erziehung des Kindes) und Prozessmerkmale (z.B. entwicklungsanregende Aktivitäten mit dem Kind, entwicklungsfördernde Interaktionen)“ ab (Tietze, 2013, S.140). Die NUBBEK-Studie basiert auf einer realisierten Stichprobe von 567 Betreuungssettings, die für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativ ist; die Auswahlkriterien waren Gebietseinheit, Betreuungsform, Zielalter (drei bis sechs Jahre) und weitere Merkmale wie familiäre Betreuung oder Migrationshintergrund (Tietze, 2013, S. 30f.). Aufgrund der Repräsentativität der Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum werden diese Daten herangezogen, um die Befunde zum Einfluss der Merkmale von Familie, Betreuungseinrichtung und Verhalten der pädagogischen Fachkraft im Folgenden darzustellen.

2.3.1 Familienbezogene Kontextfaktoren

Kommunikationskompetenz hängt von den in der Familie vorgefundenen Kommunikationsbedingungen ab, nämlich das Ausmaß, in dem Kinder in der Kommunikation lokal von der Bezugsperson unterstützt werden, gleichzeitig jedoch paritätisch an dem Gespräch beteiligt werden (Quasthoff & Kern, 2007, S. 303). In der frühen Kommunikation ist das Kind noch auf das Einwirken in den Austausch durch erwachsene, kompetente Sprecher angewiesen (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 83, Online). Bildung und Entwicklung von Zwei- und Vierjährigen wer-

den positiv beeinflusst durch Aktivitäten in der Familie; der *häusliche Anregungsgehalt* wirkt sich auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder aus (Tietze, 2013, S. 110f.). Bei einem höheren Anregungsgehalt in der Familie weisen Kinder bessere Sprachmaße und eine höhere soziale Kompetenz auf (Tietze, 2013, S. 116f.). Der Wortschatz eines Kindes ist stärker von dem Anregungsgehalt abhängig als seine Intelligenz (Tietze, 2013, S. 113). Ein hoher Bildungsabschluss und eine geringe Depressivität der Mutter hängen mit einer positiven *Interaktionsqualität* mit dem Kind zusammen, kein wirksamer Faktor ist hingegen die Persönlichkeit (Tietze, 2013, S. 145). Liegt ein höherer Bildungsabschluss der Mutter vor, wirkt sich dies positiv auf den Wortschatz und die kommunikativen Fähigkeiten sowie auf die soziale Kompetenz des Kindes aus (Tietze, 2013, S. 114).

Eine Erwerbstätigkeit der Mutter beeinflusst in förderlicher Weise die häusliche Entwicklungsumwelt und Interaktion zwischen Mutter und Kind; zudem ist in diesen Fällen die *Beziehungsqualität* zu den Vierjährigen besser (Tietze, 2013, S. 145). Ein hoher *sozioökonomischer* Status wirkt sich positiv auf die Interaktionsqualität, die Entwicklungsumwelt, die Beziehung und entwicklungsfördernde Aktivitäten in den Familien aus (Tietze, 2013, S. 145). In Partnerschaften mit klassischem *Rollenmuster*, geringer Egalität sowie hoher Traditionalität werden das Entwicklungsumfeld, die Beziehung zu den Zweijährigen und die Interaktion mit den Vierjährigen niedriger eingestuft (Tietze, 2013, S. 145). Günstigere Bildungs- und Entwicklungswerte zeigen Erstgeborene, Kinder mit wenigen Geschwistern, Kinder von Müttern mit einem niedrigen Alter und Kinder in Familien, in denen die Einstellung vorherrscht, dass die Verantwortung für die Kindsbildung bei der Familie liegt (Tietze, 2013, S. 147f.). Das Vorliegen eines *Migrationshintergrundes* hängt zwar mit dem Wortschatz und Kommunikationsfähigkeiten von Zwei- und Vierjährigen zusammen, jedoch wirkt sich der Migrationshintergrund nicht oder gering auf andere Entwicklungsmaße aus (Tietze, 2013, S. 148). Bildung und Erwerbsstatus der Eltern erklärt 30% des *Betreuungsumfangs* in Einrichtungen bei Zweijährigen; ein früherer Eintritt der Kinder in die Betreuungseinrichtung erfolgt bei eher egalitärer Rolleneinstellung und weniger traditioneller Einstellung sowie bei Zuschreibung einer höheren Verantwortung für Erziehung

und Bildung an die außerfamiliäre Betreuung und dem Vorliegen einer Erwartung der Erfüllung des Bildungsauftrags (Tietze, 2013, S. 141f.).

2.3.2 Einrichtungsbezogene Kontextfaktoren

Bei einem höherem Ausmaß außerfamiliärer Betreuung bei Zwei- und Vierjährigen entwickelt sich die Sprache der Kinder günstiger; Sprachmaße und soziale Kompetenzen sind bei einem frühen Eintritt in die Einrichtung besser ausgeprägt, auch das Problemverhalten ist in diesem Fall geringer (Tietze, 2013, S. 116f.). Einschränkend ist zu sagen, dass Vierjährige geringere soziale Kompetenzen aufweisen und höhere Problemlagen zeigen, wenn sie im ersten Lebensjahr in einem hohen Umfang in einer Einrichtung betreut wurden (Tietze, 2013, S. 147f.).

Werden Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten betrachtet, so können Anhaltspunkte für eine qualitativ hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung in den Einrichtungen gewonnen werden (Viernickel, 2013). Gute *Prozessqualität* als Merkmal von Betreuungseinrichtungen zeigt sich daran, dass in der pädagogischen Arbeit auf den Entwicklungsstand der Kinder Bezug genommen wird, das Kind im eigenständigen Handeln auf emotionaler Ebene ermutigt wird und ein förderliches Klima den Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind bzw. zwischen Peers inhärent ist (Tietze, 2013, S. 22). Ein höherer pädagogischer Berufsabschluss der Fachperson ist mit einer besseren pädagogischen Prozessqualität verbunden (Tietze, 2013, S. 79). Die Prozessqualität steigert sich, wenn die pädagogische Fachkraft hohe Werte der Extraversion aufweist (Tietze, 2013, S. 141f.). Der Erziehungsstil der pädagogischen Fachkraft wirkt sich auf das prosoziale Verhalten der Kinder aus (Tietze, 2013, S. 147). Eine gute bis sehr gute Prozessqualität ist in den *Betreuungssettings* Kitagruppen, Krippengruppen und altersgemischte Gruppen bei weniger als 10% der Einrichtungen gegeben, unzureichende Qualität liegt hingegen bei über 10% der Einrichtungen vor, außer in der Tagespflege (Tietze, 2013, S. 143).

Eine niedrigere Prozessqualität ist besonders in *altersgemischten Gruppen* im Vergleich zu altershomogenen Gruppen vorzufinden (Tietze, 2013, S. 143). In altersgemischten Gruppen sind bei Vierjährigen der Wortschatz und die sozial-kommunikativen Fähigkeiten geringer ausge-

prägt (Tietze, 2013, S. 117f.). Eine *offene Arbeit* in der Kindertagesstätte ist dadurch charakterisiert, dass keine Gruppierung der Kinder stattfindet oder die Auflösung der Gruppe an bestimmten Tagen bzw. zu bestimmten Zeiten eines Tages vorgenommen wird (Tietze, 2013, S. 71). Offene Arbeit geht einher mit einer höheren Prozessqualität im Vergleich zur gruppenbezogenen Arbeit, mit Ausnahme des Krippenalters (Tietze, 2013, S. 117f.). Bei Zweijährigen werden in offenen Gruppen die sozialen Kompetenzen niedriger eingestuft (Tietze, 2013, S. 147f.). Insgesamt ist keine Verbesserung der Prozessqualität nach 17 Jahren festzustellen, trotz vielfältiger Reformen wie Akademisierung, Nationale Qualitätsinitiative, Rahmenpläne und Sprachförderprogramme; allerdings ist eine höhere Prozessqualität bei Einrichtungen gegeben, in denen ein Qualitätsentwicklungsprozess realisiert wird (Tietze, 2013, S. 143f.).

Die *Strukturqualität* einer Einrichtung wird aus den Variablen Raum, Personen und organisatorische oder soziale Aspekte als Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns bestimmt (Tietze, 2013, S. 22f.). Bildung und Entwicklung von Zwei- und Vierjährigen werden positiv beeinflusst durch Aktivitäten in Einrichtungen; gemeinsame Aktivitäten in Einrichtungen verbessern bei Zweijährigen und Vierjährigen die kommunikativen Kompetenzen (Tietze, 2013, S. 110f.). Wenn die Fachkraft mehr Aktivitäten mit den Kindern durchführt, dann verfügen die Kinder über einen höheren Wortschatz (Tietze, 2013, S. 147). Eine gute Kooperation zwischen der Fachkraft und den Eltern von Vierjährigen beeinflusst die kommunikativen und sozialen Fähigkeiten der Kinder positiv und geht mit einem geringeren kindlichen Problemverhalten einher (Tietze, 2013, S. 147).

Die *Orientierungsqualität* einer Einrichtung umfasst die Normen, Vorstellungen oder Überzeugungen der Fachkräfte und die Bedingungen, in denen pädagogische Arbeit geleistet wird (Tietze, 2013, S. 23). Ein Beispiel für Überzeugungen von Fachkräften ist, dass in den Einschätzungen der Mütter ein Einrichtungseinfluss auf die Bildung und Entwicklung der Kinder im einstelligen Bereich anzusiedeln ist, jedoch ist diese Angabe höher in den Urteilen derjenigen ErzieherInnen, welche die Einrichtungsbetreuung als stärkeren Einfluss als die Familie ansehen (Tietze, 2013, S. 146f.). Werden die zuvor dargelegten institutionellen Kontexte sowie die Wir-

kung der pädagogischen Arbeit von Fachkräften auf den Spracherwerb in der frühen Kindheit zusammengefasst, so ist folgendes Fazit festzuhalten (Tietze, 2013, S. 151): Es ist essentiell, jedem Kind in Deutschland die Möglichkeit auf eine außerfamiliäre Betreuung einzuräumen und zwar in Einrichtungen, in denen die Bildung der Kinder auf einem hohem pädagogischen Niveau vollzogen wird, damit die Kinder eine optimale Förderung ihrer Kompetenzen erfahren.

2.3.3 Fachkraftbezogene Kontextfaktoren

International wurde bereits seit den 2000er Jahren die Rolle der Kindertagesstätten bei der Bildung der Kinder betrachtet (Sylva, 2003). Die Aufwertung der Forschung zur *Frühpädagogik* in Deutschland ist als Folge der empirischen Studien, in denen Bildungsvergleiche gezogen wurden, wie die OECD-Studien aus den Jahren 2001 und 2004, und als Konsequenz der Diskussion um die PISA-Ergebnisse zu sehen (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 36f.). Es wurden nun Bedingungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung fokussiert, was in der Erstellung von Anforderungen bzw. Konzepten zur Unterstützung des *domänenspezifischen Lernens* und der Entwicklung resultierte (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 36f.). Qualifizierungen und die *Professionalisierung* von pädagogischen Fachkräften sowie Evaluationen von pädagogischen Ansätzen sind seither in das Blickfeld der frühpädagogischen Forschung geraten; auch wurde die Wirkung von Interventionen oder das Handeln der pädagogischen Fachkräfte untersucht (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 36f.). Es wird versucht, Standards für die Betreuung von Kindern in den Einrichtungen wissenschaftlich zu begründen (Viernickel, 2015). Zudem gerät die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern in den Blickpunkt (König & Viernickel, 2016).

Guckelsberger verweist darauf, dass Fachkräfte in Kindertagesstätten und Schulen den „Kindern das Recht bzw. die Pflicht zu(weisen), einen Redebeitrag zu erbringen“ und das einzelne Kind auf diesem Wege lernt, „sein eigenes Kommunikationsbedürfnis aufzuschieben und seinem Beitrag eine sozial akzeptierte Form zu geben“ (Guckelsberger & Reich, 2008, S. 85, Online). Auch das funktionsbezogene Wiederaufnehmen von Sprachmodellen der Fachkraft entlastet den kindlichen Sprecher; diese Strategie kann den Aufbau längerer Gespräche zu einem Thema be-

fördern, denn die Rückgriffe bieten einen Rahmen für die Interaktion, indem sie Folgehandlungen berechenbar machen (Stude, 2010, S. 184-186). *Vorgeformtheit* kann als Ressource für das Kind beim Erstellen eines Beitrags zur Lösung einer wiederholt auftretenden Aufgabenstellung dienen, wenn Beiträge in Anlehnung an Konventionen realisiert werden, wie dies bei Idiomen, Phrasen oder Formeln der Fall ist (Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 2007, S. 181f.). Es kommt in der Kommunikation von Erwachsenen mit kindlichen Sprechern ein unbewusstes, interaktives Unterstützungssystem zum Tragen, welches den Kindern als Erwerbsressource dient. In der nicht inszenierten Alltagskommunikation bieten Erwachsene Kindern mit geringeren Sprachkompetenzen mehr sprachliche Ressourcen und bei sprachkompetenten Kindern weniger Ressourcen an; es erfolgt eine Feinabstimmung auf die individuellen kindlichen Fähigkeiten (Quasthoff, 2011, S. 39). Hilfreich ist es, wenn den kindlichen Sprechern mit hohen Fähigkeiten im Gespräch Freiraum gewährt wird; hingegen benötigen Sprecher mit unterdurchschnittlichen Sprachkompetenzen eine Vorbereitung des Kontextes und die Sprachbegleitung der Fachkraft, damit sie effektive Sprachbeiträge einbringen können (Albers, 2009, S. 262).

2.4 Kompetenzerwerb im Elementar- und Primarbereich

Um darzustellen, inwiefern Fachkräfte den Erwerb von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen bei Kindern begleiten oder befördern können, werden nun Kindertagesstätten und Horte als Bildungseinrichtungen einander gegenübergestellt, da an diesen Lernorten unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten gegeben sind. Es gilt zunächst die Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs in beiden Institutionen abzuhandeln, um dann Pragmatisch-Kommunikative Kompetenzen im Elementar- und Primarbereich beleuchten zu können

2.4.1 Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs in Kitas und Horten

Zunächst werden die für den Kompetenzerwerb relevanten Rahmenbedingungen der beiden Institutionen thematisiert, insbesondere Aspekte der Teilnahmequoten und Trägerschaft, die Professionalisierung der Fachkräfte in Kindertagesstätten und Horten, Fragen der Finanzierung und Evaluation sowie schließlich rechtlicher Grundlagen auf Landesebene in Form von Bildungsplänen und pädagogischen Konzepten im Sprachbereich.

Hinsichtlich der Teilnahmequoten bzw. Gruppengrößen bestehen im Elementarbereich erhebliche Unterschiede in den Ländern; Kindergartenkinder werden in Gruppengrößen zwischen 1:7 und 1:12 betreut (Bildungsbericht, 2020, S. 83, Online). Mit Stand 2019 befinden sich Kindertagesstätten in Deutschland überwiegend in freigemeinnütziger Trägerschaft (65 %), ein Drittel in kommunaler und drei Prozent in privatgewerblicher Trägerschaft (Bildungsbericht, 2020, S. 82, Online). In Sachsen sind die Einrichtungen für Kindergartenkinder zu 43% in öffentlicher Hand und der Anteil der Einrichtungen mit freigemeinnütziger Trägerschaft beträgt 55% (Bock-Famulla et al., 2015, S. 236). Es kann festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen in deutschen Kindertageseinrichtungen vorrangig durch freigemeinnützige Träger und die Kommunen gestaltet werden. Ein Drittel der unter Dreijährigen wurde in 2019 in einer Kindertagesstätte betreut, wohingegen es bei den Drei- bis unter Sechsjährigen bereits 93% der Kinder sind (Bildungsbericht, 2020, S. 86, Online). Somit umfasst die Bildungsbeteiligungsquote in der Kindertagesstätte fast alle Kinder der betreffenden Altersgruppe. Es gibt jedoch immer noch Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland in der Nutzung außerfamiliärer Betreuung, wobei der Eintritt in die Einrichtung in Ostdeutschland mehrheitlich nach der Vollendung des ersten Lebensjahres und in Westdeutschland erst mit dem dritten Geburtstag erfolgt (Tietze, 2013, S. 141f.). Damit wird deutlich, dass die Inanspruchnahme der Betreuung von jungen Kindern gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterliegt. Der Betreuungsumfang lag im Kindergartenalter in 2019 bei 52% der Kinder bei über 35 Wochenstunden, bei 38% zwischen 25 und 35 Stunden (erweiterte Halbtagsangebote) und bei 10% der Kinder bei 20 Stunden (Bildungsbericht, 2020, S. 86, Online). Damit verbringen die Kinder in Deutschland im Kindergartenalter einen Großteil ihres Tages in einer Kindertagesstätte.

Allerdings verweist der Umstand, dass ein Drittel der Eltern ihre Kinder über acht bis neun Stunden pro Woche in die Hände von Familienmitglieder geben darauf, dass der Bedarf in Bezug auf Öffnungszeiten der Einrichtungen höher ist als das vorgehaltene Angebot (Tietze, 2013, S. 141). Die Eltern sind auf die Betreuung der Kinder durch Familienmitglieder angewiesen, um ihrer Berufstätigkeit nachgehen zu können. Auch in Sachsen ist die Vereinbarkeit von

Familie und Beruf immer noch als Problem anzusehen, da in vielen Familien Betreuungsschwierigkeiten mit Eintritt der Kinder in die Schule auftreten; der Hort bietet dabei zusammen mit dem Frühhort und den längeren Betreuungszeiten bis 17 Uhr Vorteile gegenüber der Ganztagschule (Bock-Famulla et al., 2015, S. 13-17). Hierdurch kann die Betreuung der Kinder im Hort dem Stundenumfang einer Vollzeittätigkeit beider Elternteile prinzipiell gerecht werden, sofern keine Nachtarbeit oder Schichtarbeit vorliegt. Die Hortangebote und die offenen bzw. gebundenen Angebote in den Ganztagschulen stehen in Deutschland unter der Verantwortung der Schulen; es hat sich eine Vielfalt an Angeboten herausgebildet (Bock-Famulla et al., 2015, S. 13-17). Beispielsweise gibt es von der Kinder- und Jugendhilfe die (Über-)Mittagsbetreuung als zusätzliches Angebot, welcher länderspezifische Vereinbarungen zugrunde liegen (Bildungsbericht, 2020, S. 120, Online).

Die Hort- und Ganztagsangebote an Grundschulen sind eine wichtige Voraussetzung zur Vereinbarung von Familie und Beruf in deutschen Familien. Jedoch bleibt unklar, wie hoch die außerunterrichtliche Teilhabe im Primarbereich tatsächlich ist, da Statistiken für schulische Angebote und die Kinder- und Jugendhilfe vorgelegt werden, in denen eine Doppelnutzung nicht erhoben und demnach Doppelerfassungen nicht ausgeschlossen sind (Bock-Famulla et al., 2015, S. 13-17). Die schulischen Ganztagsangebote sind für alle Schulkinder verbindlich (vollgebunden), für einen Teil der Kinder verbindlich (teilgebunden) oder freiwillig (offener Ganztag) (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). Ein teilgebundenes oder offenes Ganztagsangebot bedeutet, dass an mindestens drei Tagen in der Woche mindestens sieben Stunden Angebote wahrgenommen werden können (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). Die Ganztagsangebote sind zu 68% von Grundschulen organisiert und in sieben Ländern sind bereits 90% der Grundschulen ganztags geöffnet; die Horte werden entweder in die Ganztagschulen integriert oder bleiben eigenständig erhalten (Bildungsbericht, 2020, S. 120, Online). Die eigenständigen Horte werden in Grundschulen oder altersgemischten Kitas vorgehalten (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). In den Ländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg wurden Ganztagschulen gebil-

det, indem die Horte den Grundschulen organisatorisch zugeordnet wurden (Bildungsbericht, 2020, S. 121, Online).

Die häufigste Ausbildung bei Fachkräften in Kindertagesstätten ist mit 69% Anteil der Abschluss zum/r Erzieher/in; hingegen sind mit 10% Anteil Fachkräfte beschäftigt, die über einen Hochschulabschluss in Kindheitspädagogik verfügen; diese sind in Hessen und Sachsen häufiger vertreten als im Bundesdurchschnitt (Bildungsbericht, 2020, S. 83, Online). In anderen Ländern finden sich vermehrt Personen mit einem Berufsfachschulabschluss in der Kinderpflege, Sozialassistenten oder sie verfügen noch über keine abgeschlossene Ausbildung (Bildungsbericht, 2020, S. 83, Online). Die Einstellungskriterien weichen in den Ländern voneinander ab und geben damit verschiedene Richtungen der Professionalisierung vor. In Sachsen scheint eine Akademisierung unter den Fachkräften in der Elementarpädagogik eher als in anderen Ländern erwünscht zu sein. In den Horten nehmen die Erzieherinnen und Erzieher mit 67% den größten Anteil ein, wohingegen die Akademiker im Schnitt einen 10%igen Anteil halten (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). Der Umstand, dass nicht in allen Bundesländern Vorgaben zur Qualifikation von Personal in schulischen Ganztagsangeboten festgelegt sind, wirkt sich aufgrund der Vielfalt der Qualifikationen ungünstig auf die Chancengerechtigkeit und die Schülerleistung aus (Bock-Famulla et al., 2015, S. 17-19). Insgesamt kann festgehalten werden, dass ErzieherInnen den größten Anteil an Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten einnehmen.

In Kindertagesstätten ist ein Anteil von 60% des Personals in Teilzeit angestellt (Bildungsbericht, 2020, S. 86, Online). Die Leitung von sächsischen Kindertagesstätten wird in 43% der Fälle ohne weitere Arbeitsbereiche übernommen, bei weiteren 43% der Einrichtungen ist hingegen nur ein Teil der Arbeitszeit, nämlich im Schnitt 2,8 Stunden, für die Leitungstätigkeit reserviert und der Rest der Arbeitszeit mit gruppenübergreifender Arbeit oder pädagogischer Gruppenleitung ausgefüllt (Bock-Famulla et al., 2015, S. 248). Wenn der überwiegende Anteil des pädagogischen Personals in Teilzeit angestellt ist und zirka die Hälfte der Fachkräfte in Leitungspositionen nur stundenweise ihrer Verantwortung gerecht werden kann, dann sind Qualifizierungsprozesse in der Einrichtung als eine Herausforderung anzusehen.

Hinsichtlich sprachbezogener Themen verfügen pädagogische Fachkräfte über das meiste Wissen im Bereich Morphologie und über das wenigste Wissen im Bereich Phonologie; der Bereich Semantik und Pragmatik liegt im Mittelfeld, jedoch ist hier eine höhere Standardabweichung zu verzeichnen als im Gesamtwissen zum Sprachbereich (Geyer, Müller & Smits, 2014, S. 86f.). Somit gibt es einige Fachkräfte, die über ausreichendes oder gutes Wissen im pragmatischen Wissensfeld verfügen und andere, die kein oder zu geringes Vorwissen in diesen Themen aufweisen. Im Vergleich mit FachschullehrerInnen verfügen pädagogische Fachkräfte über ein niedrigeres Sprachwissen (Thoma et al., 2013, S. 98-103). Unsicherheiten bestehen bei den pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Analyse des kindlichen Sprachstandes und in Bezug auf die Anpassung des Sprachhandelns an das kindliche Sprachniveau; sie sind sich nicht sicher, wie Sprachanlässe geschaffen, Modellierungstechniken eingesetzt oder bewusstes Interaktionshandeln erreicht werden kann (Geyer et al., 2014, S. 86-89). Der Wissensstand scheint daher im kommunikativen Bereich insgesamt ausbaufähig. Im Vergleich zwischen pädagogischen Fachkräften mit unterschiedlicher Schulbildung lässt sich ein moderater positiver Effekt auf die Wissenskomponente nachweisen, da Personen mit allgemeiner Hochschulreife besser als Personen mit Fachhochschulreife oder Haupt- bzw. Realschulabschluss abschneiden; ein schwacher Effekt tritt in Bezug auf das Beobachten- Können auf, beim Fördern-Können hingegen tritt kein signifikanter Effekt auf (Thoma et al., 2013, S. 98-103). Personen mit höherem Bildungsgrad haben damit bessere Wissensgrundlagen und können tendenziell besser die Sprachkompetenzen der Kinder beobachten oder einschätzen, jedoch sind sie nicht automatisch in der Förderung des kindlichen Spracherwerbs besser vorbereitet. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, Fachkräfte in ihren Wissensständen bezüglich der Sprachentwicklung anzugleichen und mit ihnen sprachförderliche Kommunikation mit Kindern, abgestimmt auf das beobachtete Niveau der Kindskompetenzen, einzuüben.

Eltern haben in Deutschland einen Rechtsanspruch auf einen Platz ihrer Kinder in der Kindertagesstätte oder bei einer Kindertagespflege (Bock-Famulla et al., 2015, S. 236). Da die pädagogische Prozessqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen im Durchschnitt nicht

zufriedenstellend bewertet wird, muss die Fachöffentlichkeit darüber diskutieren, welche Ansprüche sie an die pädagogische Prozessqualität in den Einrichtungen stellt und wie diese Ansprüche realisiert werden können (Tietze, 2013, S. 142). 2019 wurde das „Gute-KiTa-Gesetz“ erlassen, mit welchem die Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung gestärkt wird; die Maßnahmen unterliegen einem Monitoring und wissenschaftlicher Evaluation nach § 6 KiQuTG (Bildungsbericht, 2020, S. 84, Online). Mit den Maßnahmen soll beispielsweise der Betreuungsschlüssel verbessert und Qualifizierungen für Leitungskräfte und das Personal ermöglicht werden (Bildungsbericht, 2020, S. 85, Online). Mit diesen Maßnahmen werden die oben benannten Problematiken der Professionalisierung und der teilweise zu hohen Gruppenstärken aufgegriffen. Würden diese Rahmenbedingungen optimiert, so wäre dies der Pädagogischen Prozessqualität in Kindertagesstätten sicherlich zuträglich. Es bestehen keine Verpflichtungen zu Evaluationen in den sächsischen Einrichtungen, es liegen ausschließlich Empfehlungen für das Qualitätsmanagement vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales vor; eine Fach bzw. Praxisberatung ist zwar als Unterstützung vorgesehen, jedoch nicht mit Vorgaben zu Ressourcen versehen (Bock-Famulla et al., 2015, S. 237). Bei der Erteilung einer Betriebserlaubnis für Kindertagesstätten bestehen in Sachsen im Gegensatz zu anderen Bundesländern keine inhaltlichen Vorgaben, die im pädagogischen Konzept berücksichtigt werden müssen (Bock-Famulla et al., 2015, S. 38). Pädagogische Konzepte wie Fröbel oder Bildungskonzeptionen wie infans und offene Konzepte sowie altersgemischte Gruppen werden zwar in der Praxis angewendet, jedoch ist die Wirkung dieser Rahmenbedingungen und Arbeitsformen bisher wenig evaluiert worden (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 37-39).

Wie oben dargestellt besteht ein stetig steigender Bedarf an mehr Ganztagsangeboten für Grundschulkindern, weshalb bis Ende 2025 785.000 zusätzliche Plätze geschaffen werden müssten (Bildungsbericht, 2020, S. 122, Online). Der Ausbaubedarf ist in Baden-Württemberg und im Saarland am dringlichsten, in Sachsen und Hamburg hingegen existiert nun ein Angebot, welches den Großteil des Bedarfs deckt (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). Die Anzahl der Horte für Schulkindern wuchs seit 2007 beständig und ab 2025 ist ein Rechtsanspruch auf ein Ganztagsan-

gebot für Grundschulkindergarten geplant (Bildungsbericht, 2020, S. 120, Online). Der Hort stellt ein offenes Ganztagsangebot im Primarschulbereich dar; seit 2005 können mit der Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten (FRL GTA) Fördermittel für Angebote zur leistungsdifferenzierten Förderung und Forderung, Unterrichtsergänzende Projekte und Angebote, Freizeitpädagogische Angebote sowie Angebote im Schulclub von den Grundschulen beantragt werden (Lenz, Weinhold & Lakowski, 2010, S. 48, Online). Für die Beantragung der Mittel für zusätzliche Ganztagsangebote ist ein Kooperationsvertrag mit dem Hort Voraussetzung (Lenz et al., 2010, S. 48f.). Schule und Hort haben allerdings unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsaufträge, da im Hort nach dem Sächsischen Bildungsplan gearbeitet wird und in der Schule mit dem Lehrplan (Lenz et al., 2010, S.49). Die eigenständigen Horte beruhen auf §§22 ff. SGB VIII (Bildungsbericht, 2020, S. 123, Online). Die gesetzlichen Grundlagen sind unterschiedlich, weil im Hort das Kinder- und Jugendhilfegesetz und das Sächsische KitaGesetz gelten, in der Schule hingegen das Sächsische Schulgesetz (Lenz et al., 2010, S.49). Die Kooperation zwischen Hort und Schule gestaltet sich nicht immer einfach und der Ausbau der Ganztagsangebote hat Einfluss auf die Rolle des Hortes, da dieser sich neben den zusätzlichen Ganztagsangeboten inhaltlich neu positionieren muss (Lenz et al., 2010, S. 50f.). Es wird sich zeigen, inwiefern sich die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Horten in den kommenden Jahren vertieft, wenn mehr Erfahrungen mit dieser Kooperationsform vorliegen und mit der Zeit die Interessenslagen beider Einrichtungen besser abgeglichen werden können.

Die Schuleingangsphase wird in Sachsen in der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen gestaltet, wobei die Grundlage für das Schulvorbereitungsjahr in den Kindergärten der Sächsische Bildungsplan darstellt und die Grundschulen ein Konzept für die Schuleingangsphase erstellen müssen.¹ Unterstützung für die Kinder in dieser Lebensphase mit den ihr inhärenten Chancen und Herausforderungen wird damit durch die Kooperation der elementar- und primärpädagogischen Einrichtungen gesichert. Formen der Zusammenarbeit zwischen Kinder-

¹ <https://www.schule.sachsen.de/2562.htm> [Stand: 23.11.2020]

tagesstätte und Grundschule sollten erörtert und mit Hilfe gemeinsamer Orientierungsrahmen ausgeweitet werden (Liebers, 2010). Im ersten Schuljahr sollte die Entwicklung der Kinder genau in den Blick genommen werden. Hierfür sind den Fachkräften Orientierungspunkte für die Praxis an die Hand zu geben, um einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen, wie dies beispielsweise in Fachdebatten zum Anfangsunterricht mit Bezug zur flexiblen Schuleingangsphase geschehen (Liebers, Pringel & Bieber, 2008; Liebers 2008).

Eine Frage der elementarpädagogischen Forschung ist, auf welche Weise Alltagsinteraktion in Bildungsplänen berücksichtigt wird (Weltzien, 2012, S. 222, Online). Hinsichtlich des sächsischen Bildungsplans muss festgestellt werden, dass die Vorgaben in Bezug auf pragmatisch-kommunikative Kompetenzen und die alltagsintegrierten Sprachförderung recht vage gehalten sind und daher als Handlungsgrundlage für pädagogische Fachkräfte nur bedingt taugen. Der Sächsische Bildungsplan (2011, Online), welcher Grundlage für die pädagogische Arbeit in sächsischen Kindertagesstätten ist, enthält wenige Vorgaben zur Gestaltung der kommunikativen Bildung. Es wird unter anderem der *Perspektivenwechsel*, eine *dialogische Gesprächskultur*, *non-verbale Kommunikation*, *diverse Sprachanlässe* sowie die *alltagsintegrierte Sprachförderung* angesprochen; spezielle Inhalte für den Hort betreffen die *sprachlich-kommunikative Entwicklung und Kultur* (Sächsischer Bildungsplan, 2011, S. 81-94, Online).

Für den Primarbereich kann das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus erstellte Gesamtkonzept für die sprachliche Bildung (2004, S. 7²) genutzt werden: Dort werden vier Themenbereiche unterschieden, denen die Modalitäten

- *Medial mündlich/konzeptionell mündlich*,
- *Medial mündlich/konzeptionell schriftlich*,
- *Medial schriftlich/konzeptionell mündlich*

² Gesamtkonzept Sprachliche Bildung; URL:

https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/897_Sprachliche_Bildung.pdf [Stand 23.11.2020]

- *Medial schriftlich/konzeptionell schriftlich*

als Oberbegriffe vorangestellt werden, mit denen Sprachbildung in der Schule vorange-
trieben werden kann. Die Modalität *Medial mündlich/konzeptionell mündlich* berührt inhaltlich
die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Der Themenbereich umfasst spontane Face-to-
face-Kommunikation und informelle Gespräche. Es ist festgehalten, dass in allen Fächern ein
Schwerpunkt auf die Angemessenheit, Richtigkeit und Sprecher- sowie Situationsbezogenheit
der mündlichen Beiträge gelegt werden soll.

Ein Beispiel der Umsetzung von Sprachbildung im Lehrplan ist der sächsische Lehrplan
„Deutsch der Grundschule“ (2004, überarbeitete Fassung 2019³), worin festgelegt ist, dass die
Entwicklung der mündlichen Sprachfähigkeit und die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über
Sprache zu den Zielen der Vermittlung gehört (S. 2). Zur kommunikativen Bildung ist im Lehr-
plan Deutsch für die Grundschule festgehalten, dass neben der Erweiterung des Fachwortschat-
zes zum einen fachübergreifende Sprechhandlungen wie Erzählen, Beschreiben und Berichten
sowie die zugehörigen Textsorten behandelt werden, aber auch für einzelne Fächer spezifische
Sprechhandlungen oder Textsorten wie Beweisen vermittelt werden sollen (Lehrplan Deutsch,
2004, S. 9). Es ist vorgesehen, dass LehrerInnen ihre Rolle als Sprachvorbilder annehmen und
die Sprachbildung als Basis jeglicher Bildung begreifen, mit der die Kinder unter anderem Per-
spektivenwechsel, Empathie, Problemlösefähigkeiten und metakognitive Fähigkeiten erlernen
können (Lehrplan Deutsch, 2004, S. 10). Für die 1. und 2. Klasse sind die Lernbereiche Sprechen
und Zuhören mit fünfzig Unterrichtsstunden und Sprache untersuchen mit 45 Unterrichtsstun-
den vorgesehen (Lehrplan Deutsch, 2004, S. 5). Kinder sollen sich mitteilen und informieren
können, ihre Sprechfreude soll angeregt werden und sie sollen sich mündlich in die Klassenge-
meinschaft mit ihren Gesprächsregeln integrieren können; die kindlichen Beiträge sollen wei-
terhin personen- und situationsbezogenen formuliert sein (Lehrplan Deutsch, 2004, S. 6). Somit

³ Lehrplan Deutsch; https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2_lp_gs_deutsch_2019.pdf [Stand
23.11.2020]

nicht nur im Gesamtkonzept zur sprachlichen Bildung, sondern auch im Lehrplan Deutsch für die Grundschule die Entwicklung pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen durch Fachkräfte vorgesehen.

Im bundesweiten Programm FörMig `Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund` (2004 - 2009⁴) wurden Merkmale für ein pädagogisches Konzept definiert, die einen im Bereich Sprache qualitativ hochwertigen Unterricht definieren:

- Sprachbildung in allen Fächern
- Behandlung Bildungssprache und Zusammenhänge zwischen Allgemein- und Bildungssprache
- Besprechung Mittel der Allgemein- und Bildungssprache
- Settings für Erwerb, Anwendung und Weiterentwicklung der Allgemein- und Bildungssprache
- Diagnostik Sprachkompetenzen und Sprachentwicklung
- Orientierung an Prozessen individueller Sprachentwicklung
- Vorteile Mehrsprachigkeit herausstellen und Förderung mehrsprachiger Kinder
- Evaluation Resultate sprachlicher Bildung

(Gogolin, 2010, S. 8)

Für die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ist die Orientierung an Prozessen individueller Sprachentwicklung zu betonen, welche eine Diagnostik der Sprachkompetenzen und Sprachentwicklung als Grundlage erfordert.

Im Bundesprojekt `Offensive frühe Chancen` (2011 - 2014⁵) wurden in Kindertagesstätten Kinder unter drei Jahren mit einem Migrationshintergrund, Kinder mit einem hohem Sprachför-

⁴ FörMig; URL: https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/seite_de.php?seite=5364 [Stand: 23.11.2020]

⁵ Offensive frühe Chancen; URL: <https://www.fruehe-chancen.de/> [Stand: 23.11.2020]

derbedarf und Kinder aus bildungsfernen Familien in den teilnehmenden Einrichtungen durch eine Fachkraft für Sprache unterstützt; die Fachkräfte absolvierten eine Zusatzqualifikation und eine Schulung aus dem Landesmodellprojekt zur Umsetzung der alltagsintegrierten Sprachbildung in den Einrichtungen (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 95-98). Das Landeskompetenzzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LaKoS) hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Beratung, Vernetzung, Begleitung und Fortbildung zur Sprachbildung und -förderung voranzutreiben und eine Weiterentwicklung des Fortbildungscurriculums des Landesmodellprojektes zu erreichen (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 99).

Da davon ausgegangen wird, dass die besuchte Einrichtung einen Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern hat (Albers, 2009, S. 132f.), sind bestehende Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten zu evaluieren (Stude, 2010, S. 170). Wird beispielsweise die alltagsintegrierte Sprachförderung betrachtet, so ist zu konstatieren, dass hierzu wenige Evaluationen vorgenommen worden sind (Ehlich et al., 2013, S. 45, Online). Ein Versuch, die Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich zu bewerten, wurde von Hilz (2020) mit bildungsökonomischen Reflexionen und zielgruppenspezifischen Analysen zum Bundesprogramm *Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration* unternommen. Auch in Kucharz et al. (2014, Online) wurden Sprachförderprogramme evaluiert. Im Landesmodellprojekt *Sprache fördern* (2007 - 2011⁶) wurde in Sachsen eine Schulung zur Sprachförderkompetenz mit den folgenden Schwerpunkten angeboten: Grundlagen Kommunikation, Sprache, Sprechen, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit, Elternarbeit und Netzwerkarbeit (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 95-98). In der Evaluation der Schulungsergebnisse zeigten sich geringe positive Effekte auf den Wortschatzzuwachs und das Satzverständnis bei Zweijährigen, bei Drei- und Vierjährigen hingegen sind keine Effekte der in der Bilderbuchbetrachtung in Kleingruppen festzustellen (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 95-98). Dies ist ein Beispiel dafür, dass Sprachfördermaßnahmen in der Evaluation auf ihre Wirkung hinsichtlich spezifischer Altersgruppen und Sprachebenen betrachtet werden müssen.

⁶ Sprache fördern; URL: https://www.bbw-leipzig.de/fileadmin/user_upload/bbw-leipzig-gruppe/Forschung/Poster_Sprache_foerdern.pdf [Stand: 23.11.2020]

2.4.2 Pragmatisch-Kommunikative Kompetenzen in Kitas

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, soll laut Bildungsplan in den Kindertagesstätten und Horten eine kommunikative Bildung der Kinder erfolgen, jedoch ist die Ausgestaltung dieses Bereiches im Bildungsplan eher unspezifisch gehalten. Um die im Bildungsplan skizzierten Themen inhaltlich zu füllen muss deutlich werden, wie in Kindergärten und Horten konkret pragmatisch-kommunikative Defizite bei Kindern erkannt und ausgeglichen werden können. Daher sind die folgenden Ausführungen zu den pragmatisch-kommunikative Kompetenzen im Elementarbereich an den drei Themengebieten des Bildungsplans ausgerichtet: das *Sprechhandeln* in Einrichtungen, die angestrebte *Dialogische Gesprächskultur* und Effekte von *Sprachfördermaßnahmen*. Dabei wird beantwortet, welche Gesprächsanlässe in der Kommunikation mit Kindern genutzt werden können, mit welchen Mitteln eine dialogische Gesprächskultur entsteht und in welcher Form eine alltagsintegrierte Sprachförderung den Kindern geboten werden sollte, um Sprachentwicklung im pragmatisch-kommunikativen Bereich zu gewährleisten. Mit diesem Vorgehen soll geklärt werden, welche Theorien und Konzepte für die Unterstützung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Elementarbereich vorliegen. Diese Ansätze können auch für die Sprachbildung im Hort verwendet werden, wobei die Anforderungen an die Altersstufe anzupassen sind.

Das sprachliche Handeln in den Kindertagesstätten erweitert das kindliche Repertoire der Handlungsmuster um das „Bekunden von Wissen oder Nichtwissen, aber auch das Beantworten von W-Fragen oder das Beschreiben und Deuten von Bildern“ (Trautmann & Reich, 2008, S. 42, Online). Zusätzlich werden Sprechhandlungen in der Kommunikation mit Gleichaltrigen nötig, wie zum Beispiel „Anweisen, Vorschlagen, Bewerten, Begründen, Erklären und gemeinsames Planen“ (Trautmann & Reich, 2008, S. 42, Online). Berichten und Erzählen werden weiterentwickelt (Trautmann & Reich, 2008, S. 42, Online). Ein Neulernen kommunikativer Fähigkeiten ist bei Vorschulkindern durch kommunikative Erfolge motiviert, aber auch Misserfolge regen zum Erwerb weiterer Handlungsformen an (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 40).

Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind eine Zielgruppe, deren pragmatisch-kommunikative Entwicklung besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Sie sind in der Lage, im Kindergartenalter in der Einrichtung die deutsche Sprache zu erwerben, wenn sie dabei durch einen sprachförderlichen Input von den Fachkräften effektiv unterstützt werden (Albers, 2009, S. 265). Dabei übertragen sie ihre in der Erstsprache erworbenen kommunikativen Kompetenzen auf die Zweitsprache (Albers, 2009, S. 257f.). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache setzen als Teilnahme-Strategie im Gespräch die Wiederholung von vorherigen Beitragsinhalten zum Anzeigen ihres Interesses und ihrer Fokussierung ein (Albers, 2009, S. 155-159). Ein Problem ist allerdings, dass sprachlich weniger kompetente, kindliche SprecherInnen in der Peer-Interaktion gegenüber kompetenten SprecherInnen häufiger von Spielen ausgeschlossen werden, obwohl sie kommunikative Strategien zur Teilnahme anwenden können (Albers, 2009, S. 156-159). Die Problematik dieser Ausschlussmechanismen zeigt sich darin, dass wenig kompetente SprecherInnen in solchen Situationen keine Möglichkeit zur sozialen Teilhabe und Selbstbestimmung erhalten; um ihre Fähigkeiten in dieser Situation erweitern zu können, wenden sie sich als Kompensationsstrategie bevorzugt erwachsenen Personen zu (Albers, 2009, S. 156-159). Defizite im pragmatisch-kommunikativen Bereich können sich dennoch manifestieren, wenn zu den unzureichenden formalsprachlichen Fähigkeiten eine hohe Zahl gescheiterter Interaktionsversuche mit Peers hinzukommen (Albers, 2009, S. 259).

Pragmatisch-kommunikative Auffälligkeiten äußern sich darin, dass Sprache nicht angemessen bezogen auf das soziale Umfeld, das Thema oder die Sprachausdrücke verwendet wird (Glück, 2007, S. 247). Die Möglichkeiten frühpädagogischer Intervention zur Vermeidung defizitärer Kindsentwicklung im pragmatisch-kommunikativen Bereich liegen unter anderem in der „Unterstützung der Peer-Interaktion mit kompetenten Sprechern und der Bereitstellung eines kontextuellen Rahmens, in dem sich Kinder ihre Umgebungssprache erschließen können“ (Albers, 2009, S. 86). Die Kindesentwicklung wird entscheidend beeinflusst durch Gespräche des Kindes mit seinen Bezugspersonen und die Qualität dieser Kommunikationsprozesse; auch die Beziehung zu diesen Personen spielt eine gewichtige Rolle (Westerholt, 2012, S. 73). Generell ist

der „Beziehungsaufbau und die Gestaltung von Interaktionen [...] eine wichtige Basis für die Begleitung und Unterstützung der kindlichen Bildungs- und Entwicklungsverläufe“ (Weltzien, 2012, S. 223, Online). Die institutionelle Kommunikation mit Kindern kann verbal unter nonverbal erfolgen, wird jedoch auch über das Lernen am Modell und anhand von Erfahrungen, welche die Fachkraft ermöglicht, vorangetrieben (Westerholt, 2012, S. 21).

Häufig vorkommende Sprechhandlungen, mit denen pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten Tätigkeiten organisieren und lenken, liegen im Bereich *Erziehung zur Selbstbedienung* (Kraft, 1990, S. 111-116): *Phasierungen* kennzeichnen, wann eine Tätigkeit aufgenommen und wann sie beendet wird mit dem Ziel, Handlungen der Kinder zu lenken ohne Details der Tätigkeit aufzurufen, z.B. mit dem Partikel ‚so‘. Mit *Geplanten Strukturierungen* werden Tätigkeiten initiiert, die mit dem Beschreiben der Handlung und zugehörigen Zielen näher vorgestellt werden, wie z.B. Aufforderungen in Form von Aussagesätzen, die manchmal mit der Sprecherdeixis ‚wir‘ realisiert werden. *Situative Strukturierungen* dienen der Formung bzw. Regulierung des Tätigkeitsprozesses, vor allem in Bezug auf einzelne Kinder; dies beinhaltet z.B. Anweisungen, die entweder implizit mit dem Modalverb ‚müssen‘ oder explizit mit Imperativsätzen und einer Relativierung durch das Partikel ‚mal‘ ausgedrückt werden. Mit einer *Vorsorglichen Begründung* kann eine Begründung auf eine Aufforderung angeschlossen werden, um einer möglichen Ablehnung durch die Kinder präventiv zu begegnen. Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeit, ihr Sprachhandeln auf die Nutzung einer situativen bzw. geplanten Strukturierung von Handlungen abzielen, um die Gruppe zu lenken; zudem sollten Kinder bei Normverletzungen zu eigenen Schlussfolgerungen animiert werden und es kann durch das vorsorgliche Begründen von Handlungen eine effektive pädagogische Arbeit mit Kindern gewährleistet werden (Kraft, 1990, S. 111-116).

Wie bereits dargelegt, ist eine Bewusstheit der pädagogischen Fachkraft für ihr Sprachhandeln unabdingbar und es sollte eine dialogische Gesprächskultur angestrebt werden, um die kindliche Sprachentwicklung unterstützen zu können. Die pädagogische Fachkraft sollte sich der Wichtigkeit der Modellwirkung ihrer Sprache durch *Reflexion* bewusst werden und sie sollte

wissen, dass ein Gleichgewicht zwischen sprachlicher Anregung und eigenorganisierte Erprobung der sprachlichen Formen in Peerinteraktionen empfehlenswert ist (Stude, 2010, S. 184-186). In der Reflexion ihres eigenen Sprachverhaltens im Gespräch erkennt die Fachkraft Einstellungen, die sich in der Kommunikation mit den Kindern nachteilig auswirken können (Westerholt, 2012, S. 65). Die Sprachförderkompetenz der Fachkraft zeigt sich, indem sie verschiedene Gesprächsanlässe findet, die für Kinder eine hohe Motivation darstellen; des Weiteren sind Gesprächsanlässe auch für die Auseinandersetzung zwischen Peers bereitzustellen, damit Kommunikationsregeln und Sprachstrukturen unter Gleichaltrigen eingeübt werden können (Albers, 2009, S. 158f.).

Um eine *Handlungsfähigkeit* von Fachkräften im Bereich Kommunikation zu erhalten, sollten verschiedene Kompetenzen und Wissensgrundlagen bei Fachkräften in Kindertagesstätten ausgebildet werden (Rupprecht, 2015, S. 138-149):

- Adressaten wahrnehmen:
emotionale und kommunikative Ausdrucksweisen berücksichtigen
- Gespräche führen:
Wissen um Kommunikationsmodelle und -theorien, dialogisches Handeln, Ich-Botschaften, verbale und nonverbale Kommunikationsmittel und ihre Wirkung, Gesprächsarten, Methoden der Gesprächsführung, Analyse bzw. Reflektion von Gesprächen
- Umgang mit Konflikten:
Konfliktarten und -lösungen sowie Mediation, adressatenbezogene Gesprächsführung und adressatenbezogene Wahl der Kommunikationsmittel, Wissen um Spracherwerbsprozesse

Folgende *pädagogische Maxime* sind für das Sprachhandeln von Fachkräften im Elementarbereich wesentlich: Verständigungsorientierung, Selbstreflexion, Kooperation, Ko-Konstruktion, Interesse und Zuhören, Offenheit für den Ausdruck von Emotionen und Wünschen sowie Respekt für kulturelle Unterschiede (Westerholt, 2012, S. 73). Es gibt Hinweise auf drei

Faktoren, welche die *Interaktionsqualität* bedingen und die durch Schulungen zur alltagsintegrierenden Sprachförderung beeinflusst werden können (Weltzien, 2012, S. 218f., Online): Diese sind zum ersten die *Wertschätzung* und das Interesse gegenüber Kindern, zum zweiten die *Engagiertheit* und Verantwortungsübernahme für die Teilhabe der Kinder und zum dritten der Dialog und die *Impulse*, die von der Fachkraft zur Gesprächsgestaltung bewusst eingebracht werden, was ein Erkennen von Bildungsgelegenheiten und kindlichen Interessen bzw. Handlungen als mögliche Themen voraussetzt. Eine solche dialogische Gesprächskultur in der Kindertagesstätte „bietet Kindern eine hohe Vielfalt an Kommunikationsanreizen und -möglichkeiten und fördert damit auch eine hohe Motivation zum Erwerb umfassender kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen, da sie - eher als exkludierende Spezialprogramme- geeignet ist, kontextgebunden, handlungsbezogen und verständigungsorientierten Spracherwerb zu ermöglichen und die Freude am kreativen Sprachgebrauch zu bestärken“ (Westerholt, 2012, S. 80).

Das *förderliche Kommunikationshandeln* von pädagogischen Fachkräften zeichnet sich durch Sequenzen aus, die „dem Austausch von Vorstellungen, Gedanken, Erinnerungen, Wissen und dem gemeinsamen Spielhandeln dienen“ (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-29). In der pädagogischen Praxis vorgefundene Kommunikationsstrategien beinhalten unter anderem die folgenden Merkmale (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 34f.):

- Humor und schauspielerische Elemente
- die Überleitung der Referenz von reell zu fiktiv oder das Sprechen in einer Rolle als Figur
- vergleichende bzw. kontrastierende Aussagen sowie das Ansprechen unterschiedlicher Perspektiven
- Einstellungen besprechen, Provokation einer Richtigstellung oder Stellungnahme, Verständnissicherung
- Bestätigung oder Beantwortung als Feedback, die Wahl zwischen Hilfestellungen anbieten
- Ankündigung des Beitrags eines Kindes, die Benennung von Spielpartnern, die Öffnung des Gespräches für ein anderes Kind

Somit stehen den Fachkräften im Elementarbereich weitreichende Möglichkeiten offen, mit einer dialogischen Gesprächskultur den Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen zu befördern.

Es wurde darauf hingewiesen, dass die Anpassung des Sprachverhaltens der Fachkraft an die Sprachkompetenzen des Kindes essenziell ist. Jedoch ist weder die Modifikation der Fachkraft-Sprache noch der Einsatz von Sprachlehrstrategien in der Kindertagesstätte systematisch zu beobachten; lediglich der *Interaktionskontext* wirkt sich auf das Sprachverhalten der Fachkraft aus (Albers, 2009, S. 262). Daher soll nun aufgezeigt werden, wie Fachkräfte im Elementarbereich ihre Kommunikation an die individuellen Sprachkompetenzen des Kindes anpassen und damit ihren Input sprachförderlich gestalten können. Werden die Sprachstände von Kindern in verschiedenen Einrichtungen verglichen, dann zeigt sich, dass sie sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen für den Eintritt in die Schule mitbringen; in manchen Einrichtungen ist ein erheblicher Anteil der Kinder sprachförder- oder therapiebedürftig und in anderen Einrichtungen ist dies nicht der Fall (Albers, 2009, S. 147-151). Der Bedarf zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten in den Kindertagesstätten resultiert beispielsweise aus einem mangelnden sprachlichen Input in der Familie, dem Erwerb von *Deutsch als Zweitsprache* oder einer verzögerten Kindsentwicklung (Ehlich et al., 2013, S. 55f., Online). Besonders folgenreich ist unzureichende Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, bei denen sich die sprachlichen Defizite häufig ungünstig auf die schulische Laufbahn auswirken und damit die Frage gestellt werden muss, wie einer solchen Benachteiligung im Elementarbereich begegnet werden kann (Adler, 2010, S. 122). Im Gespräch mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, erreichen pädagogische Fachkräfte überwiegend Sequenzen mit einer Länge unter zwei Minuten, die zu 80 Prozent aus der Besprechung von Gegenwärtigen bestehen, also situativ verortet sind; alternativ bestände die Möglichkeit, die repräsentative Funktion von Sprache mit den Kindern einzuüben, indem Abwesendes oder Fiktives besprochen wird (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-29).

Bei Einrichtungen mit ähnlichem Ausgangsstand der kindlichen Sprachkompetenzen gibt es solche, in denen ein Rückgang der Sprachkompetenzen bis zum Schuleintritt zu verzeichnen ist und andere, in denen die Kinder sich im Verlauf der Zeit sprachlich positiv entwickeln (Albers, 2009, S. 147-151). Werden Kinder, die ein Sprachförderprogramm in der Kindertagesstätte besuchen, zwei Mal im Vorschuljahr getestet, so zeigt sich ein signifikanter Anstieg des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und des Satzgedächtnis sowie Effekte auf die späteren Intelligenzwerte; dieser Umstand spricht für *Sprachfördermaßnahmen* im Elementarbereich (Patzelt & Gasteiger-Klicpera, 2012, S. 241-245). In drei länderspezifischen Evaluationsprojekten zur Sprachförderung im Elementarbereich (EVAS, DACHS, EkoS) wurde nachgewiesen, dass mit strukturierter, auf Teilfertigkeiten ausgerichteter Sprachförderung gegenüber unspezifischer, *alltagsintegrierter Sprachförderung* keine signifikanten Effekte in der kindlichen Sprachentwicklung zu erzielen sind (Ehlich et al., 2013, S.44f., Online).

Hinsichtlich der Sprachförderung wird eine Verbindung additiver mit alltagsintegrierter Vorgehensweise empfohlen; dabei scheint eine bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung geeignet zu sein (Firmino, Menke, Ruploh & Zimmer, 2014, S. 45, Online). Es wurde nachgewiesen, dass sich „ganzheitliche, kontextgebundene und bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung bei 4- bis 5-jährigen Kindern günstig insbesondere auf kontextsensible, pragmatische sowie auf spezifische, lexikalisch-semantische sprachliche Fähigkeiten auswirkt (...)“ (Firmino et al., 2014, S. 43, Online). Mit einer alltagsintegrierten Sprachförderung kann zudem die kindliche Sprechfreude und der *Redeanteil* gesteigert werden (Buschmann et al., 2011). Der Vorteil der alltagsintegrierten Sprachförderung ist, dass sie im institutionellen Alltag durchgeführt, für alle Kinder bereitgestellt, jedoch gleichzeitig individuell an das einzelne Kind angepasst umgesetzt wird (Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015, Kap. 2). Belegt ist beispielsweise die Förderlichkeit von Sprachspielen, Geschichten-Erzählen und Bilderbuch-Ansehen. (Mierau et al., 2008).

Es gibt Weiterbildungskonzepte mit belegter Wirksamkeit für die alltagsintegrierte Sprachförderung für den Übergang Kita-Schule (Kucharz et al., 2015, Kap. 1). Als Effekt einer

Schulung zur alltagsintegrierten Sprachförderung wurden folgende Änderungen im pädagogischen Handeln vermerkt (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 95-98):

- Vermehrte Anwendung von *Sprachlehrstrategien*
- Verbesserter Einbezug introvertierter Kinder
- häufigere Sprachbeobachtung
- Verwendung von mehr Büchern oder Bilderbüchern
- kommunikative Anpassung der Fachkraft an das Kind

Bei der alltagsintegrierten Sprachförderung wird "die Gestaltung einer kommunikations- und sprachanregenden Umwelt im Kindergartenalltag angestrebt" (Ehlich et al., 2013, S. 45, Online). Hilfreich in der Kommunikation mit den Kindern ist die *Evozierung von Begriffen* aus dem semantischen Feld und das Offerieren thematischer Impulse sowie Erweiterungen der kindlichen Vorschläge oder Ideen (Albers, 2009, S. 152). Wenn Gespräche am Kindsinteresse entlang aufgebaut werden, gelingen *Situationen lang andauernden gemeinsamen Denkens* (Albers, 2009, S. 154). Beispiele sprachförderlichen Verhaltens sind unter anderem die Anwendung von Korrektur- und Modellieretechniken wie korrektives Feedback (Albers, 2009, S. 152). Modellierungs- und Korrekturtechniken können zur Erhöhung kindlicher Beiträge führen und den Zweitsprachlernern die Strukturen des Deutschen aufzeigen (Albers, 2009, S. 263). Zum Beispiel hat das *Korrektive Feedback* als Sprachfördertechnik den Vorteil, dass durch die Wiederholung des kindlichen Beitrags in korrekter Form die Sprechmotivation des Kindes nicht gemindert wird (Dannenbauer, 1983; Adler, 2011). Die *Modellierung* bedeutet das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Beiträge; mit der *Stimulierung* werden initiiierende Beiträge seitens der Fachkraft eingebracht und mit dem *Parallel-Talking* schließlich können „Handlungen und Gefühle der beteiligten Gesprächspartner/innen sprachlich begleitet, Wünsche und Intentionen sprachlich ausgedrückt" werden (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.5). Die Sprachfördertechnik Korrektives Feedback wird auf phonologischer, grammatikalischer oder semantischer Ebene ausgeführt und die Modellierung von Kindsantworten geschieht auf syntaktischer, semantischer oder morphologischer Ebene; die pragmatisch-kommunikative Ebene hingegen wird vorrangig in der Stimulierung

mittels offener Fragen oder Impulse und dem Parallel-Talking angesprochen (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.5) Daher sollte in der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich besonders auf die Fragetechniken, die Initiierungen und das handlungsbegleitende Sprechen geachtet werden, um pragmatisch-kommunikative Kompetenzen bei den Kindern zu fördern.

2.4.3 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen in Grundschulen

Es soll hier dargestellt werden, welche pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen Fachkräfte im Primarbereich voraussetzen können und wie sie in ihrem eigenen Kommunikationsverhalten die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei den Kindern unterstützen können. Anschließend soll erörtert werden, welche didaktischen Konzepte zur Gesprächsgestaltung für den Primarbereich vorliegen.

Im Folgenden wird erörtert, welche pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Primarbereich erwartet werden können. Grundschulkindern müssen sowohl zuhören lernen als auch das Eingehen auf die Beiträge des Gesprächspartners; schließlich ist es wichtig, dass sie die Zusammenarbeit mit anderen einüben (Ehlich et al., 2013, S. 68, Online). Sprecherseitige Anforderungen in Unterrichtsgesprächen sind für Kinder, dass sie die Entscheidung für das Einbringen eines Beitrags treffen und eine angemessene Beitragsformulierung erzielen; dabei sind Kommunikationsregeln zu beachten und die Entfaltung von Gesprächsthemen ist zu verfolgen (Vogt, 2004, S. 217). Essenziell für den Dialog im Primarbereich sind das *Erzählen* und *Argumentieren* (Ehlich et al., 2013, S. 67f., Online). Grundlegende Großformen im Primarbereich sind *Beschreiben*, *Erklären* und *Instruieren*; bei nötiger Differenzierung der Sprechhandlung und zur besseren Hörerorientierung wird das *Begründen*, *Reformulieren* und *Erläutern* genutzt (Redder et al., 2013, S. 165). Die Kinder lernen mit der Zeit, komplexe Illokutionen mit Konnektierung statt der einfachen Beschreibungen aufzubauen (Redder et al., 2013, S. 182). Einige Gesprächsaufgaben werden noch von dem erwachsenen Gesprächspartner übernommen, denn „Planen und Antizipieren (sind) aktive Konstruktionsprozesse der Kinder, die in der kindlichen Kommunikation vom erwachsenem Interaktionspartner gesteuert werden“ (Rehbein & Meng, 2007, S. 20).

Wird die Wissensprozessierung und Konnektierung von Wissen bei Kindern in den ersten beiden Schuljahren betrachtet, so zeigt sich, dass Sprechhandlungen im Input einen Einfluss auf die Wahl der sprachlichen Mittel von SchülerInnen haben; dieser Einfluss zeigt sich beispielsweise bei Reformulierungen und bei Erläuterungen (Redder et al., 2013, S. 9-11). Kinder in der 1. und 2. Klasse sind überwiegend fähig, „komplexe Sachverhalte zusammenhängend im Diskursmuster der Sprechhandlungsverkettung darzulegen, ihre Äußerungen zu modifizieren und sich, wo nötig, die Unterstützung des Versuchsleiters zu holen“ (Redder et al., 2013, S. 118f.). Der Einschub von Erläuterungen als elaborierte pragmatische Formen bedeutet beispielsweise, dass komplexe diskursive Basisqualifikationen gemeistert wurden; funktionale Beschreibungen weisen zudem auf einen Sprung in den semantischen Qualifikationen hin (Grasser & Redder, 2011, S. 76). Sprachliche Handlungen zur Wissensprozessierung sind in Kompetenzgittern von der geringsten hin zur höchsten Komplexitätsstufe beschrieben (Redder et al., 2013, S. 168f.): Beim Frage-Antwort-Muster realisiert das Kind keine Verkettung von Äußerungen, weshalb der Gesprächspartner durch Nachfragen versucht, weitere Informationen zu erlangen, wohingegen das Kind beim einfachen Beschreiben bereits wahrnehmbare Ereignisse, Abfolgen sowie Erfahrungen selbstständig wiedergeben kann und schließlich wird beim funktionalen Beschreiben nicht wahrnehmbares Wissen eingeflochten sowie bei Bedarf durch Erklärungen bzw. Erläuterungen zu Verständnisoptimierung untermauert. Auf der Ebene der Sprechhandlungen werden zwei Stufen unterschieden. Handlungsmuster können mit Bezug auf die Wissensprozessierung differenziert werden in eine 1. Stufe, in welcher *Beschreiben*, *Berichten*, *Erklären* und teilweise auch *Instruieren* zusammengefasst werden, und einer höher angesiedelten und die Illokutionen der 1. Stufe integrierende 2. Stufe, zu welcher *Begründen*, *Reformulieren* und *Erläutern* gehören; die Sprechhandlungen der 2. Stufe gewährleisten einen Transfer von Wissen, sind die Basis für eine Argumentation und verhelfen zu Erkenntnissen in dialogischen Situationen (Redder et al., 2013, S. 9-11).

Die Verwendung von Deixis ist sowohl auf der pragmatischen als auch auf der kommunikativen Ebene wichtig, denn mit ihnen wird ein Verweisraum hergestellt; wird dies nicht vollzo-

gen, so sind eine fehlende Hörerorientierung ursächlich und kommunikative Brüche die Folge (Guckelsberger, 2012, zit. nach Redder et al., 2013, S. 165). Temporale, lokale, aspektuelle und gegenständliche Deixis sind im Sprachgebrauch der Kinder in der ersten und zweiten Klasse vorhanden, es können allerdings Probleme bei der Verwendung von Objektdeixis auftreten, wenn sie nicht explizit vermittelt werden (Redder et al., 2013, S. 166). Fähigkeiten wie die eindeutige Verwendung von 'das' als Objektdeixis stellen auch im Schulalter für Kinder noch eine Herausforderung dar, können jedoch mit Unterstützung der pädagogischen Fachkraft erreicht werden (Redder et al., 2013, S. 166). Oft werden Kooperationshandlungen mit Hilfe der wir-Deixis oder einem besitzanzeigenden Pronomen realisiert, um die gemeinsame Basis der Gesprächspartner hervorzuheben (Kraft, 1995, S. 59). Die Abstrahierung von Erfahrungswissen hin zur Verallgemeinerung ist für Erst- und Zweitklässler häufig noch schwierig; für das sprachliche Handeln wird eher praktisches denn methodisches Wissen verwendet, jedoch ist eine Ablösung von dieser Strategie mit Unterstützung der Fachkraft beim Formulieren möglich (Redder et al., 2013, S. 166).

Die *interaktive Organisation im Unterricht* orientiert sich an gewählten Themen, jedoch ist die häufigste Form lehrerzentriert (Vogt, 2015, S. 200f.). Es ist erforderlich, dass die Lehrperson mittels interaktiver Praktiken den Kindern mehr Handlungsmöglichkeiten zugesteht als dies im lehrerzentrierten Unterricht mit vorgegebenen Themen der Fall ist (Vogt, 2015, S. 199). Lehrerinnen und Lehrer sind für die *Redeverteilung im Unterricht* zu sensibilisieren, da im Unterrichtsgespräch in der Grundschule zu oft die Kinder nicht zur Sprache kommen, womit mit der Zeit eine Redeabweigerung einzelner Kinder beobachtet werden kann (Ehlich et al., 2013, S. 67, Online). Schulkinder lernen am ehesten aus den Instruktionen der pädagogischen Fachkraft die Normen des Unterrichtsgesprächs (Becker-Mrotzek & Brüner, 2004, S. 40). Grundschullehrkräfte sollten der Gestaltung des sprachlichen Handelns im Unterricht mehr Aufmerksamkeit widmen, insbesondere durch das Eingehen auf und die Weiterführung von Beiträgen der SchülerInnen (Redder, Guckelsberger & Graßer, 2013, S. 67).

Für die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen bei Grundschulkindern ist eine in den Formulierungen klare bzw. genaue Darstellung von Sachverhalten nötig und es ist wichtig, ein umfangreiches Sprachangebot mit verschiedenen Mustern oder unterschiedliche, über den Kontext hinausgehende, Gespräche anzubieten (Wieler, 2011, S. 142). Günstig ist es zudem, Gespräche bezüglich Sprache, Thema, Situation sowie Sprecher- und Hörerseite gemeinsam zu analysieren, denn auf diese Weise können die kommunikativen Erfahrungen der Schüler aufgefasst werden; eine solche Vorgehensweise hat das Potential, das Klassenklima und das Sprachverhalten der Schülerschaft positiv zu beeinflussen (Weisgerber, 1988, S. 206). Um die Steigerung der sprachlichen Interaktion mit und zwischen Erstklässlern zu erreichen, kann die Lehrperson versuchen, Bewusstsein für die Effektivität des sprachlichen Aushandelns gegenüber der körperlichen Auseinandersetzung zu schaffen und Probleme der Klassengemeinschaft zu identifizieren (Schumann, 1982, S. 55f.).

Bei der *Vermittlung von Sprechhandlungsfunktionen* sollte im Unterricht an einer argumentativ herbeigeführten Lösung in Übereinstimmung mit der Sprecherabsicht gearbeitet werden (Bartsch, 1982, S. 274). Die Lehrperson kann außerdem die Obligationen, die durch Sprechhandlungen ausgelöst werden, explizieren und die Kinder den Umgang mit diesen Erwartungen erfahren lassen (Geißner, 1982, S. 248-250). Die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, „Weisen des ‚informierenden Sprechens‘ [...], Erklärungen, Sachdarstellungen, Vorträge genauso zu erlernen wie ‚überzeugendes Sprechen‘, Meinungs- und Überzeugungsrede [...]“ (Geißner, 1982, S.250). Situationseinschätzendes und situationsgestaltendes Sprechen kann mit den Kindern mit Hilfe von Übungen zum Rollenwechsel oder mit Aufgaben zum Beschreiben und Interpretieren von Situationen praktiziert werden; bei Ist-Soll-Abgleichen können übereinstimmende Punkte und widersprechende Aspekte verdeutlicht werden (Bartsch, 1982, S. 268f.).

Anzeichen für eine gute *Interaktionsqualität* im Unterricht ist eine hohe Motivation der Kinder (Vogt, 2015, S. 199f.). Zusammengefasst kann die pädagogischen Fachkraft folgendermaßen das Gelingen von Unterrichtsinteraktionen gewährleisten (Vogt, 2015, S. 199f.):

- klare Instruktionen zur Aufgabenbewältigung
- eine thematische Lenkung der Diskussion vollziehen
- differenziertes Argumentieren erreichen
- Begeisterung für Themen wecken
- kindliche Äußerungen angemessenen aufnehmen
- von Kindern vorgeschlagene neuen Aspekte verarbeiten

Die metasprachliche Reflexion im Unterricht sensibilisiert Kinder für *Sprachpraxen* und Abweichungen und für die *Kontextbezogenheit* in Hinsicht auf Thema, Intention und Adressat (Hannig, 1978, S. 66). Die pädagogisch unterstützte Sprachreflexion bietet folgende Vorteile (Weisgerber, 1988, S. 201f.):

- unbewusste Gesetzmäßigkeiten verdeutlichen
- Gespräche analysieren
- Selbst- und Fremdbewertungen durchführen
- Konflikte als Anlässe einsetzen
- ihre Ursachen in der Kommunikation erörtern lassen

Sprachreflexion kann nicht zuletzt gewinnbringend im Unterricht eingebracht werden, um die Lenkung des Unterrichts zu erleichtern (Andresen, 2011, S. 16, Online)

Sprachreflexive Handlungsweisen als Voraussetzung für Metasprache kennen die Kinder aus ihrem Sprechhandeln bereits von den verbalen und nonverbalen Reaktionen des Gesprächspartners, aus denen sie intuitiv schließen, welche Redestrategie als Ausdrucksweise bei diesem Hörer am aussichtsreichsten bezüglich der eigenen Ziele im Gespräch sein könnte, woraufhin sie ggf. eine sprachliche Anpassung an das Gegenüber vornehmen (Weisgerber, 1988, S. 204). Das Aufzeigen, dass sprachliche Strukturen flexibel sind, kann mit Hilfe von Sprachspielen und dem Aufgreifen spontaner Reflexionen zur Sprache gefördert werden, weil auf diese Weise die Sprachbewusstheit bei GrundschülerInnen Zuwächse erfährt (Andresen, 2011, S. 23f., Online).

Hervorzuheben ist schließlich die Eignung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule als Rahmen für Sprachreflexion (Andresen, 2011, S. 23f., Online)

Es werden nun konkrete Maßnahmen zur Sprachbildung im Primarbereich vorgestellt, welche der Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen Vorschub leisten können. Dabei wird chronologisch vorgegangen, damit die Entwicklungen der Konzepte und Gestaltungsvorschläge im Bereich Kommunikation von den 70ern bis in die Gegenwart skizziert werden können.

In den 1970er Jahren lagen die Gründe für die relative Seltenheit der Kommunikationsförderung im Deutschunterricht in den unklaren Bewertungskriterien, fehlenden Einschätzungsmöglichkeiten und nicht bekannten Wirkfaktoren gesprochener Sprache (Hannig, 1978, S. 42). Die Chance des Deutschunterrichtes in Bezug auf die Steigerung der kindlichen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen bestand darin, dass Kinder mit dem Sinn „sprachlicher Strategien und konventioneller Zweckformen mündlicher Kommunikation“ (Hannig, 1978, S. 63) bekannt gemacht wurden und damit deren *soziale Handlungsfähigkeit* erweitert werden sollte (Hannig, 1978, S. 63). Denn im Deutschunterricht kann eingeübt werden, wie situative und anlassbezogene Aspekte berücksichtigt, die Wirkung von Äußerungen abgeschätzt sowie eigene Intentionen durchgesetzt werden (Hannig, 1978, S. 41f.). Die Übungsbeispiele In der Kommunikationsförderung im Unterricht sollten *lebenswelt- und kontextbezogen* sein, wie es beispielsweise in der Reflektion von tatsächlichen Interaktionen und den jeweiligen Rahmenbedingungen der Fall ist (Hannig, 1978, S. 42).

Die *Ziele* der pädagogischen Arbeit im Lernfeld mündliche Kommunikation könnten darin bestehen, bei den Kindern folgende pragmatisch-kommunikative Kompetenzen zu erreichen (Hannig, 1978, S. 49):

- die Absichten anderer Personen zu erkennen,
- die Kenntnis von verschiedenen Kommunikationssituationen,
- ihr sicheres sprachliches Bewegen in diesen Situationen,

- die Auswahl von Kommunikationsstrategien.

Zusätzliche Ziele könnten sein, dass die Kinder (Hannig, 1978, S. 62f.):

- die für ihre Intention adäquate Sprechhandlung verwenden,
- ein größeres Repertoire an Sprachmitteln nutzen,
- ihr Sprachhandeln an Rolle und Situation anpassen,
- die eigene Perspektive darstellen, aber auch fremde Perspektiven einbeziehen,
- Kritik oder Selbstkritik üben können.

Die Lernfelder *mündliche Kommunikation* und *direkt-dialogische Kommunikation* können als Systematik gedacht werden, unter welcher konkrete *Lehr-Lernaktivitäten* subsumiert sind, die in ihrer Koppelung an bestimmte Gesprächssituationen behandelt werden (Popp 1978, S. 29). Folgende Absichten und mögliche Kommunikationsformen sind dabei aufzuschlüsseln (Popp, 1978, S. 29): Die Absicht *Information* kann mit der Kommunikationsform der Sachdiskussion eingeübt werden, wobei die Sicherung eines einheitlichen Wissenstandes, die Gewinnung neuer Erkenntnisse, Problemklärung und ein Handlungsvollzug gewährleistet wird. Die Absicht *Appell* wird didaktisch in der Kommunikationsform *Debatte* aufbereitet, in welcher die Aufhebung von Kontroversen, die Klärung der Standpunkte und die Durchsetzung Handlungsperspektiven zur Zielstellung gehören. Die Absicht *Unterhaltung* kann mit den Kindern über Sprachspiele, Gemeinschaftsspiele, einen Gedankenaustausch oder Gesprächsszenen praktiziert werden. Die Absicht *Diskurs* sollte mit Hilfe von Gesprächsanlässen, Rollenspielen und Metadiskussionen erreicht werden.

Vorgeschlagen wurden fünf *Stufen der Kommunikationsdidaktik* in der Primarstufe mit zugehörigen Aspekten (Hannig, 1978, S. 60f.):

Tabelle 1: Stufen der Kommunikationsdidaktik in der Primarstufe (Hannig, 1978)

Stufe	Benennung Stufe	Inhalte Stufe
Stufe 1	Verständliche und korrekte Artikulation von Sprecherbeiträgen	Standard vs. Dialekt, Sprachmuster, Intonation, Betonung, nonverbale Signale
Stufe 2	Gespräche mit einer Person führen	Gesprächsfunktionen, Zuhören, Redewechsel, Meinung einbringen, Strategien kennenlernen, Lösungen ermitteln
Stufe 3	Gespräche mit mehreren Personen führen	Rederecht, Aufmerksamkeit, Reaktion auf Intentionen, Begründung Meinung, Argumentieren
Stufe 4	Einbezug sozialer Rollen anderer Personen	Beziehung, rollenbezogene Sprache und Wechsel, Einbezug Erwartung bzw. Situation Gegenüber
Stufe 5	Anpassung an Gesprächsabsichten	Sprachgestaltung zum Unterhalten und zur Herstellung von Aufmerksamkeit, Gesprächsformen berücksichtigen

Mit Hilfe dieser Stufen der Kommunikationsdidaktik kann die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Primarbereich in ihren Einzelthemen strukturiert aufgebaut werden.

In den Didaktik-Konzepten der 1980er Jahre bestimmen *Institutionelle Faktoren* den Aufbau von Gesprächen als externer Rahmen und bei den SprecherInnen existiert hierzu ein internalisiertes Wissen (Geißner, 1982, S. 240). Der Einfluss der teilnehmenden SprecherInnen wird im Gespräch erst spürbar, wenn die institutionalisierte Sprechsituation Freiräume für offene Kommunikation und die reziproke Aufnahme von Beiträgen zulässt; die SprecherInnen sollten daher an der Festlegung situationeller Bedingungen partizipieren und diese Bedingungen auch mit ihren Sprechhandlungen verändern bzw. bestätigen, um kooperativ Absichten verfolgen zu können (Geißner, 1982, S. 240). Die Definition der *Sprechsituation* bezieht sich nicht auf Orts- und Zeitangaben, sondern auf den Kontext, der durch das Aushandeln im Gespräch von den

SprecherInnen festgelegt und im Prozess angepasst wird, wobei Organisationsstrukturen die Bedingungen der Situation rahmen (Geißner, 1982, S. 239). Wenn im Unterricht der Grundschule ein Themenbereich zur Sprache und Sprechsituation vorgehalten wird, dann ist er durch eine Mischung an „Übung, Beobachtung, Versuch und Untersuchung“ (Essen, 1982, S. 224f.) gekennzeichnet. Es kann eine fächerspezifische Sprechsituation festgehalten werden: in den Naturwissenschaften wird häufig mit Sachdiskussionen gearbeitet, im Kontrast dazu favorisieren Lehrpersonen der Humanwissenschaften eher den Austausch von Meinungen und Bewertungen (Essen, 1982, S. 224f.).

Prinzipiell ist *Kommunikation in der Unterrichtssituation* dadurch gekennzeichnet, dass die Sprechhandlungen durch institutionelle Vorgaben und das Handlungsziel oder den unterrichtlichen Handlungsplan beeinflusst werden; der Lehrer gilt als *sprachliches Vorbild* und darf Schülerhandeln sanktionieren oder die Kinder zur Zusammenarbeit ermuntern (Geißner, 1982, S. 248-250). Den Kindern können jedoch Aufgaben zur Unterrichtseinleitung und -beendigung übertragen werden oder sie sollen Fragen stellen, Bewertungen abgeben, den Lernerfolg bzw. Lernschritte kontrollieren und den Stoff mit auswählen (Geißner, 1982, S. 248-250). Zudem können im Unterricht Kriterien zur Verständigung erarbeitet oder Sprechsituationen eingeübt bzw. sprechintensive Spiele durchgeführt werden, um eine Differenzierung des *Sprechausdrucks* und des *Sprachstils* der Kinder zu erreichen (Geißner, 1982, S. 248-250). Eine *Argumentation* zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder etwas nachweisen können, statt den Sachverhalt nur zu behaupten oder durchzusetzen; im Unterricht kann weiterhin das *Vorschlagen* und die Kompromissbildung bei unterschiedlichen Wertevorstellungen eingeübt werden (Bartsch, 1982, S. 269-271).

In einer *Didaktik der mündlichen Kommunikation* werden unterrichtliche Fragestellungen interaktiv statt monologisch behandelt sowie beantwortet und die Sprechsituation wird mit ihren thematischen, räumlich-zeitlichen und kontextuellen Merkmalen eingeführt (Essen, 1982, S. 221-223). In der Umsetzung der Didaktik können die *Unterrichtsformen* als Ansatzpunkt zur Differenzierung der *Sprechsituation* gesehen werden, da sie verschiedene Rollen und Funktionen

für die GesprächspartnerInnen spezifizieren (Essen, 1982, S. 224): Im *Vortrag* erfährt der Sprecher und der mitdenkende Zuhörer eine spezifische Rollenzuordnung. Im *gelenkten Unterrichtsgespräch* erhalten hingegen die Themengebung und die Richtungsangabe der Lehrperson eine zentrale Rolle. Im *kooperativen Arbeitsgespräch* kommt es auf die Flexibilität der Rollen und auf die Augenhöhe der KommunikationspartnerInnen an. In der selbstständigen *Einzelarbeit* schließlich ist das Kind auf eine schreibende bzw. lesende Rolle ohne interaktive Komponente verwiesen.

Mit dem *schülerorientierten Ansatz* in der mündlichen Kommunikation mit Grundschulkindern wird diesen die Möglichkeit geboten, ihre Kompetenzen zu erproben und im Wiederholen, Beobachten, Nachahmen und Reflektieren zu verbessern (Herb, 1982, S. 59). Die *Aufgaben* im Lernfeld Mündliche Kommunikation betreffen die Vermittlung der Modifikation von Absichten in Bezug auf den Kontext; weiterhin soll bei den Kindern erreicht werden, dass sie Rollen, Sprachmerkmale, Vorstellungswelten sowie Situationen der Adressaten sprachlich berücksichtigen und Kommunikationshindernisse wahrnehmen (Bartsch, 1982, S. 264-268). In der ersten Schuljahr kann die Kommunikationsbildung darin bestehen, Beobachtungsaufgaben bei Rollenspielen für Schüler auszugeben; dies ist zu Beginn in Kleingruppen und später in größeren Gruppen und mit mehr Themen zu organisieren, wobei Fragestellungen aus dem Deutschunterricht oder Aufgaben aus dem schulischem Alltag behandelt werden können (Herb, 1982, S. 78). Des Weiteren ist Raum für freies Erzählen anzubieten und es können Spiele zur Erweiterung der Fähigkeiten im Redewechsel, im Zuhören und der Berücksichtigung anderer Meinungen eingeführt werden, wobei vorhandene kommunikative Strategien der Schüler einbezogen werden sollten (Herb, 1982, S. 78).

Die Inhalte der Vermittlung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Unterricht können sein (Bartsch, 1982, S. 279-285):

Tabelle 2: Vermittlungsinhalte Pragmatik und Kommunikation (Bartsch, 1982)

Inhalt	Aspekte
Emotionsausdruck	Wahrnehmen von Gefühlen, differenzierte Benennung von Gefühlen, Körpersprache für Emotionsausdruck einsetzen
Perspektivenwechsel	Absichten und Motivation beim Gegenüber erfassen, Empathie zeigen, divergierende Sichtweisen tolerieren, durch Einfühlsamkeit zur konstruktiven Kritik
Darstellung von Sachverhalten	Vorrangig das Erzählen bei Grundschulkindern, Konnotation von Wörtern berücksichtigen, Wertvorstellung, Ziele und Motivation von Kommunikationspartnern einbeziehen, prosodische Mittel anwenden

Die Tabelle zeigt, dass vielfältige Aspekte der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Primarbereich vermittelt werden können und dass es durch die Bandbreite der Aspekte ein anspruchsvolles Thema für Pädagogen darstellt.

Seit dem Jahr 2000 wird in den Didaktik-Konzepten bei *Großformen der Kommunikation*, bei denen mehrere Sprechhandlungen zusammengeführt werden, in das Unterrichtsgespräch, die Gruppenarbeit und den kombinierten Unterricht unterschieden (Ehlich et al., 2013, S. 67f., Online). Bei Diskussionen und Planungsgesprächen sollte eine *Gruppenbeurteilung* der Ergebnisse erfolgen, da die Sprecherleistung in solchen Situationen eine gemeinsam hervorgebrachte Leistung darstellt (Vogt, 2004, S. 220). Bei der Beurteilung von mündlichen Leistungen der Kinder ist es erforderlich, nicht nur erinnerte Vorfälle für die Bewertung zu nutzen, sondern die Leistungen vor dem Hintergrund der jeweiligen Sprachkontexte zu beurteilen (Vogt, 2015, S. 204f.). Die Problematik der Gesprächsförderung im Unterricht liegt darin, dass der schulische Lernprozess zwar vorrangig mündlich vorangetrieben, aber die Kontrolle des Lernerfolgs schriftlich ermittelt wird (Vogt, 2004, S. 201). Vorgeschlagen wurde die Entwicklung einer Di-

daktik im Deutschunterricht für die *narrativen Lernfelder* `Hierarchisierung von Informationen` und `Abgrenzung des Erzählrahmens` (Halm, 2010, S. 252-259).

Eine Möglichkeit, den diskursiven Handlungsraum der Kinder zu erweitern ist es, einen *verfahrensgeregelten Unterricht* zu bieten, bei dem das Organisieren von Praktiken ins Zentrum und das Fach selbst in den Hintergrund gerückt wird, indem Regeln durch andere Gesprächsleiter als die Lehrperson aufgestellt und das Einhalten von diesen kontrolliert wird (Vogt, 2015, S. 200f.). *Unterrichtskommunikation* sollte gut vorbereitet sein, indem die Unterrichtsbedingungen wie institutionelle Vorgaben und Aufgaben in Hinsicht auf Handlungsräume von der Fachperson *reflektiert* werden und eine *Transparenz* in Bezug auf die Auswahl von Handlungsmustern oder Äußerungsformen hergestellt wird; außerdem sollten Informationen zum Lehrplan ausgegeben sowie die Stundengestaltung in ihrer Organisation bzw. der thematischen Gestaltung erklärt sowie schließlich die *Erwartungen* an die Kinder definiert werden (Vogt, 2015, S. 201-203).

Die Funktionen für Diskussion, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit sowie Lehrervortrag sollten von den Unterrichtsbedingungen abhängig gemacht werden (Vogt, 2015, S. 203). Bei den *schülerzentrierten Interaktionsverfahren* wie dem Projektunterricht bietet sich die Chance, eine Gestaltung des Lehr-Lernprozess gemeinsam mit der Schülerschaft vorzunehmen und Herausforderungen wie beispielsweise ungelöste Fragen in der Gruppe zu bearbeiten (Vogt, 2015, S. 204f.). Dies erfordert bei der Lehrperson eine *Offenheit für Interaktionsprozesse*, da auch andere als die erwarteten Reaktionen aufgenommen werden müssen, Differenzen zu klären sind und eine gemeinsame Entscheidung herbeigeführt werden soll, wodurch bei den Kindern die Argumentations- und Konfliktfähigkeit gefördert wird (Vogt, 2015, S. 204f.).

Folgende Vorschläge zur Förderung der kommunikativen Fähigkeiten sind im Primarbereich einsetzbar (Vogt, 2004, S. 221): Zur Erweiterung der Möglichkeiten im Sprechhandeln werden die Kinder angehalten, sich auf verschiedene Lehrpersonen, fachliche Inhalte und Vermittlungsformen sprachlich einzustellen. Die Lehrperson bringt verschiedene Perspektiven auf

Inhalte zum Ausdruck und lässt die Kinder diese verhandeln. Die Lehrperson übt mit den Kindern metasprachliche Fähigkeiten ein. Im Gespräch mit den Kindern befördert die Lehrperson Erkenntnisse zu verschiedenen Aspekten von Gesprächen.

2.5 Forschungsdesiderata Pragmatik und Kommunikation

Dieses Kapitel arbeitet Desiderata bezüglich der Themenbereiche Pragmatik und Kommunikation in der Forschung auf. Die Forschungslücken können sich einerseits auf Forschungsdesigns oder Forschungsmethoden in der Frühpädagogik beziehen und andererseits auf Studien zur Theorie pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen. Fehlen in diesen Bereichen theoretische Grundlagen, so wirkt sich diese Leerstelle hemmend auf die Entwicklung von Konzepten zur Institutionellen Sprache, Fördermaßnahmen und diagnostischen Instrumenten aus, was in dem abschließenden Teilkapitel besprochen wird.

2.5.1 Forschungsdesign und Forschungsmethoden Frühpädagogik

Die frühpädagogische Forschung beschränkte sich bisher vorrangig auf die Darstellung von Einzelfällen oder die Entwicklung von Konzepten; es wurden zudem in den empirischen Untersuchungen selten Bezüge zwischen der *Elementarpädagogik* und der *Grundschulpädagogik* hergestellt (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 39f.). In der NUBBEK-Studie werden beispielsweise nicht die Altersstufen am Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule analysiert (Tietze, 2013, S. 155). Eine Herausforderung in der frühpädagogischen Forschung besteht darin, dass sowohl kurz- als auch langfristige Wirkungen erfasst werden müssen; dieser Umstand macht einen *Längsschnitt*, also den Vergleich verschiedener Zeitpunkte, notwendig, um eine formative Bewertung zu ermöglichen (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 44f.). Längsschnittstudien ermöglichen die Analyse, welche Faktoren die Kindsentwicklung unterstützen (König, 2006, S. 152, Online).

Die Wechselwirkungen der Faktoren müssen durch eine Selektion der Variablen erfasst oder die Wechselwirkungen durch den Einbezug von Kontexten und Systemen rekonstruiert werden; die Notwendigkeit einer Kombination beider Varianten in den Designs wird aktuell hervorgehoben (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 41-43). In frühpädagogischen Studien kann zum ei-

nen angestrebt werden, mit der Feststellung von Zusammenhängen hypothesenüberprüfend vorzugehen und zum anderen mittels rekonstruktiver Verfahren die Herausarbeitung von Hypothesen und Theorien anzustreben (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 45). Wünschenswert sind multiperspektivische Studien mit mehreren Methoden (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 44f.). Zu bevorzugen sind Studien in Form des quasi-experimentellen Designs (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 44f.).

Um im internationalen Vergleich bestehen zu können, sollten pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertagesstätten ihre Funktion als Bildungsbegleiter ausfüllen (König, 2006, S. 151, Online). Der Dialog zwischen Fachkraft und Kind steht dabei im Mittelpunkt; eine darauf ausgerichtete sozialkonstruktivistische Didaktik ist im Elementarbereich zu entwickeln, welche konkrete Anleitungen zur förderlichen Gestaltung der Bildungsprozesse ausgibt (König, 2006, S. 151, Online). Für die Erstellung einer solchen müssen *Beobachtungen* in Kindertagesstätten durchgeführt werden (König, 2006, S. 151, Online). Es sind Beobachtungsstudien nötig, um den Einfluss von Sprachvorbildern und der Sprachumgebung auf den Spracherwerb zu determinieren; dies wäre besonders über den Wortschatz hinaus wünschenswert, beispielsweise für Funktionswörter oder diskursive Strategien (Redder et al., 2013, S. 118f.). Bei der Untersuchung von Sprachentwicklung deutschsprachiger Kinder sollte auf spontane Interaktionssituationen geachtet werden (Mogharbel & Deutsch, 2007, S. 61). Der Bezug zur verbalen Interaktion muss in den Forschungsdesigns und den Methoden hergestellt werden (Hausendorf & Quasthoff, 2005, S. 46).

2.5.2 Theorien zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

Das Forschungsfeld Pragmatik leidet an der nicht einheitlichen Definitionen dessen, was Pragmatik innerhalb der Linguistik oder anderer Disziplinen bedeutet und wie sie in einer *Theorie* zu fassen ist. (Dohmen, Dewart, Summers & Skordi, 2009, S. 1). Zu wenige Studien im Bereich Pragmatik sind längsschnittlich angelegt und nicht auf das Englische bezogen (Meibauer, 2008, S. 168). Noch nicht ausreichend erforscht ist der Erwerb pragmatischer Kompetenzen bei deutschsprachigen Kindern (Spreen-Rauscher, 2007, S. 594). Zu beantwortende Fragen zum *Erwerb pragmatischer Fähigkeiten* betreffen die Beschreibung der Entwicklungsschritte des

Kindes und die Relation der Fähigkeiten im Vorschulalter mit späteren Kompetenzen im Bereich Pragmatik; Forschungsbedarf besteht zudem hinsichtlich förderlicher bzw. hemmender Faktoren beim Erwerbsprozess pragmatischer Kompetenzen vom Vorschulalter an (Meibauer, 2013, S. 33f.). Die Entwicklungsstufen des Sprechhandelns und seiner Aspekte wie Äußerungsakte als Realisierungsformen sind empirisch noch nachzuweisen (Rehbein & Meng, 2007, S. 21). Die *Herausbildung der Basissprechhandlungen* mit den illokutionären Basisakten wird für die Altersspanne zwischen drei und 11 Jahren als wichtig eingeschätzt, allerdings sind altersbezogene Entwicklungsstufen des Sprechhandelns und seiner Realisierungsformen empirisch noch nicht nachgewiesen (Rehbein & Meng, 2007, S. 21). Forschung zu der pragmatischen Basisqualifikation ist bisher eher deskriptiv vorgegangen und bot damit wenig Fundierung für eine Diskussion in Bezug auf den Begriff `Bildungssprache`, Wechselwirkungen zwischen den Qualifikationen oder Entwicklungen; diese Diskussionsgrundlagen sind empirisch in künftigen Beiträgen zur Bildungsforschung, die sich mit Sprache beschäftigen, noch zu erzielen (Redder & Weinert, 2013, S. 8f.).

Eine theoretische Leerstelle ist für das Forschungsfeld *Verbale Interaktion* ausgewiesen, da lediglich allgemeine Eigenschaften von Gesprächen zusammengetragen worden sind (Depermann, 2004, S. 22). Im Gegensatz zur Forschungslage in den USA stagniert die Theorielage in Deutschland zum Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Interaktion seit den 90er Jahren; Berücksichtigung finden sollte die interaktive, pragmatische und global-semantische Einbettung von Kindsbeiträgen (Hausendorf & Quasthoff, 2005, S. 46). Forschungsdesiderate im Feld der kindlichen Kommunikation betreffen Längsschnittstudien des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten, beispielsweise die Aneignung von Handlungsmustern, sowie Analysen, wie die kindliche Kommunikation institutionell geformt wird (Meng, 2007, S. 13). Mehr Studien zu kommunikativen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter sind erforderlich (Brede, 2011, S. 227). Es gibt zudem einen Bedarf an Studien in Bezug auf das dialogische Handeln von Schulkindern (Dehn, 2007, S. 983). Die Interrelation zwischen pragmatisch-diskursiven mit semantischen Fähigkeiten ist nachweisbar (Redder et al., 2013, S. 164). Allerdings konnten keine altersbezogenen oder

quantitativ belegten Korrelationen zwischen den Qualifikationen nachgewiesen werden; vielmehr ist die Wechselwirkung im Abstrahieren und dem Aufbau von Komplexität qualitativer Art gezeigt worden (Redder et al., 2013, S. 179). Es sind bereits Hinweise auf die Beziehung zwischen frühen pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten mit sprachlichen Fähigkeiten vor Schuleintritt aus der Forschung entstanden sowie Zusammenhänge zwischen sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Defiziten hervorgehoben worden; jedoch sind zu diesen Wechselwirkungen weitere Studien nötig (Dohmen, 2014, S. 194).

2.5.3 Institutionelle Sprache, Förderung, Diagnostik

Studien zur *Gestaltung des Inputs* von Fachkräften in der Interaktion in Kindertagesstätten werden als notwendig erachtet (Brede, 2011, S. 227). Die Forschung zu sprachlichen Mitteln und Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften ist noch zu lückenhaft (Redder & Weinert, 2013, S. 10f.). Benötigt wird Forschung, welches kommunikative Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Schule förderlich bzw. hemmend wirkt (Ehlich et al., 2013, S. 68, Online). Im Gegensatz zum Lernbereich Literacy liegt zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten keine *Didaktik* für die Schule vor (Ehlich et al., 2013, S. 66, Online). Die Erstellung einer Sammlung an Transkripten für das Bildungswesen sollte Aufschluss über Handlungsformen der Kommunikation, Problemtypen in Gesprächen und sprachliche Mittel in Gesprächen erlauben (Becker-Mrotzek & Brüner, 2004, S. 43).

Das *institutionelle Handeln* kann in seinen Auswirkungen auf das Wissen und das Denken von Kindern studiert werden, was im bisherigen Wissenschaftsdiskurs vernachlässigt wurde, da diese Themenbereiche nicht kommunikationsbasiert betrachtet wurden (Rehbein & Meng, 2007, S. 15). Es fehlen Studien „zum realen kommunikativen Habitus pädagogischer Bezugspersonen [...] wie weitere detaillierte Grundlagenforschungen zu den Bedingungen und Voraussetzungen für eine praktische Realisierung inklusiver Kommunikation“ (Westerholt, 2012, S. 123). In der NUBBEK-Studie konnte die *pädagogische Prozessqualität* aufgrund der Größe der Stichprobe nicht differenziert und nur in ihrer Auswirkung auf den Gruppendurchschnitt erfasst werden; es kann in Untersuchungen einzelner Kinder herausgearbeitet werden, welche Aspekte im Umfeld

für das individuelle Kind mit seinen spezifischen Ausgangskompetenzen und Bedürfnissen förderliche Auswirkungen haben (Tietze, 2013, S. 156).

Eine Konsequenz aus dem Desiderat zu kommunikativen Fähigkeiten im Spracherwerb ist, dass frühpädagogische Studien zur Entwicklung diagnostischer Instrumente für diesen Bereich weitestgehend fehlen (Stude, 2010, S. 170). Es existiert ein Desiderat in Bezug auf deutsche Testverfahren zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (Dohmen, 2014, S. 191). Es liegen nicht genügend „Verfahren (vor), mit denen kommunikative, narrative und semantische Fähigkeiten näher charakterisiert werden können“ (Fried, 2004, S. 87). Die Erfassung der kindlichen Kompetenzen im pragmatisch-kommunikativen Untersuchungsfeld wird im deutschsprachigen Raum mit Instrumenten wie Beobachtungshilfen oder Fragebögen vorgenommen (Sallat & Spreer, 2013). Beispielsweise kann das *Pragmatischen Profil* von Dohmen (2009) oder die *Children's Communication Checklist* in der Übersetzung von Spreen-Rauscher (2003) verwendet werden (Dohmen, 2014, S. 191). Items für Instrumente, die im Kindergarten- oder Schulalter genutzt werden können, sind allerdings zu selten mittels Studien zur Sprachpraxis oder durch die jeweiligen Bildungsanforderungen fundiert (Redder & Weinert, 2013, S. 10f.).

3 Die Längsschnittstudie KoPra

Vor dem Hintergrund der oben genannten Desiderata wurde im Rahmen des Projektes *Die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich unter Berücksichtigung der Kommunikations- und Interaktionsangebote von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und der Grundschule (KoPra)* von der Autorin eine Längsschnittstudie unter der Betreuung von Prof. Dr. Liebers konzipiert und realisiert. Diese besteht aus zwei sich ergänzenden Teilstudien, in welchen Erhebungen zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Übergang Kita-Schule durchgeführt wurden (Bergau & Liebers, 2015, Online; Bergau, 2016). Die Studie wurde im Mixed-Methods-Design konzipiert und die Teilstudie 2 war von Beginn an als Dissertationsstudie der Autorin angelegt. Die folgende Darstellung der Fragestellungen und des Designs des KoPra-Projektes sowie der

Gesamtstichprobe, Datenerhebung, Kontextmerkmale und zentralen Befunde aus der Teilstudie 1 ist für die Begründung der Videographie (Teilstudie 2) relevant.

3.1 Fragestellung und Design

Das KoPra-Projekt ist eine Längsschnittstudie mit einer *Gesamtstichprobe* von 161 Kindern. An der Studie waren neun Einrichtungen in Leipzig beteiligt. Es nahmen fünf Kindertagesstätten und vier Horte an der Studie teil. Es handelte sich um öffentliche und private Einrichtungen, die unterschiedliche Sozialräume der Großstadt Leipzig repräsentieren. In der Teilstudie 1 wurden die Kinder der Stichprobe im Vorschuljahr und im ersten Schuljahr zu vier Erhebungszeitpunkten auf ihre pragmatischen Kompetenzen getestet. Diese *Assessments* wurden durchgeführt, um den Erwerb pragmatischer Kompetenzen am Übergang Kita-Schule zu untersuchen und nachzuweisen, inwieweit sich kindbezogene, familiäre und institutionelle Kontextfaktoren auf den Kompetenzerwerb auswirken. Die hier vorgelegte Dissertationsstudie ist die Teilstudie 2 aus dem KoPra-Projekt. Sie stellt eine Videographie dar, die mit einer Längsschnitterhebung zu sechs Messzeitpunkten realisiert wurde.

Die folgende Ansicht zeigt die *Erhebungszeitpunkte* der Gesamtstudie KoPra mit der Unterscheidung in Teilstudie 1 und Teilstudie 2:

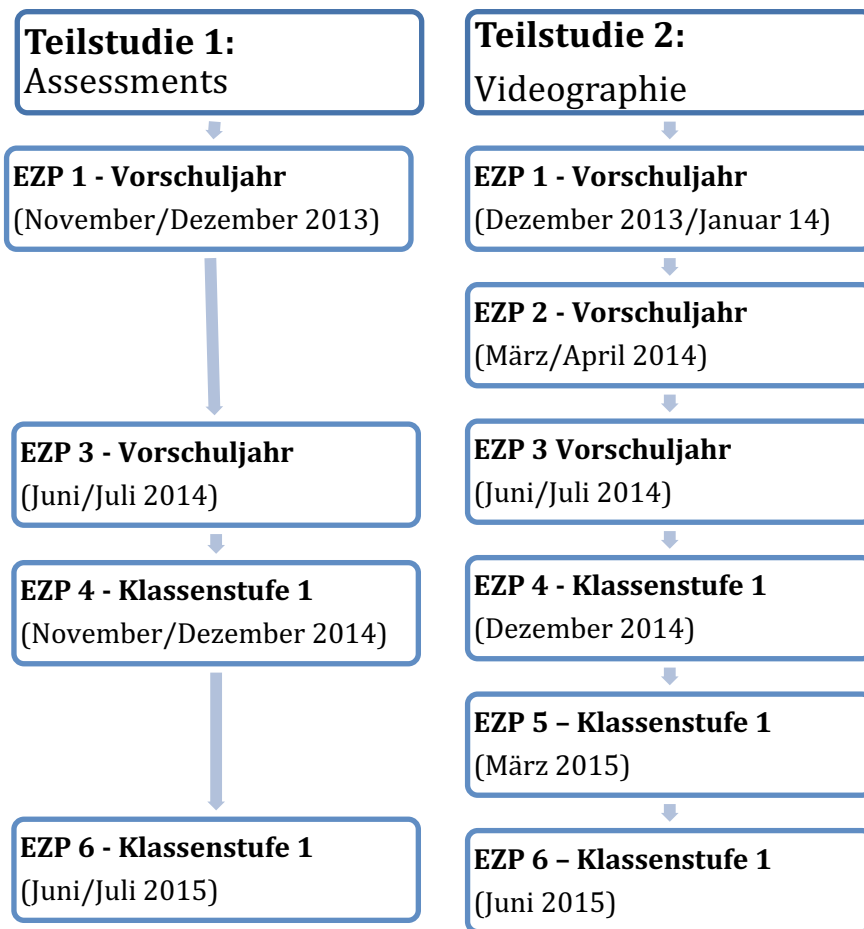


Abbildung 1: Erhebungszeitpunkte KoPra-Studie

3.2 Gesamtstichprobe

Bei der Akquise der Einrichtungen kontaktierte die Autorin die sechs größten kommunalen und privaten Träger von Kindertagesstätten in Leipzig mit der Anfrage nach interessierten Einrichtungen mit mindestens 25 Vorschulkindern. Dabei wurde der Kontakt zu zwei Kindertagesstätten hergestellt. In einer zweiten Welle wurden Leipziger Kindertagesstätten mit mindestens 200 Kindern direkt angeschrieben, woraufhin sich die restlichen drei Einrichtungen zur Teilnahme an der Teilstudie 1 bereit erklärten. Aus einer Grundgesamtheit von 235 Vorschulkindern in den fünf teilnehmenden Kindertagesstätten, welche sich 2013/2014 im Vorschuljahr befanden, konnte zu EZP1 eine Stichprobe von 161 Kindern gewonnen werden; dies entspricht

69% der Grundgesamtheit. Diese 161 Kinder erhielten in 2013 die notwendige Elterneinwilligungen zur Teilnahme an der Teilstudie 1.

Tabelle 3: Stichprobe Teilstudie 1 der KoPra-Studie zu EZP1

KoPra	Stichprobenkinder	Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4	Kita 5
N	161	43	37	26	40	15

Für die zehn per Zufallsauswahl ermittelten Kinder aus den teilnehmenden Kindertagesstätten, welche in Teilstudie 2 videographiert werden sollten, wurden separate Einwilligungen zur Durchführung der Aufnahmen für das Vorschuljahr (Erhebungszeitpunkte 1-3) von den Einrichtungen eingeholt. Auch die Bezugsfachkräfte, welche in den Aufnahmen mit dem Kind ins Gespräch treten, willigten ein. Für fünf dieser zehn videographierten Kinder der Teilstudie 2 wurde in 2014 die Erlaubnis der Eltern vorgelegt, dass sie weiterhin im ersten Schuljahr gefilmt werden dürfen (Erhebungszeitpunkte 4-6). Ein vom Schulbesuch zurückgestelltes Kind der Teilstudie 2, welches weiterhin in der Videographie teilnehmen durfte, verblieb 2014 in seiner Kindertagesstätte. Die Einrichtung sagte zu, die Videoaufnahmen für die EZPs 4-6 weiterhin zu erlauben. Die vier Schulen, in denen die restlichen vier Kinder der Teilstudie 2 nach dem Eintritt in das erste Schuljahr betreut wurden, willigten in die Zusammenarbeit ein. Die fünf Kinder der Teilstudie 2 mit Erlaubnis der Eltern konnten dreimal im ersten Schuljahr im Hort videographiert werden, da die Bezugsfachkräfte dieser Kinder allesamt in die Teilnahme an der Studie einwilligten. Einige Kinder der Teilstudie 1 konnten in den teilnehmenden Schulen getestet werden, andere wurden in die weiterführenden Assessments mit Hilfe eines Testraumes an der Universität einbezogen. 63 Kinder konnten in die Assessments im ersten Schuljahr einbezogen wer-

den, 39 Kinder davon stammten aus der Ausgangskohorte⁷ und 24 Kinder aus einer akquirierten Schule kamen neu hinzu.

Tabelle 4: Stichprobe KoPra Studie EZP1-6

	N Teilstudie 1	n Teilstudie 2
Anzahl Kinder im letzten Kita-Jahr (N = 5 Kitas)		235
Anzahl Kinder mit Elterngenehmigung	161	10
EZP 1	155	10
EZP 2	Keine Testungen	10
EZP 3	153	10
N EZP 1 - 3 (Vorschuljahr)	152	10
EZP 4	63	5
EZP 5	Keine Testungen	5
EZP 6	56	5
N EZP 4 - 6 (erstes Schuljahr)	56	5

Der Stichprobenschwund spiegelt die Herausforderung von Studien im Übergang Kita-Schule und Längsschnittstudien im Allgemeinen wider. In die Analysen der vorliegenden Arbeit konnten die fünf Kinder der Teilstudie 2 einbezogen werden, für die Videoaufnahmen für alle Erhebungszeitpunkte zwischen EZP1 und EZP6 vorliegen.

⁷ Für das sich nach dem Übergang anschließende erste Schuljahr (2014/15, EZP 4+6) lagen Einwilligungen der Eltern für 97 Stichprobenkinder der Teilstudie 1 vor, jedoch konnten nur 39 Kinder in den Schulen oder an der Universität getestet werden. Eine Kooperation mit allen Schulen der Kinder mit Einwilligung für das erste Schuljahr konnte aus Gründen personeller Kapazitäten nicht realisiert werden, da es sich um 27 Schulen in Leipzig handelte. Der telefonischen Einladung an die Universität zur Testung folgten nicht alle Eltern, vermutlich aufgrund des nötigen zeitlichen Aufwandes.

3.3 Datenerhebung

Das *Assessment von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen* bei deutschsprachigen Kindern (Übersicht in Sallat & Spreer, 2013) kann verschiedenmaßen erfolgen:

- Standardisierte Tests
MSVK (Elben & Lohaus, 2000), Subskalen des HSET (Grimm & Schöler, 2001), TOPL-2 (Phelps-Theresaki & Phelps-Gunn, 2007)
- Standardisierte Checklisten und Profile für Bezugspersonen
u.a. BzBK (Kolonko & Krämer, 1993), CCC (Bishop, 1998; Spreen-Rauscher, 2003), Pragmatisches Profil (Dohmen et al., 2009)
- Ratings und Kodiersysteme für Beobachtungen in natürlichen Situationen
(Überblick in Adams, 2002)
- Assessment des Verstehens pragmatischer Äußerungen
z.B. Interaktionsanalysen mittels Videografien

Die Feststellung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstände von Kindern stellt sich als Herausforderung dar. Es liegt bis dato kein deutschsprachiges Verfahren für die produktive Seite der Sprachebenen Pragmatik und Kommunikation für Kinder im Vorschulalter und Grundschulalter vor, außer das Instrument von Dohmen, welches als Befragung von Eltern konzipiert ist und der qualitativen Einschätzung der Kompetenzen dient. Nutzbar sind als standardisiertes Verfahren ausschließlich zwei Subtests zu diesen Bereichen im *MSVK (PeS und SiS)*, welcher eine recht kleine Normierungsstichprobe vorweist, und dem HSET, dessen Referenzdaten veraltet sind (Bergau & Liebers, 2015, Online). Der TOPL-2 als englischsprachiges Verfahren ist als standardisiertes Instrument auf dem Markt und wurde von der Autorin übersetzt (2014) und pilotiert (Bergau, in Vorb.). Es existiert bisher jedoch noch keine Normierung zu diesem Test. Aus diesen Gründen wurde auf den MSVK als *Kompetenzscreening* zurückgegriffen, um eine grobe Einordnung des Leistungsstandes und ein Vergleich der pragmatischen Kompetenzen zwischen den Stichprobenkindern zu EZP1 erreichen zu können.

Die Studie vereint verschiedene *Erhebungsinstrumente* und realisiert darüber einen *mehrperspektivischen Ansatz*. Um die familiären und einrichtungsbezogenen Merkmale zu ermitteln, werden die Eltern und EinrichtungsleiterInnen der Stichprobenkinder schriftlich befragt. Weiterhin werden die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder in Testungen und mit Hilfe von Einschätzungsbögen aus Sicht der Fachkräfte erhoben. Die Auswertung der Videographie bietet in Ergänzung zu den Momentaufnahmen der Testergebnisse und Fachkräfteeinschätzungen Erkenntnisse darüber, welche spezifischen Ausprägungen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen sich im Gesprächsverhalten der Kinder zeigen und unter welchem Fachkraft-Verhalten sie aktualisiert werden können. Die folgende Grafik zeigt die *Erhebungsinstrumente* der KoPra-Studie im Überblick und welche Untersuchungsaspekte mit ihnen fokussiert werden:

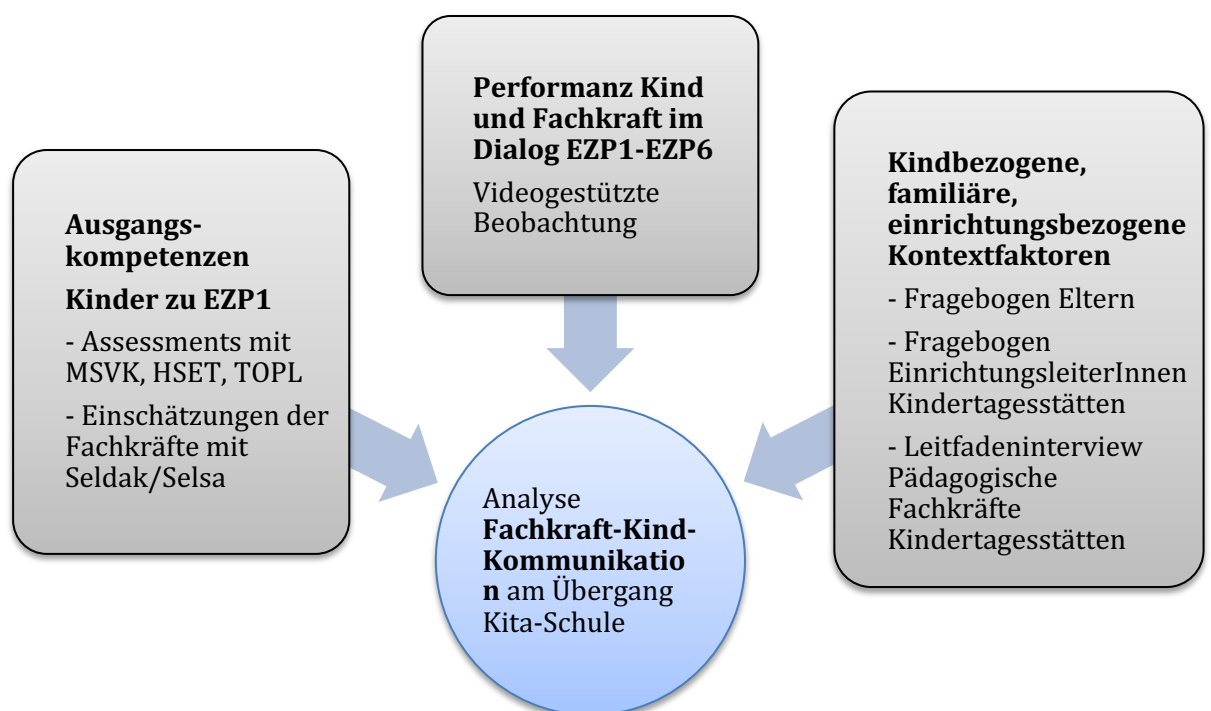


Abbildung 2: Design KoPra-Studie

Die Testungen und Einschätzungen dienen als Ausgangspunkt für die Beschreibung der kindlichen Kompetenzprofile. In der Analyse der Videoaufnahmen können die herausgearbeiteten pragmatisch-kommunikativen Entwicklungen der Kinder für den Untersuchungszeitraum

konkretisiert werden. Dabei flankiert die Erhebung der Kindskompetenzen und Kontextfaktoren die Videographie, mit Hilfe derer die pragmatischen und kommunikativen Sprachebenen der Fachkraft-Kind-Kommunikation untersucht werden sollen. Die Einzelinstrumente werden in den folgenden Kapiteln genauer vorgestellt.

3.4 Kontextmerkmale

Anhand der Befragungen konnten die kindsbezogenen, familiären und einrichtungsspezifischen *Kontextmerkmale* den Angaben der Eltern (N = 161), der EinrichtungsleiterInnen (N = 5) und der pädagogischen Fachkräfte (N = 24) entnommen werden. Aus den Antworten in den Fragebögen für die Eltern wurden kinds- und familienbezogene Bedingungen der Kindsentwicklung herausgearbeitet. Zu den kindbezogenen Merkmalen gehörten das Geschlecht, das Alter, das Vorliegen einer Entwicklungsstörung, der Zeitpunkt des Eintritts in die Einrichtung und der wöchentliche Betreuungszeitraum. Zu den familiären Merkmalen gehörten Familiensprache(n) und der höchste Bildungsabschluss im Haushalt. Die schriftlich erhobenen Angaben der EinrichtungsleiterInnen zu den einrichtungsspezifischen Rahmenbedingungen gaben Auskunft zu den Merkmalen der Gruppenorganisation und der Art der Sprachförderung. Die mündlichen Aussagen der pädagogischen Fachkräfte erbrachten Informationen zu Merkmalen der Sprachförderpraxis, der Gruppenzusammensetzung, der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sowie der Ausstattung in der Einrichtung. Die kindbezogenen, familiären und institutionellen Merkmale wurden mit statistischen Berechnungen auf die Daten der Assessments bezogen, um einen möglichen Einfluss der Kontextmerkmale auf die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten bei Vorschulkindern und Erstklässlern nachweisen zu können.⁸

⁸ Einige der Kinder aus der Kindergartenstichprobe nahmen zu den Erhebungszeitpunkten in den Horten nicht mehr teil, so dass eine Erweiterung des Teilnehmerkreises erforderlich wurde. Dies hatte zur Folge, dass in den Horten keine Befragungen der EinrichtungsleiterInnen und pädagogischen Fachkräfte vorgenommen wurde, da die statistische Aussagekraft einer Bezugsetzung dieser institutionellen Kontextfaktoren mit der Entwicklung der kindlichen Sprachkompetenzen bei den Kindern der Ursprungsstichprobe nur gering gewesen wäre.

In der vorliegenden Teilstudie 2 werden die Kontextmerkmale für jedes Einzelkind aus der Videographie mit den Daten aus der Teilstudie 1 dargestellt, um die Bedingungen seines Spracherwerbs mit denen der anderen Stichprobenkinder vergleichen zu können. Im Folgenden werden zunächst die Kontextfaktoren für die gesamte Stichprobe der KoPra-Studie vorgestellt, die in der Teilstudie 1 ermittelt wurden. Auf diese Weise können die später vorgestellten Kontextmerkmale der Kinder aus der Videographie in ihrem Kontext gesehen werden. In Bergau und Liebers (2015, S. 42f., Online) und Bergau (2016) konnten die Kontextfaktoren der Gesamtstichprobe aufgrund der Seitenbeschränkung in den Artikeln nur kurz skizziert werden. Hier sollen die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit vorgestellt werden.

Zum EZP1 waren die Kinder der Stichprobe im Mittel sechs Jahre und einen Monat alt, das jüngste Kind 5,3 Jahre und das älteste Kind 6,8 Jahre. Es handelte sich um 79 Mädchen (49,1 %) und 82 Jungen (50,9 %). Die Stichprobenkinder wurden nach Angaben der Kitaleitungen oder Eltern⁹ zwischen 30 und 50 Stunden pro Woche in der Einrichtung betreut (n = 159). Der Mittelwert liegt bei 40,25 Stunden pro Woche (SD = 4,7h). Mit Abstand am häufigsten wurde eine Betreuungszeit von 40 Stunden (n = 59 Kinder, 37,1 %) und 45 Stunden (n = 56, 35,2 %) genannt. Nach Angaben der Eltern (n = 150, 93,2 %) werden die meisten Kinder der Stichprobe (n = 113, 75,3 %) zum EZP1 bereits über einen Zeitraum von drei Jahren in der Einrichtung betreut.

In der Stichprobe sind Haushalte (n = 157) mit einem hohen Bildungsniveau überrepräsentiert (n = 91, 56,5 %) und Haushalte mit einem niedrigen Bildungsniveau unterrepräsentiert (n = 11, 6,8 %)¹⁰. Bei einem Großteil der Kinder (n = 147, 91,3 %) wird Deutsch als Muttersprache des Kindes von den Eltern angegeben. Für 14 Kinder (8,7 %) ist Deutsch die Zweitsprache

⁹ Wurden diesen Angaben nicht von den Einrichtungen überlassen, so wurde diese Frage im Elternfragebogen integriert.

¹⁰ In der NUBBEK-Studie wird bei der Variable Bildungsabschluss ausschließlich der mütterliche Abschluss gewertet, wohingegen hier auch der Abschluss des Vaters erfasst und aus diesen beiden Angaben der höchste Bildungsabschluss im Haushalt abgeleitet wurde. Es wird dabei die Einstufung des Bildungsabschlusses wie bei der NUBBEK-Studie über den ISCED - 97 vorgenommen. Dabei wird eine Klassifizierung in gering (ISCED I - Primär + ISCED II - Hauptschule/Realschule), mittel (ISCED III - Abitur + ISCED IV - Postsekundär) und hoch (ISCED V - Tertiär/Meister + ISCED VI - Promotion) angesetzt. (Tietze, 2013, S. 59)

che. In einer Familie wird ausschließlich Türkisch in der Familie gesprochen, womit Deutsch in der Kindertagesstätte im sukzessiven Zweitspracherwerb erworben wird. In 13 Familien werden zwei Sprachen verwendet (Bilingualität). Von 161 Kindern sind sechs als Integrationskinder (3,7 %) aufgenommen worden. Nach Angaben der Eltern (n = 160) liegt bei elf Kindern (6,9 %) eine Entwicklungsstörung vor. Bei drei Kindern davon wurde das Down-Syndrom diagnostiziert sowie in je einem Fall eine Allgemeine Entwicklungsverzögerung, eine leichte Allgemeine Entwicklungsverzögerung und Autismus (Asperger-Syndrom). Bei zwei Kindern sind Defizite in der sprachlichen Entwicklung festgestellt worden, jeweils ein Kind weist eine nicht altersgerechte Entwicklung in den Bereichen Konzentration, Wahrnehmung, Motorik oder Hören auf.

Abgefragt wurde der höchste Bildungsabschluss für die erste Person im Haushalt (n = 157) und für die zweite Person im Haushalt (n = 132). Es zeigte sich, dass in der Mehrheit der Haushalte der höchste Bildungsabschluss ein Hochschulabschluss ist (n = 92, 57,1 %); in diese Kategorie fielen der Fachhochschulabschluss, der Abschluss an der Universität und die Promotion. Am zweithäufigsten lag als höchster Bildungsabschluss ein beruflicher Ausbildungsabschluss (n = 37, 23 %) vor, worunter eine Lehrausbildung, die Berufsfachschule, eine Meister- bzw. Technikerausbildung oder der Besuch einer Fachschule gezählt wurde. Insgesamt 17,8 % (n = 28) der Eltern gaben ausschließlich einen Schulabschluss an, also das Vorliegen der Fachhochschul- bzw. Hochschulreife oder den Besuch einer Realschule bzw. Volks- und Hauptschule.

Die Stichprobenkinder der fünf Einrichtungen besuchten 24 verschiedene Betreuungsgruppen. Die Anzahl der Kinder in den besuchten Gruppen schwankt zwischen 14 und 36 Kindern, der Mittelwert liegt bei 29,70 (SD 6,968). Die häufigste Angabe der Gruppengröße liegt bei 16 Kindern (n = 56, 34,8 %). Nach Angaben der fünf Kitaleitungen ist die pädagogische Arbeit in drei Einrichtungen in Stammgruppen organisiert (n = 120 Kinder, 74,5 %), wohingegen in zwei Einrichtungen die (teil)offene Arbeit eingeführt wurde (n = 41 Kinder, 25,5 %).¹¹ Doppelt so viele

¹¹ Bestehen Stammgruppen, so können diese trotzdem an Angebotstagen und am Nachmittag im Garten geöffnet werden. Wird eine (teil)offene Arbeit praktiziert, so kann eine größere Anzahl an Kindern jahrgangübergreifend gemeinsam

Kinder besuchen, nach Angaben der KitaleiterInnen oder der pädagogischen Fachkräfte, altersgemischte Gruppen (n = 108 Kinder, 67,1 %) im Gegensatz zu den altershomogenen Gruppen (n = 53, 32,9 %). Die Altersmischung bezeichnet einen Trend, dem gegenüber altershomogenen Gruppen der Vorzug gegeben wird, so dass in den Gruppen Vorschulkinder mit jüngeren Kindern interagieren. Im Durchschnitt sind über die Hälfte der Kinder in der Gruppe im Vorschulalter (64,86 %, SD = 29,318).

In zwei Einrichtungen wird ausschließlich die alltagsintegrierte Sprachförderung angeboten und keine strukturierten Sprachförderprogramme (n = 55 Kinder, 34,2 %). Zur Frage, wie die alltagsintegrierte Sprachförderung konkret in den Einrichtungen umgesetzt wird, gibt es die folgenden Aussagen der LeiterInnen: Der Wert des Vorlesens wird hervorgehoben, was beispielsweise in Zusammenarbeit mit Vorlesepaten einmal wöchentlich in der Einrichtung organisiert werden kann. Das Theater bzw. Rollenspiel wird hervorgehoben und diese Maßnahme kann in Form eines Theaterprogramms vorgeführt werden, welches in Kooperation mit den Auszubildenden einer Berufs- oder einer Fachschule entsteht. Lieder können gesungen, Gedichte vorgetragen und Reime bzw. Verse gelernt werden. Eine weitere Maßnahme ist es, Sprachspiele zu nutzen, was unter anderem Silben klatschen und Fingerspiele einschließt sowie den spielerischen Umgang mit Buchstaben und Zahlen. Generell ist es wichtig, auf die alltägliche Kommunikation der Kinder zu achten, wobei das zusammenhängende Sprechen, das grammatikalisch richtige Sprechen, der Wortschatz und das Nacherzählen unterstützt werden kann. Alternativ wird der Schwerpunkt auf die Maßnahmen der strukturierten Sprachförderung gelegt, weshalb keine gesonderten Vorgaben zur alltagsintegrierten Sprachförderung existieren.

In den vier der fünf Einrichtungen wird auf den Sächsischen Bildungsplan als Grundlage der alltagsintegrierten Sprachförderarbeit hingewiesen und in einer Einrichtung wird keine externe Fundierung der Maßnahmen festgelegt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alltagsintegrierte Sprachförderung in den Einrichtungen entweder in Kooperation mit externen Partnern entsteht oder eigeninitiativ von den pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung

betreut werden, um so individuelle Angebote sowie Projektarbeiten anzubieten.

durchgeführt wird. Es sind eine Reihe von Maßnahmen möglich, welche einen verhältnismäßig geringen organisatorischen Aufwand bedeuten und mit Hilfe weniger Materialien im Einrichtungsalltag der Kinder integriert werden können. Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieses Teils der Befragung die Schwerpunkte in der alltagsintegrierten Sprachförderung in verschiedenen Einrichtungen auf und weisen damit auf die Bandbreite der Maßnahmen und der Umsetzungsvorstellungen aus der Leitungsperspektive hin.

Hinsichtlich der Schulung zur alltagsintegrierten Sprachförderung für pädagogische Fachkräfte kann gesagt werden, dass in zwei Einrichtungen keine derartigen Weiterbildungen angeboten werden. War ein Angebot an Weiterbildungen in diesem Bereich vorhanden, so wurden die GruppenerzieherInnen durch einen Multiplikator geschult, zwei ausgewählte pädagogische Fachkräfte nahmen mehrwöchig im Berufsbildungswerk teil oder das Personal wählte freiwillig Fortbildungsangebote über das Bildungswerk des Trägers. Das heißt, Einrichtungen, in denen Schulungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung stattfanden, räumten dafür einen unterschiedlich großen Umfang ein und die Teilnahmebedingungen variierten. Sich darin weiterzubilden, Sprachentwicklung zu beobachten, bei Rückständen adäquat zu reagieren und die Sprachförderung gestalten zu können, ist daher nicht in allen Einrichtungen und für alle pädagogischen Fachkräfte uneingeschränkt möglich. Gerade in Hinsicht auf die Vorbereitung der Schuleingangsphase wäre es jedoch wünschenswert alltagsintegrierte, sprachbildende Maßnahmen mit geschultem Personal regelmäßig und individuell auf das Kind zugeschnitten durchzuführen.

In drei Einrichtungen wird strukturierte Sprachförderung angeboten (n = 106 Kinder, 65,8 %). Bezogen auf die Strukturierte Sprachförderung liegen folgende Angaben aus den Befragungen der EinrichtungsleiterInnen vor: Wie oben angemerkt wird in zwei Einrichtungen keine strukturierte Sprachförderung angeboten, weil der Fokus auf die alltagsintegrierte Sprachförderung gelegt wird. Wird jedoch ein solches Angebot vorgehalten, so handelt es sich in drei Einrichtungen um das täglich durchzuführende Würzburger Trainingsprogramm der Stufe 1 `Hören, Lauschen, Lernen`. Ein Vorteil des Programmes sei, dass es von allen Mitarbeitern, also auch ungeschulten, durchführbar sei. Die verwendeten Inhalte betreffen die Vorbereitung auf das

Erlernen der Schriftsprache, Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute und Laute. Eine Einrichtung sticht mit vielfältigen Angeboten im Bereich der strukturierten Sprachförderung heraus, indem über das vorgenannte Programm hinaus auch KonLab angewendet wird, wobei vor allem die Teile Mehrzahl/Plural und die Artikel-Übungen als hilfreich gewertet werden. Weiterhin wird in der Einrichtung das Bielefelder Screening für Vorschulkinder mit auffälligen Sprachdefiziten sowie das PC-Programm Schlaumäuse genutzt. Für Kinder der Stichprobe, welche bereits die Krippe der Einrichtung besucht hatten, wurden zudem die Teilnahme am Modellprojekt Frühe Chancen ermöglicht. Einschränkend muss der Hinweis beachtet werden, dass einige dieser Programme nur über einen Zeitraum von ein paar Jahren vorgehalten werden. Zu berücksichtigen ist daher die Nachhaltigkeit des Einkaufs von Programmen und Schulungsmaßnahmen. Möglicherweise sind Leitfäden mit Festlegungen, wann das jeweilige Programm einzusetzen ist, hilfreich oder es müssen Nachschulungen angeboten werden, damit die Verwendung der Programme langfristig gewährleistet wird und nicht nach einer Zeit intensiver Nutzung wieder abnimmt. Auch gab es Hinweise von den Fachkräften, dass einige Programme der strukturierten Sprachförderung auf Leitungsebene gewünscht werden, jedoch vom Personal in der Praxis kaum angenommen werden.

In Bezug auf Weiterbildungen zur strukturierten Sprachförderung gab es sowohl Kindergruppen, in denen die pädagogischen Fachkräfte keine Schulung erhalten hatten (n = 65 Kinder, 40,4 %) als auch Gruppen, in denen sie an einer Schulung im Bereich teilnahmen (n = 61 Kinder, 37,9 %). Letztere haben beispielsweise Weiterbildungen zu den Würzburger Trainingsprogrammen, KonLab oder dem Enten/Zahlenland erhalten. Etwa einem Fünftel der befragten Fachkräfte wurden zwei (n = 28 Kinder, 17,4 %) oder mehrere Fortbildungen (n = 7 Kinder, 4,3 %) in diesem Bereich gewährt. Die Schulungen werden von externen Trainern der Beratungsstelle des Programmes durchgeführt. Es kommen auch die Autoren des Programmes selbst als LeiterInnen der Weiterbildung in Frage oder das Bildungswerk des Trägers organisiert die Veranstaltungen bzw. werden zentrale Workshops für Modellprojekte geplant. Festzuhalten ist, dass fast die Hälfte der Fachkräfte keine Schulung erhalten, so dass fraglich ist, ob in diesen Ein-

richtungen strukturierte Sprachförderprogramme effektiv durchgeführt werden können, selbst wenn eine Anschaffung der Materialien getätigt wurde. Ist die Weiterbildung als Voraussetzung einer zielgerichteten Förderung gegeben, so ist zu bedenken, dass Nachschulungen in sinnvollen Abständen eingerichtet werden müssen.

In vier von fünf Stichprobeneinrichtungen werden keine Vorgaben bezüglich vom Personal zu verwendender Sprachentwicklungstests, Screenings oder Beobachtungsbögen genannt. In einer Einrichtung ist die Anwendung zweier Beobachtungsbögen obligatorisch, zum einen die Grenzsteine der Entwicklung und zum anderen einen selbst entwickelter Beobachtungsbogen. Nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte wurde darüber hinaus die Entwicklungstabelle von Beller & Beller (2010) genutzt. Bei über der Hälfte der Kinder (n = 92, 57,1 %) setzten die ErzieherInnen einen Entwicklungsbogen ein, bei etwas weniger als der Hälfte (n = 69, 42,9 %) waren es zwei Entwicklungsbögen. Festzuhalten ist, dass keine Testungen und Screenings in den Einrichtungen vorgenommen, aber die Verwendung von Beobachtungsbögen zur Dokumentation des kindlichen Kompetenzerwerbs wird in der Praxis gut angenommen.

Über die Hälfte der Kinder (99 Kinder, 61,5 %) hat in der Einrichtung keinen Zugang zum Computer. Von den Kindern, denen ein Computer zur Verfügung stand, konnte fast ein Viertel (n = 36, 22,4 %) auf Sprachprogramme wie die Schlaumäuse zurückgreifen. Bei einem kleinen Teil der Kinder (n = 26, 16,1 %) wurde der Computer nicht speziell für den Sprachbereich genutzt. Steht EDV-Technik in der Einrichtung zur Verfügung, so wird der PC gern zur Erweiterung von Sprachkompetenzen genutzt. Die Mehrheit der Kinder kann allerdings keine Sprachsoftware in Anspruch nehmen, da die technischen Voraussetzungen in der Einrichtung nicht gegeben sind. In einer Einrichtung gab es den Hinweis darauf, dem Ressourcenproblem Abhilfe zu schaffen, indem Computer als Spende angenommen werden.

Die folgenden Angaben zum Ausbildungsgrad der pädagogischen Fachkräfte beziehen sich ausschließlich auf die im Interview befragte Fachkraft. Etwa die Hälfte der Kinder (n = 87; 54 %) werden von zwei Personen in der Gruppe betreut, ein Viertel der Kinder (n = 41; 25,5 %) hinge-

gen von einer Person und das restliche Viertel (n = 33, 20,5 %) von drei Personen. Ein Drittel der Kinder wird von pädagogischen Fachkräften mit absolvierter Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher (n = 50 Kinder, 31,1 %) betreut. Bei fast einem Fünftel der Kinder (n = 30, 18,6 %) ist die Fachkraft als Kindergärtnerin in der DDR ausgebildet worden und nun als Erzieherin tätig. Die Ausbildung zur ErzieherIn kann mit einer Zusatzausbildung zum Spiel- und Lerntherapeut verbunden werden (n = 19, 11,8 %). Weitere vorkommende Qualifikationen oder Ausbildungskombinationen, bei denen die betroffenen Fachkräfte weniger als 10% der Stichprobenkinder betreuen, sind die folgenden: SprachassistentIn, ErzieherIn mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation, HeilerziehungspflegerIn, SozialpädagogIn, KindergärtnerIn/ErzieherIn mit heilpädagogischem Zusatz sowie KrippenerzieherIn mit Anpassungsqualifikation. Über die Hälfte der Kinder werden von Fachkräften in Obhut genommen, die über eine Ausbildung mit Zusatzqualifikation verfügen (n = 87 Kinder, 54 %), wohingegen bei zirka einem Drittel ausschließlich die Erstausbildung abgeschlossen wurde (n = 60, 37,3 %). Die häufigste Qualifikation der befragten Fachkräfte in den Stichprobeneinrichtungen ist die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, jedoch gibt es vielfältige Möglichkeiten von Aus- und Fortbildungen mit dem Ziel, in Kindergärten als pädagogische Fachkraft arbeiten zu können. Die Mehrheit der Fachpersonen verfügt über eine Zusatzqualifikation und kann daher als gut ausgebildet gelten.

3.5 Zentrale Ergebnisse Teilstudie 1

In den zweimaligen Assessments im Vorschuljahr (EZP1 + 3) handelte es sich bei dem Erhebungsinstrument um den Marburger Sprachverständnistest (Elben & Lohaus, 2000), welcher für Kindergartenkinder ab fünf Jahre zwei Untertests zur Pragmatik beinhaltet. Das für die Teilstudie 2 relevante Testinstrument aus den Assessments der Teilstudie 1 ist der MSVK und die Ergebnisse aus dieser Testung sollen deshalb nun vorgestellt werden. Mit den Aufgabenstellungen für einen Einzel- oder Gruppentest werden Kinder mit dem MSVK in den Bereichen Passiver Wortschatz, Wortbedeutung, Satzverständnis, Instruktionsverständnis, Personenbezogene Sprachzuordnung und schließlich die Situationsbezogene Sprachzuordnung getestet (Elben & Lohaus, 2000, S. 23). Die letzten beiden Untertests wurden für die Assessments der Teilstudie 1

verwendet, da mit ihnen die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder im Bereich Pragmatik eingestuft werden können. Zur Personenspezifischen Sprachzuordnung sind 12 Items zu lösen und zur Situationsspezifischen Sprachzuordnung acht Items. Im Untertest Personenspezifische Sprachzuordnung (PeS) wird geprüft, ob das Kind in der Lage ist zu erkennen, für welche Person eine vorgegebene Aussage in einer bestimmten kommunikativen Situation angemessen ist. Im Untertest Situationsspezifische Sprachzuordnung (SiS) soll das Kind erkennen, in welcher Situation eine vorgegebene Aussage angemessen ist. Die Interpretation des T-Wertes wird anhand der Unterscheidung in weit unterdurchschnittliche, unterdurchschnittliche, durchschnittliche, überdurchschnittliche und weit überdurchschnittliche pragmatische Kompetenzen vorgenommen (Elben & Lohaus, 2000, S.24).

Bezüglich der ersten Fragestellung in Teilstudie 1 sollte untersucht werden, wie die rezeptive Entwicklung personenangemessener (Subtest PeS) und situationsangemessener (Subtest SiS) Sprache von Kindern nach den Testergebnissen des MSVK im Vorschuljahr verläuft. Die Interpretation des T-Wertes für jedes Testergebnis wird im Manual des MSVK anhand der Unterscheidung in weit unterdurchschnittliche, unterdurchschnittliche, durchschnittliche, überdurchschnittliche und weit überdurchschnittliche pragmatische Kompetenzen vorgenommen, indem die erzielten Ergebnisse der Kinder aus der Normierungsstichprobe gruppiert wurden (Elben & Lohaus, 2000, S.24). Wird diese Klassifizierung der Testergebnisse der KoPra-Stichprobe nach fünf Leistungsgruppen für den Untertest PeS vorgenommen, so erzielten fast zwei Drittel der Kinder (n = 107, 67 %) ein durchschnittliches Ergebnis, nahezu ein Fünftel der Kinder (n = 27, 17 %) ein überdurchschnittliches und sechs Prozent (n = 9) ein weit überdurchschnittliches Ergebnis. Nur sechs Prozent (n = 9) der Testergebnisse entfallen auf die Kategorie `unterdurchschnittlich` und 5 % (n = 8) auf die Kategorie `weit unterdurchschnittlich`. Die Aufschlüsselung der Testergebnisse für den Untertest SiS nach fünf Leistungsgruppen ergibt, dass die meisten Kinder ein durchschnittliches (n = 104, 65 %) oder überdurchschnittliches (n = 29, 18 %) Ergebnis erreichen konnten. Verhältnismäßig wenige Kinder erhielten ein weit über-

durchschnittliches (n = 6,4 %), unterdurchschnittliches (n = 9,6 %) oder weit unterdurchschnittliches Testergebnis (n = 12,8 %).

Wird für die KoPra-Assessments eine Klassifizierung der Testergebnisse nach drei Leistungsgruppen vorgenommen (Zusammenfassung der Gruppen weitunterdurchschnittlich mit unterdurchschnittlich und weit überdurchschnittlich mit überdurchschnittlich), so zeigen sich folgende deskriptive Befunde für die Gesamtstichprobe zu EZP1:

Tabelle 5: Testergebnisse MSVK zu EZP1 über drei Leistungsgruppen

Einstufung T-Wert im MSVK (N KoPra-Kinder = 161)	Untertest PeS (Anteil Kinder im Test)	Untertest SiS (Anteil Kinder im Test)
Durchschnittlich	66,5 % (n = 107)	64,6 % (n = 104)
(weit-)unterdurchschnittlich	10,6 % (n = 17)	13,0 % (n = 21)
(weit-)überdurchschnittlich	22,4 % (n = 36)	21,7 % (n = 35)

Es kann resümiert werden, dass in beiden Untertests die Verteilung der Leistungsgruppen ähnlich ist. Zirka zwei Drittel der Kinder erzielen zu Beginn des Vorschuljahres durchschnittliche Leistungen und etwas über ein Fünftel der Kinder erreicht einen überdurchschnittlichen oder weit überdurchschnittlichen Wert. Rund jedes zehnte Kind erhielt allerdings im Test Werte im unterdurchschnittlichen oder weit unterdurchschnittlichen Bereich.

Beim Untertest Personenspezifische Sprachzuordnung (PeS) betrug der T-Wert der Kindsergebnisse zu EZP1 im Mittel 51,46 (SD = 13,113). Beim Untertest Situationsspezifische Sprachzuordnung (SiS) lag der T-Wert zu EZP1 im Durchschnitt bei 49,89 (SD = 13,309). Dass die Stichprobenkinder der KoPra-Studie in der Mehrheit durchschnittliche Kompetenzen im Bereich Pragmatik aufwiesen, wird in den Boxplots anhand der mittleren T-Werte deutlich:

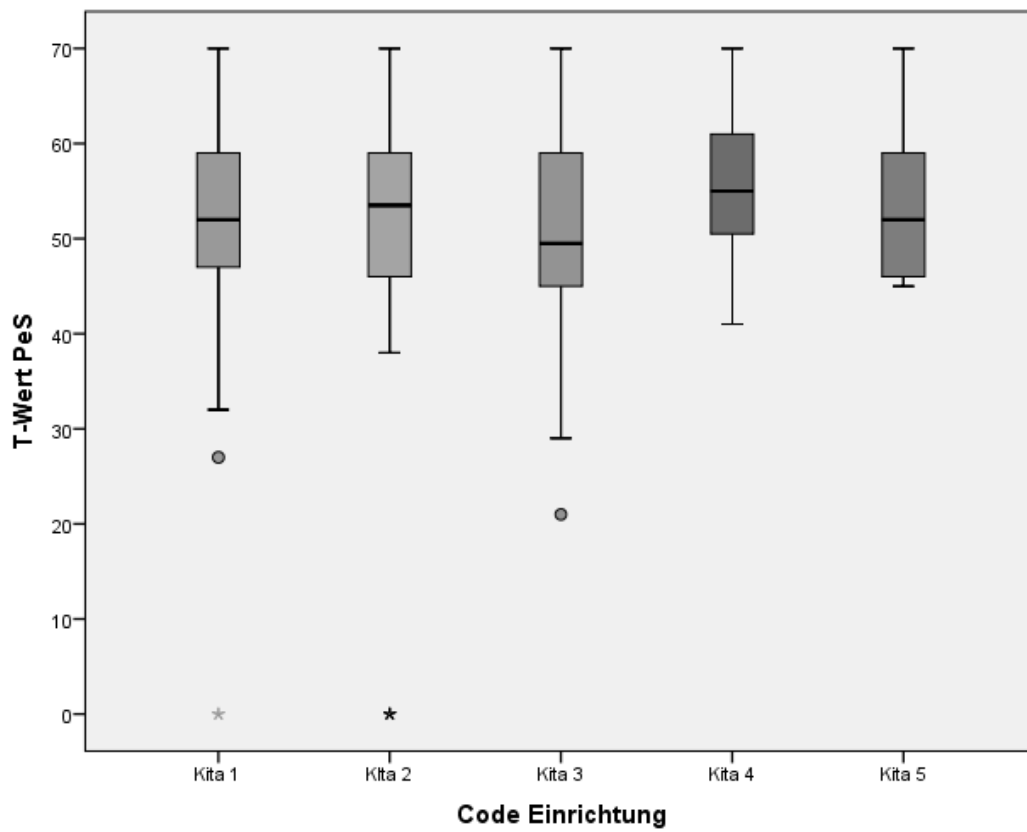


Abbildung 3: T-Werte im Subtest PeS des MSVK zu EZP1

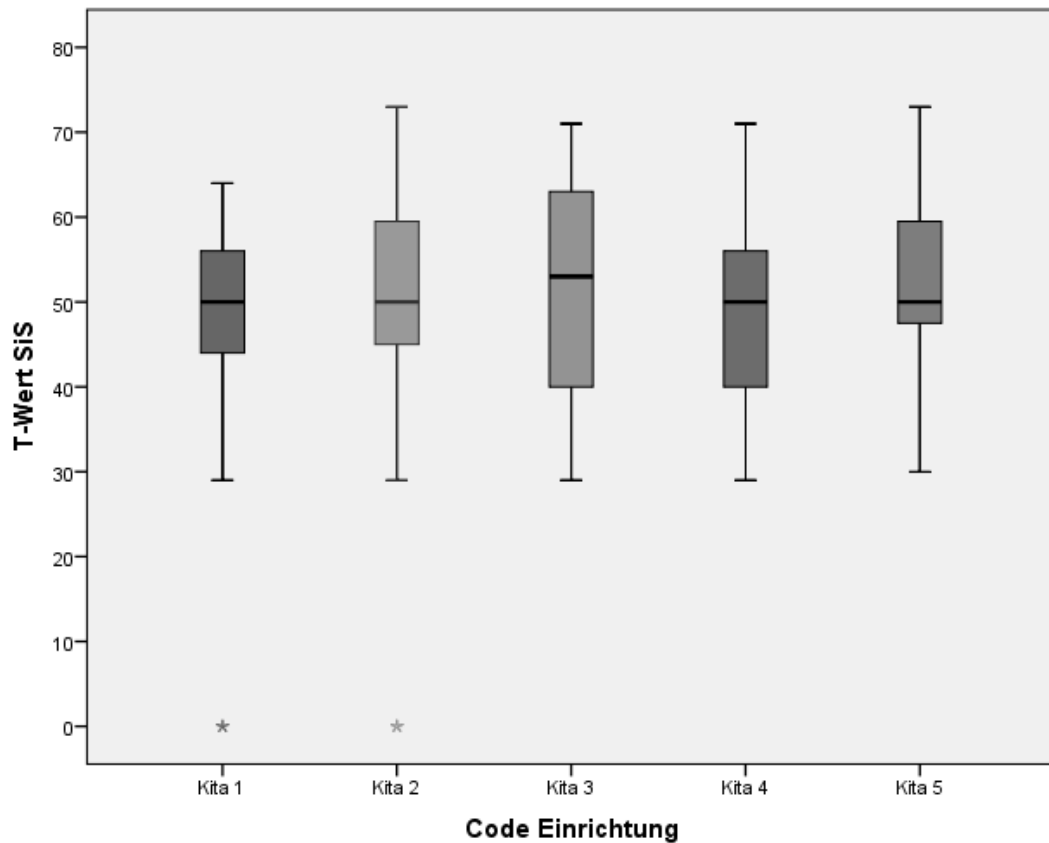


Abbildung 4: T-Werte im Subtest SiS des MSVK zu EZP1

Bezüglich des mittleren T-Wertes kann festgehalten werden, dass die Kinder der Stichprobe zum ersten Erhebungszeitpunkt in der Mehrheit altersgerechte pragmatische Kompetenzen aufweisen. Die leichten Unterschiede der Mittelwerte zwischen Einrichtungen sind nicht signifikant (PeS: $H = 2,929$, $p = .570$; SiS: $H = 2,084$, $p = .720$)¹². Da die Leistungsstände zwischen den Einrichtungen zu EZP vergleichbar sind, können die Kompetenzzuwächse der Kinder zwischen den Einrichtungen verglichen werden.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden in der Auswertung der Daten aus den MSVK-Assessments zwei Subgruppen gebildet. Alle getesteten Kinder wurden einer Subgruppe, bezogen auf das Resultat im MSVK zum EZP1, zugeordnet. Kinder der Subgruppe 1 erreichen im

¹² Berechnung Kruskal-Wallis-Test: infolge einer nicht gegebenen Normalverteilung und Varianzgleichheit der Daten (Bühner & Ziegler, 2009, 382f.)

Testergebnis T-Werte, die für (weit-)überdurchschnittliche oder durchschnittliche pragmatische Kompetenzen stehen. Die Kinder der Subgruppe 2 hingegen zeigen im Test T-Werte, die für (weit-) unterdurchschnittliche pragmatische Kompetenzen stehen. Zur Entwicklung der pragmatischen Kompetenzen im Vorschuljahr wurde in Liebers und Bergau (2015, S.48f., Online) mit Bezug auf die MSKV-Ergebnisse belegt, dass die rezeptive pragmatische Entwicklung im Vorschuljahr (EZP1 - EZP3), besonders bei Subgruppe 2, einen Entwicklungsschub erfährt und schon vor dem Übergang in die Schule (EZP3) von der Mehrheit der Kinder T-Werte über 50 erreicht werden:

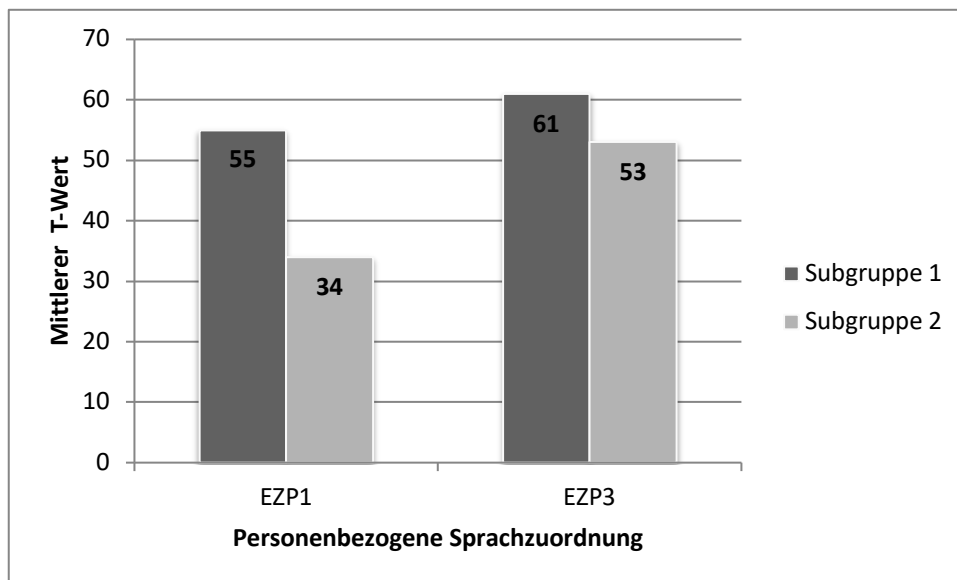


Abbildung 5: Zuwächse PeS, T-Wert EZP 1, EZP 3 (Bergau & Liebers, 2015, Online)

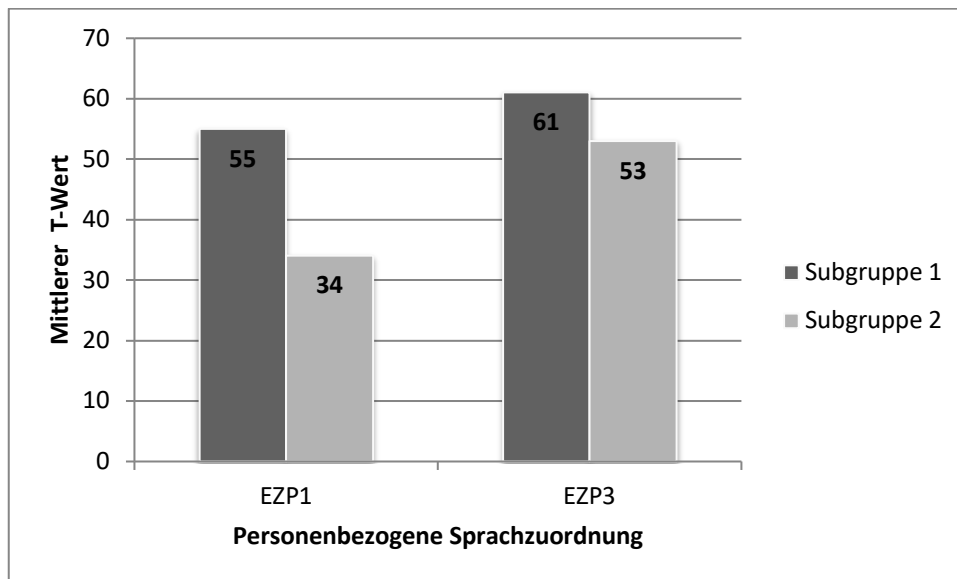


Abbildung 6: Zuwächse SiS, T-Wert EZP 1, EZP 3 (Bergau & Liebers, 2015, Online)

Positiv wurde konstatiert, dass aufgrund dieses Entwicklungsschubs im Kontrast zum Beginn des Vorschuljahres nur noch wenige Kinder (weit-)unterdurchschnittliche Testergebnisse zum Schulbeginn erhalten. Der Anteil der Kinder mit (weit-)unterdurchschnittlichen Ergebnissen im MSVK-Test der Teilstudie 1 sinkt von acht Prozent (Subtest PeS, $n = 140$) bzw. zehn Prozent (Subtest SiS, $n = 136$) auf ein Prozent (PeS) bzw. zwei Prozent (SiS) unter den zu beiden Erhebungszeitpunkten getesteten Kindern. Allerdings wurde einschränkend vermerkt, dass die Kinder mit (weit-)unterdurchschnittlichen pragmatischen Kompetenzen (Subgruppe 2) zum Beginn des Vorschuljahres trotz höherer Zuwächse bis zum Ende des Vorschuljahres nicht das Ausgangsniveau (EZP1) der anderen Kinder mit (weit-)überdurchschnittlichen oder durchschnittlichen pragmatischen Kompetenzen (Subgruppe 2) erreichen können, welches diese bereits zum Beginn des letzten Kindergartenjahres hatten. In beiden Untertests bleiben die Unterschiede zwischen den Subgruppen auch am Ende des Kindergartenjahres (EZP3) signifikant (Mann-Whitney; PeS: $U = -3,117$, $p = .002$, SiS: $U = -2,224$, $p = .025$).

Die zweite Fragestellung der Teilstudie 1 betraf die Zielstellung herauszufinden, inwieweit sich Zusammenhänge von kinds-, familien- und einrichtungsbezogenen Merkmalen und der rezeptiven Entwicklung personen- und situationsangemessener Sprache von Kindern im Vorschul-

jahr nachweisen lassen. Die Standardabweichungen im Vergleich der Einrichtungen fallen unterschiedlich aus. Die Kinder haben daher zwar im Durchschnitt in allen fünf Einrichtungen ein altersgerechtes pragmatisches Leistungsniveau zu EYP1 erreicht, jedoch variieren die individuellen Leistungsstände in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich stark. Im Vergleich der fünf Einrichtungen variieren die Anteile der Kinder in Subgruppe 2, also mit unterdurchschnittlichen (PeS: 0 % - 8 %; SiS: 0 % - 12 %) oder weit unterdurchschnittlichen (PeS: 3 % - 7 %; SiS: 0 % - 15 %) bis zu 15 Prozentpunkte. Dies bedeutet, dass im Bereich Pragmatik förderbedürftige Kinder in den Einrichtungen unterschiedlich stark vertreten sind, was die Notwendigkeit von vorschulischer Diagnostik und pädagogischer Unterstützung beim Erwerb pragmatischer Kompetenzen unterstreicht. Diese Maßnahmen würden ermöglichen, stark unterschiedlichen pragmatischen Kompetenzen im Übergang Kita-Schule präventiv im pädagogischen Rahmen entgegenzuwirken.

Es zeigten sich keine Mittelwertsunterschiede hinsichtlich der erhobenen familiären und kindbezogenen Merkmale wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Erstsprache und Bildungsstand der Eltern zwischen den Substichgruppen ($T = n. s., p < .05$). Nicht signifikant ist auch der einrichtungsbezogene Einfluss wie zum Beispiel die Gruppenorganisation (Stammgruppen/teilloffene Arbeit), die Art der Sprachförderung (strukturiert/alltagsintegriert), die Anzahl der Kinder pro Gruppe (14-20/21-36), die Gruppenzusammensetzung (altershomo-gen/altersgemischt), der Anteil an Vorschulkindern in der Gruppe ($\geq 50 \%$ / $< 50 \%$), die Anzahl der Fachkräfte in der Gruppe (1 / 2-3) oder die Computernutzung in der Gruppe (Ja / Nein). Daher können die Kompetenzzuwächse im Verlauf des Vorschuljahres unabhängig von diesen Kontextfaktoren gemessen werden. Da die rezeptive pragmatischen Kompetenzentwicklung zum Ende des Vorschuljahres abgeschlossen scheint, wurde in Bergau und Liebers (2015, S. 49, Online) vorgeschlagen, sich nach dem Übertritt in die Schule auf die Entwicklung produktiver pragmatischer Kompetenzen bei den Kindern zu fokussieren sowie kommunikative Kompetenzen anzubahnen. Detailliertere Angaben samt Statistik zur Teilstudie 1 können den zum Projekt

gehörigen Veröffentlichungen (Bergau & Liebers, 2015, Online; Bergau, 2016) entnommen werden.

4 Teilstudie 2: Die Videographie

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine Längsschnittvideographie, aus der die Daten des Korpus generiert werden. Fünf Kinder wurden im Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und im Hort zu insgesamt sechs Erhebungszeitpunkten während des Vorschuljahres und im ersten Schuljahr im Hortalltag gefilmt. Im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule erfahren die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, besonders von Kindern mit niedrigen Ausgangsfähigkeiten, substantielle Zuwächse (Bergau & Liebers, 2015 Online; Bergau, 2016). Es sollen im Folgenden die Untersuchungsfragen, das Forschungsdesign, die Methode und die Stichprobe der Videographie (Teilstudie 2 des KoPra-Projekts) vorgestellt werden. Es werden zudem die kindsbezogenen, familiären und einrichtungsspezifischen Kontextfaktoren der videographierten Kinder erörtert. Weiterhin werden die bei Testungen und Fachkräfteeinschätzungen im Bereich Sprache bzw. Kommunikation festgestellten Kompetenzen der Stichprobenkinder aus der Videographie beschrieben. Darüber hinaus wird dargestellt, welche Sprachebenen bzw. Untersuchungsaspekte in der Datenauswertung fokussiert wurden.

4.1 Kernelemente der Teilstudie

Es werden nun Schlussfolgerungen aus dem Forschungsstand, den Forschungslücken und den Erkenntnissen aus Teilstudie 1 des KoPra-Projektes dahingehend gezogen, welche Fragestellungen für die Teilstudie 2 anzulegen sind und anschließend das Forschungsdesign, die Methode sowie die Teilstichprobe vorgestellt.

4.1.1 Untersuchungsfragen

In der Teilstudie 1 (Bergau und Liebers, 2015, Online; Bergau 2016) wurde deutlich, dass Einflussfaktoren auf die pragmatisch-kommunikative Entwicklung bei Vorschulkindern überwiegend nicht in den erfassten Bedingungen in den Einrichtungen oder bei den erfassten famili-

ären bzw. kindsbezogenen Merkmalen zu suchen sind. Deshalb wird der Fokus in der Videographie auf die konkreten sprachlichen Handlungszusammenhänge in der institutionellen Kommunikation gelegt. Der Mehrwert der Teilstudie 2 gegenüber den Ergebnissen der Teilstudie 1 in der KoPra-Studie soll darin liegen, dass die quantitativ belegten pragmatischen Entwicklungssprünge im Vorschuljahr und Herausforderungen im Erwerb pragmatischer Kompetenzen bei den Kindern qualitativ und fallbezogen genauer untersucht werden. So soll beispielsweise mit der Videographie herausgestellt werden, welche Einzelfähigkeiten im personen- und situationsangemessenen Sprechen in dieser Altersstufe relevant sind. Mit den Daten der Teilstudie 2 ist es möglich, beide Subgruppen im Gespräch mit Fachkräften zu beobachten. Herauszustellen ist, ob Kindern in bestimmten pragmatischen Kompetenzfeldern in der Entwicklung stagnieren, wenn sie zu EZP1 ein nicht altersgerechtes Testergebnis erhielten. Interessant ist vor diesem Hintergrund herauszufinden, welche pragmatischen und kommunikativen Entwicklungsschritte die Kinder mit (weit-)unterdurchschnittlichen Testergebnissen im Vergleich zur Subgruppe 1 zeigen. Denkbar ist, dass zur Kompensation der Defizite an ihre Sprachkompetenzen angepasste individuelle Erwerbsschritte gehen. Zudem soll der Input der Fachkraft auf seine Erwerbsförderlichkeit hin geprüft, unter anderem ob er die Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder aus beiden Subgruppen berücksichtigt. Die Ableitungen aus dem Forschungsstand der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzentwicklung und seinen Kontextfaktoren, den Desiderata der Untersuchungsfelder und den Schlüssen der KoPra-Studie werden in den folgenden Fragestellungen für die Videographie umgesetzt.

Der erste Frageblock betrifft die Analyse der Kindsbeiträge:

- (1) Wie werden Gesprächsschritte im Übergang Kita-Schule von Kindern im Gespräch mit Fachkräften eingesetzt? (Initiierungen, Respondierungen, gemischte Schritte, Hörsignale)?
- (2) Welche Sprechhandlungen und sprachlichen Mitteln verwenden Kinder im Gespräch mit Fachkräften (Gesprächssteuerung, Rückmeldeverhalten)?
- (3) Mit welcher Themenstruktur gestalten die Kinder das Gespräch mit der Fachkraft im Regelspiel?
- (4) Welche kommunikativen Prinzipien werden mit den Gesprächsschritten der Kinder verfolgt (Intentionen einbringen und berücksichtigen, Beziehung zum Gesprächspartner gestalten, eigene Rolle definieren, Bearbeitung Spielaufgaben, Kooperation mit Fachkraft oder Entscheidungsfindung)?
- (5) Welche Interaktiven Verfahren lassen sich in den Gesprächsschritten der Kinder identifizieren? (Kommunikative Kompetenzen, Sprecherintention und beabsichtigte Wirkung beim Hörer)
- (6) Welche Kompensationsstrategien können nachgewiesen werden, mit denen Kinder trotz fehlender Sprachkompetenzen die Teilnahme und Mitwirkung am Gespräch erreichen (Gespräch initiieren, weiterverfolgen, beenden und ggf. reparieren)?
- (7) Welche Kompetenzstufen lassen sich am Übergang Kita-Schule für die pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen bei den Kindern determinieren?

Der zweite Frageblock betrifft die Analyse der Fachkraftbeiträge:

- (1) Wie werden Gesprächsschritte von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und im Hort im Gespräch mit Kindern eingesetzt (Initiierungen, Respondierungen, gemischte Schritte, Hörersignale)?
- (2) Welche Sprechhandlungen und sprachliche Mittel verwenden Fachkräfte in der Kindertagesstätte und im Hort im Gespräch mit Kindern (Interventionen, Handlungsräume, Unterstützungsformate)?
- (3) Mit welcher Themenstruktur gestalten die Fachkräfte das Gespräch mit dem Kind?
- (4) Welche kommunikativen Prinzipien werden von den Fachkräften genutzt (Berücksichtigung von kindlichen Interessen und Zielstellungen, Bearbeitung Spielaufgaben, Kooperation mit Kind oder Entscheidungsfindung)?
- (5) Welche Interaktiven Verfahren lassen sich in den Gesprächsschritten der Fachkräfte determinieren (Kommunikative Kompetenz, Sprecherintention und beabsichtigte Wirkung beim Hörer)?
- (6) Welche Kompensationsstrategien greifen, wenn die Fachkraft das Kind in der Beteiligung unterstützen oder zurechtweisen muss (Gespräch initiieren, weiterverfolgen, beenden und ggf. reparieren)?
- (7) Welchen Kommunikationsstrategien werden von Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten verwendet und welchen Grad der Erwerbsförderlichkeit bieten die jeweiligen Strategien (Anpassung an den Wissenstand, die Sprachkompetenzen und die Kommunikationsbedürfnisse von Kindern mit unterschiedlichen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen)?

4.1.2 Forschungsdesign, Methode und Teilstichprobe Videographie

In der folgenden Abbildung ist das Design der Dissertationsstudie mit Bezug auf die Datengrundlage der KoPra-Studie dargestellt:

Längsschnittstudie KoPra:

Stichprobe N= 161 Kinder
Mixed Methods Design
(Assessments, Befragungen, Videographie)

Videographie

(90 Videoaufnahmen):

Marburger Sprachverständnistest für
Kinder (MSVK):

10 Kinder in geschichteter Zufallsstichprobe

I-zu-I-Setting Kind +
Bezugsfachkraft

Regelspiel (Kommunikation) + Kartenspiel (Narration)

Stichprobe

Dissertation (30 Videos):

9 Fachkräfte in 5 Kitas + 4 Horten

5 Kinder mit EZPI-6

beim Regelspiel

2 Kinder mit MSVK-Ergebnis \emptyset oder
 $>\emptyset$

3 Kinder mit MSVK- Ergebnis $<\emptyset$

Abbildung 7: Design Dissertationsstudie

Deutlich wird, dass in der vorliegenden Längsschnittstudie neben der Aufgabenstellung Regelspiel auch der Kontextfaktor der *anwesenden Bezugsperson* einheitlich gehalten wird. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten in der Kindertagesstätte und den drei EZPs im Hort führt die gleiche pädagogische Fachkraft den Dialog mit dem Kind. Eine einzige Ausnahme bildet das Kind, bei dem nach dem EZP1 ein Fachkraftwechsel aus studienexternen Gründen erforderlich wurde. Weiterhin sind die *Rahmenbedingungen der Erhebungssituation* kontrolliert worden. Die 1 zu 1-Situation des Fachkraft-Kind-Gesprächs bietet die Möglichkeit, den Einfluss der Fachkraft auf den Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten von Kindern zu bewerten. Die Implikationen des Settings, der beteiligten Personen, der Rahmenbedingungen und der Auswahl der Kinder werden im Kapitel 7 näher ausgeführt.

Als Erhebungsmethode kommt eine Videographie zum Einsatz. Bei dem hier gewählten Verfahren liegt der Fokus der Videographie auf einer offenen, nicht teilnehmenden Beobachtung von Zielkindern und pädagogischen Fachkräften in vergleichbaren Interaktionssituationen. Um

die Aufnahmen sowohl praxisnah als auch in Hinsicht auf die Aufgabenstellung vergleichbar zu gestalten, wurden die Fachkräfte gebeten, zu allen Erhebungszeitpunkten zwei von der Autorin (Studienleiterin) mitgebrachte Spiele mit dem Kind durchzuführen. Beide Spiele bieten genügend Gesprächsanlässe für Kind und Fachkraft; damit erbringen sie für die Fragestellungen nach der pragmatisch-kommunikative Entwicklung der Kinder und den Kommunikationsstrategien der Fachkräfte eine für die Analyse ausreichende Menge an Gesprächsbeiträgen. Die beiden Spiele stellen das Setting Regelspiel und das Setting Kartenspiel dar. Die Aufnahmen des Settings Regelspiel werden in den Analysen dieser Arbeit untersucht¹³. Das Regelspiel als Stimulus für die Fachkraft-Kind-Gespräche gewährleistet verbale Austauschprozesse und erfordert Antworten auf Fragen, die im kommunikativen Austausch gelöst werden können. Das Setting Regelspiel wird im Kapitel Rahmenbedingungen der Videographie näher dargestellt.

Der Untersuchungszeitraum über zwei Jahre vom Beginn des Vorschuljahres bis zum Ende des ersten Schuljahres wurde gewählt, da erwiesen ist, dass kommunikative Fähigkeiten zum Schulbeginn den zukünftigen Schulerfolg, vor allem den Schriftspracherwerb, beeinflussen; Sprachkompetenzen sind wichtig für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie Selbstregulationsfähigkeiten, welche wiederum Einfluss auf die Schulfähigkeit haben (Matthews, 2014, S. 369). Es werden in der Beobachtungsdauer über zwei Jahre hinweg sechs Erhebungszeitpunkte angesetzt, um auch graduelle Entwicklungen und Ausdifferenzierungen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Übergang Kita-Schule eruieren zu können.

Hintergrundinformationen zur sprachlichen Sozialisierung innerhalb der institutionellen und familiären Kontexte werden den Angaben von ErzieherInnen und Eltern sowie EinrichtungsleiterInnen aus den Befragungen der KoPra-Studie entnommen und in die Beschreibung des Korpus einbezogen. Die Assessments, welche die Videokinder in Teilstudie 1 mit durchlau-

¹³ Das Setting Kartenspiel wird in einer eigenen Monographie zu Erzählfähigkeiten von Kindern im Übergang Kita-Schule verwertet.

fen haben, bieten aufgrund ihrer Einordnung der Testergebnisse in Relation zur Vergleichsgruppe Ansatzpunkte für eine Objektivierung von Bewertungen, welche aus der Zusammenschau der Videoaufnahmen entstehen. Die Ergebnisse des Assessments zum ersten Erhebungszeitpunkt werden genutzt, um die Videokinder auf Basis der Bildung von Subgruppen zufallsbasiert auszuwählen. Die Ergänzung von qualitativen Sprachdaten mit quantitativen Testergebnissen hat den Vorteil, dass Subgruppen gebildet werden können, die entweder unauffällige Testergebnisse oder förderbedürftige Ergebnisse aufweisen, womit eine Relationierung von sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen und Strategien in der Kommunikation erfolgen kann (Albers, 2009, S. 141). Deshalb werden die Daten der Testungen und Einschätzungen auf die Kompetenzmerkmale bezogen, um Kindsprofile entwickeln zu können.

Für die Teilstudie 2 wurden zehn Kinder aus der Gesamtstichprobe der KoPra-Studie ausgewählt. Diese Teilstichprobe der Videokinder für die Teilstudie 2 wurde in einer Zufallsauswahl aus der Gesamtstichprobe der quantitativen Studie (KoPra-Teilstudie 1, n = 155) zu EZP1 gezogen und zwar, getrennt für die beiden Subgruppen, bezogen auf die pragmatischen Sprachkompetenzen. Das heißt, es handelte sich um fünf Kinder mit (weit-)unterdurchschnittlichen Ergebnissen in mindestens einem Subtest des MSVK (Subgruppe 2) und fünf Kinder mit durchschnittlichen oder (weit-)überdurchschnittlichen Ergebnissen in beiden Subtests (Subgruppe 1). Diese Kinder sollten im Gespräch mit den pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und im Hort drei Mal im Vorschuljahr und drei Mal im ersten Schuljahr videographiert werden. Fünf der zehn in die Videographie einbezogenen Kinder nahmen zu allen sechs Erhebungszeitpunkten über den Zeitraum von zwei Jahren hinweg teil. Die Daten dieser Kinder werden in der vorliegenden Arbeit analysiert.¹⁴

¹⁴ Die Einwilligungen der Eltern der restlichen fünf Kinder wurden nach Absolvieren des Vorschuljahres nicht verlängert, so dass die für die Weiterführung der Beobachtungen notwendigen Angaben zur Wahl der Schule und die geänderten Kontaktdaten nicht übermittelt wurden. Die Aufnahmen dieser fünf Kinder, welche nur in der Kindertagesstätte gefilmt werden konnten, sollen in einer Folgepublikation untersucht werden. Diese wird sich mit der nonverbalen Kommunikation befassen, um gestische Interaktionsangebote der Fachkraft-Kind-Kommunikation erfassen zu können.

Tabelle 6: Stichprobe Teilstudie 2 (Videographie)

Erhebungszeitpunkt	N (n) Kinder	N (n) Setting	N (n) Videos
EZP 1	10 (5)	2 (1)	20 (5)
EZP 2	10 (5)	2 (1)	20 (5)
EZP 3	10 (5)	2 (1)	20 (5)
EZP 4	5 (5)	2 (1)	10 (5)
EZP 5	5 (5)	2 (1)	10 (5)
EZP 6	5 (5)	2 (1)	10 (5)
Summe Untersuchungszeitraum			90 (30)

In der vorliegenden Auswertung wird das Kommunikationsverhalten von insgesamt 11 pädagogischen Fachkräften einbezogen, da diese mit den fünf ausgewählten Kindern im Gespräch standen. Sechs Fachkräfte waren in den teilnehmenden Kindertagesstätten tätig¹⁵. Im zweiten Beobachtungsjahr wurden fünf Fachkräfte in die Videoaufnahmen involviert¹⁶. Die fünf Kinder und 11 Fachkräfte in Kindergärten und Horten schienen ausreichend, um aussagekräftige Ergebnisse zu pragmatisch-kommunikativen Entwicklungen bei Kindern über den Einzelfall hinaus zu erhalten und unterschiedliches Kommunikationsverhalten von Fachkräften beobachten zu können. Das für die Zufallsauswahl herangezogene Merkmal des pragmatischen Aus-

¹⁵ Ein Fachkraftwechsel wurde bei einem Kind nach EZP1 erforderlich, da anschließend eine andere Fachkraft die Verantwortung für die Kindergartengruppe übernahm, in der sich das Kind befand.

¹⁶ Eines der Kinder wurde aufgrund der Rückstellung vom Schulbesuch im zweiten Beobachtungsjahr weiterhin in der Kindertagesstätte im Gespräch mit der gleichen Fachkraft wie zu EZP1-3 gefilmt.

gangsniveaus, ermittelt über das MSVK-Testergebnis, garantierte die Varianz in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder für die Untersuchung. Drei der fünf Kinder gehören der Subgruppe 2 mit auffälligen Ergebnissen im MSVK-Test zu EZP1 an und zwei der Kinder der Subgruppe 1 mit unauffälligen Werten im Kompetenztest.

Tabelle 7: Stichprobe Einrichtungen, Fachkräfte und Videoaufnahmen für die Analyse

EZP	Institutionen	N	N	Subgruppe	N Videos	Mittlere Länge
		Fachkräfte	Kinder	Kinder EZP1		Videos
1	5 Kindertagesstätten	6	5	2 x Sub 1	15	
2				3 x Sub 2		12:27 min
3						
4	4 Horte und	5			15	12:32 min
5	1 Kindertagesstätte					
6						

Mit den fünf Stichprobenkindern wurde über alle sechs Erhebungszeitpunkte eine *Datenbasis* von 30 Videoaufnahmen für die vorliegende Analyse erzielt.

4.2 Kontextmerkmale und Kompetenzen der videographierten Kinder

4.2.1 Kontextmerkmale

In der Korpuslinguistik wird als Gütekriterium für eine Videographie vor allem die Diversität der Merkmale genannt (Lemnitzer & Zinsmeister, 2006, S. 50f.). Liegt eine ausgewogene Mischung der Ausprägungen aller Merkmale vor, so wirkt sich dieser Umstand günstig auf die Aussagekraft der Daten dieser Stichprobe aus. Die kindbezogenen und familiären Merkmale wurden mit Hilfe von Elternfragebögen festgestellt; die Einrichtungs- und Fachkraftmerkmale sind aus den Befragungen der EinrichtungsleiterInnen und der die Kinder betreuenden pädagogischen Fachkräfte deutlich geworden. In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, welche Ausprägungen der Kontextmerkmale bei den Stichprobenkindern vorliegen und inwiefern sie sich diese voneinander unterscheiden.

In der Stichprobe befinden sich drei Mädchen und zwei Jungen. Bei keinem der Kinder sind Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen diagnostiziert worden. Das heißt, eventuell vorliegende Defizite in der pragmatisch-kommunikativen Entwicklung resultieren nicht aus einem zugrundeliegenden Störungsbild. Das Alter der Kinder zu EZP1 bildet eine Spanne zwischen 5,6 und 6,6 Jahren ab. Vier Kinder wurden in 2014 eingeschult, wobei zwei davon als Kann-Kinder aus 2013 bereits ein halbes oder ganzes Jahr älter als die anderen beiden waren. Ein Kind ist erst in 2015 aufgrund einer Rückstellung im Jahr 2014 eingeschult worden. Die Kindertagesstätte haben in 2013 drei der Kinder seit drei Jahren besucht, eines der Kinder erst seit einem Jahr und eines bereits seit fünf Jahren.

In der Tabelle sind die über die Befragung der Eltern erfassten Merkmale der Kinder zusammengefasst¹⁷.

¹⁷ In der Gesamtstichprobe KoPra wurden alle Kinder zur Anonymisierung nach einer laufenden Nummer benannt. Dieser Code wurde jedoch in dieser Arbeit zugunsten der Anschaulichkeit bei den für die Videographie ausgewählten Kindern in Buchstaben umgewandelt.

Tabelle 8: Kindbezogene Merkmale Stichprobe Videographie

Kind (Subgruppe, Code KoPra)	Geschlecht	Diagnose Ent- wicklungs- störung/ Verzögerung	Alter EZP1	Einschulung	Beginn Besuch Kindertagesstätte
E (Sub1, 33)	weiblich	nein	5,6	2014 (fristgerecht)	September 2011
D (Sub2, 87)	männlich	nein	6,6	2014 (2013 Kann- Kind)	September 2010
C (Sub1, 117)	weiblich	nein	6,2	2014 (2013 Kann- Kind)	Oktober 2008
B (Sub2, 135)	männlich	nein	5,7	Einschulung 2015 (2014 Rück- stellung)	November 2010
A (Sub2, 194)	weiblich	nein	5,8	Einschulung 2014 (fristge- recht)	Oktober 2010

Es kann resümiert werden, dass die Kinder der Stichprobe eine Bandbreite an kindbezogenen Merkmalen aufweisen. Damit können die zu erwartenden Analyseergebnisse die Vielfalt der Merkmale bei Vorschulkindern spiegeln.

Die im Elternfragebogen erfassten familiären Merkmale sind der Bildungsgrad der Eltern und die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n), da in den theoretischen Kapiteln der Arbeit zu den Kontextfaktoren des Kompetenzerwerbs in der Familie deutlich wurde, dass diese beiden Merkmale signifikante Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Kinder haben. Der Bildungsgrad der Eltern reicht vom Realschulabschluss bis zum Hochschulabschluss. Drei Kinder sind einsprachig mit Deutsch als einzige Familiensprache aufgewachsen. Zwei Kinder haben Erfahrungen mit einer weiteren Sprache im Haushalt, wobei ein Kind zweisprachig mit Franzö-

sisch aufgewachsen ist und ein weiteres in der frühen Kindheit durch eine Bezugsperson die russische Sprache kennenlernte.

Tabelle 9: Familiäre Merkmale Stichprobe Videographie

	Bildungsgrad der Eltern	Familiensprache(n)
E	Realschule	Deutsch + russisch sprechende Tagesmutter bis Eintritt in die Einrichtung
D	Beruflicher Ausbildungsabschluss	Deutsch
C	Hochschulabschluss	Deutsch
B	Realschule	Deutsch
A	Hochschulabschluss	Deutsch + Französisch (Bilingualität)

Der höchste Bildungsgrad der Eltern im Haushalt verteilt sich in der Stichprobe recht gleichmäßig. Durch das Kind, welches in der Familie neben Deutsch auch Französisch spricht, können in der Beschreibung des Korpus erste Hinweise zum Thema Bilingualität beim Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ausgegeben werden.

Die Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität der in die Stichprobe einbezogenen Kindertagesstätten wurden für die quantitative Teilstudie 1 der KoPra-Studie erhoben. Die EinrichtungsleiterInnen sind zur Gruppenorganisation und der Art der Sprachförderung befragt worden; im Austausch mit den pädagogischen Fachkräften in den Gruppen wurden spezifischere Angaben zur Sprachförderpraxis in der Einrichtung, der Gruppenzusammensetzung, den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie der technischen Ausstattung in den Einrichtungen erfasst. Die sozial-organisatorische Dimension der Strukturqualität in den Einrichtungen wird mit den drei Aspekten Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel und Arbeitskonzept in der Gruppe angegeben, da diese Merkmale in der NUBBEK-Studie genutzt wurden (Tietze, 2013, S. 70). Dort wurde der berufliche Abschluss der Fachkräfte in den Kindertagesstätten als `Erzieherin` (85 %), höher als Erzieherin (7 %) und niedriger als Erzieherin (8 %) eingestuft (Tietze, 2013, S. 70). Hier wird der konkreten Bezeichnung des pädagogischen Abschlusses der Vorrang gegeben.

Die für die Zielkinder dieser Studie zutreffenden einrichtungsspezifischen und fachkraftbezogenen Merkmale sind in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Tabelle 10: Einrichtungs- und fachkraftbezogene Merkmale Stichprobe Videographie

	Betreuungszeit in h	Arbeitskonzept Gruppe	Alters- mischung	Größe Gruppe	Fachkräfte Gruppe	Berufsabschluss Bezugsfachkraft Kita
E	45	Stammgruppen	gemischt	16	2	SozialpädagogIn
D	40	Stammgruppen	homogen	18	2	ErzieherIn
C	45	teiloffen	gemischt	36	3	ErzieherIn
B	45	teiloffen	gemischt	35	3	ErzieherIn
A	35	teiloffen	gemischt	16	3	SprachassistentIn (in Ausbildung)

Alle Kinder verbringen einen *Großteil der Wochenstunden* in den Einrichtungen, nämlich 35-45 Stunden. Damit sind sie den überwiegenden Teil ihres Tages mit der Fachkraft in der Gruppe im Gespräch, was eine gute Ausgangsbasis für die Videographie ist, da einerseits eine Vertrauensbasis hergestellt worden ist und eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich in der Fachkraft-Kind-Kommunikation bei den Videoaufnahmen Routinen aus dem Alltag replizieren. Es sind also gute Ausgangsbedingungen gegeben, um *Gespräche im institutionellen Rahmen* zu beobachten. Allerdings haben die Kinder unterschiedlichen Zugang zur ihren Bezugsfachkräften, da die drei Kinder in dem *teiloffenen Arbeitskonzept* mit drei Fachkräften in Kontakt treten können, wohingegen bei den beiden Kindern in *Stammgruppen* nur zwei Fachkräfte für die Gruppe zuständig sind. In zwei Gruppen konkurrieren die beiden Kinder mit über 30 weiteren Kindern um die Aufmerksamkeit der Fachkräfte, wohingegen bei drei Kindern weniger als 20 Kinder in der Gruppe mit anwesend sind. Alle Kinder der Stichprobe haben somit vielerlei Gelegenheiten, neben dem Austausch mit der Fachkraft, ihre kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten

ten im Gespräch mit Peers zu erweitern. In einer Einrichtung handelt es sich bei den anderen Kindern aufgrund der *altershomogenen* Gruppe um Gleichaltrige; bei den restlichen vier Kindern ist die Gruppe *altersgemischt*. Die Kinder in altersgemischten Gruppen können deshalb ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen durch das Sprachvorbild von älteren Kindern erweitern. Die Fachkräfte, welche an der Videographie teilnahmen, verfügten in drei Fällen über einen Berufsabschluss zum/r Erzieher/-in, wohingegen nur eine Fachkraft einen Hochschulabschluss vorweisen kann. Eine weitere Fachkraft ist in Ausbildung und in der Funktion als *Sprachassistentin* angestellt, um mit dem bilingualen Kind die französische Sprache zu praktizieren. Interessant ist dahingehend noch, dass in der Einrichtung des bilingualen Kindes eine *alltagsintegrierte Sprachförderung* angeboten wird, wohingegen diese in allen anderen Einrichtungen *strukturiert* verläuft. Bei dem bilingualen Kind A und dem Kind E wurden die Fachkräfte nicht zum Bereich Sprache geschult, wohingegen bei Kind B und C eine solche Schulung einmal erfolgte und bei Kind D sogar zwei Fortbildungen in diesem Bereich angesetzt wurden. Die Fachkräfte haben daher in unterschiedlichem Ausmaß im Rahmen ihrer Anstellung den Raum erhalten, ihre Kommunikationsstrategien mit den Kindern gezielt und theoretisch fundiert zu entwickeln.

4.2.2 Kompetenzen

Die Ergebnisse aus der MSVK-Testung¹⁸ von den in die Videographie einbezogenen Kindern werden nun vorgestellt und eingestuft. Die Kinder E und C erreichen durchschnittliche bzw. überdurchschnittliche Werte im MSVK und werden daher in die *Subgruppe 1* eingeordnet. Sie zeigen bessere Leistungen im SiS als im PeS. Kinder, die in mindestens einem Subtest ein unterdurchschnittliches Ergebnis erhielten, gehören zur *Subgruppe 2*. Dies ist bei Kind D, A und B der Fall; jedoch ist bei den ersten beiden Kindern festzustellen, dass sie nur im SiS pragmatische Defizite zeigen, wohingegen Kind B in beiden Subtests weit unterdurchschnittlich abschneidet.

Tabelle 11: MSVK- Testergebnis Kinder Videographie zu EZP1

¹⁸ Normierung für das Kindergartenalter liegt vor, Referenzgruppe n = 110

Kind	Testergebnis PeS	Testergebnis SiS	Subgruppe
E	durchschnittlich	überdurchschnittlich	1
C	durchschnittlich	überdurchschnittlich	1
D	durchschnittlich	weit unterdurchschnittlich	2
B	weit unterdurchschnittlich	weit unterdurchschnittlich	2
A	durchschnittlich	weit unterdurchschnittlich	2

Die Kinder der Subgruppe 1 (C und E) können das personenbezogene Sprechen altersgemäß einsetzen und zeigen über ihre Altersstufe hinausgehende Kompetenzen im situationsbezogenen Sprechen. Die Kinder der Subgruppe 2 (D, B, und A) verfügen nicht über ein altersgemäßes Verständnis von intendierten Bedeutungen im personen- und/oder situationsangemessenen Sprechen. Gesondert behandelt werden muss Kind B aus Subgruppe 2, da es in beiden pragmatischen Bereichen Defizite aufweist und daher in der Fachkraft-Kind-Kommunikation besonderen Herausforderungen begegnen dürfte. Die pragmatischen Leistungen der Kinder müssten, nach diesen Testergebnissen zu urteilen, in der Videographie sehr unterschiedlich ausfallen. Damit werden verschiedene Kommunikationsstrategien und Kompensationsstrategien von Seiten der Fachkräfte im Umgang mit der Variation der Kompetenzstände von den Kindern wahrscheinlicher.

Im Gegensatz zum Gesamtscore im MSVK-Test liefern die *Einschätzungen der Bezugsfachkräfte* eine Beurteilung zur kontinuierlichen Entwicklung der Kompetenzen bei den Kindern der Videographie in den beiden Erhebungsjahren. Zudem werden neben der pragmatischen Entwicklung auch die kommunikativen Kompetenzen der Kinder in den Blick genommen. Es wurden nicht die Urteile der Mütter erfragt, denn diese sind nicht immer kongruent mit den Einschätzungen von pädagogischen Fachkräften, da sich die Bewertungen der beiden Personen-

gruppen auf verschiedene Lebensbereiche der Kinder beziehen. Bei der Einschätzung von Merkmalen kindlicher Entwicklung bzw. Bildung ergeben sich Unterschiede in den Sichtweisen zwischen der Mutter und der pädagogischen Fachkraft und diese Effekte der Perspektive müssen in Studien berücksichtigt werden (Tietze, 2013, S. 156). Mütter beurteilen die Kindsmaße anders als ErzieherInnen; bei den Kommunikationsfähigkeiten von 4-Jährigen ist zum Beispiel nur ein niedriger Beurteilungszusammenhang von .47 zwischen den Einschätzungen beider Parteien gegeben, wahrscheinlich weil Mütter und Fachkräfte das Kindsverhalten in verschiedenen Umfeldern bewerten und verschieden kompetent in der Einschätzung von Kindesleistungen sind (Tietze, 2013, S. 110f.). In Hinsicht auf kommunikative Kompetenzen werden Entwicklungs- und Bildungsmaße aus den Einschätzungen von ErzieherInnen besser erklärt als durch die Müttereinschätzungen (Tietze, 2013, S. 113). Die Beurteilung der pädagogischen Fachkraft dürfte einen Mehrwert gegenüber der reinen Videobeobachtung liefern, da sich die Betreuung durch die Fachkraft über einen Großteil des Tages in der Kindertagesstätte und den Freizeitteil des Tages im Hort erstreckt, wodurch das Kindsverhalten in verschiedensten Kontexten beurteilt werden kann.

Deshalb wurden die Bezugsfachkräfte in den Kindertagesstätten gebeten, zu EZP1 und EZP3 die beiden Ratingskalen *Aktive Sprachkompetenz* und *Kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen* des Beobachtungsbogens *Seldak* (Ulich & Mayr, 2007) zur Einschätzung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der videografierten Kinder auszufüllen. Im Hort beantworteten die Bezugsfachkräfte zu EZP4 und EZP6 die Ratingskalen *Aktives Sprachverhalten* und *Kommunikative Kompetenz* des Beobachtungsbogen *Selsa* (Mayr et al., 2012). Mit Sprachkompetenz ist in den Einschätzungsbögen die Verwendung von Sprachmitteln in unterschiedlichen Situationen und auf verschiedenen Anforderungsniveaus in Gesprächen oder Narrationen gemeint (Seldak, Begleitheft S. 19). Kommunikatives Verhalten dagegen betrifft die Beziehungsebene in Gesprächssituationen, in denen sich das Kind personen- und situationsangemessen sprachlich verhalten soll (Seldak, Begleitheft S. 19). In den Skalen des Seldak für das Kindergartenalter und Selsa für das Grundschulalter werden die folgenden Fähigkeiten angesprochen. Zu

den Fähigkeiten in den Skalen der Aktiven Sprachkompetenz bzw. des Aktiven Sprachverhaltens zählen das Einbringen von Beiträgen in Gesprächen, die Gestaltung der Beiträge, Nonverbale Kommunikation und Erzählen. Zu den Fähigkeiten in den Skalen für das kommunikative Verhalten bzw. die Kommunikative Kompetenz gehören Zuhören, die Anpassung des Tonfalls und der Lautstärke, Blickkontakt beim Sprechen und die Beachtung pragmatischer Regeln.

Im Seldak sind sechs *Leistungsgruppen* vorgesehen. Diese sollen in dieser Arbeit mit Symbolen für einen schnellen Überblick belegt werden:

Sehr positive Entwicklung = ++
Positive Entwicklung = +
Mittlere obere 20% der Kinder = 0+ / mittlere untere 20% der Kinder = 0-
Problematische Situation = 0
Sehr problematische Situation = --

Im Selsa werden vier Leistungsgruppen vorgegeben. Sie werden hier mit den folgenden Symbolen zusammengefasst:

Über dem Durchschnitt = +
Deutlich über dem Durchschnitt = ++
Unter dem Durchschnitt = 0
Deutlich unter dem Durchschnitt = --

In den beiden folgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Fachkrafteinschätzungen für die videographierten Kinder aufgeführt und zwar getrennt für die beiden Sprachfelder bzw. Dimensionen der Beurteilung:

Tabelle 12: Fachkrifteinschätzungen aktive Sprachkompetenz / aktives Sprachverhalten

Kind	EZP1	EZP3	EZP4	EZP6	Tendenz Übergang Kita-Schule
E	0 -	0 -	+	+	Positive Entwicklung
D	+	0 +	--	--	Negative Entwicklung
C	+	+	+	++	Gleichbleibend positiv
B	-	--	-	-	Gleichbleibend negativ
A	+	0 -	++	++	Positive Entwicklung

Tabelle 13: Fachkrifteinschätzungen kommunikatives Verhalten / kommunikative Kompetenzen

Kind	EZP1	EZP3	EZP4	EZP6	Tendenz Übergang Kita-Schule
E	0+	-	++	++	Positive Entwicklung
D	+	+	++	++	Gleichbleibend positiv
C	-	0 +	-	+	Positive Entwicklung
B	-	-	-	-	Gleichbleibend negativ
A	0 -	0 +	-	-	Negative Entwicklung

Deutlich wird, dass die Kinder D und A der Subgruppe 2 in den beiden erfassten Kompetenzfeldern unterschiedliche Entwicklungen vorweisen. Kind B aus der Subgruppe 2 wird hingegen in beiden Bereichen ein stetig niedriges Niveau zugewiesen. Im Kontrast dazu wurde Kind C aus der Subgruppe 1 in beiden Entwicklungsbereichen eine gleichbleibend positive oder positive Entwicklung zugeschrieben. Auch bei Kind E aus Subgruppe 1 wird in beiden Entwicklungsbereichen eine positive Entwicklung gesehen. Deutlich wird, dass die Fachkrifteinschätzungen die Kompetenzstände der MSVK-Testung zu EZP1 recht klar widerspiegeln. Damit können Kind E und Kind C aus Subgruppe 1 als *Beispiele einer Idealentwicklung* in der Analyse der Videoaufnahmen angesehen werden. Die Kinder A und D aus Subgruppe 2 müssen in der Videographie genauer auf die *Kontraste in den Einzelfähigkeiten* beobachtet werden und Kind B aus Subgruppe

2 ist *Beispiel für eine auffällige Entwicklung* über den Untersuchungszeitraum hinweg. Diesen Problematiken der Subgruppe 2 kann in der Analyse der Videodaten vertieft nachgegangen werden und in Kindsprofilen subsumiert werden.

4.3 Untersuchte Aspekte

Als gut untersuchte Bereiche des Spracherwerbs bei mono- und mehrsprachigen Kindern können die phonischen und morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen, die Sprachentwicklung bei Kindern bis 3 Jahre und die Sprachentwicklung im Englischen gelten; bei den pragmatischen Basisqualifikationen I und II und der diskursiven Basisqualifikation ist hingegen ein Forschungsdesiderat festzustellen (Ehlich et al., 2008, S. 23). Das heißt, es finden sich weniger Forschungsergebnisse zu denjenigen pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen eines Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (Kindertagesstätte, Schule) relevant werden. Die pragmatische Basisqualifikation I, also die frühe Interaktion mit Bezugspersonen wie Eltern, wird in dieser Studie nicht untersucht; es werden Kinder der Altersstufe 5-7 Jahre nach dem Eintritt in eine Bildungsstätte beobachtet (pragmatische Basisqualifikation II). Die hier betrachteten Gespräche fallen aufgrund ihrer Institutionsspezifität in die Kategorie der *pragmatischen Qualifikationen II*, da keine familiäre Kommunikation betrachtet wird; allerdings ist die pragmatische Basisqualifikation I die Voraussetzung für den Erwerb institutioneller Sprache (Redder & Weinert, 2013, S. 8f.). Damit werden sich im Korpus auch Fähigkeiten der pragmatischen Basisqualifikationen I finden, die in der Kommunikation mit der Fachkraft erweitert oder verfeinert werden. Ergänzend wird die kommunikative Ebene der Gespräche betrachtet, um die diskursive Basisqualifikation beim Erwerb der Kindskompetenzen zu betrachten und um dem im Theorieteil aufgezeigten Desiderat zur pädagogischen Vorbildwirkung und Einflussnahme in Gesprächen nachgehen zu können.

Kommunikative und pragmatische Kompetenzen werden häufig in der Literatur gleichgesetzt oder im jeweils anderen Begriff inkludiert (Bergau & Liebers, 2015, Online). Im Feld der Kommunikation ist das Sprachhandeln, also die pragmatische Sprachverwendung, inbegriffen und die Sprechhandlungen können auch Ausdruck kommunikativer Kompetenzen sein. Im

Sprachgebrauch in der konkreten Interaktion zwischen Personen sind die beiden untersuchten Kompetenzbereiche verwoben oder aufeinander bezogen; die Unterscheidung zwischen den pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen hat analytische Gründe (Redder & Weinert, 2013, S. 8f.). Die kommunikativen und pragmatischen Kompetenzen werden auch in dieser Arbeit analytisch getrennt, um die verschiedenen Aspekte der Kompetenzen für beide Kompetenzfelder trennscharf herleiten zu können, also eine Operationalisierung für Indikatoren pragmatischer und kommunikativer Kompetenzen mittels Kategorisierung herstellen zu können. Die beiden Kompetenzfelder Pragmatik und Kommunikation werden daher mit getrennten Kodierleitfäden erfasst. Die Ergebnisse beider Fähigkeitsbereiche werden in der Modellbildung wieder zusammengeführt, um einen Überblick zur Bandbreite kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen zu schaffen.

Mit Hilfe der Längsschnittvideographie soll den Forderungen nach einer Untersuchung der pragmatisch-kommunikativen Erwerbsprozesse im Vorschul- und Grundschulalter sowie der vertieften Analyse des Inputs von pädagogischen Bezugspersonen nachgekommen werden. In dieser Arbeit wird der Spracherwerb von Kindern im pragmatisch-kommunikativen Bereich unter einer *Kombination erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Perspektiven* diskutiert. Damit werden sowohl sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zur pragmatisch-kommunikativen Entwicklung angestrebt als auch pädagogische Bezüge hergestellt, welche durch die Befunde zur Fachkraft-Kind-Kommunikation impliziert werden. In der Analyse werden ausschließlich die *verbalen Beiträge* der Fachkräfte und Kinder einbezogen. Die nonverbale Kommunikation ist nicht Gegenstand der Untersuchungen.

4.3.1 Pragmatische Kompetenzen Kinder

Die Operationalisierung der Komplexität sprachlichen Handelns kann dadurch erreicht werden, dass sprachliche Mittel im Material auf ihren handlungspraktischen Gebrauch hin analysiert werden; dabei sollte eine Kontrastierung der *institutionellen Kontexte*, beispielsweise des vorschulischen mit dem schulischen Sprachhandeln, vorgenommen werden (Redder, 2013, S. 124f.). Bei der Untersuchung der pragmatischen Ebene von verbalen Beiträgen in der Fachkraft-

Kind-Kommunikation wird in der Arbeit analysiert, mit welchen Sprechhandlungen die Gesprächsbeiträge und welche Funktionen sie im Gespräch erfüllen. Es wird in den Beiträgen der Kinder nachvollzogen, wie sich *interindividuell* die Verwendung der Sprechhandlungen unterscheidet. In der *intraindividuellen* Analyse wird der Einsatz der Sprechhandlungen im Zeitverlauf über die Erhebungszeitpunkte hinweg dargestellt. In der Gegenüberstellung der gezeigten pragmatischen Kompetenzen in der Kindertagesstätte und im Hort wird deutlich, welche Fähigkeiten im Vorschulalter Voraussetzung für Fähigkeiten im Schulalter sind.

Zielstellung der *Sprechhandlungsanalyse* ist die Bestimmung der Bedeutung von Äußerungen in ihrem Handlungsbezug (Kraft, 1990, S. 71). Wenn die pragmatische Fähigkeit der Anpassung von Gesprächsbeiträgen an die Situation analysiert wird, muss festgelegt werden, welchem Gesprächsteilnehmer diese Anpassung zum Vorteil gereichen soll, also von welcher Person die Interessen und Zielstellungen ins Zentrum der Analyse gerückt werden sollen (Bendel, 2004, S. 81). In dieser Arbeit soll die Fokussierung kindsseitig sein, da sich die Fähigkeiten der Kinder zur Kontextualisierung von Sprache erst entwickeln.

Die *Entwicklung der Pragmatizität* in den Kindsbeiträgen bedeutet, dass die Durchsetzung von Intentionen unter Beachtung der Beziehung zum Gesprächspartner, der Identitäten sowie des Gesprächsprozesses vollzogen wird (Deppermann, 2004, S. 22-24). Folgende *Entwicklungsziele* können daher in der Studie für die *Pragmatizität* angesetzt werden:

- A) Durchsetzung von Intentionen
- B) Beachtung der Beziehungsebene
- C) Herausstellung von Identitäten
- D) Bezugnahme auf Gesprächsprozess

In der Analyse werden diese Entwicklungsziele als Kriterien einer entwickelten pragmatischen Idealkompetenz angesetzt und die einzelnen Ausprägungen bzw. Variationen in den

pragmatischen Fähigkeiten der Kinder werden mit diesen Kriterien systematisiert. Es ist also in der Analyse zu fragen, welche pragmatischen Teilfähigkeiten dem Kind ermöglichen, zum einen seine Intentionen im Gespräch einzubringen und zum anderen die Absichten des Gegenübers im Gesprächsverlauf zu berücksichtigen. Es ist weiterhin wichtig zu erfahren, wie das Kind die Beziehung zur Fachkraft im Gespräch gestaltet und wie es seine eigene Rolle in diesem Austausch definiert. Einer *Theoriebildung* im Bereich Pragmatik wird in der Arbeit Vorschub geleistet, indem die Entwicklungsschritte der pragmatischen Kompetenzen von Kindern im Alter zwischen 5-7 Jahre beschrieben werden, um im Anschluss altersbezogene Entwicklungsstufen des Sprechhandelns abstrahieren zu können.

4.3.2 Kommunikative Kompetenzen Kinder

Bei der Untersuchung der kommunikativen Ebene für die Fachkraft-Kind-Kommunikation sind kommunikative Kompetenzen aufzuschlüsseln, die es dem Kind erlauben, die Art und Richtung des Gespräches zu steuern oder mindestens zu beeinflussen. Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten wird anhand der videografierten Sequenzen der Kommunikation mit der pädagogischen Fachkraft in der Kindertagesstätte und im Hort erfasst. In der Analyse wird Kommunikation als dialogischer Austausch anhand von sprachlichen Mitteln gefasst. Die mimischen und gestischen Mittel sowie Blick- und Körperkontakt hingegen werden in dieser Arbeit nicht behandelt. Es gibt zwei Herausforderungen in der Analyse von kommunikativen Kompetenzen bei Kindern: Erstens werden *Ziele* von der sprachhandelnden Person in der Regel nicht explizit bearbeitet, weshalb der Erfolg in Hinsicht auf diese Ziele schwierig zu beurteilen ist. Zweitens gilt es zu beachten, dass die Festlegung der Angemessenheit des Sprachhandelns bezogen auf das Ziel kompliziert ist, da Wechselbeziehungen zwischen dem Verhalten der Person und der *Situation* gegeben sind (Lehtonen, 1988, S. 114). Den genannten Herausforderungen wird in der Analyse einerseits begegnet, indem der zielbezogene Erfolg nicht bewertet, sondern einzig das zielgerichtete Handeln der Kinder im Gespräch dargestellt wird. Andererseits soll der situationsbezogenen Variabilität des Gesprächshandelns durch die Beibehaltung der Fachkraft und des Regelspiels begegnet werden. Das heißt, es handelt sich um eine einheitliche Situation

mit den gleichen Rahmenbedingungen für alle Stichprobenkinder. Es wird nun beurteilt, inwiefern das einzelne Kind mit dem Einsatz von verschiedenen gestalteten Gesprächsbeiträgen versucht, Spielaufgaben zu bearbeiten, mit der Fachkraft zu kooperieren oder sie mindestens in Entscheidungen einzubeziehen.

Über kommunikative Kompetenzen zu verfügen bedeutet, in der Lage zu sein, in einer durch Kommunikation geprägten Situation angemessenen zu handeln, wobei nach Chomsky die *Kompetenz* als explizites Sprachwissen von der *Performanz* als Anwendung in einer spezifischen Sprechsituation unterschieden werden muss; zudem wird über Chomskys satzbezogene Theorie hinaus in der Linguistik für diesen Begriff die Berücksichtigung des Kontextes der Kommunikation vorgenommen (Lehtonen, 1988, S. 111). Es wird nun im Rahmen der Studie angenommen, dass die Performanz der Kindsbeiträge in der videographierten Situation nicht der gesamten Bandbreite der Kindskompetenzen entspricht, da dem Ausdruck von manchen Fähigkeiten entweder spiel- oder fachkraftbedingt kein Raum gegeben wird. Es wird allerdings auch davon ausgegangen, dass ein Großteil der Kompetenzen zum Tragen kommt, da sechs Erhebungszeitpunkte gegeben sind und die Kinder mit der über die Zeit hinweg stärker werdenden Sicherheit ihren performativen Gestaltungsraum ausloten können. Die Kinder können keine Gesprächsmittel verwenden, über die sie nicht eigeninitiativ verfügen, da im Setting nicht gezielt neue Gesprächsmittel eingeübt werden, wie es in einem experimentellen Setting möglich wäre. Daher ist die Annahme, dass in der Studie kommunikative Kompetenzen deutlich werden, welche die Kinder im institutionellen Alltag regelmäßig verwenden, um eine Gestaltung von Gesprächen zu erreichen. Der oben problematisierte Einfluss des Kontextes auf dieses Gesprächsverhalten wird im Kapitel 7 anhand der sozialen Voraussetzungen der gefilmten Fachkraft-Kind-Gespräche reflektiert; dazu gehört beispielsweise die detaillierte Besprechung des Settings, der Interaktionsbedingungen, der Beziehungen und des institutionellen Rahmens. Das Spielsetting dient als Rahmen für eine strukturierte Handlungssituation.

Es geht nun darum herauszufinden, wie die Kinder über zwei Jahre hinweg ihre sich entwickelnden kommunikativen Kompetenzen verfeinern und in dieser Handlungssituation immer

kontrollierter einsetzen. Konkret wird versucht, empirische Belege für die *Regularitäten* bei der Interaktionsgestaltung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft zu erzielen. In der qualitativen Auswertung der Videografien wird darauf fokussiert, wie die Kinder das Gespräch mit der Fachkraft aufnehmen, weiterverfolgen, beenden und gegebenenfalls reparieren. Es sind Merkmale des kindlichen Sprachverhaltens aufzufinden, welche auf Kompetenzen zur Gesprächslenkung beruhen und das kindliche Rückmeldeverhalten charakterisieren. Aufschlussreich in Bezug auf den kindlichen Wissensstand bezüglich kommunikativer Regeln sind insbesondere Gesprächsschritte, mit denen die Kommunikation abgebrochen oder der Gesprächsinhalt in eine andere Richtung geführt wird.

Die Rezeption und Einstellung gegenüber dem initiierten Sprecherbeitrag werden in der Reaktion des Gesprächspartners deutlich. Die Gesprächsschritte lassen deutlich werden, welcher Teilaspekt des Sprecherbeitrags vom Hörer als relevant für den Gespräch eingestuft wird und ob der Hörer die vorgeschlagenen Gesprächsthemen erweitern oder spezifizieren möchte. Die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen zur Herstellung einer *Interaktivität* beinhaltet, dass Merkmale und Reaktionen von Adressaten berücksichtigt und die Wirkungen sowie Interpretationen der eigenen Beiträge beachtet werden (Deppermann, 2004, S. 22-24). Die in der Analyse anzusetzenden *Entwicklungsziele* für Kompetenzen zur Herstellung von Interaktivität in Gesprächen sind damit die folgenden:

- Berücksichtigung Merkmale Adressat
- Berücksichtigung Reaktionen Adressat
- Einbezug der Wirkungen eigener Beiträge
- Einbezug der Interpretationen eigener Beiträge

In der Videoanalyse werden *quantitative und qualitative Zugänge* genutzt. Es entstehen Häufigkeitsverteilungen für das Vorkommen bzw. die Verteilung der Gesprächsschritte und Gesprächsanalytische Beschreibungen der Gesprächsbeiträge in den Fachkraft-Kind-Gesprächen. Mit dem kombinierten Vorgehen von qualitativer und quantitativer Auswertung wird ange-

strebt, die Möglichkeiten und Problemlagen des einzelnen Stichprobenkindes in seinem kommunikativ-pragmatischen Handeln in Interaktionen mit der Fachkraft quantitativ zu eruieren und in Ergänzung dazu, qualitativ verschiedene Elemente, Voraussetzungen und Folgen dieses Handelns näher zu beleuchten. Zum Beispiel ist in der Auswertung der Transkripte quantitativ festzustellen, wie erfolgreich das Kind eigene Beiträge in der Aufgabenerfüllung platziert oder ob es überwiegend Hinweise oder Instruktionen von der pädagogischen Fachkraft übernimmt; ein Indikator hierfür ist die Verteilung der Redeanteile, aber auch der Anteil der initiiierenden Gesprächsschritte im Vergleich zu den respondierenden Schritten. Mit Hilfe der qualitativen Auswertung können unter anderem Kompensationsstrategien der Kinder nachgewiesen werden, mit denen Kinder mit geringen Redeanteilen oder fehlenden sprachlichen Möglichkeiten für initiiierende Schritte trotz ihrer geringen Sprachkompetenzen mit Hilfe kommunikativ-pragmatischer Strategien die Teilnahme und Mitwirkung am Gespräch erreichen.

4.3.3 Kommunikationsstrategien Fachkräfte

Im Sinne des *interaktiven Unterstützungssystems* von Hausendorf und Quasthoff (1996) soll in der Studie herausgearbeitet werden, auf welche Weise pädagogische Fachkräfte versuchen, in ihren *Kommunikationsstrategien* die Kinder in einem Gespräch zu involvieren. Auf Fachkraftseite ist ausschlaggebend, inwiefern eine Anpassung der Gesprächsschritte an den Wissensstand, die Sprachkompetenzen und die Kommunikationsbedürfnisse des Kindes geschieht. Dabei ist wichtig, dass die Fachkraft auf die Interessen und Zielstellungen des Kindes kommunikativ eingeht, welche in seinen Gesprächsschritten angezeigt werden. Analytisch werden die verschiedenen Kommunikationsstrategien der Fachkräfte als Reaktion auf die vom Kind aufgeworfenen Gesprächsanforderungen beschrieben. Häufig genutzte funktionale sprachliche Mittel und Gesprächsschrittformen sind für die genutzten Kommunikationsstrategien zu identifizieren. Weiterhin sind *Kompensationsstrategien* aufzudecken, die greifen, wenn die Fachkraft das Kind in der Beteiligung am Gespräch unterstützen oder zurechtweisen muss. Gleichmaßen ist zu erörtern, ob die Fachkräfte die *gleichwertige Partizipation* der Kinder ermöglichen und *Handlungsräume* für Kinder mit unterschiedlich gelagerten kommunikativen Kompetenzen anbieten.

Als Erfolgskriterien für den Input der Fachkraft sind Kongruenz, Wertschätzung und Symmetrie in der Gesprächsgestaltung mit den Kindern anzulegen. Als Merkmale für einen sprachförderlichen Fachkraftinput sollen weiterhin Responsivität, Korrektur- und Modellertechniken, eine dialogisch ausgerichtete Sprachbegleitung und Situationen lang andauernden Denkens gelten. Die qualitative Auswertung der Daten bietet den Vorteil, die kommunikativen Stile der Fachkräfte in Kindertagesstätten und Horten vertieft zu beleuchten. Ein Beispiel ist das Sprachlehrhandeln im Gespräch (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-28): Es kann dabei der Input (Präsentation Sprache), das Evozieren (Ermöglichung kindlicher Äußerungen) sowie das Modellieren (Rückmeldungen) unterschieden werden; diese Sprachlehrstrategien sind mit Hilfe eines Rasters von Kriterien zu analysieren, welches laufend mit im Material vorgefundenen Varianten ergänzt werden muss.

4.3.4 Systematisierung und Relevanz

Die Gesamtheit der Befunde wird in Beschreibungsmodellen für Gespräche zwischen Fachkräften und Kindern am Übergang Kita-Schule zusammengefasst. Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder sollen kriterial bewertet und in Kompetenzstufen unterteilt werden, um einen Überblick in diesen Kompetenzfeldern für 5-7-jährige Kinder zu erhalten. Weiterhin werden die Merkmale des Kommunikationsverhaltens der Fachkräfte nach Kriterien geordnet und in Kommunikationsstrategien zusammengeführt, um Fachkraft-Kind-Gespräche in der Praxis bewerten und verbessern zu können. Zu den Kindskompetenzen und den Fachkraftstrategien werden zwei Einschätzungsbögen und zwei zugehörige Auswertungsbögen für die Praxis entwickelt, um die ökonomische Beschreibung von Fachkraft-Kind-Kommunikation in Einrichtungen zu ermöglichen. Es schließt sich eine Bewertung der herausgearbeiteten Kommunikationsstrategien der Fachkräfte in Hinsicht auf die Passung mit den im Korpus aufgefundenen Kindsprofile an und es wird eine Beurteilung der Merkmale des Fachkraftverhaltens in der Kommunikation im Hinblick auf deren Sprachförderlichkeit vorgenommen. Es kann resümiert werden, dass mit dem vorliegenden Forschungsdesign und dem inhaltlichen Fokus ein Beitrag zur Verbindung von Elementar- und Grundschulpädagogik geleistet wird.

Mit dem Längsschnittdesign, den gewählten Sprachkompetenzen und der Altersstufe der Kinder sowie der Beobachtung von pädagogischen Sprachvorbildern können Antworten auf die im Theorieteil aufgezeigten Forschungslücken gefunden werden.

4.4 Rahmenbedingungen Videographie

Die für das jeweilige Gespräch zu extrahierende *Sinnkonstituierung* für die sozialen Handlungen muss in der linguistischen Gesprächsanalyse auf Basis der in der Gesprächssituation vorliegenden Erwartungen und Konventionen herausgearbeitet werden; das Ergebnis ist eine Darstellung von Relevanzbereichen für die kommunikativen Handlungen der GesprächsteilnehmerInnen (Brinker & Sager, 2010, S. 119-121). Um zur Rekonstruktion der Sinngebung in Äußerungen analytisch vordringen zu können, ist die Herausarbeitung der sprachlichen, kontextuellen, normativen und institutionellen Faktoren Grundlage (Brinker & Sager, 2010, S. 116). In der linguistischen Gesprächsanalyse nach Brinker und Sager müssen vor der eigentlichen Datenauswertung daher die Rahmenbedingungen der Gesprächssituation und die von der eigenen Person eingebrachten Fähigkeiten für die Analyse reflektiert werden (2010, S. 168-170). Vor der Analyse der Korpus-Daten werden deshalb in den folgenden Abschnitten die sozialen Voraussetzungen, die Kompetenzvoraussetzungen und die Deutungsvoraussetzungen für die gefilmten Fachkraft-Kind-Gespräche expliziert. Die Materialvoraussetzungen der Videographie sind in das Kapitel Datenauswertung integriert.

4.4.1 Soziale Voraussetzungen

Mit der Reflektion der sozialen Voraussetzungen ist in der linguistischen Gesprächsanalyse gemeint, den Gesprächstyp mit seinen Interaktionsbedingungen zu ermitteln, das Setting der Studie mit Ort, Zeit und beteiligten Personen zu spezifizieren sowie die soziale Bewertung des institutionellen Rahmens vorzunehmen (Brinker & Sager, 2010, S. 168).

Das Fachkraft-Kind-Paar agiert unter den Interaktionsbedingungen des Gesprächstyps Zweiergespräch. Die Übergeordnete Funktion bzw. der Zweck des Gespräches ist es, das Spiel gemeinsam regelbasiert und bis zum Ende durchzuführen. Zum situativen Kontext ist zu sagen,

dass die Teilnehmerzahl an der Durchführung des Spieles bei jeder Aufnahme zwei Personen umfasst. Die Kommunikationsform ist die Face-to-Face-Interaktion, womit sich der Handlungsbereich auf Sprache, Mimik, Gestik, Blickkontakt und den Einsatz des Körpers erstrecken kann. In Bezug auf den sozialen Kontext ist festzuhalten, dass der soziale Rang der GesprächspartnerInnen sich unterscheidet, da die Fachkraft in ihrer pädagogischen Tätigkeit die Verantwortung für das Kind in der Einrichtung übernommen hat. Sie ist daher in der sozialen Hierarchie höhergestellt als das Kind. Die in dem Spielrahmen mögliche Themenbehandlung reicht von der gegenseitigen Erinnerung an die Spielregeln, die sprachlichen Koordination von Spielzügen, die gemeinsame Objektsuche der Karteninhalte auf dem Spielbrett oder das Teilen des Wissens bzw. der Erfahrungen zum Referenzobjekt und schließlich können metasprachliche Beiträge zum Spielverlauf eingebracht werden.

Die Spieldauer erstreckte sich bei dem Regelspiel vom ersten Würfeln bis zum Erreichen des Ziels mit der Spielfigur durchschnittlich über 12 Minuten. Ein Aufnahmeabbruch wurde von der Autorin nach maximal 20 Minuten eingeleitet, wenn das Spiel bis dahin nicht beendet war. Der Grad der Öffentlichkeit kann als nicht öffentlich in den meisten Aufnahmen bestimmt werden, weil das Spiel in einem von der Gruppe abgetrennten Raum durchgeführt wurde. Es ist jedoch auch kein privater Raum, da die Gespräche nicht am Wohnort der Kinder oder der Fachkräfte durchgeführt wurden. In wenigen Fällen waren es halböffentliche Gespräche in der Gruppe des Kindes, da keine Ersatzbetreuung für die Gruppe organisiert werden konnte und somit die Aufnahmen im Gruppenraum durchgeführt werden mussten. Dabei achtete die Fachkraft darauf, dass die anderen Kinder der Gruppe nicht das Spielgeschehen störten, indem sie andere Spiele bzw. Aufgaben erhielten oder die Regel der Einhaltung einer Distanz zum Spielgeschehen gesetzt wurde.

Es handelt sich insgesamt um eine für das Kind recht natürliche Spielsituation im Kindergarten- und Hortalltag, weil der Bekanntheitsgrad der beiden Gesprächspartner hoch ist. Das Kind agiert mit einer Fachkraft, die ihm aus seiner täglichen Begegnung her vertraut ist. Voraussetzung für die Auswahl der Fachkräfte für die Aufnahmen war, dass diese einen Großteil der

Arbeitszeit in der Gruppe verbrachte; es durften keine Springer, Aushilfskräfte oder Praktikanten involviert werden. Somit kann auf beiden Seiten von einer vertrauensvollen Situation gesprochen werden, die durch die bereits aufgebaute Beziehung zwischen Kind und Fachkraft auf der *Gefühlsebene* stabilisiert ist. Die beiden beteiligten Gesprächspartner haben miteinander zurückliegende Erfahrungen in der Austragung von Konflikten oder Missverständnissen, so dass sich eine sichere, ausgeglichene Atmosphäre im Spiel aufbauen kann. Der *Grad der Vorbereitetheit der Gesprächspartner* kann als mittelhoch eingestuft werden, da in dem Würfelspiel recht wenige Regeln vorgegeben waren wie z.B. die Regel, dass der 1. Spielzug der Person mit der Würfelzahl 6 vorbehalten ist und das Zielfeld nur mit der korrekten Würfelzahl für die übrigen Schritte zur erreichen ist. Zum ersten Aufnahmetermin wurde der Spielaufbau dem Kind und der Fachkraft erklärt und Fragen beantwortet. Bei allen weiteren Aufnahmetermenen wurden die Spielabläufe vom Kind abgefragt und die Erinnerungen bei Bedarf ergänzt.

Hinsichtlich des Erhebungsdesigns von Studien zur Kommunikation wird gefordert, nicht vom Kontext herausgelöste sprachliche Handlungen zu elizitieren, da die Kinder in einer künstlichen Situation ihre Äußerungen als nicht funktional erachten und daher unter Umständen ihre vorhandenen Sprachkompetenzen nicht vollständig zur Anwendung bringen; ein Ausweg aus dieser Erhebungsproblematik ist daher, mindestens einen Hörer ohne Kenntnis der Aufgabenstellung bzw. Instruktion vor der Erhebungssituation einzubeziehen (Rehbein & Meng, 2007, S. 20). Weder die Fachkraft noch das Kind kannten das Regelspiel vor der Anwendung, da es von der Autorin zur Aufnahme mitgebracht wurde. Damit konnten eine Spielsituation erreicht werden, in der die Kinder mit dem gleichen Wissensstand wie die Fachkräfte in die Erhebungssituation starteten und damit funktionale Austauschprozesse zwischen beiden Parteien notwendig wurden, um die Spielsituation zu gestalten.

Wichtig ist es, sich die *Handlungsdimensionen* des vorgelegten Spiels bewusst zu machen, damit die Spielräume für das Kinds- und Fachkraftverhalten transparent werden. Im von der Autorin ausgewählten *Regelspiel* wird wie beim Mensch-ärger-dich-nicht-Spiel so lange gewürfelt bis ein Spielteilnehmer mit seiner Figur im Ziel angekommen ist. Allerdings soll jedes Mal

eine Bildkarte gezogen werden, wenn ein Spielpartner mit seiner Figur ein rotes Spielfeld erreicht. Das auf der Bildkarte abgebildete Objekt soll dann auf dem Spielbrett gesucht werden, welches als Haus mit vielen Räumen und Gegenständen gestaltet ist. Die Figur muss zu diesem auf dem Spielbrett abgebildeten und mit der Spielkarte identischen Objekt gerückt werden. Das zu findende Objekt kann allerdings vor oder nach dem gegenwärtigen Platz der Figur liegen, so dass der Spielzug einen Rückschritt oder Fortschritt in der Zielerreichung bedeutet. Im Vorschuljahr wurde das *Spielhaus von Prolog* verwendet, in der ersten Schuljahr das *Quatschhaus von Prolog*. Bei beiden Spielen handelt es sich um den gleichen Spielaufbau, wobei das Quatschhaus etwas anspruchsvoller in den visuellen und semantischen Anforderungen gestaltet ist. Damit wurde gesichert, dass die Kinder nicht nach drei Erhebungszeitpunkten in der Kindertagesstätte dem Spiel überdrüssig werden und die Lösungen für die Suchaufgaben erinnern.

Auch das spezifische *Setting* mit seinen Rahmenbedingungen im Hinblick auf Ort, Zeit und Personen war eine bewusste Entscheidung. Das Würfelspiel wurde als *Regelspiel* ausgewählt, damit ein Spielsetting mit hohem Grad an Strukturierung geboten wird. Damit haben sowohl die Fachkraft als auch das Kind einen Spielrahmen zur Orientierung, welcher gleichzeitig Gesprächsanlässe bietet. Damit müssen sich die Gesprächsteilnehmer weder um die Spielgestaltung noch um die thematische Gestaltung kümmern, sondern können ihre Aufmerksamkeit gänzlich dem Gegenüber mit seinem Wissenstand, seinen Erfahrungen und Wünschen widmen. So ist die Basis für gelungene Gesprächsprozesse gelegt. Im Kontrast dazu wären bei Videoaufnahmen von Begrüßungen, Singspielen, Bewegungsspielen, alltäglichen Verrichtungen, Übungen oder Aufführungen in der Kindergartengruppe nur eine geringe kommunikative Beteiligung des Einzelkindes zu erwarten gewesen. Auch beim Stuhlkreis, Freispiel oder der strukturierten Sprachförderung sind die Kommunikationsmöglichkeiten des Einzelkindes mit der pädagogischen Fachkraft begrenzt. Die Autorin wies in einer unveröffentlichten Masterarbeit an einer kleinen Stichprobe nach, dass bei einem Regelspiel, neben dem angeleiteten Spiel, die verbale und nonverbale Beteiligung von Kindern in der Kindertagesstätte gegenüber allen anderen vorgenannten Situationen in der Einrichtung am höchsten ist (Bergau, 2011, S. 86-89).

Die *Videoaufnahmen im Hort* im zweiten Beobachtungsjahr sind folgendermaßen begründet. Im Unterricht kann zwar das Gesprächsverhalten der Fachkraft im Umgang mit den SchülerInnen gut analysiert werden, beispielsweise was die Redeanteile der Kinder im Unterricht betrifft, jedoch würden die Beiträge des einzelnen Stichprobenkindes nicht hoch genug ausfallen, um in der Analyse Rückschlüsse auf die Entwicklung seiner pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ziehen zu können. Sowohl im Frontalunterricht, der Gruppenarbeit, Projekt- oder Werkstattarbeit wäre die Problematik der fehlenden verbalen Durchsetzung des Einzelkindes vor dem Hintergrund der Beteiligung aller anderen Kinder gegeben. Es muss daher auf den Hort als Bildungsort zurückgegriffen werden, um die sprachliche Kindesentwicklung nachvollziehen zu können. In Hortalltag sind jedoch Kleingruppenarbeit, Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitstunden mit vielen Störvariablen behaftet, so dass sie nicht dem Ziel einer Vergleichbarkeit von Videoaufnahmen der Fachkraft-Kind-Kommunikation dienen können. Die Beobachtung wurde daher im Hort in einer 1 zu 1-Situation angesetzt, denn die Redebeiträge des Kindes dürften dort ungleich höher ausfallen als in den genannten Hortsituationen. Insgesamt wurde also der Hort neben der Kindertagesstätte als Aufnahmeort gewählt, weil die Rahmenbedingungen für das erfolgreiche Elizitieren vielfältiger Gesprächsbeiträge der Kinder gegeben waren und die Konzentration der Fachkraft auf das Einzelkind dort eher eingerichtet werden konnten als im Schulunterricht. Dies war selbstverständlich nur möglich, da die Unterrichtskommunikation nicht in den Fragestellungen der Studie inbegriffen war.

Die Erhebungssituation der Videographie stellt ein standardisiertes, jedoch nicht kontextloses, Elizitieren von Gesprächsstrukturen dar. Berücksichtigt werden muss, wie die Gesprächsteilnehmer dieses Setting als sozialen Raum bewerten, da sich diese Beurteilung in ihrer Gesprächsgestaltung niederschlägt. Die *Motivation* zur erfolgreichen Durchführung des Spiels war auf beiden Seiten gegeben, da die Anlage des Würfelspiels im Ergebnis auf den Wettbewerb um den Sieg abzielt. Beide Gesprächspartner sind Novizen in der Durchführung dieses Spiels und gleichzeitig im institutionellen Alltag von dem Wohlwollen des Gegenübers abhängig, womit ihnen die *Intention* der kooperativen Gestaltung von Spielschritten und Spielstrategien im inter-

aktiven Austausch unterstellt werden kann. Es gab keinerlei Vorgaben zur Einwirkung der Fachkraft auf das Gesprächsverhalten des Kindes von Seiten der Autorin, so dass die Fachperson im Gespräch mit dem Kind intuitiv und situativ in der Aushandlung von Spielabläufen intervenieren konnte. Die Art und Weise, wie sie diese Freiheit nutzt, spiegelt ihre *Einstellung* gegenüber der Verantwortung als Sprachvorbild und ihren Erziehungsstil wider.

Ein sensibler Aspekt kann jedoch durch den Typ der Videoaufnahme entstehen, da eine *offene Aufnahme* vorlag. Offene Aufnahme bedeutet hierbei, dass eine Bewusstheit der Teilnehmenden am Gespräch für die Durchführung der Aufnahme gegeben ist, da eine Ankündigung erfolgt (Brinker & Sager, 2010, S. 32). Während der Aufnahmen wurde an der Körpersprache der Kinder deutlich, dass sie den Fakt der Filmaufnahmen rasch vergaßen, sobald sie den Eingang in das Spiel gefunden hatten. Sie richteten sich sehr selten mittels einer Blickaufnahme, Geste oder Frage an die Autorin als Aufnahmeleiterin. Die Fachkräfte hingegen schienen sich sehr bewusst, dass sie im Mittelpunkt standen und auch bewertet werden würden, was sich teilweise in bewertenden Äußerungen zur eigenen Performanz oder der des Kindes zeigte bzw. in den wenigen direkt an die Autorin gerichteten Beiträgen vor, während oder nach der Aufnahme. Während der Aufnahme beantwortete die Autorin weder Kontaktaufnahmen seitens der Fachkräfte noch der Kinder. Den Fachkräften ist es aus Sicht der Autorin schwerlich möglich, über den gesamten Spielverlauf eine angepasste *sozial erwünschte Verhaltensweise* oder *soziale Rolle* aufrechtzuerhalten. Effektive Kommunikationsstrategien und eine wertschätzende Haltung zu den Kindsbeiträgen über Responsivität oder sprachliche Mittel zur Einführung, Gliederung und den Abschluss von Gesprächen können zudem nicht vorgetäuscht werden, wenn sie nicht im Repertoire der Fachkraft vorhanden sind. Aus diesen Gründen wird in den Aufnahmen sichtbar, wie die Fachkraft in einer vergleichbaren Alltagssituation mit dem Kind sprachlich handeln würde.

Schließlich muss der Einfluss des *institutionellen Rahmens* geklärt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 168). Konventionen zu Gesprächsregeln werden unbewusst eingesetzt; eine Reflexion der Normen setzt häufig erst bei Konflikten oder Missverständnissen ein (Brinker & Sager 2010, S. 19). In der *Störungsbearbeitung* und *Korrektur* wird deutlich, welche kommunikativen

Routinen sich zwischen Fachkraft und Kind im institutionellen Alltag entwickelt haben. Die Materialsequenzen des Korpus, in denen Differenzen zwischen den Gesprächspartnern besprochen werden, sind deshalb besonders aufschlussreich bezüglich der Kommunikationsstile beider Gesprächsteilnehmer und werden in der Auswertung gesondert als Kompensationsstrategien behandelt. Es wird in diesen Sequenzen ersichtlich, welcher Kompetenzstand in Hinsicht auf das Erlernen von kommunikativen Regeln und *Interaktionsnormen* in der Institution von dem Kind vorausgesetzt wird. Weiterhin zeigt sich in diesen Fällen, ob oder inwieweit das Kind dem gesetzten Anspruch zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt gerecht werden kann. Umgekehrt wird deutlich, welche Kommunikationsregeln das Kind gegenüber der Fachkraft geltend macht, um seine Positionen zu verteidigen oder durchzusetzen.

4.4.2 Kompetenzvoraussetzungen

Unter den Kompetenzvoraussetzungen werden die Wissensbestände und Sprachbesonderheiten der Gesprächsteilnehmer reflektiert (Brinker & Sager, 2010, S. 169), in diesem Fall die Kompetenzkriterien in der Sprachentwicklung und die Sprachbesonderheit Bilingualität.

Für die Längsschnittvideographie mussten zwei *Widersprüche zwischen Gesprächsforschung und Kompetenzforschung* in die Betrachtungen zum Analyseverfahren einbezogen werden: Erstens fokussiert die Gesprächsforschung auf deskriptiv zu beschreibendes Interaktionshandeln, aber *Kompetenzen* können als Potentiale nicht ausschließlich deskriptiv über Beobachtungen erfasst werden, denn das Gesprächsverhalten unterliegt dem Einfluss der Situation und anderen Faktoren, welche die Aktualisierung der Kompetenzen in der *Performanz* verfälschen können (Deppermann, 2004, S. 18f.). Diesem Widerspruch wurde versucht zu begegnen, indem in der Studie die Beobachtungen durch Testungen der Kompetenzen eine Ergänzung erfuhren, so dass Kompetenz und Performanz mit der Kombination von Videoaufnahmen und Assessments zusammengeführt werden. Die Ausgangskompetenzen in der MSVK-Testung und die Einschätzungen der Fachkräfte sollen jedoch nicht determinierend für die Einzelfähigkeiten in der

Analyse eingesetzt werden, da unterschiedliche Entwicklungsstände in den Teilbereichen bereits im Kompetenztest deutlich wurden. Die MSVK-Testungen und Einschätzungen der Fachkräfte zeigen jedoch die Diversität der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Entwicklungen bei den Kindern an.

An dieser Stelle muss die zweite Problematik der Gesprächsforschung berücksichtigt werden: Eine Darstellung der Kontrastierung von *optimalen Kompetenzausprägungen* mit den im Gespräch gezeigten faktischen Fähigkeiten stellt in der Gesprächsforschung eine Herausforderung dar; es ist anzustreben, Praktiken nach *Kompetenzkriterien* zu bewerten, was pädagogische Schlussfolgerungen zuließe, wie Störungen vermieden, die Effizienz der Gespräche erhöht und Konflikte gelöst bzw. präventiv behandelt werden können (Deppermann, 2004, S. 20f.). Aus Sicht der Autorin ist es wenig zielführend, für alle Kinder ein Set deduktiv aus der Theorie abgeleiteter Idealkompetenzen zur Bewertung der Kindskompetenzen anzusetzen, denn die Stichprobenkinder weichen bereits im MSVK-Test in einem oder beiden Subtests deutlich nach oben oder unten vom Durchschnittswert der Referenzgruppe ab. Es müssen umgekehrt erst die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzschritte empirisch nachgewiesen werden, bevor eine Idealkompetenz mit einer überzeugenden empirischen Basis als Maßstab für die Altersgruppe angesetzt werden kann. Die Frage ist, wie die Kinder mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen eine Teilnahme und Mitwirkung am Gespräch erreichen. Diese Aspekte des Kommunikationsverhaltens sind in einem ersten Analyseschritt intraindividuell herauszustellen. Es werden mit diesem Vorgehen *Standards des Kompetenzausdrucks* jedes einzelnen Kindes deutlich, welche in einem zweiten Analyseschritt interindividuell auf ähnliche Aspekte bei den anderen Kindern geprüft werden, um für die Altersstufe verallgemeinerbare Aussagen treffen zu können.

Das Fachkraftverhalten in den Gesprächen kann mit einer theoretisch hergeleiteten Idealkompetenz abgeglichen und kriterial bewertet werden, da zum sprachförderlichen Verhalten von Fachkräften bereits genügend Anhaltspunkte in Studien herausgearbeitet wurde, wie in den Theoriekapiteln gezeigt werden konnte. Wichtig ist für die Analyse der Fachkraftbeiträge im Gespräch ist, dass keine pauschalen Verurteilungen des Kommunikationsverhaltens ausgegeben

werden sollten. In Studien bleiben Normanforderungen für Gesprächskompetenzen für erwachsene Gesprächspartner oft implizit; in der Folge entsteht Kritik an den Vertretern einer Institution, ohne dass eine adäquate Berücksichtigung der Kontextbedingungen oder des Verhaltens vom Gegenüber erfolgt (Bendel, 2004, S. 81). Vor der Interpretation der Fachkraftbeiträge sollen daher in dieser Arbeit die theoretischen Vorannahmen für diese kriteriale Bewertung beschrieben werden. Dann kann aus einem Vergleich der Kommunikationsstrategien aller teilnehmenden Fachkräfte eine Bewertung der Passung des jeweiligen Kommunikationsverhaltens in Bezug auf bestimmte Kindsprofile herausgestellt werden. Auf diese Weise sind auch einzelne Kommunikationstechniken in ihrer Bandbreite darzustellen sowie die Vor- und Nachteile für den Kommunikationsprozess zu eruieren.

Die Sprachbesonderheit Bilingualität ist in der Betrachtung der stichprobenspezifischen Sprachbesonderheiten bereits in der Darstellung der Kontextmerkmale angesprochen worden. Neben den vier Kindern, bei denen die deutsche Sprache als Erstsprache vorliegt, wurde auch ein bilinguales Kind videographiert. Das bilingual aufwachsende Stichprobenkind spricht neben Deutsch noch Französisch in der Familie. Kind A verwendet im Vorschuljahr nicht seine Muttersprache Französisch in der Kommunikation, da die Erzieherin über keine ausreichenden Kenntnisse in Französisch verfügt. Im Hort jedoch stammt die Gesprächspartnerin aus Frankreich.

In der Folge wechselt das Kind in den Hortaufnahmen stetig zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Französisch. Es erfolgt kein kompletter Sprachwechsel seitens des Kindes in die Muttersprache, sondern es wird für einzelne Beiträge ins Französische gewechselt:

- EZP4- Feststellung: „Un, deux, trois, quatre, cinq, six.“
- EZP5- Mitteilung: „Et moi, j'ai aussi Aussig le fait trois.“

Alternativ wird der Sprachwechsel nur für einen Bestandteil des Beitrags vollzogen:

- EZP4- Mitteilung und Frage: „Ich sehe das nicht. Tu?“
- EZP5- Ablehnung und Aufforderung: „Nein, mais, il faut aller dans cette direction.“

Wahrscheinlich berücksichtigt das Kind hier, dass die Autorin als Beobachterin einem komplett auf Französisch vorgenommenen Gespräch schwer folgen könnte. Da zur Sprachwahl weder dem Kind noch der Fachkraft Vorgaben gesetzt worden sind, kann der Sprachwechsel als personenbezogenes Sprechen wahrgenommen werden, da die Sprachkompetenzen der französischen Fachkraft, aber auch die der deutschsprachigen Studienleiterin vom Kind beachtet werden. Zusammengefasst bedeutet dies, dass das bilinguale Kind über die pragmatische Kompetenz des personenbezogenen Sprechens in beiden Sprachen verfügt. Indem das Kind den Sprachwechsel bei der deutschsprachigen Erzieherin in der Kindertagesstätte unterlässt und bei der französischen Fachkraft im Hort nutzt, zeigt es an, dass es beide Sprachen als gleichwertige Instrumente in der Kommunikation anerkennt, die personengerecht angewendet werden müssen. Das Wechseln zwischen beiden Familiensprachen im institutionellen Setting kann als Ausdruck seiner pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen gesehen werden.

Folgend werden einige Beispiele der im Korpus aufgefundenen Fachkraftäußerungen der französischen Muttersprachlerin im Hort in beiden Sprachen präsentiert. Es sollen sechs Sprachbesonderheiten dieser Fachkraft herausgestellt werden. Sie verfasst einzelne Beiträge im Französischen, es sind jedoch auch komplexe an das Kind gerichtete Sprechakte auf Französisch im Korpus aufzufinden:

1) Kombination beider Familiensprachen durch Fachkraft

- Feststellungen auf Französisch - EZP5: „Cinq.“; EZP6: „Un, deux, trois, quatre, cinq, six.“
- Benennungen auf Deutsch - EZP5: „So. Der kleine Küken.“; EZP6: „Ein Löffel.“; EZP6: „Oh! ((2s) Pfeife!“

2) Komplexe Sprachakte/ausführliche Antworten der Fachkraft auf Französisch

- EZP5: „Ah, tu as fait aussi trois. Okay, là.“
- EZP5: „Ah, d'accord! Oui. Donc, tu vas tirer.“; „Tu dois poser ta carte.“; „Tu l'as trouvé?“
- EZP5: „A côté! Eh non! Mais non, j'ai/c'est moi, qui est ici!“
- EZP5: „Non. Tu étais déjà ici, tu dois aller ici.“
- EZP6: „On retourne la carte.“; „Non. Tu tires une carte?“

Zur Kompensationsstrategie der französischsprachigen Fachkraft gehört es, mit dem Wechsel in die Muttersprache grammatische Unsicherheiten und Wortschatzlücken in der deutschen Sprache auszugleichen:

3) Grammatikschwierigkeiten

- EZP4: „Dann kannst du zu die oben gehen.“; „Wo sind die Brille.“; „Wo ist der Fliege?“

4) Wortschatzschwierigkeiten

- EZP5: „Es war ein äh, äh wie so eine ((1s)) Regel. Letztes Mal ja, wir hatten so gespielt, aber ja.“

Die Fachkraft wählt im Deutschen leichte Formulierungen in ihren Äußerungen und verwendet dabei bevorzugt Pronomina, um keine Subjekt-Objekt-Spezifikation in der Fremdsprache vornehmen zu müssen:

5) Kompensation mit Pronomen statt Subjekt/Objekt-Spezifikation

- EZP4: „Wo kann das sein?“; „Ach, ich habe es!“; „Diesmal ist es nicht oben.“
- EZP5: Ist er das?

Insgesamt ist bei der Fachkraft eine Anerkennung beider Familiensprachen des Kindes zu verzeichnen. Wie bei dem Kind sind auch bei ihr Beiträge zu finden, in denen ein Sprachwechsel stattfindet.

6) Sprachwechsel

- EZP4: „Hm, oui. Je vois. Hm, ja.“
- EZP5: „Nein. On va dans cette direction, là.“
- EZP6: „Ja. Six. Non, ca moi.“

Wichtig ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der Analysen in dieser Arbeit für Kinder mit Deutsch als Erstsprache gelten, da in ihnen der typische Erwerbsverlauf pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen im Deutschen nachgezeichnet wird. In Nachfolgestudien können

die Ergebnisse für Stichproben von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder bilinguale Kinder spezifiziert werden. Das bilinguale Kind wird in der Analyse der vorliegenden Arbeit nur mit dem deutschsprachigen Teil seiner Äußerungen einbezogen und es werden die gleichen Auswertungsverfahren wie für die anderen Kinder mit Deutsch als alleiniger Familiensprache angewendet. Dies ist möglich, da Deutsch eine gleichwertige Sprache in der Familie des Kindes ist und damit trotz der Bilingualität dieselben pragmatisch-kommunikativen Aspekte in seiner Sprache untersucht werden können wie für die anderen Kinder. Die Sprachbesonderheit Bilingualität des Kindes und der Fachkraft im Hort wurden in diesem Exkurs behandelt, da sie für die sprachliche Identität und den kulturellen Hintergrund des Kindes bzw. der Fachkraft relevant ist.

4.4.3 Deutungsvoraussetzungen

Bei den Deutungsvoraussetzungen ist das Alltagsverständnis der Autorin offenzulegen und das Selbstverständnis der Gesprächsteilnehmer herauszuarbeiten, da die an Gespräche angelegten Normen zwischen Beobachtenden und SprecherInnen divergieren können (Brinker & Sager, 2010, S. 170). Es muss die *analytische Maxime* gelten, dass eine Person nur die Gespräche analysieren kann, die sie selbst imstande ist zu führen (Brinker & Sager, 2010, S. 169). Daher wurde von der Autorin mit einem nicht in die Stichprobe einbezogenen Pilotkind vor Beginn der Filmaufnahmen das Regelspiel im Vorschuljahr und im ersten Schuljahr gespielt, damit kommunikative Herausforderungen des Spiels determiniert werden konnten. Dies hatte zum Vorteil, dass aus den Fragen des Pilotkindes die Spielhinweise für die Fachkräfte vor Spielbeginn präzisiert werden konnten und damit Störungen im Spielverlauf, die eine Intervention der Autorin als Aufnahmeleitung notwendig gemacht hätten, präventiv vermieden werden konnten. In Bezug auf die *Reflektion des eigenen Alltagsverständnis* in der Herangehensweise an die Videoaufnahmen ist hervorzuheben, dass die Autorin als Absolventin eines Hochschulabschlusses in den Erziehungswissenschaften eine professionelle Perspektive auf die pädagogischen Interaktionsprozesse in den Videoaufnahmen einnimmt. Mit dem philologischen Erststudium der Autorin und jahrelanger Forschungstätigkeit in der Spracherwerbsforschung kann auch hinsichtlich der

Analyse der pragmatisch-kommunikativen Kindskompetenzen von einer umfangreichen wissenschaftlichen Vorbildung gesprochen werden.

Das *Hintergrundwissen zur Einrichtung* ist durch die Befragungen der Einrichtungsleitungen und der Fachkräfte vorhanden gewesen. Die für den analytischen Blick notwendige *Distanz zum Material* war gegeben, da es sich bei den Kindern und Fachkräften um zufällig aus der Gesamtstichprobe der KoPra-Studie gezogene Personen handelte, die der Autorin nicht zuvor bekannt waren. Der *Entstehungskontext des Materials* ist überschaubar, da die Autorin die Aufnahmen selbst plante und durchführte sowie die oben genannten Rahmenbedingungen der Videographie festhielt. Ähnliche *Sozialisationserfahrungen* mit entsprechendem *Alltagswissen* und *Interaktionsnormen* können vorausgesetzt werden, da die Autorin wie die StudienteilnehmerInnen im deutschsprachigen Kulturraum aufgewachsen ist. Die Entwicklungen in den Fachdiskursen der Elementarpädagogik und der Grundschulpädagogik mit Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit wurden von der Autorin im theoretischen Teil der Abhandlung vor Analysebeginn erarbeitet, womit die *pädagogischen Prinzipien* und *Deutungsnormen* bekannt waren. Mit diesen Grundlagen suchte die Autorin, von ihren persönlichen Hintergrunderwartungen an die Fachkraft-Kind-Kommunikation Abstand zu nehmen, was zuvorderst durch eine nicht bewertende, sondern eher deskriptive und einordnende Analyse gelingen sollte. Die *Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Gesprächspartner* können im Rahmen der Analyse über die *metakommunikativen Äußerungen* erfolgen. In der Metasprache werden Aspekte wie die Einschätzung der Kommunikationssituation oder das Selbstverständnis zur eigenen Rolle in dieser Situation von den Kindern und den Fachkräften verbalisiert.

4.5 Datenerhebung und Datenauswertung

Wie die in der linguistischen Gesprächsanalyse geforderten Arbeitsschritte im Projekt konkret umgesetzt wurden, soll in den folgenden Abschnitten ausgeführt werden. Das *Schema des Prozesses* einer empirischen Untersuchung enthält in der linguistischen Gesprächsanalyse einige der Analyse vorangehende Erhebungsschritte: Es werden zunächst Gespräche als Primärdaten induziert, sodann Sekundärdaten wie Protokolle oder Aufnahmen der Primärdaten pro-

duziert und schließlich Tertiärdaten, beispielsweise in Form von Transkripten, erstellt (Brinker & Sager, 2010, S. 34f.). Die Datenerhebung in der Videographie erfolgt orientiert an den empfohlenen *Aufgabenpaketen* zur Realisierung einer empirischen Studie für die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager, 2010, S. 23-25).

4.5.1 Erhebung der Daten

In der *Heuristischen Phase* wurden das im Theorieteil der Arbeit explizierte Untersuchungsfeld sowie die Fragestellungen aus dem Forschungsstand und den Desiderata des gewählten Forschungsfeldes herausgearbeitet.

Weitere vorbereitende Phasen neben der *Konzeption* der Studie umfassten die *Planung*, beispielsweise die Herstellung der Feldkontakte und die Determinierung des Zeitplans für die Arbeitsschritte. Die Autorin hatte für die KoPra-Studie bereits die Zustimmung der verantwortlichen Behörde eingeholt, die Akquise der teilnehmenden Einrichtungen vorgenommen, die Zusagen der Träger bzw. Einrichtungsleitungen eingeholt und Kooperationsvereinbarungen zur Zusammenarbeit mit den Einrichtungen für die Assessments im Vorschuljahr getroffen. Nach der Zufallsauswahl der Kinder für die Teilstudie 2, der Videographie, wurden die Einwilligungen der Fachkräfte dieser Kinder und der Kindseltern zur Teilnahme an der Studie eingeholt. Es gab im Vorfeld der Videoaufnahmen Informationstreffen mit den EinrichtungsleiterInnen und den beteiligten Fachkräften. Die Eltern, EinrichtungsleiterInnen und Fachkräfte wurden zum Thema der Studie und dem Studienablauf informiert, jedoch nicht über die konkreten Fragestellungen und Untersuchungsaspekte der Studie aufgeklärt. Die Eltern erhielten ähnliche Informationen mit dem Einwilligungsbrief und konnten bei Rückfragen die Autorin telefonisch erreichen. Die Vorstellung des Aufbaus der Studie in den Einrichtungen erfolgte in Form eines kurzen Informationsvortrags durch die Autorin; anschließend wurden die Realisierungsmöglichkeiten in Hinblick auf Zeit, Personal und Räumlichkeiten besprochen.

Das für die Aufnahmen nötige *Technik-Equipment* wurde beim universitären Medienzentrum für die Erhebungszeitpunkte reserviert und vor jeder Aufnahme auf Funktionalität hin ge-

testet. Bei der Auswahl eines geeigneten *Mikrophons* für die Untersuchung kann zwischen einem Mikrophon mit Kugelcharakteristik zur bogenartigen Erfassung des gesamten Audio-Umfeldes oder eines mit Richtcharakteristik gewählt werden, wobei die Dokumentation in einer Achse erfolgt (Brinker & Sager 2010, S. 37). Für die Aufnahmen in der vorliegenden Studie fiel die Entscheidung für ein Richtmikrophon, da beide Gesprächspartner über die Aufnahme hinweg am selben Ort verblieben und keine Bewegungen im Raum erfolgten, so dass die gerichtete Aufnahme die qualitativ hochwertigsten Ergebnisse erwarten ließen. Zum vereinbarten Aufnahmetermin wurde zunächst eine viertel Stunde vor Aufnahmebeginn die Kamera positioniert, die nötige Raumanordnung hergestellt und alle Gegenstände vom Tisch entfernt, damit die Spielmaterialien platziert werden konnten. Der Tisch wurde nach Möglichkeit vor einer Wand oder in einer Ecke des Raumes gestellt, damit im Raum möglicherweise anwesende oder hereinkommende Kinder, welche keine Studienteilnehmer waren, nicht in der Bildaufnahme sichtbar sein würden. Vor den Aufnahmen wurde stets die Technik, beispielsweise der Ladestand der Kamerabatterien, kontrolliert sowie auftretende Probleme wie Störgeräusche vor Aufnahmebeginn behoben.

In der *Technischen Phase* fand die Erhebung des Datenmaterials in Form von Videoaufnahmen statt. Der *Erhebungsfokus von Videoaufnahmen* ist durch die Anzahl der Kameras, deren Position bzw. Perspektive, das Führen der Kamera, den Aufnahmebeginn und die Aufnahmedauer sowie die Interaktion der Teilnehmer mit der beobachtenden Person oder der Kamera charakterisiert (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 24-29). In der vorliegenden Studie war nur eine Kamera nötig, da die Gesprächsteilnehmer am gleichen Tisch saßen; sie waren angehalten, sich nicht durch den Raum zu bewegen. Es waren keine Zoombewegungen und nur geringe Anpassungen der Ausrichtung bei Bedarf zu Aufnahmebeginn nötig, da der gleiche Bildausschnitt über die gesamte Aufnahmedauer erhalten bleiben konnte. In Ausnahmefällen wurde innerhalb der ersten Minuten der Bildausschnitt optimiert, falls dies durch Bewegungen der Personen am Tisch erforderlich wurde. In allen Aufnahmen ist der Oberkörper der Gesprächspartner und der Tisch mit den darauf arrangierten Spielmaterialien zu sehen.

Die Erstellung der Videoaufnahme ist hinsichtlich des *Aufnahmetyps statisch* vorgenommen worden. Dieser ist gegeben „wenn eine fest installierte Aufnahmeapparatur eine Gruppe sitzender oder an einem Ort stehender Personen aufnimmt“ (Brinker & Sager, 2010, S. 36). Die Aufnahme wurde frontal und von leicht erhöhter Position, aufgrund der Priorität auf die Kopf-Spielmaterial-Achse, erstellt und zwar in statischer Form mit Hilfe eines Kamerastativs, das der Stabilisierung des Aufnahmefokus diente. Das Kind und seine pädagogische Betreuungsperson saßen bei der Aufnahme nebeneinander an einem Tisch und die Videokamera wurde etwa 1,5 Meter vor dem Tisch positioniert, wobei der Bildausschnitt von schräg oben gewählt wurde, um auch Fingerzeige und Armbewegungen oder den Vollzug der Abbildungssuche auf dem Spielbrett erfassen zu können. ´

Bei der *Erziehungswissenschaftlichen Videographie* ergeben sich folgende Herausforderungen in der Datenerhebung (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 21): Erstens stellen die Aufnahmen nur einen Ausschnitt der Realität dar, weshalb der Aufnahmefokus mit Blick auf die Fragestellung wohl begründet sein muss. Zweitens kann eine Realitätsverzerrung als Effekt der Wechselwirkungen zwischen Studienleitung und Personen im Feld bei der Beobachtung entstehen. Drittens ist der Umgang mit der Technik als zusätzliche Anforderung zu sehen. Den vorgenannten Problemstellungen wurde mit folgenden Überlegungen und Maßnahmen begegnet. Der Fokus in den Videoaufnahmen entstand durch die Fragestellung nach den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder und den Kommunikationsstrategien der Fachkräfte. Es mussten die Gesichter der Gesprächspartner, besonders die Mundbewegungen, im Bildausschnitt gut sichtbar sein. Das Geschehen auf dem Spielbrett, die Spielmaterialien und Armbewegungen der Personen, sollte nachvollziehbar sein, um bei funktional mehrdeutigen Äußerungen im Nachhinein eine Verständnisklärung über das Spielgeschehen zu ermöglichen. Wechselwirkungen zwischen der Autorin hinter der Kamera und den Gesprächsteilnehmern wurden vermieden, indem die Beobachterin keine Blickkontakte während der Aufnahmen herstellte, so dass sich die Gesprächsteilnehmer nicht zur Interaktion aufgefordert sahen. Dies wurde durch das kontinuierliche Schauen auf das Display der Kamera, welches nach unten gerichtet war, erreicht. Seltene

Nachfragen seitens des Kindes oder der Fachkraft wurden nicht oder mit einem Achselzucken beantwortet; damit wurde eine Aushandlung dieser Fragen zwischen den Gesprächsteilnehmern notwendig. Tendenziell stellten sich die Kinder sehr schnell auf die Aufnahmesituation ein und wurden durch die Spielanforderungen von der Kamera abgelenkt. Da die Fachkraft angehalten war, den Spielverlauf mit dem Kind zu gestalten, war auch sie nur kurzzeitig, oft zum Beginn und zum Ende der Aufnahme, hin zur Kamera orientiert und musste während des Verlaufes den Anforderungen der Kindsäußerungen gerecht werden sowie den für sie nicht zuvor bekannten Spielverlauf. Daher kann von einer geringfügigen Einflussnahme durch die Beobachterin und der Kamerapräsenz gesprochen werden.

Während der Durchführung von Videoaufnahmen sind Probleme während der Aufnahmen zu vermeiden, eine Nachbereitung in Form eines Erhebungsprotokolls sollte erfolgen und die Speicherung der Videos sowie ihre Archivierung sind zu gewährleisten (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 31-34). Protokollartige Hinweise zur Aufnahme wurden in den Metadaten der Transkripte festgehalten. Die Videoaufnahmen wurden sowohl auf einem PC als auch als Backup auf externen Speicherplatten gesichert. Die Speicherung der Videoaufnahmen ist in Ordnern geordnet nach Erhebungszeitpunkt und Kind erfolgt. Die Originalaufnahmen (mts-Format) wurden für verschiedene Zwecke in verschiedenen Formaten abgespeichert. Diese Umwandlung der Aufnahmen in für die Analyse bearbeitungsfähige Dateien wird im Folgekapitel mitbehandelt.

4.5.2 Datenauswertung: Vorüberlegungen

Zunächst werden in diesem Abschnitt Vor- und Nachteile einer Videographie diskutiert. Die Erhebung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen wird in dieser Arbeit nicht auf die *indirekte Ermittlung* über Einschätzungen der Eltern oder anderer Bezugspersonen beschränkt, wie dies teilweise in Studien aus ökonomischen Gründen geschieht. Beispielsweise wurden Sprachkompetenzen in der NUBBEK-Studie bezogen auf die Kommunikationsfertigkeiten mit der Vineland Adaptive Behavior Scale (Sparrow et al., 2005) über die Befragung der Bezugspersonen erhoben (Tietze, 2013, S. 107). Selbsteinschätzungen von Fachkräften zur Entwicklung der eigenen Gesprächskompetenzen sind nicht immer kongruent mit Ergebnissen in

einer Videographie (Weltzien, 2012, S. 219-221, Online). Aus diesen Gründen werden die Sprachkompetenzen der Kinder und das Kommunikationsverhalten der Fachkräfte in der vorliegenden Arbeit *direkt* mit Hilfe von Videoaufnahmen festgehalten und analysiert.

Albers kombiniert in seiner Studie zur Sprachentwicklung bei Vorschulkindern schriftlich festgehaltene Beobachtungen mit der Auswertung von Audioaufnahmen (Albers, 2009, S. 144). In der vorliegenden Untersuchung sind hingegen Videoaufnahmen erstellt worden, da zum einen nach Auffassung der Autorin die Komplexität der Kommunikationsprozesse und pragmatischen Bewertungsabläufe der Gesprächspartner über Beobachtungsprotokolle nur annähernd und unvollständig erfassen können. Zum anderen dürfte eine visuelle Wiedergabe der Spielsituation erforderlich sein, um die kontextuellen Bedingungen in Relation zu den Sprachprodukten adäquat berücksichtigen zu können.

Ein weiterer *Vorteil* der Erstellung von Videoaufnahmen liegt darin, dass eine Wiederholbarkeit der Situation und damit die detaillierte und in mehreren Schritten vertiefende Analyse möglich werden. Die Kontext-Ereignisse sowie die Handlungen und Reaktionen der Gesprächspartner können in Echtzeit beliebig häufig nachvollzogen und ausgewertet werden. Wahrnehmungspräferenzen, also subjektiv gefärbte Deutungen von mehrdeutigen Situationen, können auf diese Weise durch den Abgleich der Bewertung mit den Auffassungen anderer Personen relativiert werden. Wird eine Beschreibung von audio-visuellen Vorgängen mit Hilfe von Videoaufnahmen angefertigt, birgt dies im Gegensatz zu Protokollen aus teilnehmenden Beobachtungen die Möglichkeit einer schrittweise vertiefenden Analyse und späteren Korrektur oder Ergänzung (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 36-38). In der Datenauswertung der Arbeit wird dieser Vorteil genutzt, indem in einer Art Zoom-Analyse die Beschreibung der quantitativen Makroebene und anschließend die Aufschlüsselung der qualitativen Mikroebene der Fachkraft-Kind-Interaktion vorgenommen wird. Hierbei können quantitative Ergebnisse mit qualitativen Ergebnissen erklärt, erweitert und auf bestimmte Kontexte der Verwendung spezifiziert werden.

Der *Nachteil einer Videobeobachtung* ist, dass Interpretationsschritte sehr ausführlich dokumentiert werden müssen, damit die Erarbeitung der Schlussfolgerungen vom Rezipienten nachvollzogen werden kann (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 44). Da gerade auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene vielfältige Wahrnehmungsmöglichkeiten gegeben sind, müssen in der KoPra-Videographie alle Beiträge der Gesprächsteilnehmer zunächst mit einem Kategoriensystem kodiert werden, in welchem eine genaue, deduktiv gewonnene, Definition von pragmatischen-kommunikativen Zuordnungen vorgegeben ist. Erst in einem weiteren Schritt kann diese Makroanalyse auch an Einzelsequenzen, induktiv an Materialbeispielen spezifiziert bzw. erweitert werden. Auf diese Weise werden für den Rezipienten die theoretische Fundierung und die Verankerung der Erkenntnisse im vorliegenden Material erkennbar. Die Kodierung aller Einheiten der Gespräche und die Ausarbeitung der Mikroanalyse beanspruchen jedoch in diesem Fall einer Längsschnittvideographie eine jahrelange Beschäftigung mit dem Material, die sicherlich nicht in jedem Projekt möglich ist.

4.5.3 Datenauswertung: Transkription und Kodierung

Es werden nun die Materialvoraussetzungen für die Videographie geprüft, indem beschrieben wird, wie die Transkription und Kodierung der Daten vorgenommen worden sind.

Die sozialen Voraussetzungen, Kompetenzvoraussetzungen und Deutungsvoraussetzungen der Videographie sind bereits im Kapitel Rahmenbedingungen expliziert worden. Es ist nun zu prüfen, ob die Materialvoraussetzungen den Analysezielen gerecht werden können (Brinker & Sager, 2010, S.168). Es wird dargestellt, wie die Transkriptionen und Kodierleitfäden entstanden sind. Für die Kategorienbildung in den Leitfäden wurden die Merkmale operationalisiert, an denen das Sprachverhalten des Kindes und der Fachkraft gemessen werden sollte. Die Grundlagen für die Ausarbeitung der Kodierleitfäden waren die festgelegten Untersuchungsebenen und -aspekte.

In der Transkription einer wissenschaftlichen Beobachtung muss das Ausdrucksgeschehen festgehalten werden und dies sollte standardisiert, also anhand einer Transkriptionskon-

vention erfolgen, damit die Verschriftlichung intersubjektiv nachprüfbar wird. Die *Transkription der Videoaufnahmen* nahmen verschiedene Hilfskräfte vor, die keine konkreten Informationen zu theoretischen Hintergründen und Fragestellungen der Studie erhielten, sondern nur in die Hauptthematik eingeweiht wurden. Daher konnten sie das Videomaterial unvoreingenommen sichten und anhand detaillierter Transkriptionsvorgaben verschriftlichen. In Deutschland wird für Gesprächsanalytische Studien oftmals die Transkriptionskonvention *HIAT* verwendet, da darüber „die sozialen und Handlungsfunktionen von Kommunikation mit elektronischen Aufzeichnungsgeräten dokumentiert und via Transkription der Sprechhandlungsanalyse zugänglich“ gemacht werden können, wobei der Editor von EXMARaLDA ein technisches Hilfsmittel für die Partitur-Schreibweise von HIAT darstellt (Dittmar, 2009, S. 114). Die HIAT-Partitur ermöglicht die Veranschaulichung des interaktiven Prozesses und ist damit zur Beantwortung von Fragestellungen zur Fachkraft-Kind-Kommunikation geeignet. Bei langen Sprecherbeiträgen, die in Textblöcken organisiert sind, und wenn die innere Struktur der Beiträge untersucht wird, wird die *Textnotation* verwendet, wohingegen bei häufigen Sprecherwechseln mit interaktiven Strukturen als Untersuchungsgegenstand vornehmlich die *Partitur-Systeme* wie die *halbinterpretative Arbeitstranskription* (HIAT) als Transkriptionsweise verwendet werden (Brinker & Sager, 2010, S. 40f.). Da sich Kind und pädagogische Fachkraft in der Spielsituation häufig in der Sprecherrolle abwechseln oder die Fachkraft zumindest Hörsignale produziert, wurde in der KoPra-Videographie die Transkriptionskonvention HIAT zur Verschriftlichung der in den Videoaufnahmen festgehaltenen Kommunikationssituationen genutzt. Ein *Vorteil* von HIAT ist, dass diese Transkriptionskonvention als Zeilenblockverfahren für den Einsatz mit der Software EXMARaLDA konzipiert wurde und mehrere Zeilen pro Sprecher zulässt (Brinker & Sager, 2010, S. 48)¹⁹

¹⁹ Dies ist besonders günstig, da EXMARaLDA ein kostenlos im Internet verfügbares Programm ist, welches häufig für Transkriptionen in den Bereichen Spracherwerbsforschung und Gesprächsforschung eingesetzt wird; Informationen zum Programm unter URL: <http://exmaralda.org/de/exmaralda/>

Es wird eine *verbale Spur* und eine *nonverbale Spur* für jeden Sprecher erstellt, wobei auf der verbalen Spur sprechbegleitende Verhaltensweisen und parasprachliche Phänomene mit transkribiert werden; auf der nonverbalen Spur werden unter anderem Blickkontakt, Mimik und Bewegungen des Körpers festgehalten, die eine nähere Charakterisierung der Phänomene im verbalen Verhalten erlauben (Dittmar, 2009, S. 114). Zusätzliche Informationen bezüglich der Aufnahmen wie Sprecher, Zeitpunkt und ggf. Störungen wurden in der Studie über die Metadaten der Transkripte festgehalten. In Bezug auf die Sprachäußerungen wurde statt einer *phonetischen* oder einer *modifizierten orthographischen Transkription*, in welcher Dialektismen, Verschleifungen und Zusammenziehungen notiert werden (Brinker & Sager, 2010, S. 47), eine sogenannte *orthographisch korrigierte Transkription* vorgenommen, die sich von den beiden erstgenannten Transkriptionsarten folgendermaßen unterscheidet: Es werden die Beiträge in den Aufnahmen an die Standardorthographie angepasst und diese Transkriptionsform eignet sich, wenn statt der Form eher die Inhalte der Beiträge herausgearbeitet werden sollen (Brinker & Sager, 2010, S. 47). Werden Gesprächsprozesse und pragmatische Funktionen der Sprecherbeiträge oder Hörsignale untersucht, so ist die notwendige Erfassungstiefe der Beiträge auf einer *funktionalen Inhaltsebene* zu verorten. Da weder phonetische noch dialektale oder sprechflussbedingte Abweichungen Teil der Fragestellung waren und somit als Untersuchungskriterium nicht erforderlich waren, konnte mit der orthographisch korrigierten Transkription einer leichten Lesbarkeit der Transkript-Beispiele in der Arbeit der Vorrang gegeben werden. Zusätzlich kann auf diese Weise gewährleistet werden, dass bei der automatischen Erfassung des *Wortschatzumfangs* nicht die gleichen Wörter mehrmals gezählt würden, was der Fall wäre, wenn sie je nach Aussprache unterschiedlich transkribiert wären.

Die Abfolge der Gesprächsbeiträge (z.B. Unterbrechungen, Pausen) und die Intonation (z.B. beim Hörsignal `Hm`) werden in den Transkriptionen durch entsprechende *HIAT-Kennzeichnungen* deutlich. In den Daten finden sich teilweise unverständliche bzw. schlecht verständliche Beiträge, die geflüstert, gemurmelt, abgebrochen oder vom Gesprächspartner unterbrochen wurden. Diese können nicht transkribiert und somit auch nicht in die Auswertung ein-

bezogen werden und sind daher mit speziellen HIAT-Zeichen markiert. Nicht in ihrer Funktion beschreibbar sind auch Wörter oder Teilsätze, die mehrmals neu angesetzt werden. Dies kommt bei den Kindern häufig vor, wenn sie ihre Gedanken bis zum Zugzwang noch nicht ordnen oder präzisieren konnten und daher parallel zur Formulierung den Zielsatz zu erstellen suchen. Diese Neuansetzungen sind nicht in der Fragestellung enthalten, müssen jedoch im Sinne einer realitätsgetreuen Transkription erfasst werden.

Es ist bei der Videoanalyse zwischen dem *Text*, bestehend aus den bedeutungstragenden verbalen wie nonverbalen *Elementen des Gesprächs*, und dem *Kontext*, dem übrigen Wahrnehmbaren, zu unterscheiden (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 48f.). Dieser Tatsache wird in den Transkripten Rechnung getragen, indem neben dem Verbaltranskript auch die Handlungen, Ereignisse und nonverbalen Signale in einer Kommentarspur festgehalten wurden, da sie durch die Explikation des Situationszusammenhangs die Interpretation der Äußerungen befördern können. In der vorliegenden Studie ist jedoch der Dialog zwischen dem Kind und der Fachkraft als zentral für die Analyse anzusehen, also die Text-Ebene statt der Kontext-Ebene. Daher wurden ausschließlich auffällige nonverbale Signale der Gesprächsteilnehmer in der Kommentarspur festgehalten, um verbale Beiträge leichter einordnen zu können. Das nonverbale Verhalten wird verschriftlicht, wenn es funktionelle Bedeutung für die verbalen Beiträge hat, aber es wird nicht in die Analyse einbezogen, da es zu umfangreichen Auswertungen produzieren würde. Das nonverbale Verhalten umfasst motorische (Gesicht, Kopf, Arme, Hände, Rumpf), mimische und gestische Aspekte, die Orientierung des Blicks und der Körperteile, Eigen- und Fremdberührungen und schließlich die Distanz zum Gegenüber (Brinker & Sager, 2010, S. 49). In wenigen Fällen reagieren die Kinder oder Fachkräfte in den Videoaufnahmen auf externe Einflüsse außerhalb der Spielsituation z.B. die Geräuschkulisse oder Beiträge anderer Kinder der Gruppe. Diese verbalen Reaktionen wurden in den Transkripten in die Kommentarspur aufgenommen und nicht mit in der Verbalspur transkribiert, da sie auf diese Weise nicht in der Analyse als Gesprächsbeitrag gezählt werden.

Hinsichtlich der Transkriptionsergebnisse wird von *Tertiärdaten 1. Ordnung*, dem eigentlichen Transkript, und *Tertiärdaten 2. Ordnung*, dem redigierten Transkript gesprochen (Brinker & Sager, 2010, S. 38). Diese Unterscheidung von Transkriptionsdaten spiegelt sich in der vorliegenden Arbeit wider, indem die von den Hilfskräften erstellten Transkripte von der Autorin überarbeitet wurden. Es erfolgte eine Korrektur nach Rechtschreibung, Beitragsgliederung und Inhalt. Die von Hilfskräften erstellten Transkriptionen als Tertiärdaten 1. Ordnung wurden damit von der Autorin zu Tertiärdaten 2. Ordnung erweitert und im Dateiformat des EXMARaLDA-Editors gespeichert.

Der Komplexität der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Untersuchungsgegenstand wurde mit Hilfe eigens zusammengestellter Kombinationen mehrerer Kategoriensysteme begegnet. Die *Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens* orientiert sich an den folgenden Arbeitspaketen:

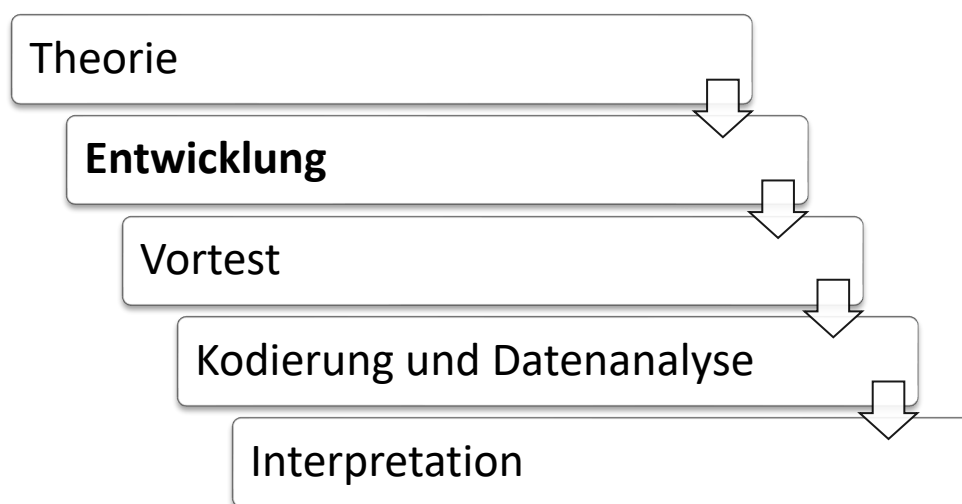


Abbildung 8: Entwicklung Beobachtungsverfahren (Seidel & Prenzel, 2010, S. 145)

Die Theorie mit den relevanten Themen, den Fragestellungen und dem Material sowie dem Vortest mit einem Pilotkind ist oben bereits behandelt worden. In diesem Abschnitt wird die *Entwicklung* fokussiert, bevor die Kodierung bzw. Datenanalyse und am Schluss die Interpretation der Daten vorgenommen werden kann. Das Arbeitspaket der Entwicklung umfasst inhalt-

lich die Stichprobe, Analyseeinheit, Operationalisierung und Kodieranleitung (Seidel & Prenzel, 2010, S. 145). Stichprobe und Analyseeinheit sind bereits ausführlich beschrieben worden. Es ist nun darzustellen, wie die zu untersuchenden *Analyseeinheiten operationalisiert* und in einer *Kodieranleitung* definiert wurden.

Die Operationalisierung betrifft den *Beobachtungsplan*. In der *Standardisierten Beobachtung* müssen hierfür, im Gegensatz zur freien Beobachtung oder halb-standardisierten Beobachtung, die Indikatoren für die Analyseeinheiten determiniert werden; das heißt, es werden Vorgaben für die zu analysierenden Elemente und Segmente erstellt (Bortz & Döring, 2006, S. 263-270). Diese *Beobachtungssysteme* können derart gestaltet sein, dass sie geringe Schlussfolgerungen auf ein Verhalten zulassen und damit niedrig inferent sind wie beispielsweise Zeichensysteme, die das Auftreten eines Verhaltens mittels einer Zeitstichprobe ermitteln; *hoch inferente* Beobachtungssysteme lassen im Gegensatz dazu starke Schlussfolgerungen zu einem Verhalten zu, weil sie mit *Kategoriensystemen* die Klassifizierung von Kategorien vornehmen und damit eine Ereignisstichprobe an Daten erzielen (Seidel & Prenzel, 2010, S. 146f.). Die *Ereignisstichprobe* gibt Auskunft darüber, ob, wie oft und in welchen Ereigniskombinationen das Verhalten auftritt (Bortz & Döring, 2006, S.270-272).

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine standardisierte Beobachtung mit Fragestellungen, die ein hoch inferentes Verfahren erfordern. Es muss also die *Zusammenstellung eines Kodierleitfadens* in Form von Kategoriensystemen erfolgen, damit die Kodierung der Transkripte und die Datenanalyse möglich werden. Die Annotation der Einzelbeiträge im Gespräch mit Hilfe von Kategoriensystemen und schlussendlich die Erstellung eines Ereigniskorpus ist dabei das Ziel. An der Sprechakttheorie und den sprachlichen Handlungsmustern orientierte Klassifikationssysteme sind von Zaefferer und Frenz (1979) sowie Wagner und Poding (1995) für den deutschsprachigen Raum vorgelegt worden (Dohmen et al., 2009, S. 6). Weiterhin wurde eine sehr umfassende Klassifikation von Wagner und Steinsträter (1987) in einem Sprechaktraster mit 324 Typen vorgelegt (Wagner & Poding, 1995, S. 21). Die Klassifizierung von Wagner und Steinsträter (1987) soll aus ökonomischen Gründen, ob der Menge ihrer Sprechhandlungstypen,

nicht verwendet werden. Wie im Theoriekapitel ausgeführt, kann die Analyse von Sprechhandlungen schwierig sein, da Funktionen von Sprechhandlungen nicht explizit benannt und zudem kontextbasiert bestimmt werden. Die Klassifizierung von Zaefferer und Frenz hat den Vorteil, dass in ihr die Situation vor der Sprechhandlung (Ausgangslage) und danach (Erfolgskriterien) expliziert sind, so dass eine Bestimmung der Funktion von Sprechhandlungen erleichtert ist. Die einzelnen Sprechhandlungen werden außerdem übersichtlich in Sprechhandlungsklassen zusammengefasst. Für die pragmatische Untersuchungsebene in dieser Arbeit wird deshalb die Klassifizierung der Sprechhandlungen mit diesem Kategoriensystem vorgenommen.

Für die kommunikative Untersuchungsebene wird in der Auswertung die Klassifizierung der Gesprächsschritte von Brinker und Sager verwendet, welche im Kapitel zur Linguistischen Gesprächsanalyse erläutert wird. Die beiden Beobachtungssysteme werden in der folgenden Tabelle mit den entsprechenden Untersuchungsaspekten zusammengeführt:

Tabelle 14: Beobachtungssysteme mit Analyseebenen in der Videographie

Analyseebene	Beobachtungssystem
Pragmatische Entwicklung Kind	Kategoriensystem Sprechhandlungen von Zaefferer & Frenz, 1979 mit 8 Hauptkategorien / 58 Subkategorien z.B. Bitten
Diskursive Entwicklung Kind + Kommunikationsstrategien Fachkraft	Klassifizierung Gesprächsschritte von Brinker & Sager, 2010 mit 7 Kategorien z.B. initiiierende Schritte

Zusätzlich wurden zu den beiden genannten Beobachtungssystemen wurden vier Kategorien der *Gesprächsphasen* in der Fachkraft-Kind-Kommunikation induktiv aus dem Material herausgearbeitet, z.B. die Phase der Handhabung von Bildkarten im Würfelspiel. Die Kodierung der

Phasen diene ausschließlich dazu, im Kapitel Ereigniskorpus das Setting Regelspiel auf seine Gesprächsbezogenheit zu prüfen und damit die Aussagekraft der erhobenen Gespräche für die Fragestellungen zu belegen.

Jeder erstellte Kodierleitfaden muss einer Doppelkodierung unterzogen werden, um den Grad der Beobachterübereinstimmung ermitteln zu können. Die Intercoder-Reliabilität gibt an, ob zwei Kodierer eine ausreichende Menge an Gesprächseinheiten in die gleiche Kategorie einordnen würde. Das Vorgehen zeigt schlussendlich an, ob die Kategorien und Definitionen der Beobachtungssysteme intersubjektiv nachvollziehbar und trennscharf sind. Bei Kategoriensystemen mit nominalskalierten Daten kann die prozentuale Übereinstimmung und der Wert Cohens Kappa zu den Nachweisen der Beobachterübereinstimmung berechnet werden. Die *Doppelkodierung* in der vorliegenden Arbeit wurde von der Autorin und einer Hilfskraft mit dem Programm ELAN vollzogen, welches im Folgeabschnitt vorgestellt wird. In die Doppelkodierung wurden Videoaufnahmen eines Kindes genutzt, welches nicht aus der hier analysierten Teilstichprobe stammte, aber an den ersten drei Erhebungszeitpunkten im Setting Regelspiel teilnahm. Die drei Aufnahmen und zugehörigen Transkripte bildeten die Datenbasis der Doppelkodierung in ELAN. Die Ergebnisse der Doppelkodierung sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 15: Intercoder-Reliabilität Kodierleitfaden Videographie

Regelspiel	Kappa	Übereinstimmung in %	Interpretation
EZP1	0.53	61	Grundlage: KoPra-Kind 26 (Nicht im Analysekorpus)
EZP2	0.61	74	In ELAN angelegtes Kriterium: 80% Überschneidung Annotation
EZP3	0.73	77	Kappa .60-.75 = gut
Mittelwert	0.62	71	(Bortz & Döring, 2006, S. 277)

Nach der Durchsicht der Abweichungen in den Kodierungen wurden von der Autorin einige Kategorien der Beobachtungssysteme in ihrer Abgrenzung präzisiert.

4.5.4 Instrumente und Analyseschritte

Im folgenden Abschnitt wird auf die gewählten Instrumente bei der quantitativen und qualitativen Datenanalyse mit ihren entsprechenden Visualisierungsmöglichkeiten für die Ergebnisse eingegangen. Zudem sind die Auswertungsschritte in ihrer Abfolge im Überblick zu finden, wobei sie mit den ihnen zugeordneten Auswertungszielen kombiniert werden. Die *Analytische Phase* umfasst in dieser Arbeit die Aufbereitung des Materials durch die Transkription, Bearbeitung und Ordnung des gesamten Datenmaterials. Diese Datenvorbereitung ist die Voraussetzung zur Auswahl der für das Gesprächskorpus relevanten Sprachphänomene und die Darstellung der Befunde in der Datenanalyse. Es soll deutlich werden, wie die Daten für die Analyse mit Hilfe verschiedener Auswertungsinstrumente vorbereitet wurden.

Es wird nun dargestellt, wie in der Vorbereitung der Daten für die Analyse vorgegangen wurde. Voraussetzungen für die Transkription und Kodierung der Videoaufnahmen war, dass sie zunächst in ein für die Analyseinstrumente geeignetes Dateiformat mit der Software *Any Video Converter* umgewandelt wurden (mts-Datei -> avi-Datei und mov-Datei). Zudem war es vor der Analyse nötig, Audiodateien aus den Videos zu extrahieren, da sie in den Analysetools getrennt eingebunden werden (avi-Datei und mov-Datei -> wav-Datei). Diese Konvertierung wurde mit dem *AOA Audio Extractor* vorgenommen. Der manuellen Auswertung der Videoaufnahmen wurde in dieser Arbeit die computergestützte Auswertung vorgezogen, damit die quantitative Auszählung der Daten und die qualitative Arbeit mit den Transkript-Sequenzen erleichtert wird, da es sich um umfangreiche Datenmengen handelte. Dabei fiel die Entscheidung für das Programm ELAN (EUDICO Linguistic Annotator). Aus dem zur Transkription genutzten Tool EXMARaLDA wurden die Transkripte im ELAN-Format exportiert (.eaf) und im Programm ELAN zur Analyse importiert. Dann konnten die Analyseeinheiten in ELAN annotiert, also mit Kodierungen belegt werden. Die ELAN-Output-Dateien konnten im letzten Schritt der Datenvorbereitung in Excel eingelesen werden, womit es möglich wurde, die Kodierungen für die Auswahl und Vertextung

jeweils nach Kodiereinheit zu ordnen. ELAN bietet somit die sowohl die Kompatibilität mit dem Transkriptionstool EXMARaLDA als auch mit dem Visualisierungstool Excel.

Weiterhin besitzt ELAN vielfältige Analysefunktionen. Die Mediendatei und das Transkript können in ELAN parallel eingespielt werden. Die Punkte auf der Zeitachse, die nicht in EXMARaLDA beim Transkribieren festgelegt wurden, interpoliert ELAN automatisch. Anschließend können die Transkripte auf Sprachphänomene untersucht werden. Dabei kann das entsprechende Video bei Bedarf an der Stelle des jeweiligen Gesprächsbeitrags bzw. fortlaufend abgespielt werden. Voraussetzung für den Beginn der Analyse in ELAN ist, dass mehrere Sprecherspuren angelegt werden. Es wurden beispielsweise die Spuren Kind und Fachkraft getrennt sowie nach verbaler Zeile, nonverbaler Zeile und Kommentarzeile aufgeteilt. In der Annotation gab es weiterhin für die verbalen Kindszeilen mehrere Annotationsspuren, um die einzelnen Sprechhandlungsklassen separat kodieren zu können. Wenn der Annotationstyp für die jeweilige Zeile fixiert ist (z.B. Hauptkategorie Kommunikationsbezogene Sprechhandlung), muss in ELAN für diesen Typ ein sogenanntes Wörterbuch angelegt werden, in welchem alle im Kategoriensystem vorgegebenen Subkategorien aufgeführt werden (für Kommunikationsbezogene Sprechhandlung z.B. Dank oder Bitte). Nach der Kodierung wurden die Annotationen mit dem Programm automatisch korrigiert und bereinigt, indem leere Annotationen gelöscht und unerwünschte Zeichen wie Leerzeichen gelöscht werden, damit die folgenden Auszählungen der Kodiereinheiten korrekte Zahlen liefern. In ELAN kann in Bezug auf die Auszählung und Auflistung der Einheiten eine Suche nach bestimmten Kategorien angestellt werden. Mit der *Single Layer Search* wird eine nach Typ, Spur oder Sprecher spezifizierte Suche in den kodierten Transkripten ausgeführt, in Folge derer ein Vergleich des Vorkommens verschiedener Kategorien in den Daten entstehen kann, die in den Output-Dateien im Anschluss auch vollständig aufgelistet werden können. Auf Grundlage der ELAN-Outputs konnten in Excel Visualisierungen entstehen, in denen die Daten kompakt veranschaulicht und in die vorliegende Arbeit durch Tabellen, Grafiken oder Transkriptionssequenzen eingebracht werden konnten. Hierbei kann auch von *Tertiärdaten 2.*

Ordnung für die Visualisierungen wie beispielsweise Häufigkeitsverteilungen, Ablaufdiagramme und Kategorienschemata gesprochen werden (Brinker & Sager, 2010, S. 38).

In der nachfolgenden Grafik sind die Instrumente zur Vorbereitung der Daten für die Analyse im Überblick dargestellt:

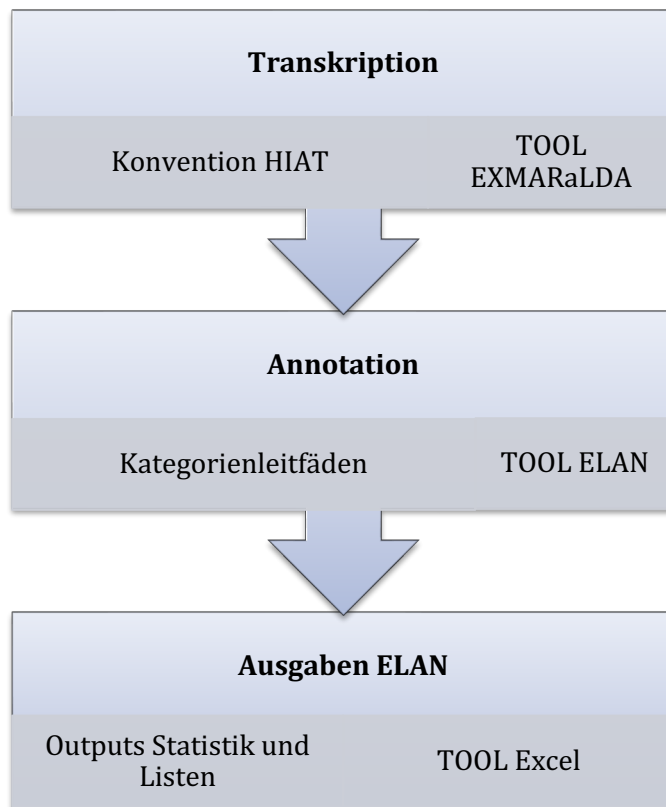


Abbildung 9: Instrumente der Datenaufbereitung

Mit den ausgewählten Analyseinstrumenten werden die Standards der Handhabung von Transkripten bzw. Videoaufnahmen erfüllt (Ingenkamp, 1973, zit. nach Bortz & Döring, 2006, 265 f.):

- *Selektion* durch Objektauswahl → Operationalisierung in Kategorienleitfäden
- *Abstraktion* mittels Dekontextualisierung → Transkription in EXMARaLDA
- *Klassifikation* anhand Zuordnung von Merkmalen → Kodierung in ELAN
- *Systematisierung* im Gesamtprotokoll → Ordnung Datenmaterial in Excel

Einzig der Analyseschritt der *Relativierung* steht noch aus, um den Aussagegehalt des Materials zu bestimmen. Dieser wird durch die Erkenntnisse der qualitativen und quantitativen Datenanalyse vollzogen, welche im Folgeabschnitt näher ausgeführt wird.

Mit dem *kombinierten Vorgehen* der quantitativen und qualitativen Datenanalyse wird angestrebt, systematisch die Möglichkeiten und Problemlagen von Kindern in ihrem kommunikativ-pragmatischen Handeln in Interaktion mit der Fachkraft am Übergang Kita-Schule zu eruieren; in Ergänzung dazu werden verschiedene Elemente, Voraussetzungen und Folgen dieses Handelns im pädagogischen Rahmen beleuchtet. Die *quantitative Auswertung* der längsschnittlichen Daten hat eine *hypothesengenerierende Funktion*, wie sich die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern im Übergang Kita-Schule entwickeln. Die quantitativen Ergebnisse werden in graphischer Form mit Hilfe von *Balkendiagrammen* visualisiert, wobei die Häufigkeitsverteilungen der Gesprächsschritte von Kindern und Fachkräften gegenübergestellt werden sollen. Aus dem Korpus heraus mögliche quantitative Untersuchungsebenen sind die folgenden:

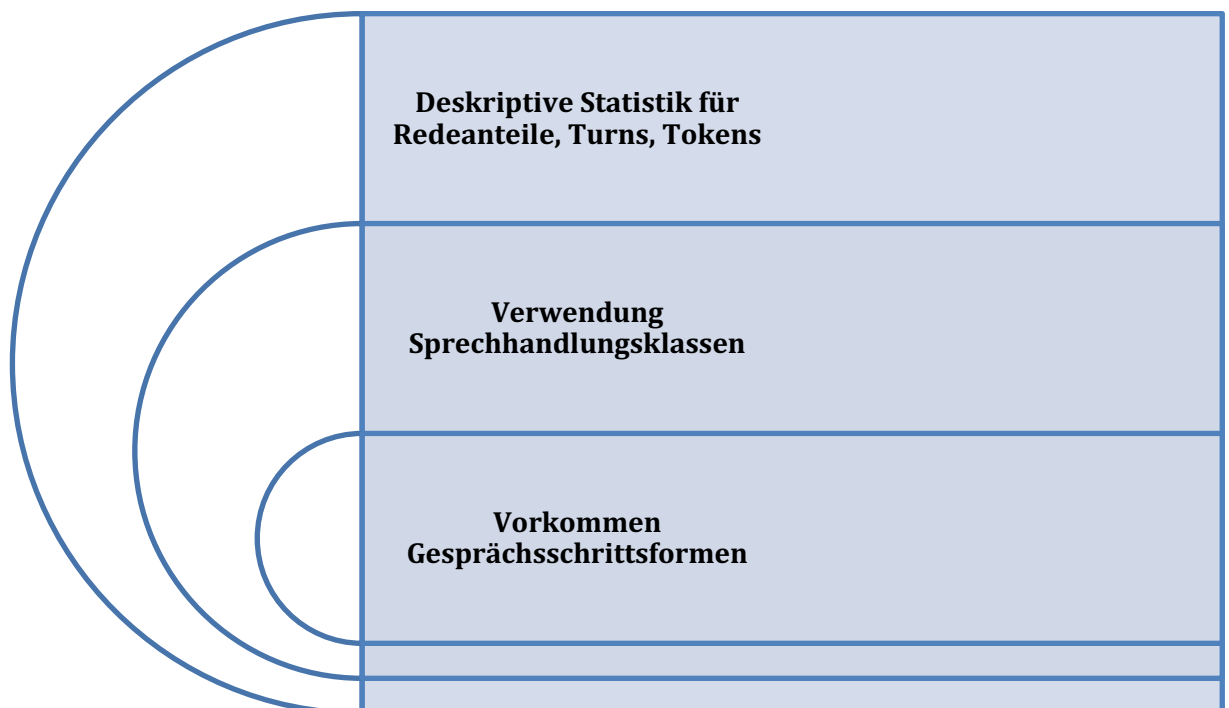


Abbildung 10: Quantitative Untersuchungsebenen Gesprächskorpus

Hilfreiche Bewertungsmaßstäbe für die Verteilung der Gesprächsschritte zwischen Kindern und Fachkräften sind *Redeanteile*, aber auch das *Verhältnis von initiierenden Gesprächsschritten zu respondierenden* Schritten. Interessant ist in diesem Korpus zusätzlich, welchen Anteil *gemischte* bzw. *metasprachliche* Beiträge in den Gesprächsschritten einnehmen.

Die Kodierung von Transkripten mit Kategoriensystemen lässt in der Datenanalyse sowohl Häufigkeitsverteilungen als Zusammenfassungen von Daten zu als auch die Zeitreihenanalyse, mit welcher Aussagen zu Verläufen und Veränderungen getroffen werden können (Seidel & Prenzel, 2010, S.149f.). Quantitativ können damit auf der funktionalen Sprachebene die *Häufigkeiten* und *Verteilung der Gesprächsschritte* von Kindern und Fachkräften für die sechs Erhebungszeitpunkte ermittelt werden. Die quantitative Auswertung ist möglich und steht als Ergebnis der oben beschriebenen Standardisierung des Settings und des Nachweises der Intersubjektivität des verwendeten Kategoriensystems:

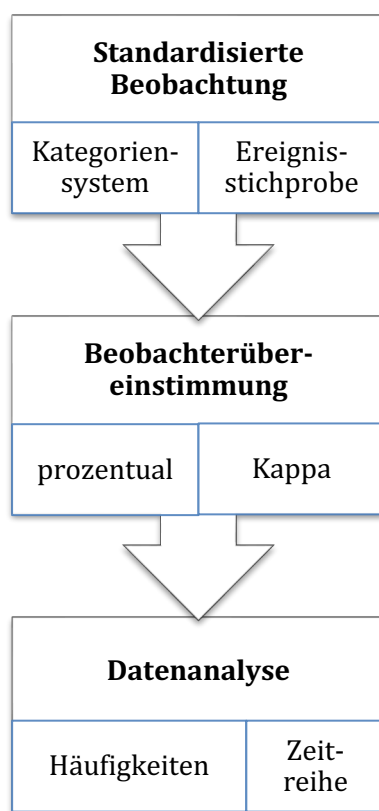


Abbildung 11: Voraussetzungen quantitative Datenanalyse

Qualitativ werden die Kindskompetenzen und die Kommunikationsstrategien der Fachkräfte mit Hilfe von Transkript-Ausschnitten beschrieben. Beispiele für die herausgearbeiteten Sprachphänomene werden als *Transkriptionssequenzen* dargestellt und nach den kodierten Kategorien tabellarisch systematisiert. Die *qualitative Auswertung* der Daten bringt Beschreibungen, Übersichten und Tabellen zu den Fragestellungen dazu hervor, welche *Kompetenzen* sich im Gespräch bei den Kindern und Fachkräften zeigen und welche Bedeutungen die gezeigten Fähigkeiten in sich tragen. Die Daten- und Ergebnisaufbereitung kann in Form eines sprachlichen Kompetenzgitters im Sinne einer *Qualifikationen-Matrix* erfolgen, in welchem Besonderheiten des einzelnen Kindes bezüglich der Analysedimensionen herausgestellt werden, um sodann die Verallgemeinerung der individuellen Kompetenzen in einer abstrahierten, jahrgangsbezogenen Zusammenfassung in tabellarischer Form zu erreichen (Redder, 2013, S. 115).

Mit den beschriebenen qualitativen Analyseschritten wird den Forderungen der erziehungswissenschaftlichen Videoanalyse nachgekommen, ausschließlich Ausschnitte vorzustellen, welche analyserelevant sind, und mehrere Ausschnitte zusammenzuführen bzw. grafisch aufzubereiten (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 31-34). Der Analyseprozess der Linguistischen Gesprächsanalyse sollte die folgenden Arbeitsschritte beinhalten (Brinker & Sager, 2010, S. 163-177):



Abbildung 12: Arbeitsschritte der Linguistischen Gesprächsanalyse

Die Analyseziele und Operationalisierung der Indikatoren aus dem ersten Baustein der Grafik wurde für diese Arbeit in den vorangegangenen Kapiteln erläutert. Der zweite und dritte Baustein der Arbeitsschritte zum konkreten Vorgehen bei der Linguistischen Gesprächsanalyse wird im Folgekapitel zur Methodendiskussion vorgestellt.

4.6 Methodendiskussion Videographie

Da bereits festgelegt wurde, welche sprachlichen Phänomene in dieser Arbeit in den Blick genommen werden, kann nun darauf eingegangen werden, wie diese in der Analyse bewertet und zusammengestellt werden sollen. Ein Gütekriterium frühpädagogischer Forschung ist die komparative Herangehensweise, bei der fallintern und fallübergreifend Vergleiche gezogen werden; in Einzelfallstudien ist beispielsweise auf der Suche nach verallgemeinerbaren Strukturen bzw. Regeln das Besondere herauszuarbeiten sowie in der Generalisierung eine Typenbildung anzustreben (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 47-50). Es soll daher in den folgenden Abschnitten herausgestellt werden, mit welchen Gesprächsanalytischen Methoden die Strukturen und Regeln der Fachkraft-Kind-Gespräche untersucht sowie die Typenbildung bei Kindern und Fachkräften erzielt werden kann. Dabei wird zunächst auf die Gesprächsforschung als wissenschaftliche Dis-

ziplin mit ihren Zielstellungen und Forschungszweigen eingegangen, bevor die linguistische Gesprächsanalyse mit den für die vorliegende Studie ausgewählten Begriffen und verwendeten Verfahren vorgestellt wird, welche sich für Studien zur Entwicklung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eignet. Die Analyseverfahren der linguistischen Gesprächsanalyse werden anschließend den als Ergebnis der Studie zu erwartenden Analyseprodukten zugeordnet.

4.6.1 Gesprächsforschung

Die *angewandte Gesprächsforschung* versucht, praxisrelevante Befunde zu erheben und hat Gespräche zum Untersuchungsgegenstand, welche in Institutionen wie der Schule stattfinden, in denen Sprachhandeln eine zentrale Rolle spielt (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 8). Es ist auf den *institutionellen Rahmen* von Gesprächen zu achten, denn Spracherwerb kann als Aneignung gesellschaftlich organisierter Sprachformen gesehen werden (Rehbein & Meng, 2007, S. 15). Um die *Ontogenese sprachlichen Handelns* in der kindlichen Kommunikation zu untersuchen, können Kindertagesstätte und Schule als Institutionen betrachtet werden, denen bestimmte *Sprachenkonstellationen* inhärent sind (Rehbein & Meng, 2007, S. 21).

Generell wird in der Gesprächsforschung die Organisation, Koordination und Aufrechterhaltung von Kommunikation zwischen mindestens zwei Gesprächsteilnehmern untersucht (Dohmen et al., 2009, S. 5). Es werden Formen, Funktionen, und Handlungsweisen erörtert; zudem werden sprachliche Mittel zur Aufgabenlösung sowie Problemstellungen in Gesprächen analysiert (Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 8). In der *Analyse sprachlicher Praktiken* muss satzübergreifend vorgegangen werden, um herauszustellen, wie die Einzeläußerung in der Gesprächseinheit zustande gekommen ist (Quasthoff, 2011, S. 213). Mit der Analyse von Gesprächen wird darauf fokussiert, wie die TeilnehmerInnen das *Gespräch ko-konstruktiv* erschaffen, weshalb *Sequenzen* der Gespräche in den Blick genommen werden müssen; auf diese Weise kann explizites Wissen hinsichtlich des Funktionierens von Gesprächen geschaffen werden, welches Grundlagen für die pädagogische Reflektion von Gesprächen mit Kindern bietet (Stude, 2010, S. 173).

Der Zweig der Gesprächsforschung, welcher den *Spracherwerb bei Kindern* fokussiert, wurde durch Denkrichtungen der Sprachpsychologie und der *linguistischen Pragmatik* maßgeblich beeinflusst (Rehbein & Meng, 2007, S. 4). In der *linguistischen Pragmatik* werden Gespräche zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen untersucht, indem Aufzeichnungen vorgenommen und Transkriptionen erstellt werden (Vogt, 2015, S. 23-81). Das Analyseverfahren beinhaltet das Herausarbeiten der Rahmung von Interaktion, ihre institutionellen Bedingungen, den unterrichtlichen Kontext und schließlich den Unterrichtsausschnitt selbst mit seinen Potentialen und Grenzen in den Aktivitäten (Vogt, 2015, S. 23-81). Untersuchungsansätze zur Fachkraft-Kind-Interaktion sind beispielsweise die *Informelle Interaktionsanalyse* oder die *Verhaltensanalyse* (Dohmen, 2014, S. 191). Die *Interaktionale Linguistik* untersucht, „wie Interaktionspartner in Gesprächen linguistische Strukturen lokal den Zwecken und Erfordernissen der Interaktion angepasst anwenden [...] und sie in diesem Sinne lokal und in situ immer wieder neu erzeugen“ (Selting, 2007, S. 335). Weitere Forschungszweige zum kindlichen Spracherwerb entstanden seit kurzem auch durch die Forschung mit bildgebenden Verfahren (Thierry & Friederici, 2008, S. 6).

Die *tätigkeitsorientierten Spracherwerbtheorien* und die *Pragmatik* stellen Versuche dar, Bereiche sprachlichen Handelns wie Sprechsituation, Aneignungsmechanismen, Verstehen, Bedeutung für den Hörer und Handlungsmuster in Institutionen herauszustellen (Rehbein & Meng, 2007, S. 5f.). Erst in den 70er Jahren sind solche Bereiche sprachlichen Handelns mit der pragmatischen Wende in der Wissenschaft systematisch in den Blick genommen worden; es wurden seitdem in der Kindersprache vorkommenden Formen wie die Narration, die Beschreibung oder das Berichten vermehrt in Studien aufgegriffen (Stude, 2010, S. 169). Dieser Wandel in den Forschungsschwerpunkten erfolgte in den 70er Jahren, indem in der *Sprechakttheorie* über die Untersuchung einzelner Sprechakttypen hinaus nun zu *Sequenzmustern* wie dem Argumentieren gearbeitet wurde; dies bot die Möglichkeit, ganze Gespräche in ihrem *Handlungsaufbau* und ihrer *kontextuellen Rahmung* in den Blick zu nehmen. (Brinker & Sager, 2010, S. 18).

Die Abstimmung der kommunikativen Absichten erfolgt nach den *Standards* zu formalen Eigenschaften von Gesprächsbeiträgen, womit die Möglichkeiten und Spielräume des Ausdrucks

von Intentionen bereits festgelegt sind, etwa in Bezug auf die Partner, Handlungsrouinen und die Einschätzung des kommunikativen Erfolgs (Brinker & Sager, 2010, S. 125f.). Mit der *Sprechhandlungsanalyse* werden beispielsweise nicht nur *Sprechertypen* und *Schemata* in Gesprächen herausgestellt; zusätzlich werden die situativen, intentionalen und sozialen Regeln der Sprechhandlungsweisen charakterisiert, weshalb *Sozialisierung* und die *Bedingungen der Kommunikation* als Einflussfaktoren eine detaillierte Diskussion erfahren (Geißner, 1982, S. 246).

Aktuellere theoretische Ansätze zur Erforschung von Gesprächen sind unter anderem mit den Begriffen *Gesprächsanalyse*, *Konversationsanalyse* oder *Diskursanalyse* gefasst worden (Dohmen et al., 2009, S. 5). Es wird dabei der Frage nachgegangen, „welche Funktion (...) einzelne Äußerungen für die Selbstrepräsentation der Beteiligten und die Beziehungsbildung zwischen ihnen“ hat (Bortz & Döring, 2006, S. 334). In den 80er Jahren entstanden Studien zu diskursiven Fähigkeiten bei Kindern mit Hilfe der *Konversationsanalyse* (Dohmen et al., 2009, S. 6f.). Der *Konversationsanalyse* liegt ein naturalistisches Verständnis von Daten zugrunde, denn es werden Protokolle vielfältiger Details und Ereignisse erstellt, die empirisch fundierte Erkenntnisse aus dem Material heraus ermöglichen (Deppermann, 2000, S. 97).

Aus der amerikanischen *Konversationsanalyse* entstand die *Gesprächsanalyse*, welche durch die leicht lesbaren Transkripte populär wurde (Dittmar, 2009, S. 103). Mit einer Gesprächsanalyse wird angestrebt, „Formen (kommunikative Gattungen, institutionelle Interaktionstypen, grammatische Einheiten etc.) typologisch zu beschreiben und verständlich zu machen, indem gefragt wird, welche Funktionen die Formen für Aufgaben, Probleme und Zwecke haben, mit denen Interaktanten in Gesprächen befaßt sind“ (Deppermann, 2008, S. 49). Dabei geht es darum, Sprecherbeiträge als Bestandteile eines Gespräches zu analysieren und sie in ihrer Abfolge als Prozess und in Relation zu anderen Beiträgen zu betrachten (Deppermann, 2008, S. 54). Ziel der Methode ist herauszufinden, „mit welchen wahrnehmbaren Aktivitäten Menschen einander Interpretationen signalisieren und Gespräche als geordnete Prozesse gemeinsamen Tuns vollziehen“ (Deppermann, 2008, S. 50). Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der linguisti-

schen Gesprächsanalyse nach *Brinker und Sager (2010)* referiert, da in der Datenauswertung auf diese Gesprächsanalytische Methode zurückgegriffen wird.

4.6.2 Linguistische Gesprächsanalyse

In der *linguistischen Gesprächsforschung* werden Gespräche als Prozess analysiert, in denen eine bestimmte Ordnung von den Gesprächsteilnehmern im Wechsel von Sprechen und Zuhören über die Zeit hinweg aufgebaut wird (Hausendorf, 2007, S. 14). Mit Hilfe der linguistischen Gesprächsanalyse können die verbalen und nonverbalen sprachlichen Mittel auf den *Ebenen* Funktion, Inhalt und Verknüpfungen behandelt werden; es wird dabei die Gesprächsorganisation erkenntlich mit den Einheiten Beginn, Störung sowie Abschluss des Gespräches (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-28). Es wird analysiert, inwiefern im „aufeinander bezogenem sprachlichen und nicht-sprachlichen Handeln für und miteinander kommunikativer ‚Sinn‘ “ entstehen kann (Brinker & Sager, 2010, S. 17).

Bei der linguistischen Gesprächsanalyse ist das *eliciting* als Erhebungsmethode verbreitet, wobei Äußerungen vom Teilnehmer abgefordert werden, um für bestimmte Gesprächsbeiträge Vergleichsmaterial zu schaffen (Brinker & Sager, 2010, S. 15). Der Vorteil dieses Vorgehens liegt in der unter diesen *kontrollierten Bedingungen* möglichen Bildung von Hypothesen zu Regularitäten von Gesprächen und zu Einflussfaktoren auf das Gesprächsverhalten; diese Annahmen können später zur Überprüfung an authentischen Gesprächen herangezogen werden (Brinker & Sager, 2010, S. 15). Die *linguistische Gesprächsanalyse* vereint die strukturelle Perspektive der Sprechakttheorie und die prozessurale Perspektive der Konversationsanalyse (Brinker & Sager, 2010, S. 18). Damit sind Gesprächsbeiträge „als kontextualisiert, funktional basiert und interaktiv hergestellt zu betrachten“ (Quasthoff, 2011, S. 212).

Ziel der linguistischen Gesprächsanalyse ist es, die Struktur von Gesprächen über eine Segmentierung in Schritte, Sequenzen und Phasen aufzuschlüsseln; weiterhin wird eine Beschreibung der Beziehungs-, Bedeutungs-, Handlungs- und Äußerungsaspekte dieser für das Gespräch konstitutiven Elemente erreicht (Brinker & Sager, 2010, S. 19).

Gespräche enthalten eine *Eröffnungsphase*, in welcher die Koordination von Vorstellungen zur Gesprächssituation und die Herstellung wechselseitiger Gesprächsbereitschaft angestrebt wird, und eine *Kernphase* zur Abhandlung von Gesprächsthemen sowie der Verfolgung von Gesprächszielen; zum Schluss steht eine *Beendigungsphase*, mit welcher die Auflösung der Gesprächsbereitschaft angezeigt wird (Brinker & Sager, 2010, S. 91-96). Die Kernphase beinhaltet *Gesprächstypen* mit *Handlungsplänen* und *Orientierungen* zum Ablauf des Gespräches (Brinker & Sager, 2010, S. 91-96). Die Struktur der Kernphasen eines Gespräches besteht auf *thematischer Ebene* aus Kernthema, Hyperthema und Subthemen und auf der *Handlungsebene* aus Gesprächstypen wie beispielsweise dem `Beraten` mit verschiedenen Teilzielen wie zum Beispiel die `Explizierung des Problems` (Brinker & Sager, 2010, S. 99-103). In der Analyse der Teilphasen des Gespräches ist eine Kopplung von Thema und Zielerreichung sinnvoll (Brinker & Sager, 2010, S. 104f.). Neben der chronologischen `glatten` Abhandlung von *Teilzielen* liegt häufig eine *Schleifenbildung* durch die Wiederaufnahme von Teilzielen im thematischen Ausbau vor (Brinker & Sager, 2010, S. 104). Das Thema, als den kommunikativen Gegenständen übergeordneter Begriff, kann als Leitgedanke des Gespräches oder einer Gesprächsphase *deskriptiv*, *explikativ*, *argumentativ* oder *narrativ* entwickelt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 91-96).

Eine *Gesprächssequenz* entsteht, weil jeder Teilnehmer des Gesprächs auf den vorangegangenen Gesprächsschritt (turn) interpretierend reagiert. In der Interaktion ergeben sich Hinweise auf Turngrenzen aus syntaktisch-prosodischen Merkmalen (Selting, 2007, S. 335). Die *Gesprächskohärenz* wird durch Beziehungen zwischen Gesprächsschritten aufgebaut; die hierfür notwendigen Verknüpfungsmittel werden mit Hilfe von *Referenzidentität* (explizite Wiederaufnahme) oder *semantischer Kontiguität* (implizite Wiederaufnahme) realisiert (Brinker & Sager, 2010, S. 72f.). Es liegt eine *konditionale Relevanz* vor, wenn ein bestimmter Handlungstyp als Folgehandlung präferiert wird, wie es bei Paarsequenzen wie Gruß-Gruß und Frage-Antwort der Fall ist; die Abweichung von diesem *Prinzip der bedingten Erwartbarkeit* hat *Sanktionen* im Gespräch zur Folge (Brinker & Sager, 2010, S. 78f.). Bei *Abweichungen* handelt es sich um eine *Gesprächsschritt-Verknüpfung* statt einer Gesprächssequenz, da die interaktive Funktion oder die

wechselseitige Imagepflege hierbei nicht aufrecht gehalten wird; Reaktionen können eine *bestätigende Sequenz* mit dem Ziel der Aufrechthaltung einer Imagebalance sein oder eine *korrektive Sequenz* als Ausgleichshandlung bei der Bedrohung des eigenen Images (Brinker & Sager, 2010, S. 81-86).

Das Unterscheidungsmerkmal zwischen Gespräch und Monolog ist der *Sprecherwechsel* (auch *turn-taking*), bei dem die *Sprecherrolle* an den Hörer übergeben wird (Brinker & Sager, 2010, S. 65). Eine Übergabe der Sprecherrolle kann durch *Fremdzuweisung* (Sprecher übergibt durch Aufforderung wie Frage oder Kopfnicken) oder *Selbstzuweisung* (Hörer übernimmt mit oder ohne Unterbrechung) geschehen; wenn bei der Übergabe Sprecher und Hörer nicht gleichzeitig sprechen ist ein *glatter Sprecherwechsel* zu verzeichnen, gelingt dies nicht wird dies als *Simultansequenz* benannt (Brinker & Sager, 2010, S. 61f.). Erfolgt die Übernahme der Sprecherrolle durch den Hörer erst nach Beendigung des Gesprächsschrittes vom Sprecher, so entsteht ein *Sprecherwechsel mit Pause*; ein *Sprecherwechsel nach Unterbrechung* hingegen entsteht, wenn eine Simultansequenz mit anschließender Durchsetzung des Hörers vorliegt (Brinker & Sager, 2010, S. 61f.). Die Anzahl der Sprecherwechsel und ihr Aufbau sind hinsichtlich der Bedingungen, die für die festgehaltene Interaktion gelten, aussagekräftig (Brinker & Sager, 2010, S. 64).

Der sogenannte *turn* oder *Gesprächsschritt* ist als kleinste Analyseeinheit der Gespräche zu betrachten (Brinker & Sager, 2010, S. 58). Zur *Binnenstruktur von Gesprächsschritten* ist zu sagen, dass sie *einfach*, also untersatzwertig, oder *komplex*, also übersatzwertig, aufgebaut sein können; die Gliederungssignale zwischen den Gesprächsschritten sind entweder prosodischer Art wie Pausen oder Tonhöhe oder auf der lexikalischen Ebene wie bei sprachlichen Mitteln zur Eröffnung bzw. Beendigung des Gesprächsbeitrags gelagert (Brinker & Sager, 2010, S. 66f.). Ein Gesprächsschritt bzw. turn hat eine *Basisfunktion*, zum Beispiel den Handlungstyp Drohung, und eine *Gesprächsfunktion*, nämlich seine Bedeutung unter Einbezug vorheriger Gesprächsschritte und der jeweiligen Gesprächssituation (Brinker & Sager, 2010, S. 64). Kommunikative Funktionen können bei Gesprächen ausschließlich auf jeden Sprecherbeitrag einzeln und nicht auf das

ganze Gespräch bezogen ermittelt werden (Brinker & Sager, 2010, S. 14). Die *Gesprächssequenz* gilt als kommunikativ-funktionale Einheit, innerhalb welcher Sprechhandlungstypen auf ihre kommunikativen Absichten hin analysiert werden können (Brinker & Sager, 2010, S. 78f.). Manchmal drückt sich bei *Sprecher- und Hörersignalen* eine *Kontaktfunktion* aus, in denen keine Differenzierung im Sinne der Sprechakttheorie möglich ist, da zwar eine Illokution (Absicht), jedoch keine Proposition (Inhalt der Handlung) gegeben ist (Brinker & Sager, 2010, S. 66).

Bei der Definition von Gesprächsschritten muss die analytische Unterscheidung zu den Sprechakten beachtet werden, denn ein Sprechakt als kleinste kommunikative Handlungseinheit kann zwar einen Gesprächsschritt darstellen, aber häufiger sind die Gesprächsschritte komplexer aufgebaut (Brinker & Sager, 2010, S. 64). Gesprächsschritte werden entweder als *Initiierender Gesprächsschritt* klassifiziert, in welchem eine Aufforderung des Hörers zu einer Reaktion enthalten ist und diesen zur Antwort verpflichtet, oder es handelt sich um einen *Respondierenden Gesprächsschritt*, mit welchem die Erfüllung der Obligationen des initiierenden Schrittes angestrebt wird, unter anderem in Form einer Antwort auf eine Frage (Brinker & Sager, 2010, S. 69-71). Es gibt drei Möglichkeiten, auf einen initiierenden Schritt zu reagieren: Die durch den initiierenden Schritt aufgebaute Erwartung wird erfüllt, sie wird zurückgewiesen oder es erfolgt eine teilweise Erfüllung mit der Behandlung eines Rand- oder Teilaspektes der vorherigen Äußerung; ein Sonderfall stellt der gemischte Gesprächsschritt dar, welcher initiierende und respondierende Anteile vereint, wie es beispielsweise bei Zwischenfragen der Fall ist (Brinker & Sager, 2010, S. 69-71). Das heißt, der Hörer kann erstens responsiv mit der Akzeptierung der Obligation antworten, zweitens sich mit der Ablehnung der Obligation nicht responsiv verhalten und drittens eine teilresponsive Antwort verfassen, in der die Obligation selektiv behandelt wird (Brinker & Sager, 2010, S. 69-71).

Die sogenannte *Konstruktionsübernahme* hat eine Bestätigungsfunktion und besteht darin, die syntaktische Struktur des vorherigen Schrittes im Ganzen oder teilweise mit lexikalischen Einheiten zu wiederholen (Brinker & Sager, 2010, S. 74). Es muss allerdings analytisch zwischen der Repetition in einer Konstruktionsübernahme und den Satzvollendungen beim Hörersignal

unterschieden werden (Brinker & Sager, 2010, S. 74). *Hörersignale* sind Beiträge des Hörers, welche nicht zur Übernahme der Sprecherrolle ausgeführt werden, sondern nur die Aufmerksamkeit des Hörers anzeigen sollen, zum Beispiel mit Partikeln wie `mh`, Kurzaussagen wie `stimmt` oder Gestik wie Kopfschütteln; auch ein bejahendes oder verneinendes Feedback bezüglich des vorherigen Gesprächsschrittinhaltes gehört in diese Kategorie (Brinker & Sager, 2010, S. 59). Ein Gesprächsschritt kann von einem Hörersignal begleitet werden und die Einheit dieser Kombination wird als *Gesprächsbeitrag* bezeichnet (Brinker & Sager, 2010, S. 59).

Durch die folgende Zusammenfassung der Begriffe und Analyseverfahren der linguistischen Gesprächsanalyse (Brinker & Sager, 2010) kann aufgezeigt werden, auf welche Weise diese mit den Analyseschritten in der vorliegenden Arbeit umgesetzt werden sollen. Bei der linguistischen Gesprächsanalyse wird neben der Untersuchung des Handlungsergebnisses in Gesprächen, der *Ergebnisanalyse*, auch der Handlungsvollzug in der *Verfahrensanalyse* fokussiert; damit ist die Sichtweise auf den Einzelbeitrag und den Prozess des Gespräches in einer Methode vereint. Das heißt, über die strukturelle Analyse hinaus ist die Herausarbeitung der für die Interaktion wirksamen *prozeduralen Verfahren* und deren *kommunikative Regeln* zu leisten (Brinker & Sager, 2010, S. 19). Die Feststellung des Vorkommens von *Gesprächsschritten* ist in dieser Arbeit Bestandteil der quantitativen Analyse und wird in die Korpus-Beschreibung integriert.

Mit der *Bedeutungsanalyse* werden zunächst die in den thematischen Abschnitten ausgedrückte Teilinhalte, also beispielsweise die Propositionen, aufgedeckt. Die Listung dieser Handlungsergebnisse ist Ausdruck einer strukturbezogenen Perspektive in der linguistischen Analyse von Gesprächen (Ergebnisanalyse). Als Basis für die Bedeutungsanalyse werden in dieser Arbeit deskriptive Beschreibungen des Kommunikationsverhaltens von den Kindern und den Fachkräften über alle kodierten Gesprächsschritte hinweg vorgenommen. Auf diese Weise werden Verhaltensvarianten und Unterschiede des Verhaltens im Gespräch zwischen den Kindern und Fachkräften nicht übersehen, da ihre Sprachtypiken erst einzeln beschrieben und dann systematisierend zusammengeführt werden. Die Zusammenführung dieser Deskriptionsergebnisse erfolgt in der Bedeutungsanalyse mit einer Begriffsbildung für unterschiedliche verbale Verhal-

tensweisen, die induktiv aus dem Material heraus generiert wird. Die Begriffe werden mit Varianten der Kindsbeiträge und Fachkraftbeiträge untermauert, welche in der jeweiligen Kategorie zu finden sind.

Bleibt zu klären, wie die *Themen-* und *Handlungsstruktur* sowie die *Interaktiven Verfahren* der Fachkraft-Kind-Gespräche in der qualitativen Analyse erarbeitet werden sollen. In der *Verfahrensanalyse* werden die Zwecke der Teilinhalte bei der Herausbildung der Struktur im Gesprächsverlauf ausgearbeitet, also die Ziele in der Verwendung definiert. Dies erfordert eine Systematisierung der Beiträge mittels Abstraktion und drückt eine prozedurale Sicht auf Gespräche aus. Ein Beispiel für solche Zwecke sind *Kommunikative Prinzipien*, mit denen der Handlungsplan mit seinen Teilzielen definiert wird. Die zu analysierenden Ebenen der Handlungsaspekte können Illokution, Äußerungsaspekte, die grammatische Ebene, syntaktische Verknüpfungsbeziehungen und Beziehungsaspekte sein.

In dieser Arbeit wird auf die drei Ebenen Handlungsaspekte (Illokution), Äußerungsaspekte und Beziehungsaspekte eingegangen, denn Grammatik und Syntax sind nicht Teil der Fragestellungen. Bezogen auf die Fragestellungen werden unter den Äußerungsaspekten in dieser Arbeit die Form bzw. die Sprachmittel der Gesprächsschritte oder Sprechhandlungen gefasst und unter den Handlungsaspekten wird behandelt, wie Intentionen eingebracht und berücksichtigt sowie Spielaufgaben bearbeitet werden; die Beziehungsaspekte betreffen schließlich das Ausmaß, mit der Kooperation und gemeinsame Entscheidungsfindung betrieben wird sowie auf welche Weise die Beziehung zum Gesprächspartner gestaltet und die eigene Rolle im Kommunikationsprozess definiert wird. Neben den kommunikativen Zielen können in der Verfahrensanalyse auch *Interaktive Verfahren der Gesprächskonstituierung* rekonstruiert werden. Dies sind kommunikative Handlungen, mit denen ein Gespräch durch wechselseitige Bezugnahme hergestellt wird. Kinder und Fachkräfte stellen die Bezugnahme über den Ausdruck von kommunikativen Kompetenzen und Intentionen her, die eine bestimmte Wirkung beim Hörer erzielen sollen. Zusätzlich zu den genannten Analyseverfahren werden in der Arbeit Kompensationsmög-

lichkeiten im Gespräch bei Konflikten und Missverständnissen aufgedeckt. Hierbei wird die für die Kinder und Fachkräfte spezifische Art der Störungsbearbeitung erläutert.

4.6.3 Überblick Analyseverfahren und -produkte

In diesem Abschnitt werden die von Brinker & Sager, 2010 geforderten Analyseverfahren für die linguistische Gesprächsanalyse den in der Studie vorliegenden Daten gegenübergestellt, damit die Verwendung der Verfahren in der Datenauswertung deutlich wird. Es werden die sieben verwendeten Analyseverfahren samt der daraus in der Arbeit entstandenen Analyseprodukte aufgelistet, um zu zeigen, wie die Gliederung der Analyseergebnisse im Hauptteil entstanden ist:

1. Deskription (intraindividuelle Beschreibung Sprachverhalten über alle EZPs)
 - Deskriptionstext Pragmatisch-kommunikatives Gesprächsverhalten der Kinder im Dialog
 - Deskriptionstext Pragmatisch-kommunikatives Sprachverhalten der Fachkräfte im Dialog
2. Bedeutungsanalyse (Inhalt der Gesprächsbeiträge)
 - Themenstruktur der kindlichen Gesprächsbeiträge
 - Themenstruktur der Gesprächsbeiträge von Fachkräften
3. Verfahrensanalyse I: Kommunikative Prinzipien
 - Äußerungs-, Handlungs- und Beziehungsaspekte in Kindsbeiträgen
 - Äußerungs-, Handlungs- und Beziehungsaspekte in Fachkraftbeiträgen
4. Verfahrensanalyse II: Interaktive Verfahren
 - Kommunikative Kompetenzen, Absichten und Wirkungen in Kindsbeiträgen
 - Kommunikative Kompetenzen, Absichten und Wirkungen in Fachkraftbeiträgen
5. Verfahrensanalyse III: Kompensationsstrategien (Störungsbearbeitung)
 - Kompensationsstrategien Kinder zur Teilnahme und Mitwirkung am Gespräch
 - Kompensationsstrategien Fachkräfte zur Unterstützung kindlicher Beteiligung/Intervention
6. Abstraktion/Reduktion Analyseergebnisse
 - Beschreibungsmodelle Fachkraft-Kind-Kommunikation am Übergang Kita-Schule
7. Interpretation: Kriteriale interindividuelle Bewertung der Analyseergebnisse
 - Pragmatisch-kommunikative Erwerbsstufen von Kindern 5-7 Jahre
 - Kommunikationsstrategien von Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten

4.7 Gesprächskorpus Videographie

In diesem Kapitel werden die Merkmale des Korpus vorgestellt, welches aus den Daten der Längsschnittvideographie entstanden ist. Ein *Gesprächskorpus* besteht aus Transkriptionen, in denen die Verschriftlichung vollständiger Gespräche vorgenommen worden ist (Brinker & Sager, 2010, S. 53). In der vorliegenden Studie wurden die Videoaufnahmen der fünf Stichpro-

benkinder vom Beginn des Vorschuljahres bis zum Ende des ersten Schuljahres vollständig transkribiert. Das Gesprächskorpus besteht aus 30 Transkripten. Seine Merkmale werden über die *Länge der Videoaufnahmen*, die *Menge der Kodierungen*, die *Gesprächsbeiträge*, die *Redeanteile* sowie die *Tokens und Types* dargestellt.

Die Involviertheit von Kind und Fachkraft im Gespräch wird im Folgenden anhand der *Videolänge* und der *Menge der Kodierungen* in den Aufnahmen festgestellt, da die Spielaufgaben unterschiedlich intensiv besprochen werden können und die Anzahl der Kodierungen Aufschluss darüber gibt, wie viele für die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzfelder relevante Beiträge in den Gesprächen produziert worden sind. In der Auswertung des Settings Regelspiel für den Erhebungszeitraum zwischen EZP1 und EZP6 entstanden 30 Transkripte für die Videoaufnahmen. Diese Transkriptionen repräsentieren sechs Stunden und 25 Minuten Videomaterial. Wie viele *Gesprächseinheiten* in den Videoaufnahmen je Kind kodiert worden sind, zeigt die folgende Übersicht:

Tabelle 16: Kodierte Gesprächseinheiten im Korpus

Kind	Mittlere Länge Videos (in Min.)	Gesamtlänge Videos (in Min.)	Kodierte Gesprächseinheiten
A (Sub 2)	14:10	85	2726
B (Sub 2)	10:54	65	2678
C (Sub 1)	14:13	85	2318
D (Sub 2)	12:59	78	3209
E (Sub 1)	10:12	62	2299
Summe			13.230

Die Einzelvideos zum Setting Regelspiel haben mindestens eine Länge von sechs Minuten und maximal eine Dauer von 23 Minuten. Diese große Spanne der Videolänge ist dem Zufallsprinzip geschuldet, da je nach zufällig gezogener Bildkarte das Würfelspiel kürzer oder länger

dauern kann. Nach der Erhebung musste daher ein Cut-Off-Kriterium gesetzt werden, um eine Vergleichbarkeit der Videolängen herzustellen. Es wurden sechs Minuten und 24 Sekunden in jedem Transkript kodiert, da dieser Umfang der Länge des kürzesten Videos entsprach (EZP6, Kind E). In dem kodierten Material wurden mit den Kodierleitfäden insgesamt 13.230 Gesprächseinheiten Kategorien auf den verschiedenen Analyseebenen zugewiesen.

Wie viele Beiträge Kind und Fachkraft im Gespräch produzieren wird über die Anzahl der *Gesprächsbeiträge* pro Fachkraft-Kind-Paar gemessen. In dem untenstehenden Balkendiagramm wird visualisiert, wie viele Gesprächsschritte bzw. *turns* bei den jeweiligen Fachkraft-Kind-Paaren über den Gesamtzeitraum erfasst und in den Transkripten kodiert worden sind, also in ELAN auf den Analyseebenen mit verschiedenen Annotationen versehen wurden:

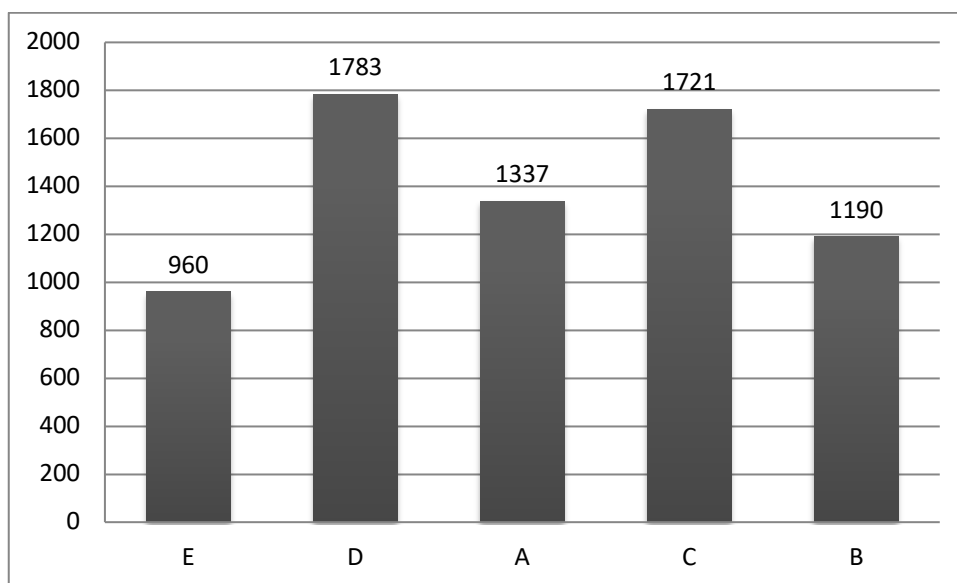


Abbildung 13: Anzahl Turns je Fachkraft-Kind-Paar EZP1-EZP6

Über alle Fachkraft-Kind-Paare hinweg sind 6991 Gesprächsschritte analysiert worden. Da das oben genannte Cut-Off-Kriterium eine gleiche Videolänge für die Kodierungen vorsah, könnte hypothetisch von einer ähnlichen Anzahl von *turns* für alle Fachkraft-Kind-Paare ausgegangen werden. Jedoch ist dies nicht der Fall, obwohl das Würfelspiel für alle Paare die gleichen zu lösenden Aufgaben beinhaltete (Würfeln, Figur rücken, Karten ziehen und Abbildungen auf

dem Spielfeld finden, Absprachen treffen). Die fünf Paare sprechen während der Erledigung dieser Aufgaben jedoch quantitativ gesehen sehr unterschiedlich miteinander. Das Paar D produziert fast die doppelte Menge an Gesprächsschritten im Vergleich mit Paar E. Bei sechs Aufnahmezeitpunkten bedeutet dies, dass Paar D durchschnittlich 297 Gesprächsschritte pro Videoaufnahme miteinander austauscht, wohingegen Paar E durchschnittlich nur 160 Gesprächsschritte für die Bewältigung der Aufgaben in Anspruch nimmt.

Ob die Kommunikation zwischen Fachkraft und Kind reichhaltig ist, kann daran gemessen werden, wie sehr die Gesprächsteilnehmer involviert sind, wie viele Beiträge sie produzieren und wie hoch dabei der Anteil kindlicher Äußerungen ist (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 29-34). Der Anteil der kindlichen Äußerungen wird ermittelt, indem die *Redeanteile der Kinder* im Gespräch berechnet werden. Interessant ist nicht nur, wie viele Gesprächsschritte bei den verschiedenen Paaren zu verzeichnen sind, sondern auch, welchen Redeanteil die Kinder gegenüber den Fachkräften einnehmen:

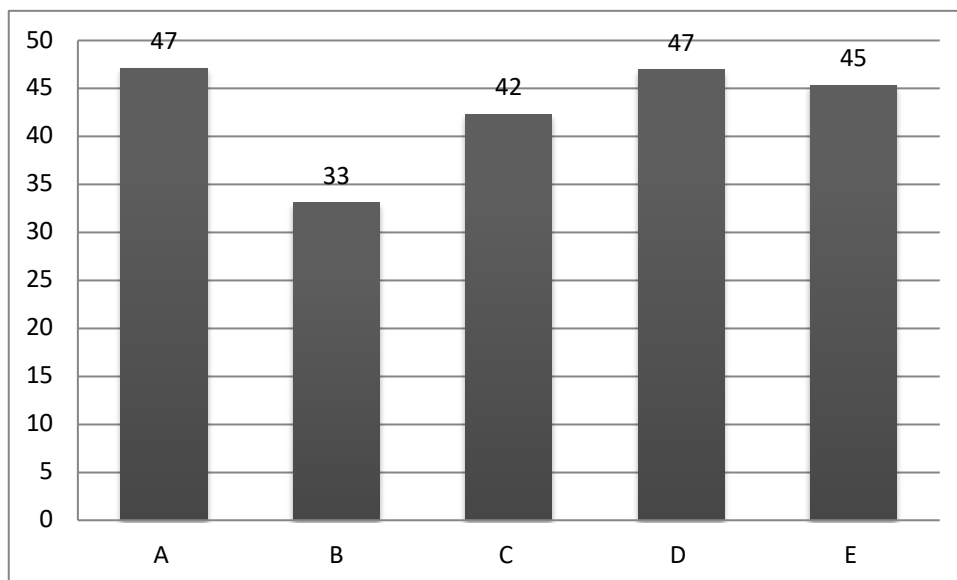


Abbildung 14: Gesprächsanteile Kinder EYP1-EYP6

Die Fachkräfte produzieren insgesamt 3967 Gesprächsschritte in den Videoaufnahmen und die Kinder 3024. Im Balkendiagramm wird ersichtlich, dass die Kinder annähernd die Hälfte

der Gesprächsschritte in der Fachkraft-Kind-Kommunikation leisten können. Bei vier Fachkraft-Kind-Paaren bewegt sich der Redeanteil der Kinder zwischen 42 Prozent und 47 Prozent. Kind B bildet mit nur 33% Redeanteil eine Ausnahme. Es weist auch im Vergleich zu den anderen Kindern absolut die geringste Menge (394) an Gesprächsbeiträgen auf, wohingegen Kind D mehr als die doppelte Menge an Gesprächsbeiträgen in den Gesprächen einbringt (837 turns).

Die Anzahl der *tokens* und *types* wird aus dem Korpus extrahiert, damit die morphologisch-semantischen Merkmale der Kindsbeiträge deutlich werden. Die Umsetzung von Handlungsmustern ist zwar vom Sachwissen abhängig, jedoch ist für die Realisierung der Äußerungsakte ergänzend lexikalisches und grammatisches Wissen vonnöten (Redder et al., 2013, S. 164). Die funktionale Qualität der Kindsbeiträge hängt auch mit den *semantisch-morphologischen Kompetenzen* des Kindes bzw. dem ihm zur Verfügung stehenden *Wortschatz* zusammen. Aus diesem Grund werden hier die absolute Anzahl der Wörter (*tokens*) und die Größe des im Gespräch verwendeten Lexikons über die Anzahl der verschiedenen Wortstämme (*types*) ermittelt.²⁰

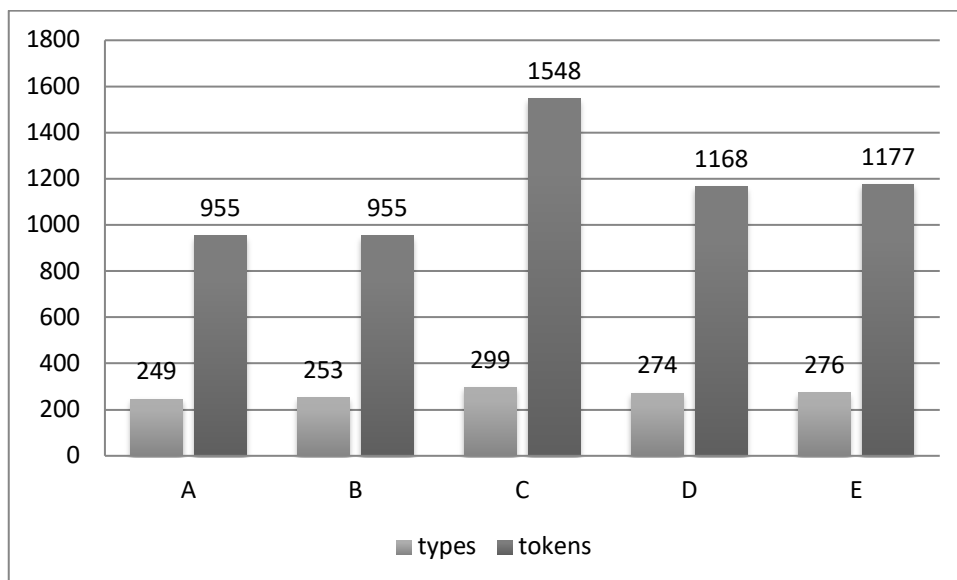


Abbildung 15: Tokens und Types der Stichprobenkinder, EZP1 –EZP6

²⁰ Wörter, welche aufgrund von geringer Verständlichkeit in den Transkripten in Klammern gesetzt waren, werden nicht gezählt. Auch abgebrochene Wörter sind in der Zählung nicht enthalten.

Die Spanne der verwendeten *tokens* im Videomaterial pro Kind beträgt zwischen 1548 (C) und 955 (A + B). Die Kinder verwenden also in einem Regelspiel der gleichen Länge eine höchst unterschiedliche Menge an Wörtern, um mit der Fachkraft zu sprechen. Die Größe des verwendeten Vokabulars variiert hingegen geringfügig zwischen 249 und 299 *types* bzw. Lexikoneinheiten.

Zusammenfassend können aus der Korpus-Beschreibung heraus Annahmen und Schwerpunkte formuliert werden, die in den Analysen des Materials berücksichtigt werden müssen. Dabei sind in den Fachkraft-Kind-Gesprächen dieser Arbeit insgesamt fast 7000 Gesprächsschritte untersucht wurden, wobei über 13000 Gesprächseinheiten von der Autorin kodiert und näher ausgewertet wurden. Die Fachkraft-Kind-Paare benötigen aufgrund der Anlage des für das Setting genutzten Würfelspiels unterschiedlich viel Zeit für das Spiel, da die zufällig gewählte Karte den Standort der Figur determiniert und damit zu einem schnellen oder langsamen Ende des Spiels führen kann. Wird jedoch eine Vergleichbarkeit über die Länge der Aufnahmen hergestellt, so ist festzustellen, dass ein Fachkraft-Kind-Paar fast die doppelte Menge an Gesprächsschritten produzieren kann im Vergleich zu einem anderen Paar im gleichen Setting. Diese Unterschiede sind auf das unterschiedliche Kommunikationsverhalten zwischen den Fachkraft-Kind-Paaren zurückzuführen, welches in dieser Arbeit qualitativ analysiert werden soll.

Die Kinder produzieren annähernd die gleiche Anzahl an Beiträgen im Gespräch wie die Fachkräfte, gestalten also etwa die Hälfte des Gesprächs mit eigenen Beiträgen. Im Einzelfall nimmt das Kind in seinen Beiträgen nur ein Drittel des Redenanteils ein. Deutlich werden muss daher in der Arbeit, ob in diesem Einzelfall die Fachkräfte des Kindes eine stärker lenkende Rolle einnehmen als bei den anderen Paaren und ob damit der Aushandlungsprozess zwischen Kind und Fachkraft in den Hintergrund tritt. Insgesamt ist in der Arbeit zu determinieren, welche Fachkraft-Impulse auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene zur Motivierung oder Weiter-

führung von Kindsbeiträgen führen kann und somit potentiell der kindliche Redeanteil durch die Fachkraft gesteigert werden kann.

Die Unterschiede in Bezug auf die Menge der *tokens* zwischen den Kindern und die minimalen Abweichungen hinsichtlich der Anzahl der *types* zeigt an, dass die Kinder zwar über ein ähnlich breites Vokabular in Gesprächen verfügen, der kommunikative Einsatz dieses Wortschatzes im Gespräch jedoch unterschiedlich erfolgreich ist. Die Gründe hierfür sind in der Arbeit sowohl kindsseitig als auch in den Fachkraftbeiträgen zu suchen, da die Qualität der Kindsbeiträge auch von den durch die Fachkraft gesetzten Kommunikationsbedingungen abhängig ist.

5 Befunde

5.1 Quantitative Befunde

In diesem Abschnitt wird die Auszählung der Gesprächsphasen, Sprechhandlungsklassen und Gesprächsschritte für die Kinder und Fachkräfte behandelt und eingeordnet. Ein Ereigniskorpus beinhaltet eine Vielfalt von Interaktionssequenzen. (Brinker & Sager, 2010, S. 53). Die gesammelten Beispiele in Form von Transkriptionssequenzen, mit welchen in der Arbeit die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Stichprobenkinder nachgewiesen werden und die Herleitung von Kommunikationsstrategien der Fachkräfte begründet wird, können in ihrer Gesamtheit als *Ereigniskorpus* verstanden werden. Die Merkmale des Ereigniskorpus der Videographie werden vorgestellt, indem die quantitative Auswertung der Gesprächsphasen und Sprechhandlungsklassen visualisiert wird. Schließlich wird das Vorkommen der Gesprächsschritte quantifiziert und in der Kontrastierung von Vorschuljahr und erstem Schuljahr dargestellt.

5.1.1 Gesprächsphasen

Da bei den KoPra-Videoaufnahmen die Eröffnungs- und Beendigungsphasen tendenziell wegen der Standardisierung der Situation und der Instruktionen zum Spielverlauf wegfallen,

liegt der Fokus auf den Kernphasen der Fachkraft-Kind-Gespräche. Die Kernphasen von Gesprächen sind noch als Forschungsdesiderat zu betrachten. (Brinker & Sager, 2010, S. 76-77). Es ist nun interessant, ob und in welchem Umfang die Kinder im Spiel *dialogbezogen* handeln. Wie hoch ist etwa der Anteil der Gesprächsschritte, in denen die Kinder mit der Fachkraft *Spielverläufe, Sachverhalte, Regeln* und *Emotionen* besprechen oder auf Sprechhandlungen bzw. Gesprächsschritte der Fachkraft reagieren. Als dialogbezogene Gesprächsphase wird zusätzlich das *handlungsbegleitende Sprechen* gewertet, wenn das Kind beispielsweise seinen Denkprozess in der Kartensuche verbalisiert oder den Standplatz der Figur kommentiert, weil es auf diese Weise dem Gesprächspartner Informationen und Einschätzungen übermittelt. In der folgenden Abbildung wird der Anteil der dialogbezogenen Phasen an allen ermittelten Phasen des Kindes visualisiert:

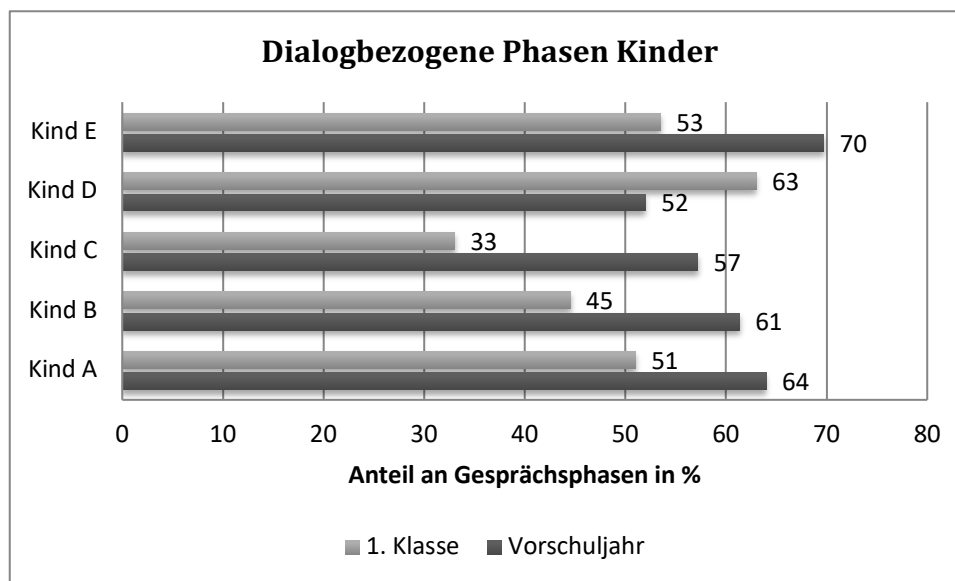


Abbildung 16: Dialogbezogene Phasen der Kinder im Würfelspiel, EZP 1 - EZP 6

Im Vorschuljahr liegt der Anteil dialogbezogener Phasen in den Gesprächsschritten der Kinder zwischen 52 Prozent und 70 Prozent, im ersten Schuljahr hingegen reicht die Spanne zwischen 33 Prozent und 63 Prozent. Auffällig ist, dass mit Ausnahme von Kind D, der Anteil an dialogbezogenen Phasen im ersten Schuljahr im Vergleich zum Vorschuljahr erheblich abnimmt. Es lässt sich daher

eine zunehmend monologische Orientierung als Entwicklungsschritt bei den Stichprobenkindern im ersten Schuljahr feststellen. Diese Entwicklung ist besonders eindrucksvoll bei Kind B belegt, da sich bei diesem Kind die Fachkraft im zweiten Beobachtungsjahr nicht geändert hat, weil es aufgrund der Rückstellung vom Schulbesuch weiterhin die Kindertagesstätte besuchte. Es kann daher nicht an den Fachkräften liegen, dass die Kinder im ersten Schuljahr weniger dialogbezogen sprechen. Die einzige Ausnahme unter den gefilmten Kindern ist in dieser Hinsicht das Kind D, da es in im ersten Schuljahr dialogbezogener spricht als im Vorschuljahr.

In den dialogbezogenen Phasen der Fachkräfte zeigt sich ein ganz anderes Bild, wenn das Sprachhandeln der Fachkräfte in Kindertagesstätten denen der Fachkräfte im Hort gegenübergestellt wird:

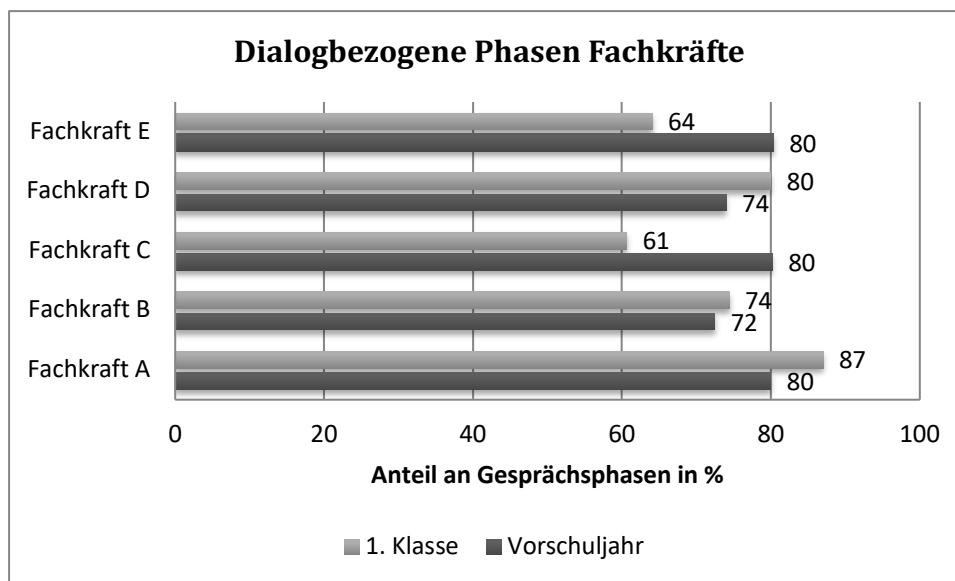


Abbildung 17: Dialogbezogene Phasen der Fachkräfte im Würfelspiel, EZP1 - EZP6

Die Anteile der dialogbezogenen Phasen bei den Fachkräften im Vorschuljahr liegen zwischen 72 Prozent und 80 Prozent. Die Fachkräfte im ersten Schuljahr verwenden zwischen 61 Prozent und 87 Prozent dialogbezogene Phasen. Es ist keine klare Zu- oder Abnahme der Anteile im Übergang Kita- Schule zu verzeichnen.

5.1.2 Sprechhandlungsklassen

Im Folgenden soll das verbale Kindsverhalten auf der Sprechaktebene und bezogen auf den einzelnen Erhebungszeitpunkt betrachtet werden. Unter den Grafiken werden die zugehörigen Datentabellen gesetzt, da die Zahlen nicht in die Grafiken integriert wurden, um die Übersichtlichkeit zu erhalten. Die am häufigsten auftretende *Sprechhandlungsklasse* ist die der *sachverhaltsbezogenen Sprechhandlungen*:

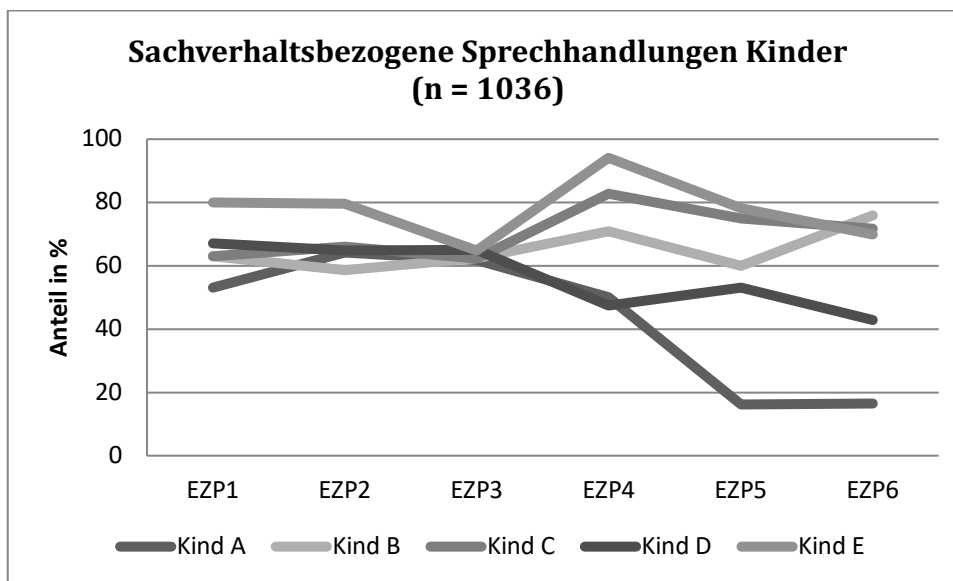


Abbildung 18: Anteil sachverhaltsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %

Tabelle 17: Anteil sachverhaltsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %

Kind	EZP1	EZP2	EZP3	EZP4	EZP5	EZP6
A	53	64	62	50	16	17
B	63	59	63	71	60	76
C	63	66	62	83	75	72
D	67	65	65	47	53	43
E	80	80	65	94	78	70

Recht deutlich wird, dass die Anteile der sachverhaltsbezogenen Sprechhandlungen bei den Kindern im Vorschuljahr ähnlich hoch um die 60 Prozent gelagert sind und einen recht kontinuierlichen Verlauf bis zu EZP3 aufweisen. Eine Ausnahme bildet Kind E, welches auf einem höheren Niveau von 80 Prozent zu den ersten beiden Erhebungszeitpunkten startet und dann auf das prozentuale Niveau der anderen Kinder abfällt. Spannend ist, dass die Anteile bei den Kindern im ersten Schuljahr stark voneinander abweichen und Schwankungen unterliegen. Die Anteile können zwischen 16 Prozent und 94 Prozent liegen. Kind A wird die Schwankung besonders deutlich durch einen Abfall von 50 Prozent zu EZP4 auf 16 Prozent zu EZP5.

Die am zweithäufigsten vorkommenden Sprechhandlungen in dem Korpus können den *kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen* zugeordnet werden:

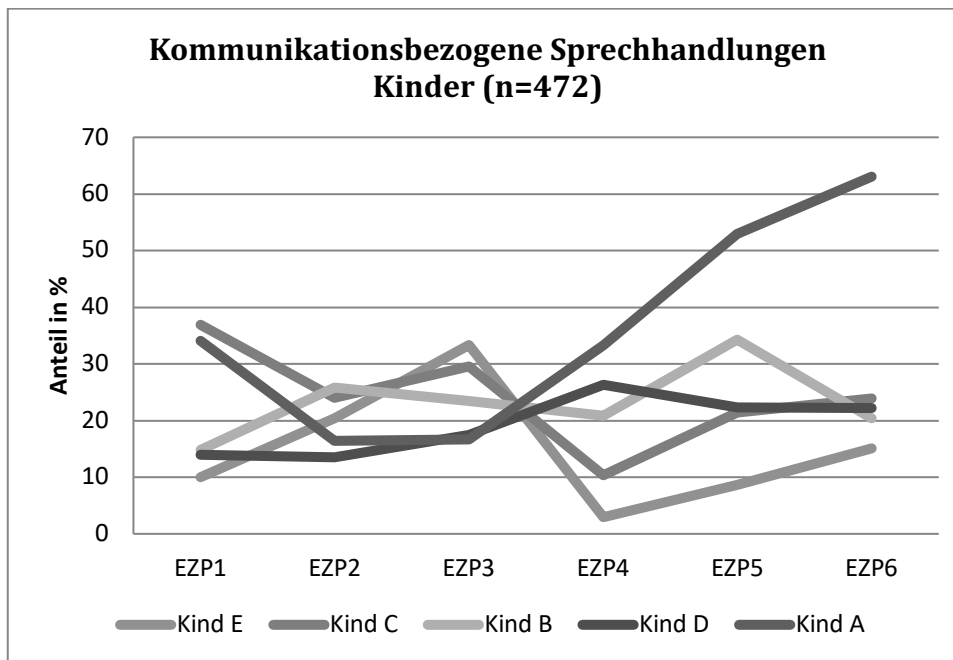


Abbildung 19: Anteil kommunikationsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %

Tabelle 18: Anteil kommunikationsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %

Kind	EZP1	EZP2	EZP3	EZP4	EZP5	EZP6
A	34	16	17	33	53	63
B	15	26	23	21	34	20
C	37	24	30	10	21	24
D	14	14	18	26	22	22
E	10	20	33	3	9	15

Bei den kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen kann bereits im Vorschulalter von starken Schwankungen gesprochen werden, wobei sich die prozentualen Niveaus tendenziell in der Schule noch stärker voneinander unterscheiden bzw. zwischen den Kindern auseinanderentwickeln. Einzig beim Kind A ist von einem kontinuierlich starken Anstieg im ersten Schuljahr zu sprechen, womit es sich weit von den anderen Kindern abhebt; dieses Kind erreicht zu EZP4 und EZP5 Anteile der kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen über 50%, die zu keinem Zeitpunkt von den restlichen Kindern erzielt werden.

5.1.3 Gesprächsschritte

Im Folgenden wird die quantitative Entwicklung der Vorkommen an Initiierungen, Respondierungen und Hörersignale für die Kindsbeiträge dargestellt. Die *gemischten Gesprächsschritte* der Kinder werden hingegen in der Analyse nicht aufgeschlüsselt, da für diese Kategorie sowohl quantitativ als auch qualitativ zu wenig Material im Korpus aufzufinden war.

Im Vorschuljahr liegt der Anteil von initiierenden Gesprächsschritten bei vier Kindern zwischen 16 Prozent und 18 Prozent. Im ersten Schuljahr zeigen vier Kinder einen Anteil initiierender Gesprächsschritte zwischen 14 Prozent und 20 Prozent. Die Entwicklung der initiierenden Gesprächsschritte stagniert zwischen dem Vorschuljahr und dem ersten Schuljahr bei den vier Kindern; der Anteil der Initiierungen an allen Gesprächsschritten verbleibt auf einem Niveau zwischen 14 Prozent und 20 Prozent. Eine Ausnahme bildet Kind D, welches im Vorschuljahr einen Anteil von 24 Prozent Initiierungen nutzt und im ersten Schuljahr zu 39 Prozent Initiierungen im Dialog verwendet. Das heißt, Kind D weist bereits im Vorschuljahr eine erhöhte Menge an Initiierungen auf und kann diesen Anteil nach dem Übertritt in die Schule nochmals steigern.

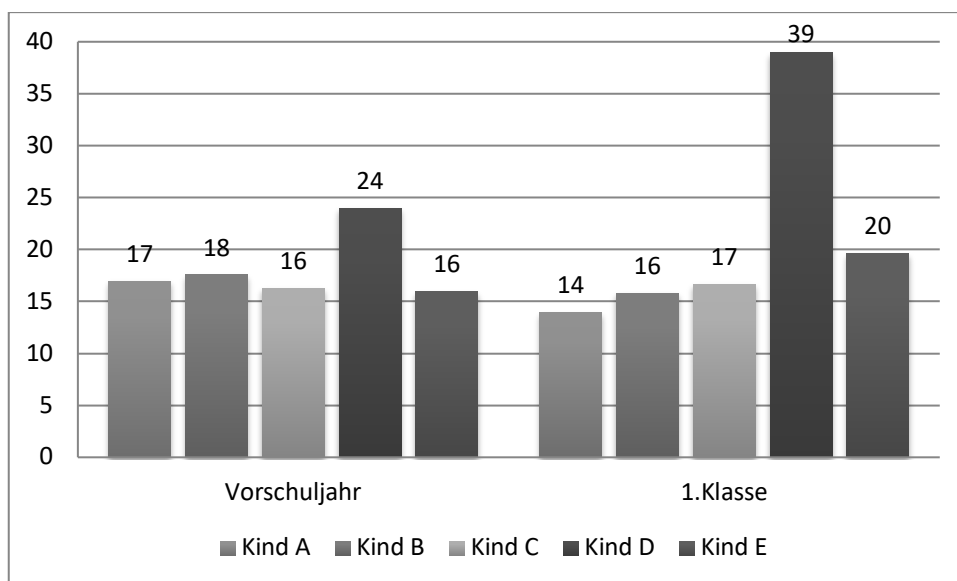


Abbildung 20: Initiierende Gesprächsschritte Kinder in %

Die *Respondierend-selektierenden Gesprächsschritte* und *respondierend-zurückweisenden Gesprächsschritte* kommen selten vor und spielen daher gegenüber den *respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritten* in dieser Altersgruppe eine untergeordnete Rolle. Die Respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte zeigen folgende quantitative Verteilungen im Vergleich der Kinder: Es sind sehr unterschiedliche Anteile der respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte zu verzeichnen. Im Vorschuljahr reicht die Spanne zwischen 8 Prozent und 34 Prozent und im ersten Schuljahr zwischen 4 Prozent und 22 Prozent. Im Vergleich des Vorschuljahres mit dem ersten Schuljahr werden keine Entwicklungstrends deutlich. Sowohl negative (Kind E, Kind B, Kind A), stagnierende (Kind C) als auch positive Verläufe (Kind D) werden sichtbar.

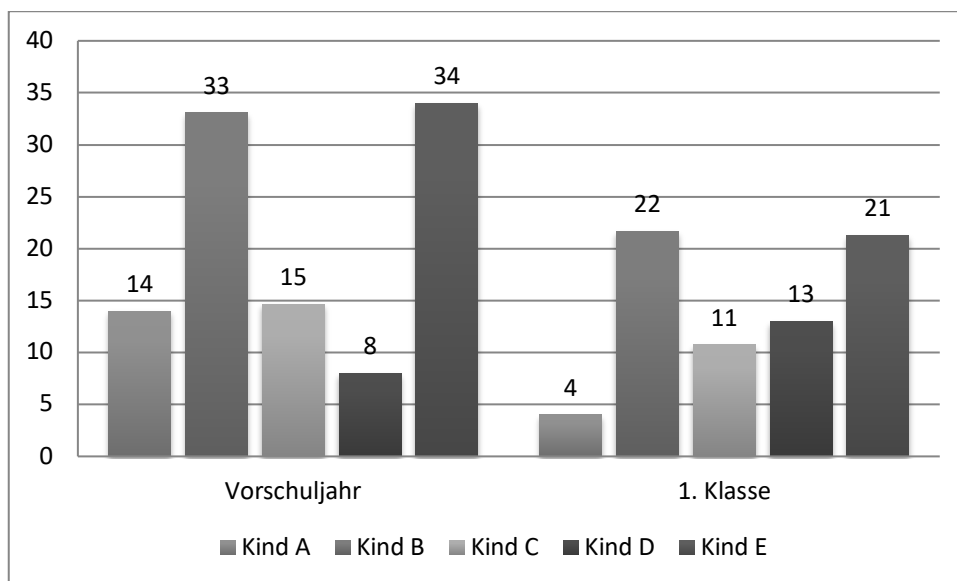


Abbildung 21: Respondierend-akzeptierende Gesprächsschritte Kinder in %

Die Kinder weisen große Unterschiede zwischen 2 Prozent und 23 Prozent in den Anteilen ihrer Hörersignale im Vorschuljahr auf. Im ersten Schuljahr gleichen sich diese Unterschiede bei vier Kindern aus, welche in den Hörersignalen dann ein niedriges Niveau zwischen vier Prozent und acht Prozent aufweisen. Eine Ausnahme bildet das Kind A mit einem erhöhten Anteil von 22

Prozent an Hörersignalen im ersten Schuljahr. Das Kind verfügte bereits im Vorschuljahr über den höchsten Anteil an Hörersignalen mit einem 23- prozentigen Anteil und verbleibt auf diesem prozentualen Niveau im ersten Schuljahr.

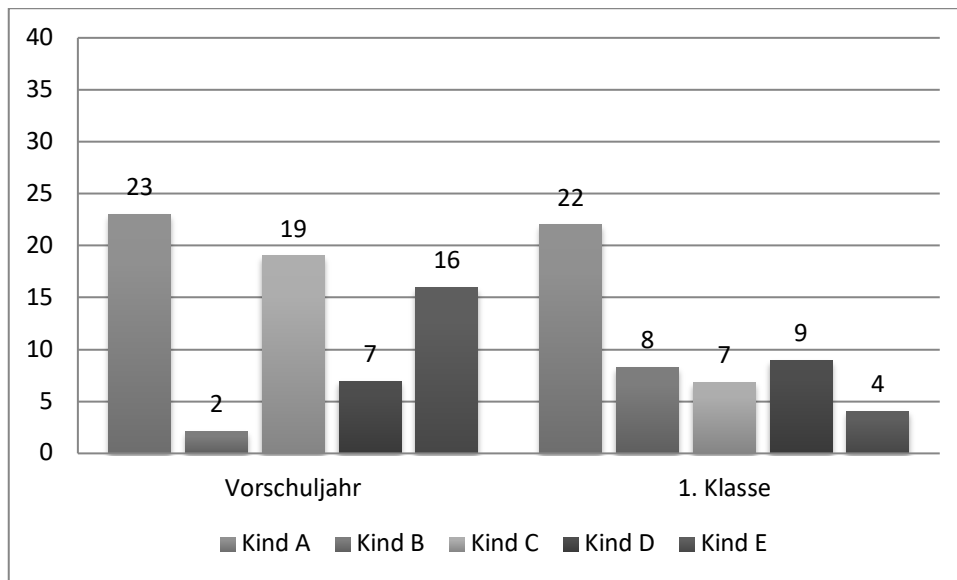


Abbildung 22: Hörersignale Kinder Kita vs. Hort in %

Im Folgenden werden die quantitativen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vorkommen an Initiierungen, gemischten Schritten und Hörersignalen für die Fachkraftbeiträge im Vergleich Kindertagesstätte und Hort dargestellt. Die *respondierenden Gesprächsschritte* der Fachkräfte werden hingegen in der Analyse nicht aufgeschlüsselt, da für diese Kategorie sowohl quantitativ als auch qualitativ zu wenig Material im Korpus aufzufinden war.

Die initiierenden Gesprächsschritte bilden die Gruppe mit dem höchsten Anteil in den Fachkraftbeiträgen. In den Fachkraftbeiträgen können zwischen 19 Prozent und 34 Prozent im Vorschuljahr und zwischen 20 Prozent und 38 Prozent im ersten Schuljahr dieser Gesprächsschrittform zugeordnet werden. Fachkraft D bildet im Vorschuljahr eine Ausnahme mit 19 Prozent und Fachkraft A im ersten Schuljahr mit 20 Prozent. Die Fachkraft D initiiert im Vorschuljahr weniger als das Kind; im ersten Schuljahr liegt Kind D gleichauf mit der Fachkraft in Bezug auf die initiierenden Gesprächsanteile.

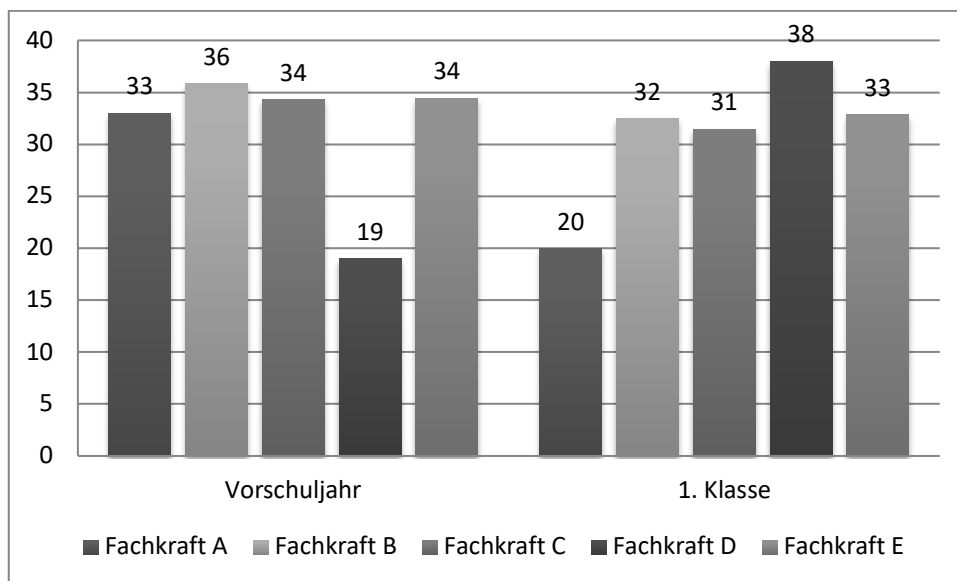


Abbildung 23: Initiierungen Fachkräfte Kita vs. Hort in %

Die gemischten Gesprächsschritte machen bei den Fachkräften zwar den dritthöchsten Anteil der kodierten Gesprächsschritte aus, liegen jedoch insgesamt auf einem geringen Niveau mit einem Anteil zwischen sieben Prozent und dreizehn Prozent im Vorschuljahr und zwischen sechs Prozent und neun Prozent im ersten Schuljahr. Dabei lassen sich keine gravierenden Unterschiede im Sprachverhalten bei den Fachkräften in den Kindertagestätten und den Horten feststellen. Weiterhin zeigen sich ähnliche Verteilungen zwischen den Fachkräften im Vorschuljahr und im ersten Schuljahr; es sind keine Fachkräfte mit stark abweichenden Anteilen in den gemischten Schritten in der Stichprobe.

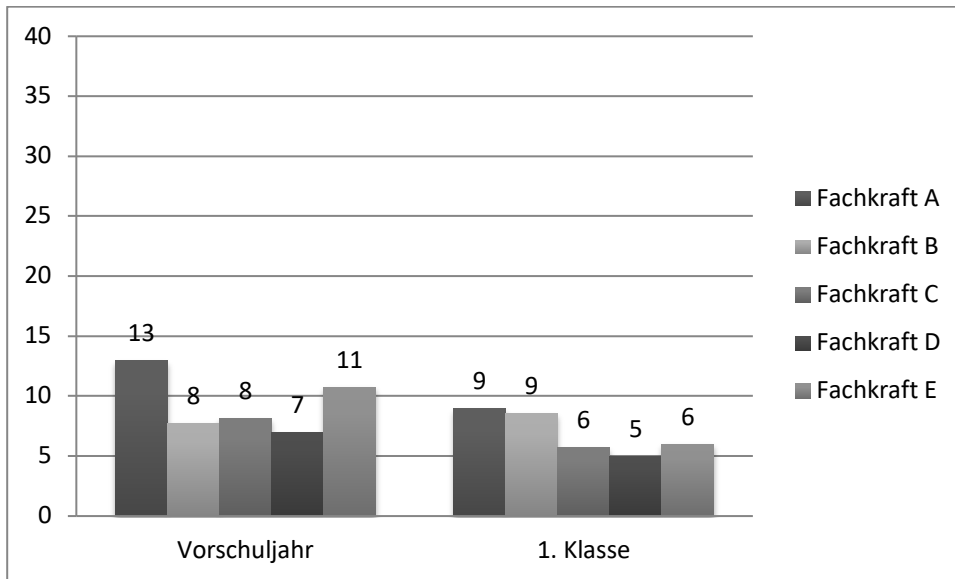


Abbildung 24: Gemischte Gesprächsschritte Fachkräfte Kita vs. Hort in %

Die Hörersignale nehmen anteilig den zweithöchsten Raum in den Fachkraftbeiträgen ein und zwar variierend zwischen 13 Prozent und 27 Prozent im Vorschuljahr und zwischen 8 Prozent und 32 Prozent im ersten Schuljahr. Es zeigen sich weder ähnliche Verteilungen bei den Fachkräften in der Kindertagesstätte noch bei den Fachkräften im Hort.

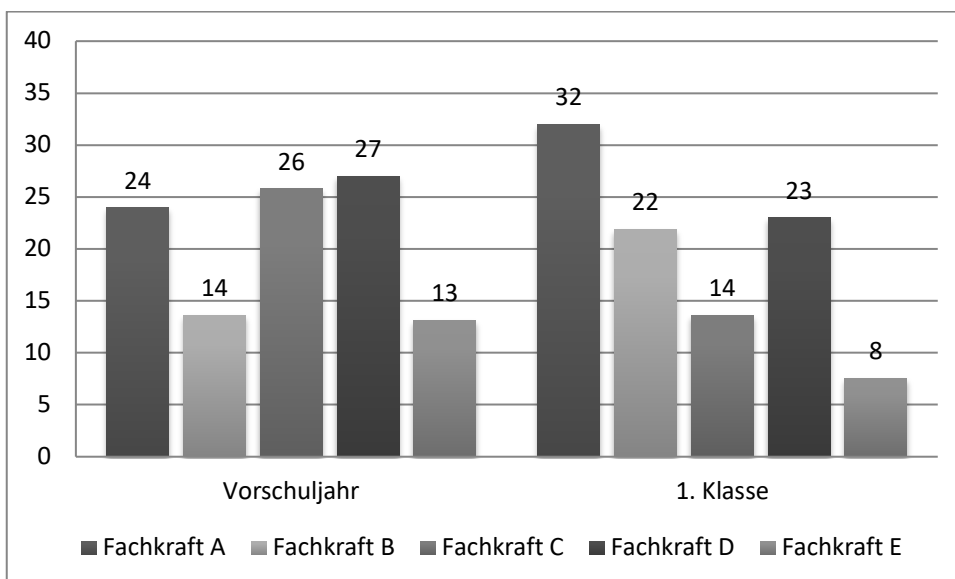


Abbildung 25: Hörersignale Fachkräfte Kita vs. Hort in %

5.1.4 Schlüsse aus den quantitativen Analysen

Das gewählte Würfelspiel kann als geeignet für das Elizitieren von Fachkraft-Kind-Kommunikation bezeichnet werden, da die dialogbezogenen Phasen sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften fast immer die Mehrheit der Gesprächsschritte ausmachen. Ein kindsseitiger altersbezogener Entwicklungsschritt scheint die Reduzierung dialogbezogener Phasen nach Schuleintritt zu sein. Ein Einfluss institutioneller Normen in Bezug auf die Dialogbezogenheit ihrer Beiträge ist im Vergleich der Fachkräfte in Kindertagesstätten mit denen in den Horten nicht festzustellen. Aus diesem Grund können fachkraftseitige Ursachen für unterschiedlich effektive Gespräche sein, dass einige Fachkräfte individuelle Präferenzen im Sprachhandeln, ungeachtet der Kindskompetenzen, einsetzen und andere Fachkräfte ihr Kommunikationsverhalten an das Niveau der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes anpassen und somit seine Beteiligung im Gespräch befördern.

Zwischen den einzelnen Kindern sind im ersten Schuljahr größere Unterschiede im sachverhaltsbezogenen und kommunikationsbezogenen Sprechen im Vergleich zum Vorschuljahr festzustellen. Es kann daher angenommen werden, dass sich die kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen nach dem Schuleintritt zwischen den Kindern in verschiedene Richtungen entwickeln. Aus diesem Grund sollte im Übergang Kita-Schule in den Einrichtungen die pragmatisch-kommunikative Entwicklung unterstützt oder bei kindlichen Defiziten in diesen Bereichen interveniert werden. Die starken Schwankungen in den Vorkommen der Sprechhandlungsklassen zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten weisen zudem auf einen starken Einfluss des Sprachverhaltens der Fachkraft im Gespräch hin, welche die kindliche Performanz in der Anwendung von Sprechhandlungen bestärken oder schwächen können. Einzig bei einem Kind ist in Bezug auf die kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen von einem kontinuierlich starken Anstieg im ersten Schuljahr zu sprechen, im zwar mit Anteilen von über 50 Prozent im zweiten Halbjahr und am Ende des ersten Schuljahres, die zu keinem Zeitpunkt von den restlichen Kindern erzielt werden können. Aufschlussreich in der Analyse könnte daher sein zu untersuchen, auf welche Weise dieses Kind im Hort die kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen realisiert.

Die initiiierenden Gesprächsschritte bilden bei den Fachkräften den höchsten Anteil an den Beiträgen, denn zirka ein Drittel der Fachkraftbeiträge können dieser Form zugeordnet werden. Dieser Umstand zeigt an, dass die Fachkräfte eine gesprächsleitende Funktion in den Fachkraft-Kind-Gesprächen im Übergang Kita-Schule einnehmen und die Kommunikation mit Kindern dieser Altersstufe noch überwiegend selbst steuern. Die initiiierenden Gesprächsschritte sind die von den Kindern am häufigsten verwendete Form und nehmen einen Anteil bis zirka ein Fünftel ihrer Gesprächsschritte ein. Dies bedeutet, dass die Kinder den Fachkräften im Gespräch bereits Obligationen bzw. Aufgaben erteilen, welche diese einzulösen haben. Sie nehmen daher in der Altersstufe zwischen 5 und 7 Jahren aktiv am Gespräch teil und können dieses in ihrem Sinne mitgestalten. Im ersten Schuljahr verbleiben die initiiierenden Gesprächsschritte sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften auf etwa einem quantitativen Niveau. In den qualitativen Analysen ist herauszuarbeiten, auf welche Weise die Kinder und die Fachkräfte mit den Initiierungen Einfluss auf die Gesprächsgestaltung nehmen, also inwiefern und mit welchen Absichten sie das Gespräch zu steuern vermögen.

Wenn die Kinder auf Initiierungen der Fachkräfte antworten, dann spielen die Respondierend-selektierenden Gesprächsschritte und respondierend-zurückweisenden Gesprächsschritte gegenüber den respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritten eine untergeordnete Rolle. Die Kinder versuchen mit respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritten den durch die Fachkräfte gesetzten Obligationen in ihren Antworten gerecht zu werden. Das setzt voraus, dass sie die kommunikativen Aufgaben erkennen und wissen, wie diese adäquat erfüllt werden können. In welchen Variationen die Erfüllung der gesetzten Obligationen genau umgesetzt werden ist in der qualitativen Analyse herauszustellen. Allerdings scheint in dieser Altersgruppe die Verwendung der respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte individuell ausgeprägt zu sein, da die Anteile im Vergleich der Kinder stark von unter 5% bis ein Drittel der Beiträge schwanken und sich keine klaren Entwicklungsverläufe vom Vorschulalter hin zum ersten Schuljahr zeigen. Interpretiert werden könnte diese Tatsache, indem angenommen wird, dass hier der Einfluss der Fachkraft eher eine Rolle spielt als bei den initiiierenden Gesprächsschritten, da sie

für die respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte der Kinder den Kindskompetenzen angemessene Kommunikationsaufgaben stellen und genügend Zeit für die Beantwortung lassen müssen.

Wenn die Fachkräfte auf Initiierungen von Kindern antworten, wählen sie bevorzugt gemischte Gesprächsschritte statt Respondierungen, wobei diese insgesamt jedoch insgesamt auf einem geringen Niveau bis 13 Prozent in beiden Jahren verbleiben. Dies könnte als problematisch bezeichnet werden, da gemischte Gesprächsschritte für einen länger andauernden Austausch mit dem Kind erforderlich sind und die Kinder die gemischten Schritte im Übergang Kita-Schule noch nicht im ausreichenden Maße selbst produzieren können. Es wäre für ein von scaffolding geprägtes Sprachverhalten, in dem die Zielstrukturen präsentiert oder mindestens metasprachlich angesprochen werden, sinnvoll, die gemischten Schritte anteilig häufiger zu verwenden und mit dem häufigeren Einsatz von respondierenden Schritten zu kombinieren. Welche der sprachförderlichen Effekte von gemischten Schritten bereits von den Fachkräften erzielt werden, wird in der qualitativen Analyse herausgestellt. In der Interpretation der Ergebnisse muss deutlich werden, von welchen im Korpus selten verwendeten Formen die Kinder in der Praxis profitieren könnten.

Die Anteile der Hörerbeiträge bei den Kindern divergieren im Vorschuljahr bis zu einem Anteil von 23 Prozent und gleichen sich erst im ersten Schuljahr auf niedrigem Niveau an. Bei den Fachkräften variieren die Hörersignale in beiden Jahren stark. Die Rückmeldungen für die Kinder ohne Übernahme der Sprecherrolle durch die Fachkraft scheinen individuell von der Person und ihrer Kommunikationsstrategie abhängig zu sein oder an das Gesprächsverhalten des Kindes angepasst zu werden.

Wenn die quantitativen Ergebnisse zum Sprachverhalten der Kinder mit denen der Fachkräfte abgeglichen werden, kann festgestellt werden, dass die Kinder Teile des Gespräches initierend führen können, jedoch diese kommunikativen Initiativen selten von der Fachkraft respondierend beantwortet werden. Die Kinder sind zu respondierend-akzeptierenden Gesprächs-

schritten durchaus in der Lage, gemischte Schritte sind hingegen nicht in ihrem Repertoire. Auch bei den Fachkräften kommen gemischte Schritte nicht häufig vor, werden jedoch als Rückmeldung auf Initiierungen der Kinder eingesetzt. Alternativ zu den Respondierungen nutzen Kinder Hörsignale, um auf Initiierungen der Fachkräfte ohne Übernahme der Sprecherrolle zu reagieren. Die Fachkräfte antworten mit Hörsignalen auf Initiierungen der Kinder, wenn sie keine gemischten Schritte einsetzen. In den qualitativen Analysen sollen nun die Initiierungen, Respondierungen und Hörsignale bei den Kindern sowie die Initiierungen, gemischten Schritte und Hörsignale bei den Fachkräften untersucht werden.

5.2 Qualitative Befunde

Es wird in diesem Abschnitt beschrieben, wie die Auswahl und Anordnung der Daten aus den qualitativen Analysen und die zugehörigen Ergebniszusammenfassungen angeordnet sind. Häufig werden in Studien nur die Kinds- oder die Fachkraftseite des Sprachverhaltens analysiert. Befunde dieser Studie betreffen beide Perspektiven. Es werden die drei quantitativ häufigsten Formen der Gesprächsschritte in den Analysen behandelt. Für die Stichprobenkinder sind dies die initiierenden und respondierenden Gesprächsschritte sowie die Hörsignale. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass nur für die Altersstufe relevante pragmatisch-kommunikative Kompetenzen in der Arbeit erfasst werden. Für die Fachkräfte der Stichprobe handelt es sich bei den drei quantitativ häufigsten Formen der Gesprächsschritte um die initiierenden und gemischten Gesprächsschritte sowie die Hörsignale. Dieses Auswahlverfahren garantiert, dass ausschließlich die für die Institutionen Kindertagesstätte und Hort relevanten Kommunikationsstrategien bei den Fachkräften erfasst werden.

Für jede ausgewählte Gesprächsschrittform wird die qualitative Entwicklung für die einzelnen Kinder und Fachkräfte über die Erhebungszeitpunkte EZP1 bis EZP6 in den Deskriptoren aufgeschlüsselt. Angeschlossen werden die für die linguistische Gesprächsforschung zentralen Bedeutungsanalysen und Verfahrensanalysen zur Rekonstruktion der kommunikativen Prinzipien und interaktiven Verfahren für die Kinder und Fachkräfte. Die Ergebnisse der qualitativen Analyseverfahren stellen also die Paraphrasierung der Beiträge aus den Fachkraft-Kind-

Gesprächen (Deskription), die Reduktion der Deskriptionen auf der inhaltlichen Ebene (Bedeutungsanalyse) und die Systematisierung der Beiträge von Kindern und Fachkräften auf funktionaler Ebene (Verfahrensanalysen) dar. Am Ende der Teilkapitel des Ergebnisteils werden stets die Ergebnisse des jeweiligen Analyseverfahrens in einer Zusammenfassung zusammengeführt.

Die aus den Analysen entstehenden Systematiken und Analysebefunde, welche in den jeweiligen Kapiteln zum größten Teil verschriftlicht wurden, sind nochmals in den Anlagen in Form von tabellarischen Rastern zu finden. Eine Daten- und Ergebnisaufbereitung kann in Form eines sprachlichen Kompetenzgitters im Sinne einer Qualifikationen-Matrix erfolgen, in welchem Besonderheiten des einzelnen Kindes bezüglich der Analysedimensionen herausgestellt werden, und sodann die Verallgemeinerung der individuellen Kompetenzen in einer abstrahierten, jahrgangsbezogenen Zusammenfassung in tabellarischer Form erreicht wird (Redder, 2013, S. 115). Die jahrgangsbezogene Zusammenfassung der Merkmale des Sprachverhaltens der Kinder und Fachkräfte wird in den Analysen dieser Arbeit anhand der Kompetenzgitter in der Bezugnahme auf die Analyseebenen vorgenommen. In den Kompetenzgittern werden die Einzelergebnisse der Analysen auf ihren Inhalt und ihre Funktion hin umschrieben, damit eine kontextunabhängige theoretische Grundlage für pragmatisch-kommunikatives Sprachverhalten bei Kindern und Fachkräften entsteht. Die Vertextung der Kompetenzgitter im Ergebniskapitel und die zugrundeliegenden Kompetenzgitter werden in den Anlagen bereitgestellt. Am Ende des Kapitels Qualitative Befunde wird ein Überblick zu den Analyseergebnissen der vorliegenden Arbeit in tabellarischer Form geboten. Doch zunächst erfolgt nun die Beschreibung bzw. Deskription des Sprachverhaltens von Kindern und Fachkräften mit konkreten Beispielen der Beiträge aus den Transkriptionen als Ausgangspunkt der qualitativen Datenauswertung.

5.2.1 Deskription Gesprächsbeiträge Kinder

Die Deskription des Gesprächsverhaltens wird nun für jedes Kind der Stichprobe einzeln und über alle sechs Erhebungszeitpunkte des Beobachtungszeitraums hinweg vorgenommen. In

Klammern werden die Korpus-Beispiele zur Verdeutlichung der Aussagen angeführt und mit dem entsprechenden Erhebungszeitpunkt (EZP) zeitlich in der Entwicklung des Kindes im Übergang Kita-Schule eingeordnet. In Doppelklammern werden Pausen in der Beitragsgestaltung (z.B. ((2s)) = 2 Sekunden Pause) oder nicht verständliche Passagen markiert (z.B. ((unverständlich))).

Im Folgenden werden die initiiierenden Gesprächsschritte der Kinder beschrieben, mit denen sie eine Obligation in das Gespräch einbringen, welche durch die Fachkraft beantwortet werden soll.

Kind A zeigt im Vorschuljahr vielfältige Realisierungsarten für Initiierungen, die zu Beginn aus Einwortsätzen bestehen und in der Folge komplexer aufgebaute, satzwertige oder übersatzwertige Sprechhandlungen darstellen. Es können Referenzen (EZP1: „Da“), Wunschäußerungen (EZP2: „Ich hoffe, ich gewinne. ((1 s)) Vier.“), Triumphäußerungen (EZP2: „Dafür bist du nicht oben.“), explizierende Beiträge (EZP3: „Es gibt nur zwei Spinnen.“) sowie Behauptungen (EZP3: „••• Ich bin vor dir da.“) gebildet werden. Ab Schuleintritt sind die initiiierenden Beiträge zunächst eher satzwertig aufgebaut (EZP4 - Mitteilung: „Da geht es ja noch weiter.“; EZP4 - Feststellung: „Ich sehe es nicht.“). Das Kind steigert sich im Verlauf des ersten Schuljahres wieder hin zu Koppelung mehrerer Sprechhandlungen (EZP5: „Nein, das ist es nicht.“ EZP6: „Oh nein. Da. Jetzt!“). Das Kind bekräftigt eine Frage oder Behauptung, indem es Sätze bzw. Satzteile wiederholt (EZP6 - kartenbezogen: „Nü, nü, nü, nü, nü, nü, nü, nü. Wo ist die? Wo ist die? Wo ist die kleine Fliege? ((2s)) Nein. ((1,5s)) Nein.“; EZP6 - Gesprächsbezogen: „Ich werde gewinnen. Ich werde gewinnen. Ich werde gewinnen.“). Auch Aufregung kann mit Wortdoppelungen zum Ausdruck gebracht werden (EZP6 - Freude äußern: „Yes! Super! Yes!“).

Kind B ist im Vorschuljahr zwar in der Lage, einen initiiierenden Gesprächsschritt in das Gespräch einzubringen, verwendet diese Fähigkeit jedoch im Gespräch selten. Es stellt eine Frage zur Spielgestaltung (EZP1: „Also muss ich über dich drüber?“) und zum Karteninhalt (EZP3: „Wo ist die Kerze?“) oder äußert seinen Unmut zum Spielverlauf (EZP1: „Ich habe noch keine

Karte.“). Weiterhin kann es die Herausforderung der Kartensuche mit einer Mitteilung betonen (EZP2: „Wo die ist. Das wird jetzt knapp. ((1s)) Wo die ist.“) oder eine Begründung mit Hilfe der Spielregeln anführen (EZP2: „Ich kann nicht ((unverständlich)) Weil ich auf einem Roten bin.“). Um sich am Gespräch zu beteiligen erstellt das Kind zudem einen Beitrag zum Spielstand (EZP2 - Feststellung: „Ich gewinne.“; EZP3 - Behauptung: „((1s)) Gleich bin ich auf einer Zwei.“; EZP3 - Vermutung: „Vielleicht wirst du gewinnen.“; EZP3 - Aufforderung: „Du musst auch hier noch rumkommen.“). Alternativ wird dem erwachsenen Gegner im Sinne des Wettbewerbs spielerisch gedroht (EZP2: „Du kommst mir nicht hinterher.“). In den genannten Varianten ist die Fachkraft als Hörer gefordert, mindestens bestätigend zu reagieren oder aber sich ablehnend zu positionieren. Insgesamt ist festzustellen, dass das Kind sein Gesprächsverhalten im zweiten Beobachtungsjahr nicht grundsätzlich ändert, was entweder an einer fehlenden Weiterentwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen liegt oder weil der Wechsel des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Schule nicht vollzogen wird (Rückstellung vom Schulbesuch). Die Anzahl der Initiierungen verbleibt auf niedrigem Niveau. Beispielsweise sind während der drei Erhebungszeitpunkte im Hort nur drei Mitteilungen festzustellen (EZP5: „Hier sehe ich nur ein Telefon im Gehege.“; EZP6: „Jetzt brauchst du eine Zwei.“), wovon eine im fast gleichen Wortlaut wie im ersten Beobachtungsjahr verbalisiert wird (EZP5: „Also ich sehe keins.“). Die Mitteilungen sind keine Einschätzungen, die der Fachkraft übermittelt werden, sondern es handelt sich lediglich um die Versprachlichung von visuellen Eindrücken bzw. das Fehlen dieser.

Die Initiierungen sind im Gegensatz zu Kind B bei dem Kind C bereits im Vorschuljahr recht konkret in der Formulierung einer Kindsperspektive. Das Kind steuert damit den weiteren Verlauf des Spiels (EZP1: Fünf. ((2,2s)) Das geht nicht.“) oder spezifiziert sein Nichtwissen (EZP1: „• • Ich weiß aber nicht, in welche Richtung.“) und erleichtert damit der Fachkraft die Rückmeldung. Alternativ macht es seine Unsicherheit in Bezug auf die Aufgabenlösung mit einer Vermutung transparent, zu welcher die Fachkraft Stellung beziehen kann (EZP2: „((4,2s)) Ich glaube, da musst du mir so ein Bild ziehen.“). Kommunikativ hilfreich ist die kindliche Strategie, eine Alternativantwort zur Relativierung der Erstantwort vorzugeben und damit die möglichen

Antworten einzugrenzen (EZP2: „••• Dahin. ((1,3s)) Oder? •• Von hier?“), womit das Kind sein bisheriges Wissen eingebracht und zur Erweiterung der Fachkraft übergeben hat. Kind C verwendet schließlich auf initiiierende Weise Nennungen der Bildinhalte (EZP1: „Hñ. • Ein Globus.“) und Aufmerksamkeitslenkungen (EZP1: Hñ. ••• Hier.). Im ersten Schuljahr, besonders zu EZP6, wird deutlich, dass das Kind sein Repertoire an Sprechhandlungen aus dem Vorschuljahr im Hort in verkürzter Weise anwendet (EZP6 - Benennung: „Fliege.“; EZP6 - Aufmerksamkeitslenkung: „Da.“; EZP6 - Feststellung: „••• Ich gehe hierhin.“).

Das Kind D verfügt im Vorschuljahr über verschiedene Initiierungsarten, wobei die Wettbewerbsorientierung deutlich im Vordergrund steht. Dieser Umstand zeigt sich im Triumph äußern (EZP2: „((1s)) Na warte! ((1s)) Drei.“), in Behauptungen (EZP2: •• Ich nerve dich voll.“), Fragen (EZP2: „Wer wird die als Erstes entdecken?“) oder Mitteilungen (EZP3: „Ich bin immer noch vorne.“). Das Kind gliedert den Spielprozess mit Hilfe von Nennungen des Karteninhalts (EZP2: „Tasche.“) oder Aufforderungen an den Gesprächspartner (EZP1: „Du bist dran.“). Gleichzeitig erkennt es das erwachsene Gegenüber als Autorität an, die gewisse Entscheidungen treffen darf. So fragt es um Erlaubnis für den Spieleintritt (EZP1: „Soll ich anfangen?“) oder einen Spielzug (EZP2: „((1s)) Nochmal?“). Das Kind kann weiterhin die Übergabe des Spielzuges nach der Beendigung des eigenen Spielzuges mit einer Mitteilung anzeigen (EZP1: „• Bin schon fertig.“). Auf der anderen Seite gibt es auch Spielzüge, in welchen das Kind eine dominante Rolle gegenüber dem Spielpartner einnimmt, beispielsweise mittels einer Aufforderung (EZP3: „• Jetzt dahin.“), einer Bekräftigung (EZP1: „••• Schau noch mal genau hin.“) oder einer Selbstnennung (EZP2: „Ich helfe beim Suchen.“). Das Kind übernimmt dabei die verbalen Spielroutinen der Fachkraft und den erwachsenen Part des Supports im Spiel; dies kann als Erproben des personenspezifischen Sprechens in einer neuen Rolle eingestuft werden, wird jedoch in der Konstellation Kind-Erwachsener leicht als anmaßend wahrgenommen, auch wenn es als Hilfestellung für das Gegenüber vom Kind intendiert ist. In diesem Falle würde das Kind gegen pragmatische Gesprächsregeln verstoßen, denn der gesellschaftliche Status des Gesprächspartners sollte berücksichtigt werden. Zu EZP3 ist das Kind dann eher in der Lage, die Direktheit seines Beitrags ab-

zumildern, mit Hilfe eines Vorschlags (EZP3: „• Nehmen einfach etwas anderes.“), in der Äußerung eines Wunsches (EZP3: „Hoffentlich musst du nicht ein bisschen zurück.“) oder durch eine Bekräftigung (EZP3: „Wenigstens ein Hüpf.“). Hierdurch wird das Gesicht des erwachsenen Gesprächspartners gewahrt und die Kindsbeiträge wirken höflicher. Wird der Spielpartner nicht direkt adressiert, dann handelt es sich bei Kind D um Einschätzungen zum eigenen Spielstand als Mitteilung (EZP1: „Ich geh jetzt langsam weg.“) oder um eine Behauptung (EZP1: „Jetzt kann mir gar nichts mehr passieren.“). Deutlich wird im ersten Schuljahr, dass sich das Kind Hilfe einholen kann und somit eine kooperative Einstellung beim Gesprächspartner voraussetzt, was für das Gelingen des Gesprächs hilfreich ist (EZP4 -Fragen: „Was ist denn das?“/ „Wo finde ich denn Federn?“/ „Darf ich dann nochmal?“; EZP5 - Fragen: „Ei? Wo bist du? • Mann, ich finde es nicht. Zeigst du mir, wo?“/ „Hast du ihn schon?“; EZP4 - Vorschlag: „Wollen wir die nochmal vermitteln und eine andere nehmen?“). Dem Kind ist als Erstklässler bewusst, dass die Lösung zu den Spielaufgaben gemeinsam erarbeitet werden kann.

Bei den Initiierungen agiert das Kind E im Vorschuljahr variantenreich mit Fragen EZP1: „Wohin? • • •“; EZP3: „Wohin muss ich jetzt?“), Aufforderungen (EZP1: „Du bist dran.“), Mitteilungen (EZP1: „Spaghetti.“; EZP2: „Jetzt brauche ich eine Zwei.“; EZP3: „• • Bei mir gibt es die meisten Spinnen im Wohnzimmer.“), Feststellungen (EZP2: „((1s)) Hier oben.“) und Nennungen (EZP3: „Quietscheentchen.“). Auch bringt das Kind die Wettbewerbskomponente ins Spiel ein (EZP1 - Triumph: „Bin viel weiter als du.“) oder befasst sich mit den Erfolgchancen des Gegners (EZP3 - Behauptung: „• • • Man kriegt manchmal schon Glück noch. “). Im Bereich der Initiierungen greift das Kind im Hort bereits steuernd in den Spielprozess ein. (EZP 5 - Mitteilung: „Ich bin gelb.“; EZP5 - Anrede: „((Würfelt)) Eins, Zwei, Drei, Vier. •Frau ((Nachname)).“). Zudem lenkt das Kind aktiv die Aufmerksamkeit der Fachkraft in Kombination mit einer Korrektur (EZP6: „Hier! Nein, sind Fische.“) oder einer Nennung (EZP6: „Hier! Sind die Nägel.“). Eine emotional qualifizierte Komponente (EZP6 - Erstaunen und Mitteilung: „Hä? Ich bin doch rot.“) oder resümierende Komponente (EZP6: „Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf. Gewonnen.“) kann in den Beiträgen des Kindes in der ersten Klasse enthalten sein.

Im Folgenden werden die respondierenden Gesprächsschritte der Kinder beschrieben, mit denen sie eine durch die Fachkraft in dem Gespräch eingebrachte Obligation erfüllen, teilweise erfüllen oder ablehnen. Die respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte werden dabei den respondierend-selektierenden und respondierend-zurückweisenden Gesprächsschritten gegenübergestellt, um den Unterschied in der Verwendung der sprachlichen Mittel für die einzelnen Kategorien aufzuzeigen.

Die respondierenden Schritte werden von Kind A bereits im Vorschulalter funktional vielfältig verwendet. Es kann sich einerseits um klassische Antworten handeln (EZP1 - akzeptierend: „••• Ich hoffe in der Badewanne.“; EZP2 - zurückweisend: „Nein.“), andererseits kann das Kind die respondierenden Gesprächsschritte als Bestätigung (EP2 - akzeptierend: „Ja.“), Vermutung (EZP2 - akzeptierend: „Muss vielleicht hier oben sein.“) oder als Mitteilung gestalten (EZP2 - selektierend: „Aber man darf nicht rausschmeißen.“). In EZP3 zeigt es sich in den respondierenden Schritten durchsetzungsfreudig (EZP3 - zurückweisend mit Bestreiten: „Das ist aber gelb. Und das ist orange.“; EZP3 - zurückweisend mit Erklärung: „Nein, nein, nein. Die ist nur schwarz. Die ist eine • Schwarze.“; EZP3 - selektierend mit Begründung: „Das haben wir nicht abgemacht.“). Der Anspruch auf Spielgestaltung kommt besonders zum Tragen, wenn die Bezugsperson aus Sicht des Kindes dem Spiel nicht aufmerksam folgt. Das Kind reagiert auf resultierende Fehler nicht tolerant; eine Abweichung von der Norm wird sanktioniert, womit das Kind Verantwortung für den Spielverlauf übernimmt. Es erwartet die Einhaltung von Regeln und dass es auf die Handlungen des Spielpartners Einfluss nehmen kann. Die Meinungsstärke des Kindes A tritt zudem in Situationen hervor, in denen der Gesprächspartner eine gegensätzliche Position vertritt. (EZP3 - zurückweisend mit Bestreiten: „Na aber ich / ich glaube schon. •“); EZP3 - selektierend mit Unmutsäußerung: „Finde ich ein bisschen blöd. ((1 s))“). Interessanterweise fallen die respondierenden Schritte bei diesem Kind im ersten Schuljahr kürzer und seltener im Auftreten aus (EZP4 - akzeptierend: „Da.“; EZP5 - akzeptierend: „Ah ja.“; EZP6: respondierend-akzeptierend: „Dort!“).

Der häufigste Gesprächsschritt bei Kind B im Vorschuljahr ist der respondierende Gesprächsschritt in Form der Akzeptierung (EZP3 - Aufmerksamkeitslenkung:“(1,3s) Da ist es.“; EZP3 - Bekräftigung: „Ja jetzt darfst du.“). Das Kind beantwortet die durch die Fachkraft aufgeworfene Frage nach der Höhe der gewürfelten Zahl entweder direkt mit der Angabe der Zahl (EZP1: “((1,1s) Eine Eins.“) oder es korrigiert seine ursprünglich vermutete Zahl (EZP1: „Drei Punkte.“). Zentral ist also das Befassen mit der figurbezogenen Phase des Spiels. Zu dialogorientierten Versuchen der Herstellung einer Beziehung gehören bei Kind B die Empfangsbestätigungen (EZP2: „• Hm.“), welche eine Bejahung des Fachkraftbeitrags bedeuten und ab EZP2 unter den akzeptierenden Beiträgen vermehrt zu finden sind. Nun nutzt das Kind auch zurückweisende (EZP2 - Bestreiten: „Eigentlich kannst du weiter.“) oder selektierende Gesprächsschritte im Vorschulalter (EZP2 - Behauptung: „Und du gewinnst.“; EZP2 - Aufmerksamkeitslenkung: „Hier.“). Das Kind bringt hier mit der eigenen Meinung seinen Anteil an der Spielgestaltung ein. Klassische dialogorientierte Phasen wie das Informieren (EZP3 - Mitteilung: „Ich sehe keins.“) und die Besprechung der Bildkarten treten bei Kind B in den Hintergrund. Die respondierenden Gesprächsschritte fallen in dem ersten Schuljahr etwas rezipientenorientierter aus, indem spezifische Antworten gegeben werden (EZP4 - akzeptierend: „Hier ist gar keine dabei.“), ein Detail näher besprochen wird (EZP4 - selektierend: „Hier. Sieht aus wie eine Ritterburg. Habt jemand bestimmt gebaut.“) oder einfach eine Bekräftigung der eigenen Meinung erfolgt (EZP4 - Zurückweisung: „Nein, das ist nur so klein!“). Alternativ kann ein Vorschlag als Gegenangebot unterbreitet (EZP6 - zurückweisend: „Nehmen wir ein anderes dann wieder.“) oder eine Referenz vom Kind aufgebaut werden (EZP4 - selektierend: „Da oben ist die Kanne.“).

Das `Mh` als sprachliches Mittel stellt beim Kind C im Vorschulalter ein kontextbezogen variabel einsetzbares Lexem in den Respondierungen dar. Es wird vom Kind nach dem Vorbild der Fachkräfte breit im Gespräch eingesetzt. Neben der Signalisierung von Aufmerksamkeit (Empfangsbestätigung, Siehe Kapitel Hörersignale) kann es als Antwort eingesetzt werden oder das Verzögern der Sprechhandlung bei der akzeptierenden Sprechhandlung anzeigen, bei der sich das Kind selbst Bedenkzeit einräumt (EZP1: „• Hm“). Als Antwort wird es mit unterschiedli-

cher Intonation genutzt, damit die Einstellung zum Fachkraftbeitrag deutlich wird (EZP1: „Hm.“; „((1s)) Hm.“; „Hm. • • • Nein.“; Hm.). Der Unterschied zwischen akzeptierenden und zurückweisenden Gesprächsschritten wird dabei ausschließlich über eine steigende oder sinkende Intonation bei der Wortproduktion unterschieden. (EZP1: „Hm Hm.“; EZP1: Hm Hm.). Nennungen und Aufmerksamkeitslenkungen können neben dem initiiierenden Einsatz als kommunikatives Mittel auch respondierend-akzeptierend bzw. -selektierend eingesetzt werden, indem in der Antwort die Obligation der Fachkraftfrage vollumfänglich. (EZP1 - Nennung: „Eine Klammer.“) oder teilweise erfüllt wird (EZP1 - Aufmerksamkeitslenkung: „Hier“). Das Kind kann zudem eine Rückfrage stellen (EZP3: „Warum? • • • Was war denn da bei dir?“). Diese Erkundigung deutet auf eine kooperative Einstellung hin, mit der das Kind eine übereinstimmende Wissensbasis beider GesprächspartnerInnen zum Ziel hat. Um sein Interesse an dem Wissen der Fachkraft zu signalisieren, stellt das Kind weiterhin Fragen (EZP3: „(Soll) ich die hierhin legen?“), um Entscheidungen partizipativ treffen zu können. Liegt eine Wissenslücke vor, so konkretisiert es diese mit einem selektiven Gesprächsschritt, zum Beispiel durch die Sprechhandlung Explizieren („EZP3: • • • Ich weiß es nicht. Weil da stehen mehr.“). Ist das Kind mit dem Beitrag der Fachkraft nicht einverstanden, so ist es in der Lage, den Beitragsinhalt mit einem zurückweisenden Gesprächsschritt zu bestreiten (EZP3: „Das sind eigentlich vier.“). In der ersten Klasse zeigen sich keine qualitativen Veränderungen zum Sprachverhalten im Vorschuljahr in den Respondierungen bei Kind C.

Den Einbezug der Fachkraft in den eigenen Erkenntnisprozess über Respondierungen kann von Kind D im Vorschuljahr über Bestätigungen (EZP3 - selektiv: „((1s)) Ich hab hier losgemacht.“), Aufmerksamkeitslenkung (EZP1: „Ach da!“; EZP3: „Oben irgendwo, glaube ich.“) oder eine Frage erreicht werden (EZP2: „Kannst du mir helfen?“). Im Rahmen eines respondierenden Schrittes ist es dem Kind auch möglich, sein Verständnis des vorherigen Beitrags nachzuweisen und diesen zu beantworten (EZP2 - akzeptierend: „• • • Hm.“; zurückweisend: „• • • HmHm.“). Das Kind ist in der Lage sprachlich zu unterscheiden, wie in Antworten Sicherheit (EZP1 - selektierend: „• • • Bin schon wieder fertig.“) und Unsicherheit ausgedrückt werden kann (EZP1 - zurückweisend: „((4s)) Weiß ich nicht.“; EZP3 - akzeptierend: „• • • So was wie eine Uhr

oder ein Wecker.“). Dies hat den Vorteil, dass das Kind den Folgebeitrag des Hörers an seinen Wissenstand anpassen kann. Gleichmaßen hat das Kind die Fähigkeit, anhand der Sprechhandlung `Explizieren` mit seiner Antwort den vorherigen Beitrag zu präzisieren (EZP1 - akzeptierend: „((2s)) In der dritten Etage.“) oder eine neue Frage zur Präzisierung des Wissenstandes aufzustellen (EZP1 - akzeptierend: ((2s)) Im Keller?“). An den Pausen vor seinen Antworten wird deutlich, dass Kind D zur Formulierung seiner Antworten Bedenkzeit benötigt, um die Gestaltung seines Beitrags adressatengerecht vorzunehmen. In der ersten Klasse zeigen sich keine qualitativen Veränderungen zum Sprachverhalten im Vorschuljahr in den Respondierungen bei Kind D.

Respondierend-akzeptierende Gesprächsschritte sind dominant im Sprachverhalten bei Kind E als Vorschulkind (EZP1: „Eine Karte ziehen.“; EZP1: „• Im Schlafzimmer!“; EZP1: „Von den Kindern.“; EZP3: „• Ein Koffer.“). Unsicherheit bei der Beantwortung der Fachkraftfrage wird meist über eine steigende Intonation am Wortende ausgedrückt (EZP1: „• • Ein Haken?“; EZP2: „((1s)) Vielleicht zum Nudeln?“), nicht über die Verberststellung, da die Antwortsätze syntaktisch einfach aufgebaut sind. Das Offenbaren des Nichtwissens als Antwort ist auch bei diesem Kind zu finden (EZP2: „((1s)) Weiß ich nicht.“). Respondierend-selektiv verhält es sich dann, wenn nur die Referenz aufgebaut wird, aber keine Benennung stattfindet (EZP3: „• Das da.“). Hier setzt das Kind beim Hörer den korrekten Begriff voraus oder es findet das Lexem in seinem Wortschatz nicht. Ab Schuleintritt sind die respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte des Kindes fast nur noch in Form von Einwortsätzen aufgebaut (EZP4: „Hier.“; EZP4: „Ja.“; EZP4: „Da.“; EZP5: „Spiegelei.“).

Mit den nachfolgend beschriebenen Hörersignalen stellen die Kinder eine Rückmeldung auf den Fachkraftbeitrag her, übernehmen jedoch dabei nicht die Sprecherrolle.

Kind A verfügt im Vorschuljahr über eine Bandbreite an Rezeptionssignalen zur Empfangsbestätigung (EZP1: „Okay.“; „Hñ.“) und zur affektiven Rückmeldung (EZP1 - Unmut äußern: „Oh, nein.“; EP2 - Freude äußern: „((2 s)) Ah. ((2 s))“; EZP2 - Erstaunen äußern: „Ach.“).

Gefühle oder Einstellungen gegenüber dem Geschehen können auch übersatzwertig formuliert sein, indem entweder das Geschehen hervorgehoben (EZP3 - Akzeptieren: „Okay ((2 s)) Eine Sechs. ((2 s)) Okay. ((1,8 s))“) oder die zugehörige Emotion verbal kompensiert wird (EZP3 - Unmut äußern: „Oh nein. Das ist ja fies. • • Mensch.“). In der ersten Klasse zeigen sich keine qualitativen Veränderungen zum Sprachverhalten im Vorschuljahr in den Hörsignalen bei Kind A.

Es findet sich eine geringe Menge an Hörsignalen bei Kind B im Vorschulalter. Das Kind verwendet `Mh` intonatorisch undifferenziert als Empfangsbestätigung (EZP2: („(2,4s)) Hm.“). Es nutzt in dem ersten Schuljahr immer noch wenige Hörsignale. Der undifferenzierte Einsatz des Rezeptionssignals `Mh` ändert sich in der ersten Klasse nicht (EZP6 - mehrmals: „Hm.“). Erstmals und jeweils nur einmal wird jedoch als Hörsignal eine Emotion verbalisiert (EZP5 - Erstaunen: „Oah, ein Pony!“) und eine Nennung (EZP5: „Kleine Spielritterburg.“) vorgenommen.

Kind C verwendet das `Mh` als Hörsignal im Vorschuljahr intonatorisch differenziert (EZP1: „Hm.“; EZP1: „Hm.“). Im zweiten Beobachtungsjahr sind deutlich weniger Beiträge zu verzeichnen, was unter anderem die Anzahl der Hörsignale betrifft. Der Rückgang der Kindsbeiträge muss nicht zwangsläufig ein Indikator für ein negatives Gesprächsklima sein, wie die gelöste Atmosphäre während des Spiels zeigt (EZP4 - Emotion: Äh. Ich sehe ihn. • • • ((Lacht)) ` • • • ((Lacht)) `). Spannend ist, dass in dem ersten Schuljahr das `Mh` durch andere Mittel der Hörsignale ersetzt wird, wobei unter anderem die Emotionen Erstaunen (EZP6: „Äh.“) und Unmut (EZP6: „Hey.“) ausgedrückt werden.

Die Hörsignale haben bei Kind D im Vorschulalter unterschiedliche Funktionen, die von Unmut äußern (EZP1: „Hm“) über Triumph äußern (EZP1: „• • HmHm“, EZP2: „Äh! ((1s)) Da.“) bis hin zum Ausdruck von Überraschung reichen können (EZP2: „Oh mein Gott!“). Verwendet werden zusätzlich reine Empfangsbestätigungen (EZP2: „Hm.“). Eine gewisse Emotionalität im Spiel ist weiterhin in den Hörerbeiträgen im ersten Schuljahr zu verzeichnen, beispielsweise in der Äußerung von Unmut (EZP4: „Na toll.“) oder Erstaunen (EZP5: „Alter Schwed(e) • •“). Das Kind scheint auf der affektiven Ebene im Spielprozess involviert zu sein, was weiterhin in Be-

kräftigungen (EZP4: „• • Hier drauf.“) oder einer Korrektur (EZP6: „• • • Ein Kopf von einem Hahn.“) deutlich wird, da das Kind sich somit für die Einhaltung des korrekten Spielablaufs und der korrekten Benennungen mitverantwortlich zeigt.

Im Vorschuljahr sind bei Kind E funktionale Varianten für das Hörsignal `Mh` zu verzeichnen (EZP1: „((2s)) Hm̄m̄.“; „• • Hm̄.“; „• • • Hm̄m̄.“; EZP2: „Hm̄.“; EZP3: „Hm̄.“). Im ersten Schuljahr kann die bejahende Rückmeldung auf den Fachkraftbeitrag von einer Kopfbewegung als Geste begleitet werden (EZP5: „Hm̄. ((Nickt))“). Darüber hinaus kann eine affektive Rückmeldung im Hörsignal transportiert werden (EZP6 - Erstaunen äußern: „Öh!“).

5.2.2 Deskription Gesprächsbeiträge Fachkräfte

Die Deskription des Gesprächsverhaltens wird für jede Fachkraft einzeln und über alle Erhebungszeitpunkte des Zeitraums Übergang Kita –Schule hinweg vorgenommen. In Klammern werden die Korpus-Beispiele zur Verdeutlichung der Aussagen angeführt und mit dem entsprechenden Erhebungszeitpunkt (EZP) der Fachkraft in der Kindertagesstätte (EZP1 - 3) oder der Fachkraft im Hort (EZP4 - 6) zugeordnet. In Doppelklammern werden Pausen in der Beitragsgestaltung (z.B. ((2s)) = 2 Sekunden Pause) oder nicht verständliche Passagen markiert (z.B. ((unverständlich))). Selbstkorrekturen der Fachkraft werden mit einem Querstrich markiert („Nein, b/die behältst du.“).

Im Folgenden werden die initiiierenden Gesprächsschritte der Fachkräfte beschrieben, mit denen sie eine Obligation in das Gespräch einbringen, welche durch das Kind beantwortet werden soll.

Die Fachkraft des Kindes A in der Kindertagesstätte versucht in ihren Beiträgen, das Kind zur Lösung der Aufgabe führen; es handelt sich dabei um mehrere Fragen, die aufeinander aufbauen und somit kleinschrittige Anweisungen zur Lösungsfindung ergeben (EZP1: „Wo findest du eine Ente? [...] Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefunden? In welchem Zimmer des Hauses?“; EZP2: „((Unverständlich)) jedes Bild durchgehen. ((2 s)) Meist ist ja ein Regenschirm wo? Wo ist der bei euch zu Hause? ((2 s)) Wenn ihr den nicht gerade braucht?“;

EZP3: „Kannst du irgendwo noch eine sehen? • • Den Boden vielleicht? Hier oben? • • •“) Eine Variante dieses Vorgehens bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung ist es, die gleiche Frage in zwei Versionen anzubringen, um die Anfrage dem Kind verständlicher zu machen; anschließend wird das Ergebnis der Anfrage festgehalten (EZP2: „Gut. ((1 s)) Und die Karte? • • • Legst du wieder zurück oder wie ist das? Nein, b/die behältst du.“; EZP2: „Wo ist er? Wo ist er, der Regenschirm? Such du mal! ((5 s))“). Die Fachkraft signalisiert dem Kind bei Unsicherheiten einerseits Verständnis und andererseits gibt sie dem Kind Sicherheit, indem Denkpausen in den Entscheidungsphasen eingeräumt werden (EZP1: „Nimm dir Zeit. ((2 s)) ((Hörersignal an umstehendes Kind)) Es gibt viele Räume. Du musst jeden einzelnen Raum angucken. ((2 s)) Genau hinschauen. ((5,5 s)) Wo sich die Trompete versteckt hat. ((4 s))“; EZP3: „Mit der Sechs geht es los. ((4,7 s)) Wollen wir uns noch einen Würfelplatz bequem ausmachen? Könnten wir nämlich ((geräuschvolles Einatmen)), weißt du? Du kannst hier • ausholen. Und ich auch.“). Damit ist das Gesprächsverhalten durch ein Vorgehen gekennzeichnet, in welchem das Kind ein Angebot annehmen darf, statt mit Vorgaben in seinem Handeln gesteuert zu werden. Handlungsbegleitendes Sprechen verhilft, zusammen mit der Ansprache des Kindes, zur Fokussierung der Aufmerksamkeit des Kindes (EZP1: „Hm. Da habe ich ja fast keine Chance. • • (Name Kind)! ((4,5 s)) Oh. Jetzt gehe ich hier auf • dieses. Nehme mir eine • Karte. Vielleicht habe ich auch so ein Glück wie die (Name Kind) • und kann nach ganz oben ziehen.“; EZP1: „Nein. Was machst du jetzt? • Du bist auf einem roten Punkt. • • • (Name Kind)? • Und? • Genau.“) In dem handlungsbegleitenden Sprechen, also der Verbalisierung des Handlungsprozesses, wird sowohl ein Vorbildmuster für das kindliche Sprechen vorgehalten als auch zum Mitdenken angeregt (EZP1: „Was habe ich gezogen? Einen • Schlitten. • • Wo findet man einen Schlitten. • • Hm. • • • In der Werkstatt sehe ich keinen. • Hier unten sehe ich keinen. ((3 s)) Könnte natürlich, wenn`s im Sommer ist, auf dem Boden stehen.“). Die Meinung des Kindes wird direkt eingeholt, wenn die nächsten Spielschritte in Frageform angekündigt werden (EZP2: „Wieder ein roter Punkt. ((1,5 s)) Einen Moment. Ach je. Guck mal. • • Wie es mich jetzt erwischt hat. ((3 s)) Weißt du, wo ich jetzt hindarf? ((1,5 s))“; EZP3: „Und ich muss jetzt hierhin zurück, né? War das so?“; EZP3: „Dann darf ich da oben hin?“). Des Weiteren hält die Fachkraft die Kindsmotivation mittels der Hervorhebung von Zwischener-

gebnissen aufrecht, denn auf diese Weise wird das Spiel in Highlights und Meilensteine gegliedert sowie Emotionen aufgebaut (EZP2: „Jetzt kannst du ja eine Wahnsinnsstrecke gehen. ((8 s))“; EZP2: ((Lachen)) Bist du jetzt stolz? ((1,5 s))“; EZP3: „Na ja! Wieder nebeneinander. • • Ist doch eine gute Sache. • • Oder? ((2 s))“; EZP3: „Dann habe ich es gar nicht mehr weit bis zum Ziel?“). Aufgrund von grammatischen Unsicherheiten im Deutschen (EZP4: „Dann kannst du zu die oben gehen.“; „Wo sind die Brille.“; „Wo ist der Fliege?“) werden von der Fachkraft im Hort bei den Initiierungen leichte Formulierungen gewählt, bei denen Subjekt und Objekt häufig nur über Pronomina bezeichnet werden (EZP4: „Wo kann das sein?“; „Ach, ich habe es!“; „Diesmal ist es nicht oben.“ EZP5: Ist er das?). Werden präzisere Anweisungen erforderlich, dann wechselt die Fachkraft oftmals in die Muttersprache (EZP5: „Ah! C'est t/c'est toi, qui fais trois.“; „Tu dois poser ta carte.“; „Tu l'as trouvé?“; „On retourne la carte.“).

In der Kindertagesstätte tendiert Fachperson des Kindes B zu einer Reihung von Initiierungen (EZP1- Fragen und Aufforderung: „Welche war größer? ((1,4s)) Weißt du noch, was du da hattest? • • • Mach nochmal.“; EZP3- Benennung und Frage: „• Eine Trompete. Wer hat die Trompete?“) oder sie motiviert das Kind zum handlungsbegleitenden Sprechen (EZP1: „Du hast eine? ((1,6s)) Welche Zahl?“; EZP2: „Und? Was soll das sein?“). Die Handlungsanweisungen zur Steuerung der Kindshandlungen oder dem Einbezug des Kindes im Gespräch sind direktiv und in einfacher Syntax bzw. Wortwahl gehalten (EZP1: „• Warte.“; EZP1: „Such mal die Ente mit.“) Die Störungsbearbeitung im Gespräch zur Korrektur von Kindshandlungen erfolgt mittels der Wiederholung negativer Bescheide, um der Zurückweisung Nachdruck zu verleihen (EZP1: „Hehe. • Jetzt habe ich dich aber überholt. • • Komm. • • Kannste Gas geben. Nein, nein, nein. nein. Erst, wenn du auf so einem • • Roten landest. Du hast eine Eins. Du kannst eins vor. • Nein. Du Stopp.“; EZP1: „• Stop. Wieder eins zurück. Du hast jetzt/ Genau. Hattest doch eine Eins. Du kannst eins vor. • • • Nein. Auf das.“). Damit wird ein relativ hoher Erwartungsdruck auf das Kind aufgebaut. Hingegen dienen Hilfen zur Verdeutlichung der Spielvorgaben dem Verständnis auf Seiten des Kindes (EZP1: „Ich bin rot. Du bist blau. • •“; EZP2: „• • Guck mal. Hier geht es los. ((1,2s)) Da.“; EZP2: „• • • So. Immer schön gucken, was du würfelst. Und dann auch nur so viele Felder setzen.

Okay? • • • Eine?“). Zudem wird mit dem Einholen von Zustimmung versucht, dem Kind eine aktivere Rolle im Gespräch einzuräumen (EZP2: „• Wollen wir das so machen?“; EZP3: „Drei. • • • Wir überspringen heute die Roten. Hä?“). Im Hort wird ab EZP4 der Schwerpunkt auf die Fortschritte des Kindes gelegt, indem positive Rückmeldungen verwendet werden (EZP4: „Du bist ja lieb.“; „Sehr gut. Zeige • • • wo stehst du jetzt?“; „Bist auf einem Roten? • Hast du ein Glück immer.“). Ab EZP5 werden die Fachkraftbeiträge in einer komplexen Syntax bzw. Wortwahl verfasst und indirekter formuliert, beispielsweise mit Vorschlägen (EZP5: „Ich glaube, ich sehe sie. ((1s)) Soll ich dir einen Tipp geben?“) und Rückfragen (EZP5: „Und kannst du dir vorstellen, warum da so ein Huhn ist?“; „Da oben drauf? Was ist denn das eigentlich? Da ist eine Spüle, nicht?“; EZP6: „Darf man bei einer Sechs nochmal oder nicht? Haben wir es so gemacht?“; „Sag mal, gehst du in die falsche Richtung? Kann das sein?“). Die Bezugsperson gibt vorsichtiges Feedback, zum Beispiel wenn auf die Bedürfnisse des Kindes durch Vermeidung von Ablenkung eingegangen wird (EZP6: „Lass dich nicht stören. ((1s)) Reagier nicht drauf.“) und Fehler erklärt werden („Da war keine Karte. Mischeln wir wieder drunter. Bist bloß einmal falsch abgegeben.“).

Mit Hilfe von offenen Fragen versucht die Fachperson des Kindes C in der Kindertagesstätte, das Kind in das Gespräch einzubeziehen (EZP1: „Weißt du noch, wie das bei Mensch-ärgere-dich-nicht gewesen wäre?“; EZP1: „Ha. Was ist denn das? Was du da auf deiner Karte hast?“; EZP3: „• Weißt du, ich war schon mal da oben. • Was da mit mir passiert war. Weißt du das noch?“). Die Bezugsperson kennt die Antworten, überlässt es jedoch dem Kind zu antworten. Beispielsweise bietet die Fachkraft ein Ausschlussverfahren bei Suche der Kartenabbildungen an (EZP2: „Wo steht denn meistens eine Kerze?“; EZP3: „Ein • • • Weinglas. ((1s)) Das kann ja nur... Wo könnte denn das stehen? • • Ein Weinglas?“; EZP3: „Ein Kleiderbügel. Der kann ja eigentlich nur • • im Schlafzimmer sein. Wo könnte der denn noch sein? • • • Ein Kleiderbügel?“). Es wird versucht, Ideen des Kindes im Spielverlauf aufzugreifen, bevor eigenes Wissen vermittelt wird. Weiß das Kind die Antwort auf die Fragen der Fachkraft nicht, so wird nach ausreichend Bedenkzeit für das Kind Hilfe angeboten (EZP1: „Kannst du dich nicht mehr erinnern? Musst du

gucken, wo wir das ((1,2s)) hier oben finden.“) oder für die Lösung das Einverständnis des Kindes eingeholt (EZP2: „Ôh. • • Eine Sechs hast du. • • • Weißt du noch, wie es geht? ((1,3s)) Hier drauf. Ne?“). Alternativ kann erneut ein Versuch stattfinden, das Kindswissens im Gespräch einzubeziehen (EZP2: „So lange her. Was? ((1,2s)) So. Und jetzt? Jetzt darfst du?“). Mindestens werden von dem Kind kurze Bestätigungen des Spielschrittes erwartet, um seine Aufmerksamkeit zu sichern (EZP1: „Na. Wir haben es mit Dreien. • • • Ne?“; EZP1: „Glück heute. • Hm?“; EZP1: „Schau mal. Sonst gehst du wieder zurück. • Willst du doch nicht. Oder?“; EZP2: „• Hier. Bis hierhin darf ich. Gucke? • • • Ganz schön weit. Was?“; EZP3: „Ein Globus. • Siehst du?“). Weiterhin gewährleisten geschlossene Fragen die Partizipation des Kindes (EZP1: „Du hast vorhin hier gestanden. Oder?“; EZP1: „• • • Möchtest du gewinnen?“; EZP1: „Schon entdeckt?“; EZP3: „Ich sehe es. • • • Im Wohnzimmer. • • • Ist es das? ((1,7s)) Ist das gemeint damit?“). Ein Eingreifen bei Fehlern wird durch die Aufmerksamkeitslenkung des Kindes möglich (EZP1: „• • • Ich glaube, du musst anders herum. • Hier. Guck mal.“; EZP1: „Aber guck mal. Warte mal. • Wie sieht denn die Spinne aus? Wo stande/ wo hast du denn jetzt gestanden?“; EZP3 „• • • Warte mal. Du standest hier drauf. Zähl nochmal nach. Mach nochmal. Eins?“). Manchmal erfordert die Korrektur des Kindsbeitrags eine detaillierte Instruktion (EZP1: „Das geht nicht. Habe ich mir vorhin gerade erklären lassen. Wenn sowas ist, dass du neben mir stehst, musst du nochmal würfeln.“; EZP1: „Jetzt, (Name Kind). Bei /, wenn du auf einem roten Punkt stehst, dann darfst du dir hier ein Kärtchen ziehen. Da schaust du mal drauf, was du da siehst. Und ob du das hier irgendwo in einem Zimmer findest. Und bis dahin darfst du dann mit deinem Männlein gehen.“; EZP2: „Warte mal. Da... Weißt du was? Wir haben verkehrt angefangen. Wir müssen hier anfangen. • • Die Richtung geht es. Siehst du?“). Im Kontrast zu den vielfältigen Frageformen von der Fachkraft in der Kindertagesstätte werden im Hort eher allgemeine Fragen gestellt, z.B. wenn die Fachkraft Hilfe benötigt (EZP6: „Wo stand ich denn?“; EZP5: „Was ist es?“; EZP6: „Hast du es schon gefunden?“). In anderen Fällen handelt es sich um Abfragen, die sich aus dem Bildinhalt ergeben, statt Verständnisfragen (EZP6: „Wer brät denn ein Spiegelei?“; EZP6: „((1,4s)) Weißt du, wie man das auch noch nennt? • • ((Unverständlich)) • Vom Zelt“). Das Einholen einer Bestätigung des Kindes ist selten (EZP5: „Jetzt stehe ich neben dir. Hm? Eins, zwei.“; EZP4: „Aber das kann es nicht sein.

Ne? Das sieht ja nicht so aus?“). Dafür wird öfter der Suchprozess zum Karteninhalt thematisiert, wahrscheinlich um während der Wartedauer ein andauerndes Schweigen zu vermeiden (EZP4: „Der Fisch. / ((Schnalzt)) ` Grauer Fisch. / Ich sehe bis jetzt nur Fischgräten. / Du hast ihn auch noch nicht gefunden. Oder? / Ich glaube, den Fisch gibt es nicht.“; EZP5: „Beim letzten Mal haben wir auch gedacht, ••• das gibt es nicht. Und dann haben wir es doch noch gefunden. ((1,4s)) Das muss es geben.“; EZP5: Können wir ja für morgen angehen. Dann gucken wir die alle durch.“; EZP5: „Oder die Fliege ist auch lustig. ••• Aber wir finden den Bilderrahmen nicht.“)

Die Fachkraft des Kindes D in der Kindertagesstätte verwendet bei den Initiierungen Beiträge zur Übergabe des Spielschrittes (EZP1: „Du bist dran.“; EZP2: „Du darfst.“) oder zum Einholen des Einverständnisses des Kindes bezüglich des geplanten Spielzuges (EZP1: „Soll ich anfangen?“; „((3s)) Hast du den?“; EZP2: „Vielleicht hängt die ja in der Küche?“). Alternativ tätigt sie Mitteilungen zum Spielverlauf („•• Ich habe sie gefunden.“; „((1,5s)) Da steht der auch nicht.“; EZP2: „•• Öhje. • Ich habe sie schon entdeckt.“) oder fordert das Kind auf anders zu handeln, wenn die Kindshandlung den Spielverlauf stört (EZP3: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Setz dich mal hin.“; „Guck nochmal, wo lang du laufen musst. Genau.“; „Eins, zwei, drei. • Warte.“). Bei der Fachkraft im Hort ist die Bandbreite der Initiierungen sehr hoch. Es gibt Rückversicherungen (EZP4: „Jetzt würfel ich. Ja?“ „Du musst wieder auf das Rote drauf? Oder wieder an den Anfang? Sind die dann raus? Die Kärtchen, die man schon hatte? • Ja. So rum. Ne? •• Wo war das? Hier.“; EZP5: „Eins, zwei. Ich darf eine Karte ziehen. ((1s)) Hä? ••• Den wollten wir doch rausnehmen, oder? ••• Wollen wir den ganz rausnehmen? Das ist doch wieder der Gleiche!“; EZP6: „Da darf ich jetzt anfangen. Ja?“; „Und die Karte kommt raus. Ne?“). Es gibt Aufforderungen (EZP4: „Eins, zwei, drei. •• Jetzt bist du wieder dran.“; „Hm` Zeig nochmal.“; „Fang an.“). Es gibt Bewertungen des Spielprozesses (EZP4: „Das ist ja gar nicht so einfach.“ „Du u... umgehst die roten Felder heute. Ja? ((Lacht)) `“; EZP5: „• Viel weiter nach unten kann es ja nicht mehr gehen.“). Sehr prominent sind bei der Fachkraft in der Kindertagesstätte die Korrekturen der Kindsbeiträge bzw. Hilfestellungen für das Kind. Die richtige Lösung wird selten vorgegeben, sondern eher mit dem Kind zusammen erarbeitet (EZP4: „Oder hier? •• Guck nochmal. •• Zähl mal.“; „Ach doch. Guck

mal hoch. Ist das die?“). Auch Erklärungen spielen eine Rolle (EZP5: „Du bist gerade daran vorbeigegangen mit deinem Finger.“; EZP6: „Du darfst rücken. Bei einer... • W / Wir haben ja jetzt angefangen. Du darfst jetzt rücken. • Und jetzt bin ich wieder dran.“). Bei einer Hilfestellung im Suchprozess versucht die Fachkraft, die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken bzw. Tipps zu geben, statt die richtige Antwort bekannt zu geben (EZP4: „• • • Na. Guck mal. Die sieht aber ganz anders aus. • Die hat ja noch eine Lehne. • • • Die muss bestimmt so aussehen wie die. Oder?“; „Es ist ziemlich weit unten in einem Zimmer. In der untersten Reihe. Guck mal. • • Siehst du es?“; EZP5: „Aber der ist es nicht, ne? Der sieht anders aus. Zeig mal! • • Nein, der sieht anders aus. ((2s)) Aber es könnte ja auch hier oben sein, ne? ((1s)) Oder?“). Mit der Aufmerksamkeitslenkung und dem Geben von Tipps verhilft sie dem Kind zur Reflexion über die Lösungsfindung.

Die Fachkraft des Kindes E zum ersten Erhebungszeitpunkt und die Fachkraft zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt sind in der Kindertagesstätte aufgrund eines Personalwechsels nicht identisch, verwenden jedoch ähnliche Techniken in der Fachkraft-Kind-Kommunikation. Vornehmlich sind Wissensabfragen zu finden (EZP1: „Genau• • Ich war/ welche Farbe war ich denn, (Name Kind)?“; „Oh, guck mal, jetzt bist du auf einem? ((2s)) • • Auf einem, was ist das für eine Farbe? • Auf einem roten Feld, né? • Was darfst du dann machen bei dem roten Feld?“) Die Abfragen können Spielregeln oder Karteninhalte betreffen. (EZP2: „Wer eine Sechs hat, darf anfangen. Oder? • • • Und muss dann noch mal würfeln? Um zu wissen, wie viel er vorrücken darf. • • Richtig?“; „((1s)) Wo könnte ein Glas stehen? ((4s)) (Name Kind)? • • Wo könnte denn ein Glas stehen?“; EZP3: „Was ist denn das da?“). Die Fachperson zum ersten Erhebungszeitpunkt erzielt langandauernde Interaktionen mit Hilfe von mehrmaligen Nachfragen zu den Karteninhalten (EZP1: „• • Bei wem bist du denn überhaupt im Zimmer? Ich habe noch gar nicht richtig geguckt. • • Wer liegt denn dort im Bett? • Ein Kind, denkst du? ((1s)) Guck mal, da ist ja das Kinderbett.“; „Fünf, ah, jetzt haben wir wieder eine große Zahl. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • • Guck mal, wo bin ich denn jetzt? In welchem Zimmer? • • • Was ist das für ein Zimmer? • (Name Kind)? Genau, wegen dem Computer. Das könnte sein. Wenn die dann tippt und schreibt. • • Da sind auch ganz viele Ordner, wie bei uns.“). Die Fachkraft zum zweiten

und dritten Erhebungszeitpunkt versucht mit der gleichen Technik ausführliche Kindsbeiträge zu animieren (EZP2: „Na. Aber das ist eine Werkstatt. Wo könnte denn noch ein Glas stehen? • • Wo hast du denn die Gläser stehen? Zuhause? ((1s)) Hm. ((4s)) Wo könnte man noch Gläser stehen haben? ((1,5s)) Nicht nur in der Küche. Wo denn noch? ((1s)) Müssen wir mal nach dem Wohnzimmer gucken. Vielleicht finden wir da ja so ein Glas. ((1s)) Wo ist denn das Wohnzimmer?“; EZP3: „Kreuzspinne? • • ((Zieht Luft ein)) Verrückt. • Jetzt müssen wir mal gucken. • Wo könnte denn eine Spinne immer sein? • • Weißt du nicht? ((3s)) Soll ich dir sagen, wo es bei mir die meisten Spinnen gibt? Zuhause? Ja. • Auf dem Dachboden und im Keller. • • Öh. Jetzt musst du wieder bis da runter. • Öh. Ist das gemein.“). Ein Unterschied zwischen beiden Fachpersonen in der Kindertagesstätte besteht jedoch in der Art, wie sie versuchen, die Kindshandlungen zu steuern. Dies geschieht zum ersten Erhebungszeitpunkt, indem Anweisungen als Vorschläge verbalisiert werden (EZP1: „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). • • • Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Bitteschön.“; „Dann kannst du dich neben mich stellen.“; „Hm, auf Rot, du wolltest wohl schon vorflitzen? ((2s)) Du darfst die Karte ablegen und dann würfel ich. • • • Ach, nur eine Zwei. Eins, zwei. • Ich bin ja immer noch im Kinderzimmer. ((1s))“). Die Modalverben `können` und `dürfen` werden für eine indirekte Formulierung der Beiträge genutzt. Zu zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt finden sich eher direkte Anweisungen (EZP2: „Nee. Du musst ja hier hoch. Du musst ja zum Dach.“; „Zwei. So. Jetzt muss ich suchen. • Pass auf. Jetzt musst du mir helfen. ((Zieht Luft ein)) • • Oh. Schau mal.“; „Ja. Jetzt musst du zurück. • • Schade. ((Lacht)) ((1s)) So schnell hast du den Schlitten gefunden.“; EZP3: „Das gibt es doch nicht. • Dann such dir mal eine Karte.“). Die Beiträge werden im Imperativ formuliert und das Modalverb `müssen` wird verwendet. Diese Tatsache muss jedoch nicht automatisch auf eine fehlende Berücksichtigung der Kindsperspektive hinweisen, denn für diese Zwecke wird von der Fachkraft die Aufmerksamkeitslenkung (EZP2: „Eine Eins. • Gucke mal. Ich habe deine Eins gekriegt.“) oder eine Kommentierung des Spielstandes des Kindes angewendet (EZP3: „• • Guck mal, wie viel Vorsprung du schon hast.“; EZP3: „Ja. • Du hast ganz schön viel Glück heute.“). Im Hort gibt es von der Fachkraft wenige direkte Anweisungen (EZP4: „Erst

musst du würfeln.“; „Du musst ganz laut sprechen •, (Name Kind).“; „Na, such mal die Birne. Wo ist sie?“), aber es sind einige indirekte Anweisungen vorhanden (EZP 4: „Jetzt darfst du mal.“; EZP5: „Oh, jetzt kannst du anfangen.“; EZP5: „Hier bist du. Hier. • • Jetzt kannst du noch eins umdrehen. • Die Fliege.“; EZP6: „Eins, Zwei, Drei, Vier. • Jetzt darfst du mal eins aufdecken für mich.“). Der Fachperson ist es wichtig, variationsreich Rückmeldungen vom Kind zu motivieren (EZP 4: „Rausschmeißen gibt es nicht, ne. Oder? Gibt es das? • Nö. Machen wir nicht mit rausschmeißen. • • • Und eine Vier. Eins, Zwei, Drei, Vier.“; „Bist du auf dem Roten? Nein? • Noch nicht.“; EZP5: „Du kannst nochmal, ne? Oder?“; „EZP6: Na. Du musst nochmal machen, oder?“). `Nein?`, `Ne?`, `Oder` dienen als kurze Rückversicherungen am Ende des Fachkraftbeitrags. Eine Rückversicherung nach dem Lösungsvorschlag gelingt mit Entscheidungsfragen (EZP6: „Du siehst keine Maus? ((1,6s)) Hier. • • Ist sie das?“; „Also darf ich jetzt beginnen?“) oder mit Hilfe von Alternativfragen (EZP5: „Darfst du dreimal oder bloß einmal?“).

Im Folgenden werden die gemischten Gesprächsschritte der Fachkräfte beschrieben, mit denen sie eine durch das Kind in dem Gespräch eingebrachte Obligation erfüllen und mit einer Weiterführung des Kindsbeitrags das Gespräch aufrechterhalten.

Gemischte Schritte können bei der Fachperson des Kindes A in der Kindertagesstätte aus einem negativen Bescheid mit Hilfestellung (EZP2: „Nein. ((2 s)) Dann musst du jetzt warten. Wie viel müsstest du jetzt haben? •“) oder einem positiven Bescheid mit Bezugnahme auf Spielbesonderheiten bestehen (EZP1: „Genau. • • • Aber genau so kann es mir passieren. Nicht?“). Es wird deutlich, dass die Wünsche des Kindes bezüglich der Spielregularien in einem Aushandlungsprozess berücksichtigt werden. Das Ergebnis des Austausches wird zudem festgehalten (EZP2: „Gut. ((1 s)) Und die Karte? • • • Legst du wieder zurück oder wie ist das? Nein, b/ die behältst du.“; EZP3: „Kannst noch mal würfeln. Bei der Sechs, wir machen jetzt aus, kann man noch einmal würfeln. Das ist so.“; EZP3: „Eine Sechs. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. Und wir hatten gesagt, einmal darf man noch würfeln, né? / ((geräuschvolles Einatmen)) Und einmal noch würfeln nach der Sechs. ((2 s)) / Das ist ein bisschen viel? / Gut. • • Ich akzeptiere diesen Vorschlag.“) In dieser Variante des gemischten Schrittes sind Aushandlungsmöglichkeiten für

das Kind gegeben. Die Fachkraft hört und akzeptiert die Gefühle des Kindes, kann sich jedoch auch von diesem abgrenzen und dessen Argumentes ablehnen (EZP3: „Im Keller? / Oder••• auf dem Boden. Auf dem Dachboden. Wenn man einen großen Dachboden hat, ••• dann kann man ihn hier oben ••• aufbewahren. / Warum ist das fies? / Dass der auf dem Dachboden ist? Oder weil ich jetzt die Karte habe? / Da renne ich aber jetzt schnell.“). Sie macht dem Kind bewusst, dass Emotionen wie Ärger im Spiel keine Grundlage sind, um gegen Spielregeln zu verstoßen. Negative Gefühle müssen ausgehalten werden, auch wenn der Spielpartner durch einen Spielzug einen Vorteil im Wettbewerb erhält. Die Fachkraft im Hort, welche Französisch als Muttersprache spricht, gibt auf Deutsch kurze Rückmeldungen mit angeschlossener Aufforderung oder Frage zur Weiterführung des Spielzuges (EZP4: „Nein, guck mal hier. ((unverständlich))“; EZP4: „Ja. Wo genau?“; EZP6: „Nein, das ist keine Aprikose. Was ist das?“). Es sind Belege für Wortschatzschwierigkeiten im Deutschen zu finden (EZP5: „Es war ein äh, äh wie so eine ((1s)) Regel. Letztes Mal ja, wir hatten so gespielt, aber ja.“), weshalb beide Sprachen gemischt werden (switchen) oder in das Französische gewechselt wird, wenn eine sofortige Korrektur nötig ist (EZP5 - Switchen: „Nein. On va dans cette direction, là.“; EZP6 - Switchen: „Ja. Six. Non, ca moi.“; EZP5 - Wechsel in die Muttersprache: „A côté! Eh non! Mais non, j'ai/c'est moi, qui est ici!“ EZP6: „Non. Tu tires une carte?“).

Bei der Fachkraft des Kindes B in der Kindertagesstätte überwiegen in den gemischten Schritten einfach strukturierte Sätze (EZP1: „••• Nein. Wie viele Punkte sind da drauf?“; „Nein. Guck mal.“). Auch werden Korrekturhinweise bzw. Anweisungen vorgetragen (EZP2: „Ja? Soll ich? Der Jüngere fängt eigentlich immer an.“; „••• Du darfst jetzt dort auf das rote Feld.“). Diese Rückmeldungen dienen als Lernangebote an das Kind. Das Kind kann trotz starker Lenkung mit in Entscheidungen (EZP3: „Huch. Entschuldigung. Weißt du noch, wo du warst? ••• Warst du hier?“; „Eine Kerze. ((1s)) Wer könnte von denen eine Kerze brauchen?“) oder Spielerfolge einbezogen werden (EZP2: „••• Genau. Das ist ein Spaghettisieb. ••• Super. Und weißt du, was das heißt? Wenn das da oben ist?“). Im Hort nimmt die Fachkraft in den gemischten Schritten Kinds-ideen auf und führt diese weiter. (EZP4: „Die Ritterburg ist das. Sieht aus wie eine Spielzeugrit-

terburg. Also bestimmt im Kinderzimmer, oder?"; „Das kann sein. Nehmen wir! Papier ist Papier. Ob klein oder groß, ne?“). Die Gültigkeit der Kindsantwort wird spezifiziert oder eingeschränkt und dennoch in der Form einer positiven Rückmeldung gegeben (EZP5: „Die Kanne ist da. Aber da ist kein Flaschengeist, der aus der Kanne kommt.“; „Genau. Das soll ein Wasserhahn sein. Und der sieht aber auch aus wie ein Hahn.“). Auf diese Weise wird in einer Korrektur ein negativer Bescheid vermieden und damit das Kind zu weiteren Vorschlägen ermuntert. Im Gegensatz dazu steht das Feedback zu EZP6, welches fast ausschließlich aus negativen Bescheiden besteht, ohne dass der Hinweis auf die richtige Antwort erfolgt (EZP6: „Nein, hier nicht, he? Bei dem Spiel nicht.“; „Nein, guck mal. Du gehst doch jetzt wieder da lang.“; „Nein, du hast eine Drei. Guck!“). Die Fachperson ist mit der Spielsituation unzufrieden (EZP6: „Hm. Komisch heute. Wir haben auch fast keine Karten. Nur drei Karten gezogen heute, he?“), was sich in einem sparsamen Rückmeldeverhalten ohne Weiterführungen auswirkt.

Die Fachperson des Kindes C korrigiert in der Kindertagesstätte ihre eigenen Sprachhandlungen, um die Handlung des Kindes im Beitrag zu integrieren. (EZP1: „Da hätte ich/ hättest du mich rausgeschmissen. Ne? • • Schon wieder. Musst du nochmal würfeln.“; EZP1: „Mal sehen, wer sie/ ob du sie entdeckst. • Ich habe sie noch nicht entdeckt. Die Klammer.“). Das Kind soll Anteil nehmen am Geschehen und Verantwortung übernehmen für den Spielverlauf, z.B. wenn die Fachkraft allein keine Lösung für die Aufgabe finden kann. Weiterhin gibt die Fachkraft Rückmeldung bzw. thematisiert die Fortschritte des Kindes (EZP1: „Genau. Jetzt hast du mich schon wieder überholt.“). Fachperson und Kind werden sprachlich als gemeinsam Handelnde aufgegriffen; das Kind soll sich als Teil eines Teams begreifen statt als Gegner (EZP1: „Und die heben wir auf. Die • legen wir hier an die Seite.“; EZP2: „Jetzt haben wir nicht aufgepasst alle beide. Aber du hast jetzt eine?“). Trotz dieser Tatsache werden Korrekturen der Kindshandlung und Hinweise zur Verbesserung ausgegeben (EZP1: „• • • Nein. Wo die Ente war. Ne? Wo die Ente war.“; EZP2: „((2,5s)) Wenn wir hier draufstehen, war was mit dem Bild. Was musste man da machen?“). Rückfragen dienen dem besseren Verständnis der Kindsbeiträge (EZP1: „Hast du sie entdeckt?“; EZP2: „((2,5s)) Was war mit dem Bild?“; EZP3: „Du siehst sie?“). Die wenigen ge-

gemischten Schritte im Hort lassen die Fachperson mitfühlend und offen in ihren Emotionen erscheinen (EZP4: „• • Und das ist so versteckt.“; EZP5: „Oder die Fliege ist auch lustig. • • • Aber wir finden den Bilderrahmen nicht.“; EZP6: ((Lacht)) ` Genau. Da haben wir ja • • mal drüber geschmunzelt alle beide.“; EZP6: „Ôh. Na. Das ist aber gemein.“; EZP6: „Hm. Da hast du Glück.“).

Bei den gemischten Schritten verwendet die Fachkraft des Kindes D in der Kindertagesstätte kurze Rückfragen, um ihre Überraschung über die Kindsantwort auszudrücken (EZP1: „Ehrlich nicht?“; „Du hast sie schon gefunden?“; „Was ist denn jetzt passiert?“; „Du bist schon fertig?“). Wenn die Information des Kindsbeitrags falsch ist, dann erfolgt zusätzlich zur Korrektur eine Würdigung des Beitrags, um weitere Versuche zu ermutigen (EZP1: Wer anfangen darf? Ok. Dann musst du auch noch einmal würfeln.“; EZP3: „• Wo denn? ((1s)) Nein. Das ist es nicht. ((1,3s)) Das sieht nur so ein bisschen aus wie Käse. Das ist aber ein Schwamm.“). Ist die Information im Kindsbeitrag korrekt, so wird Lob ausgegeben (EZP3: „• Hm. • Eine Küchenuhr vielleicht. Ja. In der Küche. • • Ja. Super.“; „Ja. Das ist eine gute Idee.“). Die Fachkraft im Hort gibt Zustimmung, wenn ihre Perspektive und die des Kindes auf den Sachverhalt übereinstimmen (EZP4: „• Ja. Würde ich auch sagen.“; „Ich sehe sie auch noch nicht.“). Gibt es hingegen Meinungsverschiedenheiten, dann wird die Verneinung indirekt vorgetragen, indem die endgültige Entscheidung verschoben wird (EZP6: „Meinst du? • Hm. Na mal gucken, wer sie zuerst hat.“; „((Lacht)) ` • • Na. Warte mal ab. Ich verfolge dich wieder.“). Die Fachkraft versucht, mit dem Kind gemeinsam Entscheidungen zu treffen (EZP5: „Aber der ist es nicht, ne? Der sieht anders aus. Zeig mal! • • Nein, der sieht anders aus. ((2s)) Aber es könnte ja auch hier oben sein, ne? ((1s)) Oder?“). Es wird intendiert, eine durch beide Parteien getragene Absprache zu finden. In anderen Beiträgen wird zunächst die Ungeduld des Kindes gebremst und dann Hilfestellung gegeben („Na warte mal! Nun lass uns doch erst mal gucken! • Den finden wir schon. ((1s)) Komm, gut gehen mal jedes Zimmer durch. • • Hier ist er nicht. ((2,3s)) Auch nicht.“; „• • Nein, du musst schon zurück. Du hast ja das Blatt hier gefunden. Da bist du zurückgegangen. Jetzt musst du weitermachen.“).

Die Fachkraft des Kindes E in der Kindertagesstätte kontextualisiert die Kindsantwort (EZP1: „Genau, wegen dem Computer. Das könnte sein. Wenn die dann tippt und schreibt. • • Da

sind auch ganz viele Ordner, wie bei uns.“). Alternativ führt sie die Kindsantwort nach dem positiven bzw. negativen Feedback weiter, indem sie sich auf Spielregularien oder den Karteninhalt bezieht (EZP1: „Da, super. Weißt du noch, wie die Regel war?“; EZP1: „Nein, von wem ist denn das Zimmer?“). Korrekturen oder Präzisierungen des Kindsbeitrags kann die Fachkraft durch Nachfragen anstoßen (EZP1: „• • Das könnte sein, dass das der Papa ist. Und wie geht es dem?“; EZP3: „Meinste? • • Wo gibt es denn die meisten Spinnen? (Name Kind)?“). Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung der Kindsantwort ist es, Bedenkzeit einzuräumen (EZP1: „Nein. Überlege noch mal.“). Diese Bedenkzeit wird manchmal mit fragender Hinführung zum Karteninhalt gekoppelt (EZP2: „((Lacht)) Sollen wir zusammen überlegen. Wo könnte denn ein Glas stehen?“; „Ah, (Name Kind) überleg nochmal. Wo darfst du hin in diesem Zimmer? ((2s)). Genau, das ist das richtige Zimmer, und auf wo sollst du dich draufstellen?“). Die Fachkraft E konkretisiert direkt oder indirekt die gewünschten Operatoren, also die Art der Informationsvermittlung, und setzt hierfür den thematischen Fokus (EZP1 - direkt, Beschreibung: „Guck genau hin, was machen die dort? Du kannst ruhig genauer beschreiben.“; EZP1 - indirekt, Begründung: „• • Stimmt, das könnte das Arbeitszimmer sein. Woran erkennst du das?“; EZP2- indirekt, Benennung: „((2s)) Na, dann such mal. Was hast du denn?“). Im Ausschlussverfahren bei der Kartensuche kann die Aufmerksamkeitslenkung des Kindes inbegriffen sein (EZP2: „((1,5s)) Hm. • • Das ist/ja. Aber dort sehe ich keins. Komm, wir gucken mal weiter oben. Vielleicht finden wir da eins.“). Im Hort wird vorrangig das Setzen der Figur besprochen, wobei das Kind durchaus das Gespräch einbezogen wird (EZP5: „Ist das hier unten? • Oah, da muss ich wohl wieder zurück?“; EZP6: „Achsö. Verzeihung. Aber ich muss zurück. ((Lachen))“). Alternativ greift die Fachkraft auf das Elizitieren von Benennungen zurück, mit denen typischerweise nur kurze Antworten wie zum Beispiel Ein-Wort-Sätze vom Kind als Antwort erwartet werden (EZP4: „Hier. Ja. Wo ist sie? • In der Sauna, ne?“; EZP4: „Der Fisch. Ja, was macht denn der mit dem Fisch?“; EZP5: „Ja. Und was war das? • Ein?“).

Mit den nachfolgend beschriebenen Hörersignalen stellen die Fachkräfte eine Rückmeldung auf den Kindsbeitrag her, nehmen jedoch dabei nicht die Sprecherrolle ein.

Fachkraft des Kindes A verwendet in der Kindertagesstätte als Hörsignal eine Bandbreite des Rezeptionssignals `Mh`. Die Verwendung kann alleinstehend erfolgen (EZP1- fragend: „Hm?“; EZP1 - akzeptierend: „Hm.“; ablehnend: „Hm hm.“) oder als Einleitung der Besprechung des nächsten Spielschrittes (EZP1: „Hm hm. Was hast du jetzt gewürfelt?“; „Hm. ((2,5 s)) Ja. • • Du kannst jetzt über mich drüber gehen.“; „Hm hm. Oah. • Voilà. • Und was darfst du jetzt tun? ((1,5 s))“), wobei der vorherige Kindsbeitrag zunächst mit dem Hörsignal gewürdigt bzw. abgeschlossen wird. Eine konkretere Rückmeldung kann gegeben werden, wenn statt des mehrdeutigen `Mh` ein `Ja` oder `Nein` verwendet wird (EZP2: „Ja. Okay. • • • Gut.“; „Nein. ((2 s)) Dann musst du jetzt warten. Wie viel müsstest du jetzt haben? •“). Die Rückmeldung wird am eindeutigsten formuliert, wenn die Fachkraft noch differenzierte Rezeptionssignale nutzt, um ihre Einstellung gegenüber dem Kindsverhalten auszudrücken (EZP3 - entschuldigend: „Leider nicht.“; motivierend: „((2 s)) Fast. ((1 s))“; abwägend: „Naja.“; übereinstimmend: „Genau. So eine Regel. ((1 s)) Ja? • • • Einverstanden?). Die Fachkraft im Hort drückt neben den neutralen Hörsignalen wie `Mh` und `Ja` eher affektiv konnotierte Rückmeldungen aus (EZP4 - Überraschung: „Ah.“; „Oh!“; Enttäuschung: „Ach.“; Ungeduld: „Na?“). Die französische Variante der Rückmeldung wird in der gleichen Funktion angewandt wie die deutsche Variante (EZP5: „Okay.“ → „Oui.“).

Bei den Hörsignalen der Fachkraft des Kindes B in der Kindertagesstätte handelt es sich um emotional gefärbte Interjektionen (EZP1: „Ja.“; „Ôh.“; „• • • Genau.“; „Huch.“; „Stop.“) oder kurze Rückmeldungen (EZP1: „Ich habe dasselbe.“; „Super.“; „Noch eins.“). Es kann weiterhin Lob ausgegeben (EZP3: „Genau hinter mir. • Prima. ((1,1s)) Bist mir auf den Fersen.“) oder das Kindsverhalten motiviert werden (EZP3: „Endlich. Jetzt kannst du mal eine Karte ziehen. • Jetzt geht es los.“). Im Hort fällt auf, dass die Fachkraft in den Hörsignalen ausführliches Lob aufbaut (EZP4: „Ach! • • • Mensch, ja das ist ein Türanhänger. Das hätte ich ja nie gefunden. Danke, [Name Kind]. Jetzt hast du mir geholfen. Jetzt darf ich sogar vor.“; „Das hast du aber schnell gefunden. • Und weißt du, warum da eine Brille liegt?“). Alternativ wird der Karteninhalt wiederholt, um eine affektive Anteilnahme am Suchprozess auszudrücken (EZP5: „Oah, ein Pony! Wo kann denn das sein?“; „Eine Birne. Wo ist sie?“; „Flaschengeist. Wuah!“).

Die Hörersignale bei der Fachkraft des Kindes C in der Kindertagesstätte bestehen oftmals aus einer kurzen Anzeige der Aufmerksamkeit (EZP1: „• • Hm.“; „Ja.“; „Ûh. ((1s)) Hm.“). Auch eine kurze Rückmeldung zum Sachverhalt kann im Hörersignal umgesetzt werden (EZP1: „Schade.“; EZP2: „• Bis dahin.“; „• • • Genau.“; EZP3: „• • Õh.“).

Im Hort werden von der Fachkraft wie im Vorschuljahr kurze Aufmerksamkeitsanzeigen (EZP5: „Hm.“) und Rückmeldungen zum Sachverhalt ausgegeben (EZP4: „• Huch.“). Im Gegensatz dazu werden zu EZP6 längere Hörersignale angeboten (EZP6: „Ja. Genau. Das ist ein Hering.“; „Õh. Na, jetzt bin ich aber gespannt.“; „Õh. Wieder ein paar zurück.“). Dabei verbalisiert die Fachkraft zusätzlich Erkenntnisse oder Emotionen.

In den Hörersignalen legt die Fachkraft des Kindes D in der Kindertagesstätte Wert auf die Kindsmeinung (EZP1: „• Du warst schon. Aber... • Ach so. Wir gucken erst einmal, wer die höhere Zahl hat?“; „• Weißt du gar nicht? • • • Reicht nicht einmal würfeln und losgehen?“; „Nein? • Musst du eine bestimmte Zahl würfeln?“). Dem Kind als Mitspieler wird Wertschätzung entgegengebracht, da ihm auf Augenhöhe begegnet wird (EZP1: „((1,75s)) Oh. • Jetzt teilen wir uns wohl den Platz. • Guck mal. Ich mache ein bisschen Platz für dich.“; „• • • Okáy. ((2s)) Õh. Kannst du mir einen Tipp geben?“; EZP3: „((1s)) Stimmt. • • Õh. Das ist aber ein großer Sprung.“; „((1,5s)) Du musst mir auf jeden Fall helfen. ((1,6s)) Hm.“). Kurze Einwürfe können alleinstehen (EZP2: „Õh.“; „Hm.“). Interjektionen werden auch in komplexer Form in Kombination mit der Bewertung des Kindsverhaltens bzw. des Spielgeschehens geboten (EZP3: „• Hm. • Eine Küchenuhr vielleicht. Ja. In der Küche. • • Ja. Super.“; EZP4: „Âh. • Ich sehe sie. Die ist ziemlich klein.“; „• Ja. • • • Siehst du. Es ist wirklich knifflig.“ „Zwei. Õh. Glück gehabt.“). Ein Spannungsaufbau kann im Hort erzielt werden, wenn die Fachkraft sich im Spielgeschehen involviert zeigt, beispielsweise durch Ausrufe (EZP4: „Oh! ((1s)) Oh!“; „• Da ist es!“; „Das gibt es doch nicht.“; „Ah! • • Ich hab ihn!“). Teilweise werden Kindsvorschläge ohne Einspruch angenommen, was die kindliche Motivation zur Teilnahme am Spielgeschehen steigern dürfte (EZP6: „Nochmal. Okay.“; „Brauche ich eine Eins? Okay.“; „• Ach so. • Und der hat die auf dem Kopf.“; „Ach so. Eine Trillerpfeife. • Hm.“).

Die von der Fachkraft des Kindes E in der Kindertagesstätte verwendeten Hörersignale stellen die Motivierung der Kindshandlung dar (EZP1: „Gut. ((1s)) Los geht es. • •; „Zum Beispiel, genau.“; „Genau. Prima. • Darfst du schon vorhüpfen.“; EZP2: „((Lacht)) Hm.“; EZP3: „Ein Koffer. ((1,5s)) Na, dann such mal den Koffer. Vielleicht findest du ihn.“; „• Da ist es.“; EZP3: „Das gibt es doch nicht. • Dann such dir mal eine Karte.“). Diese Motivierungen zeigen dem Kind die Anteilnahme der Fachkraft am Spielfortschritt des Kindes an. Eine andere Art der Rückmeldung bildet die Kommentierung der Zahl oder des Standortes der Figur durch die Fachkraft (EZP1: „Oh, auch eine Drei.“; EZP3: „• • • ((Atmet aus)) Gott sei Dank. • Ich dachte, du kommst schon wieder auf einen roten Punkt.“; „Nein. • • Hier geht es los.“; „Nein. • Hier runter. ((1s)) Da habe ich ja doch jetzt aufgeholt. ((Lacht))“). Im Hort werden `Hm`s` mit unterschiedlicher Intonation als Hörersignal verwendet (EZP6: Hm. Hm.) oder Benennungen des Karteninhaltes genutzt (EZP5: „Ein Spiegelei. ((würfelt)) • • Eins, Zwei.“; EZP6: „Den Nagel.“; „Kippe.“).

5.2.3 Zusammenfassung Deskription

Es wurde das typische Kommunikationsverhalten von Kindern und der diese betreuenden Fachkräfte beschrieben, welches in der Fachkraft-Kind-Kommunikation zu verzeichnen ist. Dabei wurde nach den Gesprächsschrittformen unterschieden (Initiierungen, Respondierungen, gemischte Gesprächsschritte, Hörersignale), um den Vergleich zwischen einzelnen Kindern und einzelnen Fachkräften in Bezug auf die Sprachmerkmale deutlich werden zu lassen. Die Deskriptionen stellen die inhaltliche Grundlage für alle weiteren Analyseschritte dar, in welchen die Deskriptionsergebnisse auf den Analyseebenen der Fragestellungen geordnet, kategorisiert und gedeutet werden.

5.2.4 Bedeutungsanalyse

Die Strukturierung eines Gespräches beinhaltet die Segmentierung des Gesprächs in Kernthemen, Hyperthemen und Subthemen; zusätzlich soll die Aufschlüsselung der Handlungsebene dieser Einheiten erreicht werden, wie sie zum Beispiel im Gesprächstyp `Beraten` mit dem Teilziel `Explizierung des Problems` vorliegt (Brinker & Sager, 2010, S. 99-103). In der folgenden Bedeutungsanalyse wird so vorgegangen, dass die Gesprächsbeiträge des Korpus auf der

inhaltlichen Ebene in Kernthemen gegliedert werden, zum Beispiel, dass sich ein Kind in seinem Beitrag mit dem Thema `Spielgestaltung/Spielregeln` beschäftigt. Die Kernthemen sind die Themenbereiche, in denen die Fachkraft-Kind-Gespräche im Setting Regelspiel gegliedert sind. Indem die Sprecher diese Themen einführen und der Hörer darauf reagiert, entstehen Themenabschnitte im Gespräch. In einem zweiten Schritt werden die Hyperthemen der Gesprächsbeiträge herausgearbeitet und weiter in Subthemen aufgeschlüsselt. In den Kernthemen der Themenstruktur werden die inhaltlichen Aspekte der kommunikativen Ebene aus den Fachkraft-Kind-Gesprächen extrahiert, wohingegen bei den Hyper- und Subthemen auf die Handlungsebene, also die pragmatischen Kompetenzen, näher eingegangen wird. In den Anlagen zur Bedeutungsanalyse sind alle im Korpus vorgefundenen Beiträge der Kinder und Fachkräfte der nachfolgend vorgestellten Themenstruktur zugeordnet. Somit ist in den Anlagen für die Kernthemen, Hyperthemen und Subthemen eine Fülle an Beispielen aus der Praxis zu finden. Diese werden wie in der Deskription der Kinds- und Fachkraftprofile nach dem Kindsbuchstaben A bis E benannt und nach dem Erhebungszeitpunkt E1 bis E6 genauer gekennzeichnet. Es sollen in der Bedeutungsanalyse zuerst die Kindsbeiträge und danach die Fachkraftbeiträge behandelt werden. In der Zusammenfassung der Bedeutungsanalyse werden schließlich die Kinds- und Fachbeiträge einander gegenübergestellt.

Es konnten acht Kernthemen in den Kindsbeiträgen zur Fachkraft-Kind-Kommunikation beim Regelspiel herausgearbeitet werden. Die Inhalte dieser Kernthemen werden im folgenden Abschnitt zuerst referiert. Dann folgen die Hyperthemen, welche in dieser Arbeit die Wirkrichtung der Kindsbeiträge bezeichnen und damit den Sprechhandlungstypen gleichzusetzen sind. Die Definitionen der Sprechhandlungstypen stammen aus dem für die Auswertung genutzten Kategoriensystem von Zaefferer und Frenz (1979). In den Definitionen werden die Kinder als Sprecher eingesetzt und die Adressaten als Fachkräfte bezeichnet, um sie dem vorliegenden Korpus anzupassen. Es wird ermittelt, wie hoch der Anteil der im Korpus vorkommenden Kategorien an Sprechhandlungen bei den Kindern gemessen an der Gesamtzahl der Kategorien pro Sprechhandlungstyp ist, die in dem Kategoriensystem von Zaefferer und Frenz (1979) vorkom-

men. Diese Berechnung dient dem Rückschluss, welche qualitative Bandbreite an Sprechhandlungen in den Hyperthemen der Kinder abgedeckt wird. Dabei werden die Kombinationen von mehreren Sprechhandlungen als zur erstgenannten Sprechhandlungskategorie zugehörig gehandelt, so dass sie nicht doppelt gezählt werden. Abschließend werden die Subthemen der Kinder eingeführt, welche die Teilziele einer Sprechhandlung darstellen. Die einzelnen Subthemen werden unter dem entsprechenden Hyperthema subsumiert. Sie zeigen auf, welche Handlungsmöglichkeiten für die Kinder im jeweiligen Sprechhandlungstypus bestehen.

In den *Kernthemen* der Initiierungen besprechen die Kinder die *Spielgestaltung bzw. Spielregeln*. Dabei handeln sie das zukünftige Vorgehen im Spiel aus und legen das Vorgehen fest. Weiterhin sind die Kinder in der Lage, *Spielinhalte* zu behandeln. Hierfür besprechen sie die gegenwärtigen Perspektiven bzw. Meinungen der Mitspieler in den verschiedenen Situationen der Spieldurchführung. Behandeln die Kinder das Thema *Spielstand oder Wettbewerb*, dann Resümieren sie den Spielfortschritt, fassen also das vergangene Spielgeschehen zusammen. Die Kernthemen der Respondierungen, welche im Korpus vorkommen, entsprechen den drei Respondierungsarten akzeptierend, zurückweisend und selektierend in der Definition nach Brinker und Sager (2010). Möchte das Kind mit einem respondierenden Schritt eine *Akzeptierung des Gesprächsschrittes* der Fachkraft vornehmen, so formuliert es eine vollumfängliche Erfüllung der Obligation(en) des initiierenden Schrittes. Dies bedeutet, dass das Kind sich responsiv verhält, beispielsweise über das Geben einer Antwort auf die Frage der Fachkraft. Im Kontrast dazu ist die *Zurückweisung eines Gesprächsschrittes* der Fachkraft zu sehen, wobei das Kind die Obligation(en) des initiierenden Schrittes ablehnt. Es verhält sich damit nicht responsiv, verweigert beispielsweise eine Antwort auf die Frage der Fachkraft. Das Handlungsziel der Fachkraft wird demnach nicht akzeptiert. Verwendet das Kind hingegen in seiner Antwort die *Selektierung eines Gesprächsschrittes* der Fachkraft, dann erfüllt es die Obligation(en) des initiierenden Schrittes teilweise. Es handelt sich um eine Teilrespondierung, indem das Kind einen Rand- oder Teilaspekt des vorhergehenden Gesprächsschrittes der Fachkraft behandelt. In den Kernthemen der Hörersignale von Kindern bedeutet eine *Empfangsbestätigung* ein eher neutrales Hörersignal,

welches in seinem Rückmeldeverhalten als Anzeige der Aufmerksamkeit dient. Im Gegensatz dazu dient die *Gefühlsäußerung* als wertendes Hörersignal, mit dem das Kind seine Einstellung zum Beitrag des Gesprächspartners bekundet und daher das Gespräch in gewissem Ausmaß auch über ein Hörersignal steuern kann.

Im Rahmen der *Hyperthemen* von Kindsbeiträgen nutzen die Kinder Sprechhandlungen, die *äußere Sachverhalte* darstellen. Mit diesen Sprechhandlungen stellen sie intersubjektive Sachverhalte dar und setzen sich selbst unter die Obligation zur Begründung der ausgedrückten Proposition. 100% der möglichen Sprechhandlungen, die äußere Sachverhalte darstellen werden von den Kindern im Gespräch verwendet (sieben Sprechhandlungen von sieben Kategorien). Es werden die Sprechhandlungen Mitteilen, Feststellen, Behaupten, Vermuten, Bestätigen, Bestreiten und Antworten verwendet. Damit haben intersubjektive Sachverhalte, die das Kind selbst unter die Obligation zur Begründung setzen, die höchste qualitative Bandbreite im Korpus. Zudem kommen in den Kindsbeiträgen *kommunikationsbezogene Sprechhandlungen* vor. Das heißt, mit ihnen wird das Gespräch eröffnet, spezifiziert, modifiziert oder abgeschlossen. Die Kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen im Korpus weisen einen Anteil von 50 % an den Gesamtkategorien auf (sieben Sprechhandlungen von 14 Kategorien). Sie werden mit den Sprechhandlungen Aufmerksamkeitslenkung, Anrede, Referenz, Nennung, Empfangsbestätigung, Explizieren oder Bekräftigen realisiert. Dieser Sprechhandlungstyp ist für die Kinder wichtig, um die eigenständige Gestaltung von Kommunikation einüben zu können.

Die Kinder verfügen auch über Sprechhandlungen, mit denen sie ihre *Einstellungen oder Gefühle* ausdrücken können. Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken, machen einen Anteil von 55% an den Gesamtkategorien dieses Typus bei den Kindern der Stichprobe aus (sechs Sprechhandlungen von 11 Kategorien). Sie werden mit den Sprechhandlungen Freude, Unmut, Triumph, Erstaunen, Absicht äußern und Wunsch äußern ausgedrückt. Mit ihnen zeigt das Kind seinen gegenwärtigen Zustand (Gefühl) oder einen geplanten Zustand (Einstellung) an. Die Kinder verwenden zudem *kooperative Sprechhandlungen*, in denen ihre Unterstützung der Fachkraft durch eine Ermöglichung von Handlungen oder

Einsichten zum Ausdruck kommt. Zu 50 % werden mögliche Kooperative Sprechhandlungen von den Kindern im Gespräch umgesetzt (zwei Sprechhandlungen von vier Kategorien). Bei den Sprechhandlungen handelt es sich um Begründen und Erklären. Das Kind versucht dabei, der Fachkraft mit dem Begründen und mit dem Erklären Einsichten zu ermöglichen. Manchmal möchten die Kinder *rollenzuschreibende und -löschende Sprechhandlungen* in das Gespräch einbringen, um den von ihnen ausgedrückten Sachverhalt zur Tatsache zu erklären. Nur einen Anteil von 25 % haben die Äußerungen der Kinder mit rollenzuschreibenden und -löschende Sprechhandlungen, da einzig die Sprechhandlung Selbstnennung zum Tragen kommt (eine Sprechhandlung von vier Kategorien).

Unterschieden werden müssen schließlich *adressatenbindende Sprechhandlungen* für künftige Handlungen oder Unterlassungen auf Seite der Fachkraft, die mit der Beitragsausführung durch das Kind veranlasst werden und *sprecherbindende Sprechhandlungen*, die sich auf künftige Handlungen des Kindes beziehen und damit eine Obligation zur Ausführung für das Kind bedeuten. Die Möglichkeiten der Kinder adressatenbindende Sprechhandlungen zu realisieren, sind mit 33% Anteil nicht sonderlich vielfältig (zwei Sprechhandlungen von sechs Kategorien). Es kommen Fragen und Aufforderungen zum Einsatz. Mit 17% Anteil an den Gesamtkategorien besteht für die Kinder mit dem Vorschlagen ausschließlich eine sprecherbindende Sprechhandlung zur Auswahl (1 Sprechhandlung von 6 Kategorien), so dass es für sie eine Herausforderung darstellt, eigene künftige Handlungen mit einer Obligation zur Ausführung zu belegen. Es findet sich kein Beitrag im Korpus der Kindsbeiträge, der den *normenbezogenen Sprechhandlungen* zugeordnet werden kann, mit denen das Wohl- bzw. Fehlverhalten der im Gespräch involvierten Person(en) gemessen wird.

Sprechhandlungen, die äußere Sachverhalte darstellen vereinen neunzehn *Subthemen* im Korpus unter sich. Mit *Mitteilungen* erinnern die Kinder an Spielregeln und zeigen ihre Perspektive zu den Spielinhalten auf. Die Mitteilung wird mit einer Frage kombiniert, um die Perspektive zu den Spielinhalten unter Einbezug der Fachkraft einzuführen. Zum Zweiten kann diese Kombination als Hinweis zum gegenwärtigen Spielstand dienen. Zum Dritten kann damit die Zu-

stimmung zum Gesprächsschritt der Fachkraft mit einem Sachverhalt oder die Ablehnung des Gesprächsschrittes der Fachkraft über den Hinweis auf Spielregeln realisiert werden. Mit einer *Feststellung* weisen die Kinder auf die Lokalisierung eines Spielinhaltes hin. Dieser Hinweis bezüglich der Lokalisierung eines Spielinhaltes wird auf indirekte Weise bei einer *Vermutung* erreicht. Mit einer Vermutung können zudem Spielregeln besprochen werden oder der Wettbewerbsvorteil der Fachkraft herausgestellt werden. Mit einer *Behauptung* verweisen die Kinder auf den Spielfortschritt statt der Erfüllung der vorangestellten Obligation des Fachkraftbeitrags oder sie argumentieren für eine Wahrscheinlichkeit des eigenen Spielsieges. Eine *Bestätigung* beinhaltet entweder eine einfache Zustimmung zum Gesprächsschritt der Fachkraft oder es wird ein Teilaspekt des eigenen Spielzuges erwähnt, statt die Obligation des Fachkraftbeitrags zu erfüllen. Bei einer Kombination *Bestätigung und Erklärung* setzen die Kinder eine komplexe Zustimmung zum Gesprächsschritt der Fachkraft um. Mit der *Antwort* auf den Fachkraftbeitrag wird die Obligation vollumfänglich erfüllt oder wegen Nichtwissen nicht responsiv zurückgewiesen. Möchte das Kind in seiner Antwort die Erfüllung der Obligation selektiv vermeiden, geht es auf den Spielfortschritt als Randthema ein. Beim *Bestreiten* zweifeln die Kinder die Wahrheit des Gesprächsschrittes der Fachkraft an. In der *Kombination Bestreiten und Empfangsbestätigung* wird der Gesprächsschritt der Fachkraft zusammen mit einem Hörersignal zurückgewiesen.

Kommunikationsbezogene Sprechhandlungen vereinen sechzehn Subthemen unter sich. Die *Anrede* fungiert in den Beiträgen der Kinder als Mittel der Eröffnung einer Kommunikation, die durch eine Lenkung der Aufmerksamkeit der Fachkraft auf das Spielvorgehen hergestellt wird. Das *Explizieren* spezifiziert die Kommunikation zu den Spielinhalten durch Erfahrungen des Kindes. Alternativ kann auf diese Weise ein Spielschritt als Antwort auf die Problemstellung der Fachkraft lokalisiert werden oder der Grund für Nichtwissen zur Erfüllung der Obligation verdeutlicht werden. Die *Nennung* hat den Vorteil, dass damit die Kommunikation mit Hinweisen auf den Spielinhalt eröffnet werden kann. Die *Aufmerksamkeitslenkung* stellt eine Hilfe des Kindes für die Fachkraft bei dem Spielschritt dar. Eine Kombination *Aufmerksamkeitslenkung*

und Referenz wird vom Kind angewendet, um die Kommunikation durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen Spielinhalt zu eröffnen. Die Kombination *Aufmerksamkeitslenkung und Nennung* bzw. *Selbstkorrektur* spezifiziert Kommunikation mit der Lenkung auf den Spielinhalt. Die *Bekräftigung* modifiziert die Kommunikation mittels der Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Spielinhalt. Das Kind kann eine *Zustimmung bekräftigen*, indem es den Spielschritt der Fachkraft erlaubt oder eine *Ablehnung bekräftigen*, indem es den Gesprächsschritt der Fachkraft durch Kontextualisierung ablehnt. Über eine *Referenz* wird ein Randthema eingeführt, mit dem das Kind die Obligation zum Spielinhalt selektiv erfüllt. Die *Empfangsbestätigung mit 'Mh'* erfährt eine Bedeutungsvariation in der Kommunikation mit den Fachkräften. Sie wird von den Kindern über die Intonation als Akzeptierung, Zurückweisung oder Selektierung des Gesprächsschrittes der Fachkraft gestaltet. Andere *Empfangsbestätigungen ohne Mh* sind möglich. Bei der *akzeptierenden Empfangsbestätigung* vergibt das Kind seine Zustimmung zum Fachkraftbeitrag über das Hörersignal. Bei der *selektierenden Empfangsbestätigung* bekräftigt das Kind ein Teilthema mit dem Hörersignal. In der *zurückweisenden Empfangsbestätigung* wird das Teilthema vom Kind mit dem Hörersignal korrigiert.

Die Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken, vereinen neun Subthemen unter sich. Die Kinder äußern *Unmut* initierend, wenn sie die Differenz ihrer Meinung bezüglich des Spielinhaltes oder Spielstandes verdeutlichen wollen, als Respondierung, um eine negative Gefühlsäußerung als Reaktion auf den Gesprächsschritt der Fachkraft auszudrücken und als negatives Hörersignal in Bezug auf einen Spielschritt der Fachkraft. Sie äußern *Freude* initierend als positive Gefühlsäußerung über einen Spielinhalt. Sie äußern außerdem einen *Wunsch* initierend als positive Äußerung zum Spielstand. Die Kinder äußern *Triumph* initierend als positive Gefühlsäußerung zum Spielstand und Erstaunen als Hörersignal in Reaktion auf einen Spielschritt der Fachkraft. In der Kombination von *Erstaunen* und einer *Mitteilung* wird die Überraschung des Kindes über die Differenz zur Fachkraft bezüglich des Spielvorgehens verdeutlicht. Äußert das Kind eine *Absicht*, so stimmt es dem Gesprächsschritt der Fachkraft mit einem Handlungsplan zu.

Adressatenbindende Sprechhandlungen vereinen vier Subthemen im Korpus unter sich. Mit Hilfe einer *Frage* vergeben die Kinder erstens der Fachkraft die Obligation zu einer Antwort bezüglich der Spielgestaltung. Zweitens initiieren sie mit einer Frage die Thematisierung eines Spielinhaltes mit der Obligation für die Fachkraft, sich zu diesem zu äußern. Drittens bieten Fragen die Möglichkeit, eine Antwort auf die Problemstellung von der Fachkraft zu erhalten, denn die Frage kann als Indikator für Unsicherheit gewertet werden. In einer *Aufforderung* hingegen legen die Kinder die weiteren Handlungen der Fachkraft in der Spielgestaltung fest. Kooperative Sprechhandlungen vereinen drei Subthemen im Korpus unter sich. Die Kinder handeln mit einer *Begründung* ihre Einsichten zur Spielgestaltung mit der Fachkraft aus. Möchten sie den Spielschritt der Fachkraft ablehnen, so nutzen sie den Verweis auf Spielfestlegungen. In der *Erklärung* wird näher ausgeführt, welche Aspekte zur Ablehnung des Spielschrittes der Fachkraft geführt haben. Sprecherbindende Sprechhandlungen vereinen zwei Subthemen unter sich. Mittels eines *Vorschlags* versuchen die Kinder, die Spielgestaltung zu lenken oder sie erbringen auf diese Weise einen *Gegenvorschlag*. Unter die rollenzuschreibenden und -löschenden Sprechhandlungen fällt nur eine Sprechhandlung. Die *Selbsternennung* modifiziert die Kommunikation mit einem Hilfsangebot zu dem Spielinhalt. Es ließen sich sechs Kernthemen für die Fachkräfte identifizieren. Die Inhalte dieser Kernthemen werden im ersten Abschnitt referiert. Die nachfolgend dargestellten Hyperthemen bei den Fachkräften entsprechen den Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kammermeyer et al. (2018 a, b). Abschließend wird aufgezeigt, inwiefern und in welchem Umfang die Strategien der Sprachbildung und -förderung (Hyperthemen) bei den Fachkräften der Stichprobe in der Kindertagesstätte und dem Hort in den Subthemen umgesetzt werden. Es werden in Klammern Beiträge der Fachkräfte als Beispiele angeführt, um die Verständlichkeit der aufgeführten Subthemen zu erhöhen. Diese Beispiele werden mit dem Buchstabenkürzel des Kindes und der Nummer des Erhebungszeitpunktes versehen, damit die Möglichkeit der Nachverfolgung in den Transkripten gegeben ist.

Die Fachkräfte nutzen als *Kernthemen* in den Initiierungen Beiträge zur *Spielgestaltung* bzw. *den Spielregeln*, um das zukünftige Vorgehen im Spiel auszuhandeln und festzulegen. Zu-

dem behandeln sie im Gespräch *Spielinhalte*, indem sie die gegenwärtigen Perspektiven bzw. Meinungen der Mitspieler während der Spieldurchführung behandeln. Beschäftigen sich die Fachkräfte mit dem Thema *Spielstand oder Wettbewerb*, bedeutet dies, dass sie den Spielfortschritt resümieren, sich also auf Vergangenes beziehen. Die Respondierungen wurden bei den Kindern, aber wegen fehlender quantitativer Relevanz nicht bei den Fachkräften in die Analyse einbezogen; dafür wurden bei den Fachkräften jedoch die gemischten Schritte mit Kernthemen belegt. In den Kernthemen der gemischten Schritte *diskutieren* die Fachkräfte *den vorherigen Beitrag* des Kindes. Dies geschieht mit einem einfachen gemischten Gesprächsschritt, wenn die Einstellung der Fachkraft zum Kindsbeitrag ohne Übernahme der Sprecherrolle mit einer Sprechhandlung ausgedrückt wird. Der Beitrag kann dabei eine fragende, bestätigende oder ablehnende Form annehmen. Die Diskussion des vorherigen Beitrags kann auch mit der Kombination mehrerer Sprechhandlungen vorgenommen werden. Der Vorteil eines solchen komplexen gemischten Gesprächsschrittes ist, dass der Transport und die Ermittlung einer hohen Informationsdichte möglich sind. Die Kernthemen der Hörersignale betreffen die *Empfangsbestätigung*. Sie wird von den Fachkräften als ein eher neutrales Hörersignal genutzt, mit welchem die Aufmerksamkeit in einer Rückmeldung angezeigt wird. Die *Gefühlsäußerung* hingegen stellt ein wertendes Hörersignal dar, mit welchem die Einstellung zum Beitrag des Gesprächspartners ausgedrückt und daher die Gesprächsrichtung gelenkt wird.

Die Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kammermeyer et al. (2018 a) werden in der folgenden Abbildung im Überblick mit den entsprechenden Inhalten dargestellt, da sie die aufgefundenen *Hyperthemen* darstellen und das Ordnungssystem für die Subthemen bilden:

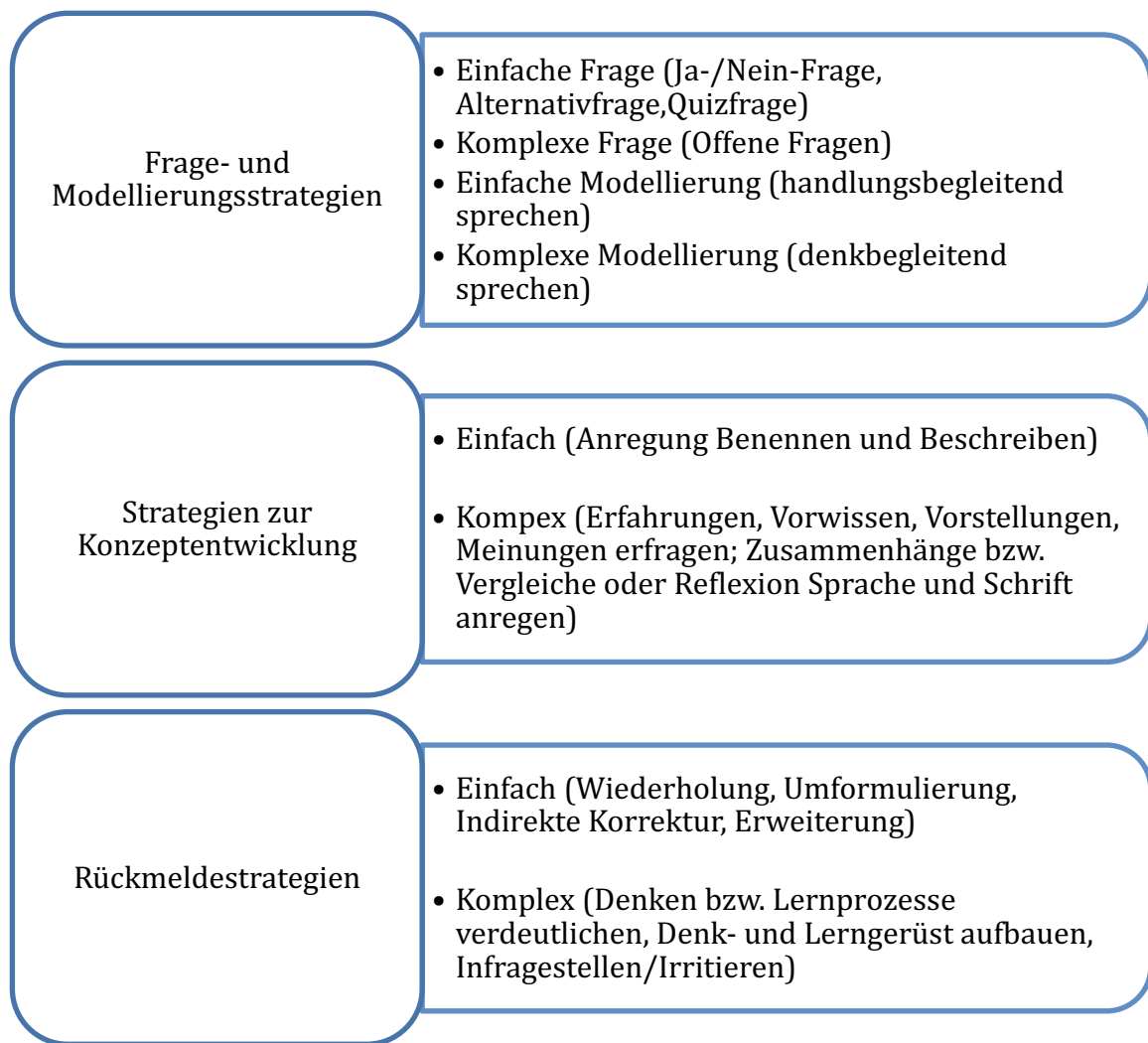


Abbildung 26: Strategien Sprachbildung und -förderung (Kammermeyer et al., 2018 a)

Die Subthemen der Fachkräfte werden nun aus dem Korpus heraus extrahiert und nach den oben angeführten Hyperthemen geordnet.

Im Bereich der *Subthemen* wird von den Fachkräften mit *einfachen Fragen* die Zustimmung des Kindes eingeholt (A2: ((Lachen)) Bist du jetzt stolz? ((1,5 s))“; B3: „Drei. • • • Wir überspringen heute die Roten. Hä?“). Alternativ wird die Entscheidung des Kindes abgefragt (D1: „Soll ich anfangen?“; B2: „Wollen wir das so machen?“). Bei *komplexen Fragen* erreicht die Fachkraft, dass die Obligation ihrer Fragestellung mit Mehrfachfragen spezifiziert wird (B1: „Du hast eine? ((1,6s)) Welche Zahl?“; C4: „Aber das kann es nicht sein. Ne? Das sieht ja nicht so aus?“). Wenn die Obligation der Fragestellung ergänzt werden soll, so wird eine Aufforderung angeschlossen (B1: „Welche war größer? ((1,4s))

Weißt du noch, was du dahattest? • • • Mach nochmal.“; A2: „Wo ist er? Wo ist er, der Regenschirm? Such du mal! ((5 s))“).

Bei der *einfachen Modellierung* motiviert die Fachkraft das Kindsverhalten (C2: „• Bis dahin.“; „Hm. ((2,5 s)) Ja. • • Du kannst jetzt über mich drüber gehen.“; D3: „((1,5s)) Du musst mir auf jeden Fall helfen. ((1,6s)) Hm.“) oder sie gibt Lob aus (A2: „Ja. Okay. • • • Gut.“; B4: „Du bist ja lieb.“). Möchte sie ihre Emotionen wie beispielsweise Überraschung, Enttäuschung, Ungeduld oder Freude ausdrücken, so verwendet sie Interjektionen (C1: „Schade.“; A4: „Na?“). Im Sinne einer *komplexen Modellierung* thematisiert die Fachkraft den eigenen Spielfortschritt (D1: „Òh. • • • Das sieht nicht gut aus für mich.“; D5: „• Viel weiter nach unten kann es ja nicht mehr gehen.“) oder sie nimmt auf affektive Weise Anteilnahme am Spielschritt bzw. Spielfortschritt des Kindes (E1: „Oh, auch eine Drei.“; A2: „Jetzt kannst du ja eine Wahnsinnsstrecke gehen. ((8 s))“). Bei Bedarf leistet die Fachkraft Unterstützung und Hilfe für das Kind bei der Durchführung des Spielschrittes (C3 „• • • Warte mal. Du standest hier drauf. Zähl nochmal nach. Mach nochmal. Eins?“; B5: „Ich glaube, ich sehe sie. ((1s)) Soll ich dir einen Tipp geben?“).

Eine *einfache Strategie zur Konzeptentwicklung* stellt das Benennen anregen mit Referenz auf einen Spielinhalt dar (E3: „Was ist denn das da?“; B3: „• Eine Trompete. Wer hat die Trompete?“). Mit einer langandauernden Interaktion als *komplexen Strategie zur Konzeptentwicklung* werden Zusammenhänge angeregt:

E1: „Fünf, ah, jetzt haben wir wieder eine große Zahl. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • • Guck mal, wo bin ich denn jetzt? In welchem Zimmer? • • • Was ist das für ein Zimmer? • (Name Kind)? Genau, wegen dem Computer. Das könnte sein. Wenn die dann tippt und schreibt. • • Da sind auch ganz viele Ordner, wie bei uns.“

E2: „Na. Aber das ist eine Werkstatt. Wo könnte denn noch ein Glas stehen? • • Wo hast du denn die Gläser stehen? Zuhause? ((1s)) Hm. ((4s)) Wo könnte man noch Gläser stehen haben? ((1,5s)) Nicht nur in der Küche. Wo denn noch? ((1s)) Müssen wir mal nach dem Wohnzimmer gucken. Vielleicht finden wir da ja so ein Glas. ((1s)) Wo ist denn das Wohnzimmer?“

In der *einfachen Rückmeldung* werden Hörsignale mit fragender, bestätigender oder ablehnender Absicht umgesetzt (D1: „Was ist denn jetzt passiert?“; A1: „Hm.“; „Hm hm.“; „Hm?“; B1: „Ich habe dasselbe.“; „Super.“; „Noch eins.“). In anderen Gesprächsschritten erkennt die Fachkraft den vorherigen Beitrag an und fragt zusätzlich Wissen oder Erfahrungen des Kindes dazu ab (E1: „Da, super. Weißt du noch, wie die Regel war?“; B3: „Eine Kerze. ((1s)) Wer könnte von denen eine Kerze brauchen?“). Es können vier weitere Formen der einfachen Rückmeldung realisiert werden. Die Anerkennung des vorherigen Gesprächsschrittes kann erstens mit einem Gegenvorschlag oder Problemaufriss kombiniert werden (B2: „Ja? Soll ich? Der Jüngere fängt eigentlich immer an.“; A3: „Kannst noch mal würfeln. Bei der Sechs, wir machen jetzt aus, kann man noch einmal würfeln. Das ist so.“). Zweitens kann an die Anerkennung eine Erweiterung des vorherigen Beitrags angeschlossen werden (A1: „Genau. • • • Aber genau so kann es mir passieren. Nicht?“; D5: „Na warte mal! Nun lass uns doch erst mal gucken! • Den finden wir schon. ((1s)) Komm, gut gehen mal jedes Zimmer durch. • • Hier ist er nicht. ((2,3s)) Auch nicht.“). Drittens kommt die Zurückweisung des vorherigen Beitrags mit angeschlossener Frage oder Aufmerksamkeitslenkung vor (E1: „Nein, von wem ist denn das Zimmer?“; E1: „Guck genau hin, was machen die dort? Du kannst ruhig genauer beschreiben.“). Viertens wird gelegentlich der vorherige Gesprächsschritt beendet und dann thematisch erweitert (C2: „Jetzt haben wir nicht aufgepasst alle beide. Aber du hast jetzt eine?“; C6: ((Lacht)) ‚ Genau. Da haben wir ja • • mal drüber geschmunzelt alle beide.“). Die *komplexen Rückmeldungen* bieten den Fachkräften einerseits die Möglichkeit, das Kind mit Hilfe einer Instruktion zur Aufgabenlösung zu befähigen (B2: „• • Guck mal. Hier geht es los. ((1,2s)) Da.“; „Hier bist du. Hier. • • Jetzt kannst du noch eins umdrehen. • Die Fliege.“) und andererseits können die Kinder auf diese Weise zum Mitdenken angeregt werden (C1: „Schau mal. Sonst gehst du wieder zurück. • Willst du doch nicht. Oder?“; „Darf man bei einer Sechs nochmal oder nicht? Haben wir es so gemacht?“).

Im den vorangegangenen Abschnitten zur Bedeutungsanalyse wurden die aus dem Korpus heraus extrahierte Themenstruktur mit ihren Kernthemen, Hyperthemen und Subthemen im

Überblick dargestellt und es wird nun ein Vergleich zwischen den Themen bei den Kindern und den Fachkräften angestellt.

Kinder und Fachkräfte behandeln in den *initiierenden Gesprächsschritten* drei Themen. Zum Ersten handeln sie das Vorgehen im Spiel aus oder legen es fest. Das heißt, sie beschäftigen sich inhaltlich mit der *Spielgestaltung bzw. den Spielregeln*. Hierbei nutzen die Kinder beispielsweise Sprechhandlungen wie Fragen, Begründungen und Aufforderungen. Die Fachkräfte verwenden offene Fragen, holen sich die Zustimmung des Kindes ein oder geben eine Abfrage aus. Alternativ verdeutlichen sie die Spielvorgaben oder die Instruktion. Zum Zweiten werden von Kindern und Fachkräften Themen bezüglich der *Spielinhalte* angesprochen. Dies umfasst die Besprechung der Perspektiven oder Meinungen der Mitspieler in der Spieldurchführung. Die Kinder führen diese Themen über Sprechhandlungen wie Mitteilung, Explizieren und Nennung aus. Die Fachkräfte kombinieren Frage und Aufforderung oder kreieren Mehrfachfragen. Sie versuchen in diesem Themenfeld länger andauernde Interaktionssequenzen zu erzielen. Drittens wird das Thema *Spielstand oder Wettbewerb* in den Initiierungen angesprochen. In diesem Themenfeld werden Spielfortschritte resümiert. Dies kann bei den Kindern über eine Behauptung, Vermutung oder Gefühlsäußerung geschehen. Die Fachkräfte geben entweder (positive) Rückmeldungen zum Spielfortschritt des Kindes aus oder behandeln den eigenen Spielfortschritt. Alternativ können sie wettbewerbsorientiert sprechen, indem sie die Spielstände beider Parteien vergleichen.

Betont werden soll, dass bei den Kindern die Respondierungen in die Analyse einbezogen wurden, wohingegen bei den Fachkräften die gemischten Schritte ausgewertet worden sind. Der Grund hierfür ist, dass Rückmeldungen von den Kindern vornehmlich in Respondierungen vorgenommen werden, von den Fachkräften hingegen mit Hilfe gemischter Schritte. Die Respondierungen der Kinder können in *akzeptierender* Form dargeboten werden, wenn die Reaktion auf die Fachkraftinitiierung eine Erfüllung der Obligation umfasst. Dies geschieht beispielsweise über eine Antwort, eine Aufmerksamkeitslenkung oder eine Bekräftigung. Bei der *zurückweisenden Form* hingegen wird die Obligation abgelehnt und dies realisieren die Kinder unter anderem

mit den Sprechhandlungen Bestreiten, Aufforderung oder Erklärung. Bei der *selektierenden* Form schließlich wird die Obligation vom Kind teilweise erfüllt, beispielsweise über eine Behauptung, Begründung oder Referenz. Die Fachkräfte beantworten den Kindsbeitrag mit Techniken wie Rückfragen, Lob bzw. Zustimmung oder Anweisungen in einem einfachen gemischten Schritt. Alternativ diskutieren sie den vorherigen Beitrag mit Kombinationen an Sprechhandlungen in einem komplexen gemischten Gesprächsschritt, in welchem sie den Kindsbeitrag anerkennen sowie mit einem Gegenvorschlag oder Problemaufriss kombinieren; alternativ beenden sie den Kindsbeitrag mit einer Erweiterung oder lehnen ihn ab mit angeschlossener Frage bzw. Aufmerksamkeitslenkung. Auf diese Weise wird eine höhere Informationsdichte als im einfachen gemischten Gesprächsschritt transportiert und erfragt.

Die Hörersignale von Kindern und Fachkräften beinhalten Empfangsbestätigungen als neutrales Rezeptionssignal, mit welchem Präsenz und Aufmerksamkeit angezeigt wird. Die Kinder variieren die Intonation des Hörersignals `Mh` zur Bedeutungsunterscheidung und sie verfügen über weitere sprachliche Mittel zur Umsetzung einer akzeptierenden, zurückweisenden oder selektierenden Empfangsbestätigung. Die Fachkräfte nutzen kurze Rückmeldungen, um Kindsbeiträge zu bestätigen, abzulehnen oder in Frage zu stellen. Die Rückmeldungen können auch der Motivierung von Kindsverhalten dienen. Mit Hörersignalen werden von Kindern und Fachkräften weiterhin Gefühlsäußerungen als wertendes Rezeptionssignal transportiert. Die Kinder zeigen eine Emotion an, indem sie ihren Unmut, ihre Überraschung und ihre Freude ausdrücken. Gleichmaßen transportieren die Fachkräfte mit emotional gefärbten Interjektionen Gefühle wie beispielsweise Überraschung, Enttäuschung oder Ungeduld. In anderen Hörersignalen der Fachkräfte kommt eine affektive Anteilnahme am Spielschritt des Kindes zum Ausdruck.

5.2.5 Verfahrensanalyse I: Kommunikative Prinzipien

Im Folgenden werden die kommunikativen Prinzipien bei den Kindern und den Fachkräften mit Hilfe der Merkmale Äußerungsaspekte, Handlungsaspekte und Beziehungsaspekte vorgestellt. Erneut wird zunächst auf die Kindsbeiträge eingegangen, bevor die Fachkraftbeiträge

vorgestellt werden und am Ende des Kapitels in der Zusammenfassung die Kinds- mit der Fachkraftseite abgeglichen wird.

Bei den *Initiierungen* von Kindern im Vorschuljahr spielt hinsichtlich der Äußerungsaspekte eine Rolle, ob die Sprechhandlungen einfach in Einwortsätzen oder komplex in Form eines Satzes bzw. übersatzwertig gestaltet sind. Es ist zudem zu differenzieren, ob das Kind seine Eindrücke verbalisiert oder eher Einschätzungen formuliert, bei denen die Kindsperspektive konkret formuliert wird. Im letzteren Fall können vielfältige Realisierungsarten vorkommen, wie zum Beispiel indirekt formulierte Beiträge, die einen Wunsch oder Vorschlag enthalten. In dem ersten Schuljahr kann entweder keine Veränderung des Repertoires festzustellen sein, wenn der gleiche Wortlaut oder die Beiträge in verkürzter Form wiederverwendet werden oder es werden nun Korrekturen mit Aufmerksamkeitslenkung genutzt. Zusätzlich kommt die Wiederholung von Sätzen oder Satzteilen vor oder auch Wortdoppelungen als Ausdruck innerlicher Aufregung. Es zeigt sich im Vorschuljahr bei den *Respondierungen*, dass Unsicherheit mit der Intonation statt einer Verberststellung ausgedrückt wird. Im ersten Schuljahr ist bei den Respondierungen wesentlich, ob kürzere Beiträge wie 1-Wort-Sätze genutzt werden oder die Länge der Sätze dazu beiträgt, spezifische Informationen bzw. Details zu übermitteln. Es kommt bei den *Hörersignalen* im Vorschuljahr vor, dass `Mh` undifferenziert genutzt wird, andere Kinder hingegen verwenden funktionale Varianten für das Hörersignal `Mh`. Unterschiedlich ist auch die Bandbreite der Rezeptionssignale neben diesem sprachlichen Mittel und ob diese weiteren Hörersignale in übersatzwertigen Beiträgen realisiert werden. Im 1. Schuljahr gibt es hinsichtlich der Variationen im Verhalten keine grundlegenden Änderungen.

Im Vorschuljahr können einige Kinder in ihren Initiierungen in Bezug auf Handlungsaspekte einen aktiven Part einnehmen, indem sie den Spielverlauf steuern oder mindestens den Spielprozess gliedern. Dies kann variantenreich mit Fragen, Aufforderungen oder Mitteilungen geschehen. Andere Kinder präferieren es, Angebote in Richtung des Gesprächspartners zu eröffnen, wenn sie beispielsweise den eigenen Spielstand über eine Mitteilung bzw. Behauptung einschätzen oder Alternativantworten anbieten. Sollte keine Steuerung, Gliederung oder Angebots-

eröffnung möglich sein, dann hat das Kind die Möglichkeit, seine Unsicherheit in Bezug auf die Antwort oder Aufgabe mit Hilfe einer Vermutung zu äußern oder das Nichtwissen zu spezifizieren. Im ersten Schuljahr kommen bei den Initiierungen weitere Frageformen, Behauptungen und Bekräftigungen als Sprechhandlungen hinzu oder es werden mehrere Sprechhandlungen kombiniert. Sind sie im Vorschuljahr noch nicht aufgetreten, werden nun auch Vorschläge, Anreden und das Resümieren umgesetzt. Im Vorschuljahr findet sich bei manchen Kindern unter den Respondierungen eine funktional vielfältige Verwendung, bei denen die Antwort eine ablehnende oder akzeptierende Einstellung zum Fachkraftbeitrag anzeigt. Einige Kinder sind zum Explizieren einer Information in der Lage; dies steht im Kontrast zu Kindern, welche spielspezifische Antworten bevorzugen statt Informationen zu reflektieren. Weiterhin stellen Fragen zur Präzisierung des Wissensstandes einen Gegenpol zu Sprachverhalten dar, in welchem entweder vorrangig Aufmerksamkeitsanzeigen bzw. -lenkung vorliegen oder vornehmlich Akzeptierungen wie beispielsweise Empfangsbestätigungen vorliegen. Sind die Kinder bedingt durch den nicht ausreichenden Wissensstand und fehlender Antwortsicherheit nicht zu Bestätigungen, Vermutungen und Mitteilungen in der Lage, drücken sie ihre Unsicherheit aus oder offenbaren ihr Nichtwissen. Möglich ist zudem sich Denkpausen einzuräumen und damit die eigene Sprechhandlung zu verzögern. Im ersten Schuljahr fällt auf, dass die eigene Meinung deutlich ausgedrückt wird, ein Gegenvorschlag erbracht oder eine Referenz aufgebaut wird. Bei den Hörsignalen sind für das Vorschuljahr im Korpus keine relevanten Merkmale auf der Handlungsebene aufzufinden. Im ersten Schuljahr hingegen fällt auf, dass der regelhafte Spielablauf vom Kind mit Korrekturen oder Bekräftigungen überwacht wird. Mindestens jedoch wird eine bejahende Rückmeldung ausgegeben.

Im Hinblick auf Beziehungsaspekte haben einzelne Initiierungen im Vorschuljahr eine Wettbewerbskomponente wie Triumph. Manchmal übernehmen die Kinder Spielroutinen der Fachkraft. Das heißt, sie imitieren den erwachsenen Part des Supports im Spiel. Falls sie nicht wettbewerbsorientiert handeln oder imitieren, erkennen sie die Autorität des Gegenübers an, indem sie dem Gesprächspartner Entscheidungen hinsichtlich des Spieleintritts oder der Spiel-

zugübergabe überlassen. Im ersten Schuljahr wird dann versucht, den Spielprozess selbst zu steuern oder gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, indem Hilfe in Anspruch genommen wird. Bei den Respondierungen kann die Einstellung gegenüber dem Gesprächspartner von Durchsetzungsfreude im Anspruch auf Spielgestaltung gekennzeichnet sein, was unter anderem durch Verantwortungsübernahme, Positionierung, Regeltreue und Sanktionierung deutlich wird. Andere Kinder tendieren eher zu einer kooperativen Einstellung, was den Einbezug der Fachkraft in den eigenen Erkenntnisprozess oder in Entscheidungen über Rückfragen beinhaltet. Im ersten Schuljahr kann die Rezipientenorientierung deutlicher werden. Die Hörsignale haben bereits im Vorschuljahr eine affektive Konnotation, erreichen allerdings im ersten Schuljahr eine größere Bandbreite. Die emotionalen Rückmeldungen reichen in dem ersten Schuljahr von Erstaunen über Unmut bis hin zum Ausdruck von Freude.

In der Kindertagesstätte bestehen die Initiierungen der Fachkräfte in Relation zu Äußerungsaspekten formal aus Mehrfachaufforderungen, Handlungsanweisungen oder der Korrektur von Kindshandlungen. Die Anweisungen können ersetzt werden durch offene Fragen, geschlossene Fragen und Mehrfachfragen zur Verbesserung des Kindsverständnisses mit dem Ziel der Lösungsfindung. Die genannten formalen Mittel dienen der Wissensabfrage, der Hervorhebung von Zwischenergebnissen oder dem Festhalten des Ergebnisses. Es kann auch die Gliederung in Highlights und Meilensteine oder Spielschritte, u.a. mit Emotionen, erfolgen. Zeigt das Kind Unsicherheiten, so hat die Fachkraft die Möglichkeit, handlungsbegleitend zu sprechen, Verständnis zu signalisieren, Denkpausen einzuräumen und schließlich den Spielschritt zu übergeben. Im Hort kann sich die Fachkraft entscheiden, allgemeine Fragen zu stellen oder ihre Beiträge in komplexer Syntax bzw. Wortwahl zu formulieren. Bei letzterer Variante können mit Hilfe von kurzen Rückversicherungen, Entscheidungsfragen oder Alternativfragen längere Rückmeldungen vom Kind erreicht werden. Unter den Hörsignalen finden sich in der Kindertagesstätte emotional gefärbte Interjektionen, die alleinstehend oder komplex sein können. Das Rezeptionssignal `Mh` wird fragend, akzeptierend oder ablehnend verwendet, kann aber auch den Abschluss des vorherigen Schrittes mit einer Würdigung bedeuten. Im ersten Schuljahr werden die

Rezeptionssignale komplexer und die Ausrufe dienen dem Spannungsaufbau. Sie sollen das Kind in das Spielgeschehen involvieren. Die gemischten Schritte können als negative oder positive Bescheide auf den Kindsbeitrag ausgegeben werden, auf die eine Weiterführung des Kindsbeitrags erfolgt. Die Weiterführung erfolgt entweder als Fokussierung im Thema bzw. Konkretisierung der gewünschten Operatoren oder als Rückfrage. Als Besonderheit ist aufzufassen, wenn die Fachkraft sich und das Kind sprachlich als Team mit dem Pronomen `wir` aufgreift. Im Hort kann ein negativer Bescheid auch ohne Weiterführung angebracht werden oder mit der indirekten Verneinung eine Entscheidung verschoben werden. Alternativ kann ein positiver Bescheid mit Einschränkung oder Spezifizierung der Kindsantwort eingeführt werden oder die Rückmeldung beinhaltet eine angeschlossene Aufforderung bzw. Frage zur Weiterführung des Spielzuges.

In der Kindertagesstätte werden Initiierungen im Rahmen der Handlungsaspekte zur Verdeutlichung von Spielvorgaben benutzt. Die Fachkraft greift bei Kindsfehlern mit Aufforderungen bzw. Aufmerksamkeitslenkung ein oder wiederholt die Instruktion. Unterstützung kann die Fachkraft weiterhin bieten, indem sie mit dem Kind im Ausschlussverfahren arbeitet oder gleich Hilfe anbietet. Gibt es keine Störungen, so gibt die Fachkraft Mitteilungen zum Spielverlauf aus oder kommentiert den Spielstand des Kindes. Hat sie einen Spielvorschlag, dann holt sie sich das Einverständnis des Kindes ein. Im Hort werden neben Aufforderungen und Anweisungen auch Erklärungen zur Lösung geboten. Indirekte Vorschläge und Rückfragen erweitern das Repertoire der Fachkraft. Neben positiven Rückmeldungen und Rückversicherungen kommen nun die Bewertung des Spielprozesses und die Thematisierung des eigenen Denkprozesses zum Einsatz. Mit den Hörersignalen werden in der Kindertagesstätte kurze Rückmeldungen zur Anzeige von Aufmerksamkeit oder Bejahungen bzw. Verneinungen realisiert. Werden hingegen Bewertungen ausgeführt, so enthalten sie Lob für das Kindsverhalten; andere Fachkräfte kommentieren den Spielschritt, den Spielfortschritt oder das Spielgeschehen in ihren Hörersignalen. Im Hort können Benennungen von Spielinhalten auftreten. Mit gemischten Gesprächsschritten werden in der Kindertagesstätte Anweisungen, Rückmeldungen und Rückfragen mit dem Ziel der Präzisie-

rung oder der Aufmerksamkeitslenkung ausgeführt, können jedoch auch zur Korrektur des Kindsbeitrags verwendet werden und eine Ergebnissicherung darstellen. Eine höfliche Variante der Korrektur stellt die Beitragswürdigung mit ergänzenden Hinweisen zur Verbesserung dar. Die Kindsantwort kann beispielsweise kontextualisiert werden. Teilweise korrigiert die Fachkraft die eigene Sprachhandlung, um einen Einbezug der Kindshandlung zu erreichen. Im Hort werden Benennungen elizitiert, es wird Mitgefühl signalisiert oder Hilfestellung mit einer Absprache gekoppelt.

Darüber hinaus dienen in der Kindertagesstätte Initiierungen der Fachkräfte dazu, die Kinder zum handlungsbegleitenden Sprechen und zu ausführlichen Beiträgen zu motivieren. Sie weisen damit bestimmte Beziehungsaspekte auf. Es werden lang-andauernde Interaktionssequenzen angestrebt, beispielsweise mit Hilfe mehrmaliger Nachfragen zu Spielinhalten. Der Einbezug des Kindes steht im Vordergrund, mindestens wird das Einverständnis für Lösungen oder die Bestätigung des Spielschrittes erwartet. Im Hort wird Feedback zur Vermeidung der Ablenkung des Kindes oder zur Erklärung von Fehlern eingesetzt. Hilfestellungen sollen in einer gemeinsamen Lösungsfindung resultieren. Es gibt jedoch auch Fachkräfte, die Abfragen statt Verständnisfragen präferieren. Die Hörersignale in der Kindertagesstätte sollen die Kindsmeinung oder die Kindshandlung motivieren sowie die Anteilnahme am Spielfortschritt des Kindes bezeugen. Andererseits können sie auch Wertschätzung oder die Einstellung gegenüber dem Kindsbeitrag bzw. dem Kindsverhalten ausdrücken. Im Hort werden Emotionen verbalisiert. Dabei kann es sich um Überraschung, Enttäuschung, Ungeduld, affektiv konnotierte Rückmeldungen oder die affektive Teilnahme am Spielzug des Kindes handeln. Werden keine Gefühle transportiert, so sind Erkenntnisse von der Fachkraft verbalisiert worden. Die Kinder werden manchmal ausführlich gelobt und ihre Vorschläge werden teilweise ohne Einspruch angenommen. Die gemischten Schritte zeichnen sich in der Kindertagesstätte dadurch aus, dass sie einen Aushandlungsprozess unter Berücksichtigung der Kindswünsche anstoßen oder die Fortschritte des Kindes thematisieren bzw. loben. Die Kinder können lernen, indem sie in Entscheidungen und Erfolge einbezogen werden. Haben sie Probleme mit der Lösungsfindung, so räumt die

Fachkraft Bedenkzeit ein, welche auch mit einer Frage kombiniert werden kann. Im Hort werden die Kindsideen aufgenommen bzw. weitergeführt. Die gemeinsame Entscheidungsfindung steht im Vordergrund und kann beispielsweise mit der Besprechung des Spielschrittes erreicht werden. Einige Fachkräfte gehen in den gemischten Gesprächsschritten offen mit ihren Emotionen um.

Nun wird ein Vergleich zwischen den Kommunikativen Prinzipien der Kinder und der Fachkräfte aus der Stichprobe aufgestellt.

In den *Äußerungsaspekten der Kinder* spielt eine Rolle, welche Länge die Beiträge haben, das heißt, wie sie syntaktisch aufgebaut sind. Es ist außerdem in der Bewertung wichtig darauf zu achten, ob die Beiträge eher durch Wiederholung gekennzeichnet sind oder ob eine Variation in der Beitragsgestaltung gegeben ist. In den *Äußerungsaspekten der Fachkräfte* hingegen können die Beiträge in ihrer Direktheit und Komplexität unterschieden werden, also nach der an das Kind gerichteten Anspruchshaltung. Zudem ist relevant, ob die Fachkraft Kindsbeiträge weiterführt oder nicht. Sowohl bei Kindern als auch bei Fachkräften sollte auf die Intonation bei den Hörersignalen und einigen Rückmeldungen geachtet werden, da diese mit diesem Merkmal funktional unterschiedlich eingesetzt werden können. Die Merkmale der *Handlungsaspekte der Kinder* umfassen den Grad der Einflussnahme auf die Gesprächssituationen. Bei Missverständnissen oder Konflikten im Gespräch ist herauszuarbeiten, wie diese von den Kindern kompensiert werden. Generell können die Kindsbeiträge auf der Handlungsebene bewertet werden, indem auf die Variation und die Kombination von Sprechhandlungen im Gespräch geachtet wird. Wichtig ist überdies, inwiefern vorangegangene Beiträge der Fachkraft von den Kindern konkretisiert werden. Bei den *Fachkräften* sind die *Handlungsaspekte* danach zu klassifizieren, ob es sich um reine Meinungsäußerungen der Fachkraft handelt oder ob in den Fachkraftbeiträgen Rückmeldung bzw. Hilfestellung für das Kind ausgegeben wird. Im letzteren Fall reichen die Interventionen von Korrekturen, über Bewertungen bis hin zu Anleitungen. In Bezug auf *Beziehungsaspekte bei den Kindern* ist festzuhalten, ob das Kind in seinen Beiträgen auf die soziale Hierarchie im Verhältnis zur Fachkraft achtet. Deutlich werden auch die Qualität der Zusam-

menarbeit mit der Fachperson und die Rücksichtnahme auf diese im Gespräch. Die *Beziehungsaspekte der Fachkräfte* zeigen an, ob die Fachkraft auf den Einbezug des Kindes und die Unterstützung desselben fokussiert ist. Gemessen werden kann dies unter anderem daran, ob sie die Kindsideen aufgreift. Schließlich intensivieren Fachkräfte und Kinder gleichermaßen die Beziehungsebene über den Ausdruck von Emotionen.

5.2.6 Verfahrensanalyse II: Interaktive Verfahren

Es finden sich unterschiedliche Interaktive Verfahren in den Initiierungen, Respondierungen, Gemischten Schritten und Hörersignalen der Kinder, weshalb die folgenden Textabschnitte in diese Gesprächsschrittformen unterteilt sind. Es wird im Folgenden die kommunikative Kompetenz des interaktiven Verfahrens in hervorgehobener Kurzform der entsprechenden Beschreibung vorangestellt. In der Beschreibung wird die Absicht des Sprechers (Illokution) und die angezielte Wirkung beim Hörer (Perlokution) als dem jeweiligen interaktiven Verfahren inhärente pragmatische Kompetenzen in Textform ausformuliert. Zunächst sollen die im Korpus aufgefundene Bandbreite der Interaktiven Verfahren von den Kindern dargestellt werden.

Konkret formulierte Initiierungen verhelfen dem Kind dazu, seine Perspektive auf den Spielverlauf zu artikulieren oder zu spezifizieren. Stellt es seine Perspektive auf den Spielverlauf dar, dann kann die Fachkraft diese Perspektive in weiteren Spielzügen einbeziehen, indem sie ihre Handlungen anpasst. Das Kind zeigt an, welche Ereignisse des Spielverlaufs ihm Unsicherheit verschaffen oder an welchen Stellen das Wissen zur Klärung der Aufgaben fehlt. Weis die Fachkraft, in welchen Aufgabenfeldern das Kind konkret Unwissenheit oder Unsicherheit vermeldet, versetzt dies sie in die Lage, gemeinsam mit dem Kind an der Lösung zu arbeiten. Sie kann dann beispielsweise eine Rückmeldung zur Vermutung des Kindes geben, kooperieren oder problemspezifische Hilfe anbieten. Signalisiert das Kind Interesse an dem Fachkraftwissen, so zeigt es eine kooperative Einstellung im Gespräch an. Dies erzielt es mit geschlossenen Fragen wie die Entscheidungsfrage oder die Alternativfrage. Mit der Entscheidungsfrage grenzt das Kind sein Interesse an einem Spielereignis ein. Auf diese Weise wird es der Fachkraft ermöglicht, an der Entscheidungsfindung des Kindes mit einer Bejahung oder Verneinung des Kindsbeitrags

zu partizipieren. Mit Hilfe einer Alternativfrage grenzt das Kind die möglichen Antworten der Fachkraft ein. Hierbei ist die Fachkraft angehalten, den Kindsbeitrag durch die Auswahl einer Antwortoption zu erweitern. Ein Kind gliedert den Spielprozess, indem es auf Spielgegenstände referiert oder sie benennt, die Aufmerksamkeit der Fachkraft lenkt, Aufforderungen an sie stellt oder Spielphasen resümiert bzw. zusammenfasst. Diese Sprechhandlungen im Gespräch verhelfen dem Kind dazu, den Spielverlauf zu steuern, was der Fachkraft die gemeinsame Aufgabebewältigung im Spiel erleichtert. Das Kind drückt Höflichkeit im Gespräch durch indirekte Sprechhandlungen aus. Die vorsichtige Wortwahl wahrt das Gesicht der Fachkraft und erhöht damit potenziell deren Akzeptanz des Kindsbeitrags.

Mit einer Rückfrage zum Fachkraftbeitrag zielt das Kind bei Respondierungen darauf ab, eine übereinstimmend Wissensbasis mit der Fachkraft zu erhalten, denn die Fachkraft kann durch die Rückfrage den Wissenstand des Kindes gezielt erweitern. Das Kind kann etwas resümiieren bzw. zusammenfassen und diese Sprechhandlung in einen respondierenden Schritt integrieren, um den Spielprozess zu gliedern. Dabei kommt sie der Erfüllung einer Obligation durch die Fachkraftfrage nach, was den Unterschied zur Gliederung des Spielprozesses in den initiiierenden Schritten ausmacht. Zeigt das Kind sein fehlendes Einverständnis beispielsweise durch Bestreiten an, möchte es den Gesprächsschritt der Fachkraft zurückweisen. Die beabsichtigte Wirkung der Sprechhandlung wäre, dass die Fachkraft in einem weiteren Gesprächsschritt einlenkt.

Das Kind gibt in den Hörsignalen Rückmeldungen an die Fachkraft mittels Empfangsbestätigungen oder positiven Gefühlsäußerungen. Ersteres zeigt die Präsenz und Aufmerksamkeit des Kindes in der Situation an, was eine Weiterführung des Fachkraftbeitrages bewirken soll. Wird allerdings ein 'Mh' als Empfangsbestätigung genutzt, in welchem die Einstellung zum Fachkraftbeitrag ausschließlich mit der Intonation transportiert wird, besteht das Risiko, dass die Funktion auf Hörerseite potenziell mehrdeutig ist. Dies wird bei einer emotionalen Rückmeldung bzw. einem Kindsbeitrag mit affektiver Konnotation vermieden. Drückt das Kind Freude oder Überraschung über den Fachkraftbeitrag aus, wird eine gelöste Gesprächsatmosphäre

unterstützt oder ein Spannungsbogen im Spiel aufgebaut. Dies garantiert, dass die Fachkraft besser im Spielprozess involviert wird.

Nun wird die im Korpus aufgefundene Bandbreite der Interaktiven Verfahren von den Fachkräften vorgestellt.

Eine Fachkraft gliedert den Spielprozess in ihren Initiierungen, indem sie auf einen Spielgegenstand referiert, ihn benennt, oder die Aufmerksamkeit des Kindes lenkt. Mit der Aufmerksamkeitslenkung gibt sie Hilfestellung oder Hinweise zur Aufgabenlösung und die Mindest Erwartung an das Kind ist, dass es den Spielschritt bestätigt. Zu den weiteren Möglichkeiten der Spielprozessgliederung durch die Fachkraft gehören Aufforderungen durch direkte oder indirekte Anweisungen oder das Resümieren bzw. Zusammenfassen. Die Aufforderung ist in ihrer Wirkung stärker, da eine Obligation erteilt wird, so dass das Kind den Spielschritt übernehmen muss. Bei Störungen oder Fehlern muss es seine Handlung gemäß der Anweisung anpassen. Mit der Zusammenfassung bzw. dem Resümieren hingegen kommentiert die Fachkraft den Spielverlauf, so dass das Kind Aufschluss über Spielfortschritte und Zwischenergebnisse erhält. Zusätzlich zu den genannten Möglichkeiten ist es der Fachkraft möglich handlungsbegleitendes Sprechen zu verwenden, um nicht gesprächsbezogene Phasen monologisch zu füllen. Dadurch vermeidet sie Frustration beim Kind, welche aufgrund einer Wartedauer im Spiel aufkommen könnte. Die Fachkraft ist fähig, mit komplexer Syntax bzw. Wortwahl Höflichkeit im Gespräch mit dem Kind auszudrücken. Beispielsweise nutzt sie das Mittel der Indirektheit durch Vorschläge und Rückfragen. Dies beinhaltet die Zielstellung, dass das Kind den Fachkraftbeitrag weniger wahrscheinlich ablehnt als dies bei Aufforderungen der Fall ist; es erhöht die Akzeptanz des Beitrags durch das Kind.

Die Fachkraft hat unterschiedliche Frageformen in ihrem sprachlichen Repertoire, mit dem sie dem Kind Interesse an seiner Partizipation in der Entscheidungsfindung signalisieren kann. Mit Hilfe einer Entscheidungsfrage grenzt sie ihr Interesse oder die verfügbaren Spielschritte ein. Das Resultat der Entscheidungsfrage ist, dass das Kind seine Meinung zum Interes-

sensgebiet äußern kann oder wenigstens sein Einverständnis bezüglich des Spielzuges kundgibt. In der Alternativfrage wird eine Eingrenzung möglicher Antworten vorgenommen, woraufhin das Kind in seinem Beitrag seinen Wissensstand teilen darf. Mit einer Mehrfachfrage intendiert die Fachkraft, die Fragestellung verständlicher zu gestalten und das Kind zur Antwort zu führen. Es handelt sich in der Wirkung um eine gemeinsame Aufgabenbearbeitung, welche langandauernde Interaktionssequenzen nach sich ziehen kann. Die offene Frage hat den Vorteil, dass die Kindsideen einbezogen werden. Sie motiviert Kindsversuche zur Beantwortung der Fragestellung. Hingegen hat die kurze Rückversicherung mit sprachlichen Mitteln wie `Nein?`, `Ne?`, `Oder` die Funktion, überhaupt eine Rückmeldung des Kindes zu motivieren, mit der es sich zum Sachverhalt positioniert. Drückt die Fachkraft ihre Perspektive auf den Sachverhalt aus, versucht sie den Spielverlauf zu steuern. Der Spielprozess erfährt dabei eine Wertung, die dem Kind nun offenliegt. Zeigt sie hingegen ihr Nichtwissen oder Unsicherheit an, kann sie ob ihrer Wissenslücken keine Entscheidungsfindung zum Sachverhalt herbeiführen. Nun ist das Kind angehalten, an der Problemstellung Anteil zu nehmen oder sogar Verantwortung zu übernehmen.

Wenn die Fachkraft das Prompten des Kindes hin zu einer Reaktion einsetzt, dann will sie im Rahmen der gemischten Schritte die beidseitige Partizipation sicherstellen. Sie provoziert eine Positionierung des Kindes mittels eines Vorschlags. Das Kind hat Gelegenheit, den Inhalt des Fachkraftbeitrags anzunehmen oder abzulehnen. Die zweite Absicht des Prompts kann sein, das Kind in das Gespräch einzubinden, beispielsweise indem mit Hilfe einer (Nach-)Frage zum Sachverhalt oder den Gefühlen des Kindes. Somit wird dem Kind Raum gegeben, eine fehlende Information zu ergänzen und seine Gefühle im Spielverlauf werden anerkannt. Schließlich wird es von der Fachkraft mit dem Prompten hin zu einer Reaktion das handlungsbegleitende Sprechen motiviert. Mit einem negativen Bescheid hingegen handelt die Fachkraft die Weiterführung des Spielzuges aus oder gibt Hilfestellung, unter anderem durch die Hervorhebung der Spielregularien. Der Effekt ist ein Austausch von Erfahrungen mit dem Kind, der zu einer Einigung oder mindestens einer Ergebnissicherung führen sollte. Verwendet die Fachkraft einen positiven Bescheid in ihrem Beitrag, so bestätigt sie den Inhalt des Kindsbeitrags und führt ihn

weiter, zum Beispiel über eine Kontextualisierung. Somit lenkt sie die Aufmerksamkeit des Kindes und zielt an, dass gemeinsam dessen Wissensbasis erweitert wird. Anhand von Rückfragen zum Kindsbeitrag bespricht die Fachkraft den Spielschritt unter Anerkennung des vorhergehenden Kindsbeitrags. Als Zielstellung können gemeinsam getragene Absprachen gesehen werden.

Rückmeldungen für das Kind wie das Hörersignal 'Mh' in unterschiedlicher Intonation haben verschiedene Funktionen. Eine einfache Empfangsbestätigung zeigt die Präsenz, Aufmerksamkeit und Involviertheit der Fachkraft im Spielgeschehen an. Demgegenüber wird mit der affektiven Teilnahme in der Rückmeldung Zustimmung bzw. Wertschätzung für die Kindsmeinung ausgedrückt, Kindsvorschläge angenommen oder Emotionen mit Wettbewerbsbezug geäußert. Dies kann sich in einer Motivationssteigerung beim Kind auswirken, denn diese Rückmeldungen stellen eine Differenzierung der Fachkrachteinstellung zum Kindsverhalten oder dem Kindsbeitrag dar. Die dritte Funktion der Rückmeldung ist es, die Einstellung der Fachkraft zum Spielgeschehen über Hinweise zu präsentieren. Anschließend ist das Kind in der Lage, die Übereinstimmung der Perspektiven zu prüfen und die Gedanken der Fachkraft weiterzuführen. Die vierte Funktion der Rückmeldung liegt in der Verbalisierung von Erkenntnissen und der Verdeutlichung von Spielregularien durch die Fachkraft. Dies eröffnet dem Kind Raum für eine gemeinsame Entscheidungsfindung.

Im Vergleich der Fachkraftbeiträge mit den Kindsbeiträgen ist festzuhalten, dass die Fachkräfte in den Interaktiven Verfahren über eine höhere Bandbreite an kommunikativen Kompetenzen als die Kinder verfügen. Oberflächlich betrachtet ähneln sich viele Kompetenzen zwischen Kindern und Fachkräften, jedoch werden sie teilweise in der sprachlichen Gestaltung der Absichten verschieden komplex ausgefüllt oder die kindlichen Gesprächsakteure intendieren mit ihnen andere Wirkungen als die Fachkräfte. Die Merkmale der Interaktiven Verfahren von Fachkräften und Kindern werden in der folgenden Zusammenfassung wie bei den kommunikativen Prinzipien einander gegenübergestellt und verglichen.

Sowohl Fachkräfte als auch Kinder versuchen mit ihren Gesprächsbeiträgen den Spielprozess zu gliedern. Die Kinder verfahren dabei initiiierend und respondierend, die Fachkräfte hingegen eher ausschließlich initiiierend. Beide Seiten versuchen ihre Perspektiven dem Gesprächspartner darzustellen und einzugestehen, wenn sie etwas nicht wissen oder unsicher sind. Beide Seiten sind in der Lage, ihre Gesprächsbeiträge mit Mitteln der Höflichkeit vorzutragen. Selbstverständlich sind die Fachkräfte dabei mit ihren Sprachkompetenzen zu komplexer Syntax bzw. Wortwahl fähig. Die Kinder müssen auf indirekte Sprachhandlungen wie Vorschläge zurückgreifen, um personenangemessen sprechen zu können. Rückfragen zum vorherigen Gesprächsbeitrag der Fachkraft werden von den Kindern respondierend vorgetragen, während die Fachkräfte vorrangig in den gemischten Schritten auf den Gesprächsinhalt der Kindsbeiträge eingehen. Dies führt dazu, dass die Kinder sich mit den Rückfragen Informationen einholen, wohingegen die Fachkräfte gemeinsam getragene Absprachen erzielen können. Eine ähnliche Dynamik spiegelt sich auch, wenn Kinder und Fachkräfte Interesse am Wissen oder der Partizipation des Gesprächspartners signalisieren. Die Kinder versuchen durch geschlossene Fragen, ihre Wissenslücken mit Hilfe des Fachkraftwissens auszugleichen. Die Fachkräfte hingegen können mit ihrem breiten Spektrum an Frageformen eine gemeinsame Entscheidungsfindung im Spiel herbeiführen. Die Fachkräfte sind daher eher in der Lage, lang andauernde Interaktionssequenzen mit den Interessensbekundungen zu initiieren.

Eine abweichende Interessenslage bei Kindern und Fachkräften zeigt sich schließlich, wenn sie einen vom Gegenüber getätigten Gesprächsschritt ablehnen möchten. Hierbei weisen die Kinder den Inhalt mit dem Ziel der Einlenkung der Fachkraft zurück, wohingegen das primäre Ziel der Fachkräfte bei dem negativen Bescheid eine Weiterführung des Spielzuges oder eine Hilfestellung für das Kind ist, mit dem Ergebnis eines Erfahrungsaustausches. Sowohl Kinder als auch Fachkräfte geben Rückmeldungen für den Gesprächspartner über Hörsignale. Kinder greifen in ihren Rückmeldungen für die Fachkraft zu Empfangsbestätigungen oder positiven Gefühlsäußerungen. Die Rückmeldungen für das Kind durch die Fachkräfte werden mit den gleichen kommunikativen Kompetenzen gestaltet, darüber hinaus allerdings auch mit Einstellungs-

äußerungen, der Verbalisierung von Erkenntnissen sowie der Verdeutlichung von Spielregularen. Die genannten, zusätzlichen kommunikativen Kompetenzen der Fachkräfte leiten die Weiterführung von Gedanken mit dem Kind und die gemeinsame Entscheidungsfindung ein. Somit ist auch hier die Hinwendung der Fachkräfte zum Kind in der Kooperation im Gespräch erkennbar, während die Kinder in ihren Hörsignalen eher in ihrem eigenen sprachlichen Gestaltungsraum verbleiben. Der positive Bescheid ist den Fachkräften vorbehalten, die solcherart wiederum zu einer gemeinsamen Erweiterung der Wissensbasis in der Weiterführung und Lenkung der Kindsgedanken tendieren. Neigt das Kind zu einer passiven Haltung im Gespräch durch Ablenkbarkeit oder fehlende Sprachkompetenzen, dann ist bei den Fachkräften ein Prompting von Reaktionen des Kindes festzustellen. Dies beinhaltet die Sicherstellung der beidseitigen Partizipation im Spiel oder mindestens die verbesserte Einbindung des Kindes in der Gesprächsführung. Hauptsächlich liegen die Unterschiede zwischen den interaktiven Verfahren der Kinder und der Fachkräfte darin, dass die Kinder vornehmlich intendieren, einseitig ihre eigenen Absichten durchzusetzen, während Fachkräfte mit ihren Sprachkompetenzen in der Lage sind, ein beiderseitiges Einverständnis zu einem Sachverhalt in der Gesprächsführung anzustreben.

5.2.7 Verfahrensanalyse III: Kompensationsstrategien

Es wird im Folgenden wie bei den Interaktiven Verfahren zunächst die jeweilige kommunikative Kompetenz verdeutlicht. Dann wird die Absicht (Illokution) und die angezielte Wirkung (Perlokution) der Kompensationsstrategie als Indikatoren der pragmatischen Kompetenzen ausformuliert.

Es zeigen sich bei den Kindern zwei Kompensationsstrategien in den Initiierungen, acht in den Respondierungen und eine in den Hörsignalen.

Indem das Kind mittels Initiierung die Erlaubnis von der Fachkraft zum Spieleintritt oder zur Übergabe des Spielzuges erfragt, zeigt es einerseits seinen Willen zu diesen Handlungen und erkennt andererseits die Autorität des erwachsenen Gegenübers in solchen Entscheidungen an. Die Fachkraft hat nun die Gelegenheit, diese Entscheidung für das Kind zu treffen und zu verba-

lisieren. Übernimmt das Kind verbale Spielroutinen der Fachkraft, so beabsichtigt es, der Fachkraft Support in der Spielgestaltung zu bieten. Dies kann sich entweder so auswirken, dass die Fachkraft diese Hilfestellung annimmt oder aber diese dominante Geste als Bevormundung wahrnimmt, womit das Risiko eines Verstoßes gegen die Rollenhierarchie gegeben ist.

Weist ein Kind in seinen Respondierungen auf einen Fehler oder eine Abweichung von den Regeln bzw. Normen des Spiels hin, was unter Umständen durch unzureichende Aufmerksamkeit der Fachkraft zustande gekommen ist, so zeigt es seinen Anspruch auf eine gemeinsame Spielgestaltung an. Es stellt seine Meinung zum Spielverlauf im respondierend-selektierenden Gesprächsschritt vor, womit eine Absprache der Positionen oder Handlungen der Spielpartner ermöglicht wird. Im respondierend-zurückweisenden Einsatz hingegen versucht es seine eigene Meinung durchzusetzen und damit Verantwortung für den Spielverlauf zu übernehmen. In diesem Falle ist die Fachkraft angehalten, ihre Position oder Handlung zu revidieren bzw. zu ändern. Ein Kind drückt Nichtwissen aus, indem es die Wissenslücke wie beispielsweise ein fehlendes Wort im Lexikon anzeigt. Somit nutzt es die Referenz statt einer Benennung. Auf diese Weise ermöglicht es der Fachkraft, ihren Folgebeitrag an den Wissensstand des Kindes anzupassen. Ist das Kind seiner Antwort sicher, kann das Verb fehlen oder im Infinitiv stehen. Beispielsweise werden respondierend-akzeptierende Gesprächsschritte mit verkürzter Syntax realisiert. Somit kann die Fachkraft das Gespräch ohne Unterbrechung weiterführen. Ist das Kind allerdings unsicher hinsichtlich der Korrektheit seiner Antwort, kann diese Problematik in einer steigenden Intonation am Satzende statt der Verberststellung deutlich werden. Dann sollte die Unsicherheit des Kindes durch die Bestätigung oder Ablehnung des Beitrags von der Fachkraft beseitigt werden. Das Kind stellt seinen Wissensstand dar, indem es den vorherigen Beitrag präzisiert. Dies hat eine Erkenntnis der Fachkraft zum Themengegenstand zur Folge. Pausen vor dem Kindsbeitrag deuten darauf hin, dass das Kind die Umsetzung seiner Antwort plant. Es nimmt sich Bedenkzeit für die Formulierung der Antwort, da es nach der Bedenkzeit eher seinen Beitrag in einer adressatengerechten Form übermitteln kann. Damit stellt das Kind sicher, dass sein Beitrag eine höhere Akzeptanz durch die Fachkraft erfährt.

Ist das Kind im Spiel auf emotionaler Ebene involviert, so drückt es als Hörersignal bei Missfallen über ein Ereignis seinen Unmut oder eine andere negative Gefühlsäußerung aus. Dies geschieht zum Beispiel über einen emotionalen Hörerbeitrag oder eine Interjektion mit affektiver Konnotation. Auf die Weise intendiert das Kind, dass die Fachkraft den korrekten Spielablauf einhält oder mindestens Empathie bzw. Mitleid in Bezug auf die Spielnachteile des Kindes aufbringt.

Es zeigt sich bei den Fachkräften eine Kompensationsstrategie in den Initiierungen, zwei in den gemischten Schritten und eine in den Hörersignalen.

Wenn die Fachkraft in ihren Initiierungen auf Fehler oder eine Abweichung von den Regeln bzw. Normen des Spiels hinweist, welche unter anderem durch nicht ausreichende Aufmerksamkeit des Kindes entstehen, dann möchte sie eine Korrektur oder ein Feedback zu den Problemen anbieten. Als Reaktion auf diesen Beitrag erwartet sie eine Einsicht des Kindes in die Fehlerquellen oder Ursachen der Normabweichung. Diese Rückmeldung kann zwei verschiedene Formen annehmen. Bietet sie dem Kind eine detaillierte Instruktion als Korrektur an, dann wird dem Kind die Einhaltung der Regel- bzw. Normkonformität ermöglicht. Gibt sie dem Kind ein Feedback zu seiner unzureichenden Achtsamkeit oder Konzentration, so wird darauf abgezielt, eine Ablenkung des Kindes vom weiteren Spielverlauf zu vermeiden.

Die Fachkraft kann in ihren gemischten Schritten die Kindsantwort inhaltlich verbessern, indem sie ihm ausreichend Bedenkzeit zur Formulierung gewährt. Dies hat zur Folge, dass es seine Antwort personen- und situationsgerecht anpassen kann. Sollte das Kind nach der Bedenkzeit nicht zu einer Antwort gelangt sein, so gibt die Fachkraft Hilfestellung durch eine Hinführung zur Lösung. Wird die fehlende Kindsantwort nicht sanktioniert, so gewinnt das Kind an Sicherheit im Gespräch und kann seine eigenen Wissenslücken besser akzeptieren. Diese Wissenslücken können über eine gemeinsame Lösungsfindung geschlossen werden.

Die Fachkraft korrigiert mit Hörersignalen eine falsche Information im Kindsbeitrag über einen eigenen Beitrag oder eine Hilfestellung. Mit dem Beitrag ermutigt die Fachkraft das Kind

zu weiteren Versuchen. Über die Hilfestellung wird das Kind zu einer gemeinsamen Lösungsfindung geführt. Die Fachkraft bitte um Zeit oder Ruhe bei der Spielgestaltung, um den kindlichen Tatendrang zu dämpfen. Dies hat den Effekt, dass eine (Sprach)handlung des Kindes mit positivem Effekt auf die Qualität dieses Beitrags verzögert wird.

In der folgenden Zusammenfassung werden die oben analysierten Kompensationsstrategien der beiden Perspektiven, der Kinds- und der Fachkraftseite, einander vergleichend gegenübergestellt.

Die Kinder verfügen über vielfältige Kompensationsstrategien im Gespräch. Sie verwenden eine größere Bandbreite an Kompensationsstrategien als die Fachkräfte in der Kommunikation. Sowohl Kinder als auch Fachkräfte weisen den Gesprächspartner darauf hin, wenn er einen Fehler begeht oder von den Regeln bzw. Normen des Spiels abweicht, was beispielsweise aufgrund einer unzureichenden Aufmerksamkeit des Gegenübers auf das Spielgeschehen notwendig werden kann. Im Falle einer notwendigen Korrektur tendieren die Kinder zur Präzisierung des vorherigen Beitrags, wohingegen die Fachkräfte die falsche Information eher über einen eigenen Beitrag oder eine Hilfestellung in ihrer Wirkung aufzuheben versuchen. Somit betreiben die Fachkräfte eine Fehlerkorrektur und Normendurchsetzung eigenständig, während die Kinder in der Korrektur auf den Beitrag des erwachsenen Gegenübers zurückgreifen und diesen lediglich erweitern. Manchmal brauchen die Kinder Zeit, um ihren geplanten Beitrag vor der Formulierung zu reflektieren. Durch das Angebot von Bedenkzeit und bei Bedarf zusätzlicher Hilfe in Entscheidungsphasen kann die Fachkraft diesem Umstand Rechnung tragen. Förderlich ist in dieser Situation auch, wenn die Fachkraft um mehr Zeit oder Ruhe bei der Spielgestaltung bittet und dem Kind damit günstigere Rahmenbedingungen für die Formulierung seiner Beiträge verschafft.

Es gibt vier Kompensationsstrategien im Korpus, die nur bei den Kindern und nicht bei den Fachkräften festzustellen waren:

- 1) Die Kinder holen sich von der Fachkraft eine Erlaubnis im Spielverlauf ein. Dies ist für die Fachkraft ob der ihr verliehenen Autorität als Betreuungsperson nicht nötig.
- 2) Manchmal imitieren Kinder die Rolle der Fachkraft, indem sie einen dominanten Part im Gespräch einnehmen. Dies kann von der Fachkraft als Hilfestellung angenommen oder als Verletzung der Hierarchie wahrgenommen und sanktioniert werden.
- 3) Als Ausdruck von Nichtwissen referieren die Kinder auf einen Gegenstand statt ihn zu benennen. Sie zeigen Sicherheit oder Unsicherheit in verkürzter Syntax an, da sie teilweise noch nicht über die korrekten Satzstrukturen verfügen.
- 4) Schließlich werden von den Kindern negative Gefühlsäußerungen als Kompensationsstrategien verwendet. Die Fachkräfte setzen diese nicht als Kompensationsstrategie ein, mutmaßlich da sie eher in der Lage sind, ihre negativen Emotionen im Spiel zu unterdrücken oder zu regulieren. Bei den Kindern dienen die Unmutsbekundungen vorrangig der Kompensation der aufsteigenden Unzufriedenheit bei einem für sie ungünstigen Spielverlauf.

Deutlich wird insgesamt, dass die Kinder eher ihre eigenen Problemstellungen im Gespräch als Kompensationsstrategie anbringen, während die Fachkräfte Kompensationen in Richtung des Kindsbeitrags erstellen.

5.2.8 Überblick Analyseergebnisse

Es werden in der folgenden Tabelle die Anzahl der in dieser Arbeit ermittelten Merkmale des Gesprächsverhaltens von Kindern und Fachkräften in Kitas und die erstellten Übersichten als Analyseprodukte der vorliegenden Arbeit zusammengefasst.

Tabelle 19: Analyseprodukte Dissertation Bergau 2022

<p>Kommunikative Prinzipien Kinder:</p> <p>16 Äußerungsaspekte, 21 Handlungsaspekte, 10 Beziehungsaspekte, Gesamt: 47</p> <p>Kommunikative Prinzipien Fachkräfte:</p> <p>26 Äußerungsaspekte, 32 Handlungsaspekte, 31 Beziehungsaspekte, Gesamt: 89</p>
<p>Interaktive Verfahren Kinder:</p> <p>11 Kommunikative Kompetenzen, 11 Illokutionen, 11 Perlokutionen, Gesamt: 33</p> <p>Interaktive Verfahren Fachkräfte:</p> <p>21 Kommunikative Kompetenzen, 21 Illokutionen, 21 Perlokutionen, Gesamt: 63</p>
<p>Kompensationsstrategien Kinder:</p> <p>10 Kommunikative Kompetenzen, 10 Illokutionen, 10 Perlokutionen, Gesamt: 30</p> <p>Kompensationsstrategien Fachkräfte:</p> <p>7 Kommunikative Kompetenzen, 7 Illokutionen, 7 Perlokutionen, Gesamt: 21</p>
<p>Kriteriale Bewertung Kinder:</p> <p>3 Kompetenzstufen für pragmatische und diskursive Basisqualifikationen</p> <p>Kriteriale Bewertung Fachkräfte:</p> <p>5 Kommunikationsstrategien für Fachkraftinput im Gespräch mit Kindern</p>
<p>Übersichten:</p> <p>27 Kompetenzgitter zu Verfahrensanalysen mit 8 Beschreibungsmodellen</p> <p>3 Kompetenzgitter für Kompetenzstufen Kinder mit Einschätzbogen</p> <p>5 Kompetenzgitter für Kommunikationsstrategien Fachkräfte mit Einschätzbogen</p>

5.3 Interpretation der Analysebefunde

Auf die Verallgemeinerung der Analysebefunde durch Abstrahierung und Reduktion wird in der Interpretation der Ergebnisse abgezielt. Dieser Schritt mündet in der Erstellung von Beschreibungsmodellen für die Fachkraft-Kind-Kommunikation im Übergang Kita-Schule. In der Interpretation der Daten wird weiterhin eine Bewertung der Analysebefunde nach bestimmten Kriterien geleistet. In diesem zweiten Schritt der Dateninterpretation werden Kompetenzstufen

für die pragmatisch-kommunikative Entwicklung bei Kindern zwischen fünf und sieben Jahren sowie Kommunikationsstrategien für Fachkräfte in Kita und Hort gebildet. Schließlich werden in der Dateninterpretation pragmatisch-kommunikative Profile für die Kinder im Übergang Kita-Schule erstellt. Die Kommunikationsstrategien der Fachkräfte werden dann auf ihre Sprachförderlichkeit und Passung hinsichtlich der Kindsprofile geprüft.

5.3.1 Modelle Fachkraft-Kind-Kommunikation

In einer Reduktion und Abstrahierung der Analysebefunde werden die Zusammenfassungen der Analysekapitel in Modellen grafisch aufbereitet. Dabei werden die wichtigsten Aspekte der Gesprächsschritte, Kommunikativen Prinzipien, Interaktiven Verfahren und Kompensationsstrategien von Fachkräften und Kindern zusammengeführt. Es sind sieben Modelle entstanden, die dem Einsatzzweck Beschreibung dienen.

Das erste Modell zeigt auf, welche Gesprächsschritte Fachkräfte und Kinder im Gespräch präferieren:

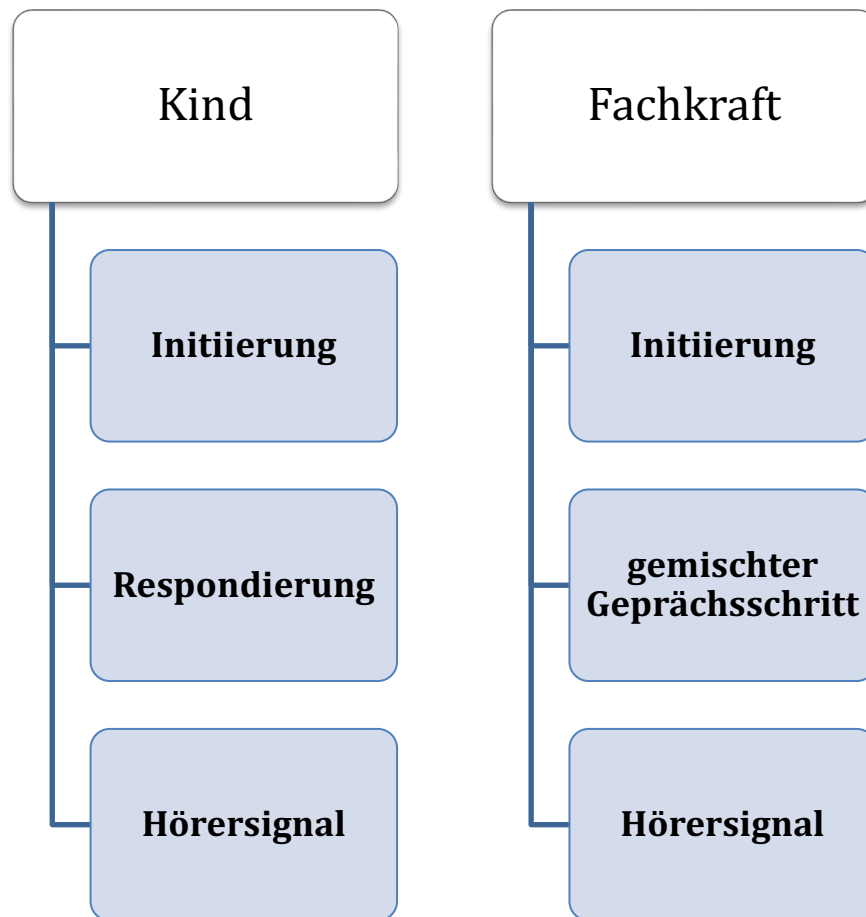


Abbildung 27: Präferierte Gesprächsschritte Fachkraft-Kind-Kommunikation

Es soll im Modell deutlich werden, dass sowohl von den Fachkräften als auch von den Kindern Initiiierungen und Hörersignale in der Kommunikation eingesetzt werden. Es soll außerdem veranschaulichen, dass die Kinder in ihren Antworten auf Fachkraftbeiträge respondierende Gesprächsschritte bevorzugen, wohingegen die Fachkräfte in ihren Antworten auf Kindsbeiträge vornehmlich auf gemischte Gesprächsschritte zurückgreifen.

Im zweiten Modell werden die präferierten Gesprächsschritte mit den entsprechenden Kernthemen zusammengeführt:

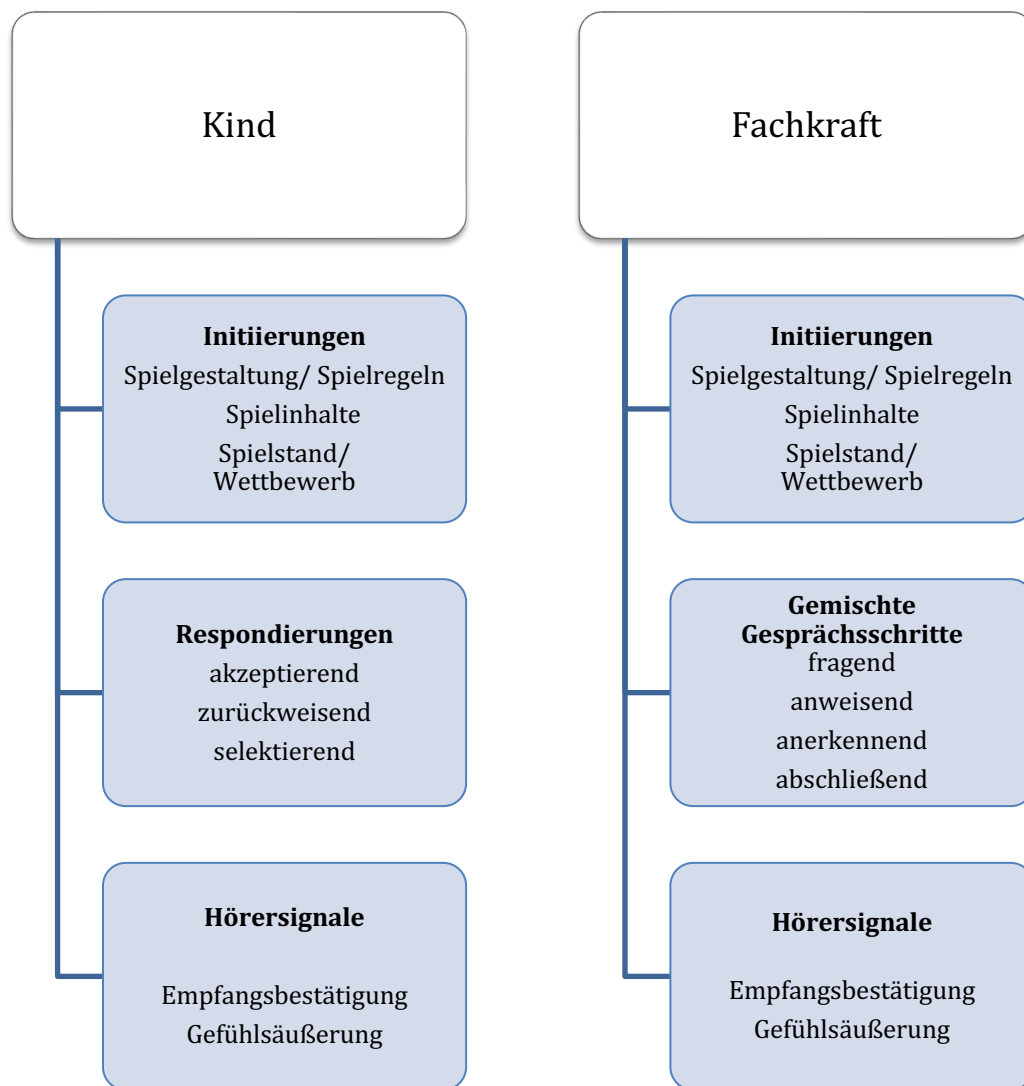


Abbildung 28: Kernthemen Gesprächsschritte Fachkraft-Kind Kommunikation

Kinder und Fachkräfte befassen sich in den Initiierungen mit der Spielgestaltung bzw. den Spielregeln, dem Spielstand bzw. dem Wettbewerb im Spiel sowie den Spielinhalten. Mit den Hörersignalen drücken beide Parteien Empfangsbestätigungen oder Gefühle aus. Die Kinder gehen in ihren Respondierungen akzeptierend, selektierend oder zurückweisend vor. Das heißt, dass sie die Obligation aus dem Fachkraftbeitrag inhaltlich erfüllen, teilweise erfüllen oder nicht erfüllen. Die Fachkräfte beantworten den Kindsbeitrag inhaltlich fragend, anweisend, anerkennend oder abschließend.

Das dritte Modell stellt die Merkmale der Äußerungsaspekte heraus, mit denen die kommunikativen Prinzipien durch Fachkräfte und Kinder sprachlich gestaltet werden:

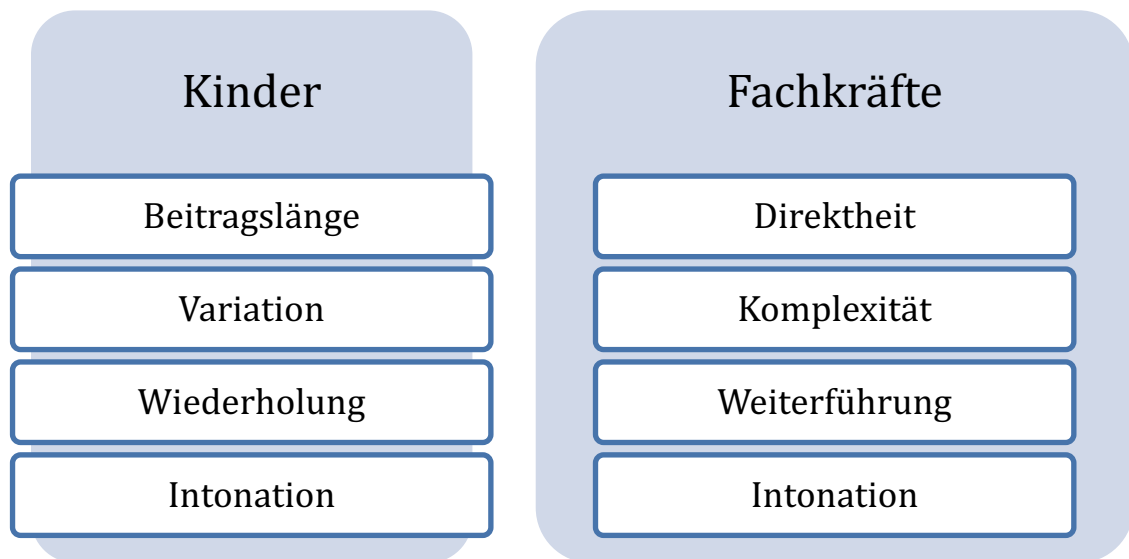


Abbildung 29: Merkmale Äußerungsaspekte Kommunikative Prinzipien

Fachkräfte und Kinder nutzen die Intonation als kommunikativ bedeutsames Mittel der Äußerungsgestaltung. Nur bei den Kindern spielen die Beitragslänge, die Variation der Beitragsformen und die Wiederholung von Beitragsinhalten eine Rolle für die Differenzierung der kommunikativen Prinzipien verschiedener Kinder. Bei den Fachkräften hingegen können die kommunikativen Prinzipien nach Direktheit und Komplexität der Beiträge sowie nach Weiterführung der Kindsbeiträge differenziert werden.

Das vierte Modell stellt die Merkmale der Handlungsaspekte heraus, mit denen die kommunikativen Prinzipien durch Fachkräfte und Kinder in ihrem Aufbau und ihrer Gerichtetheit definiert werden:

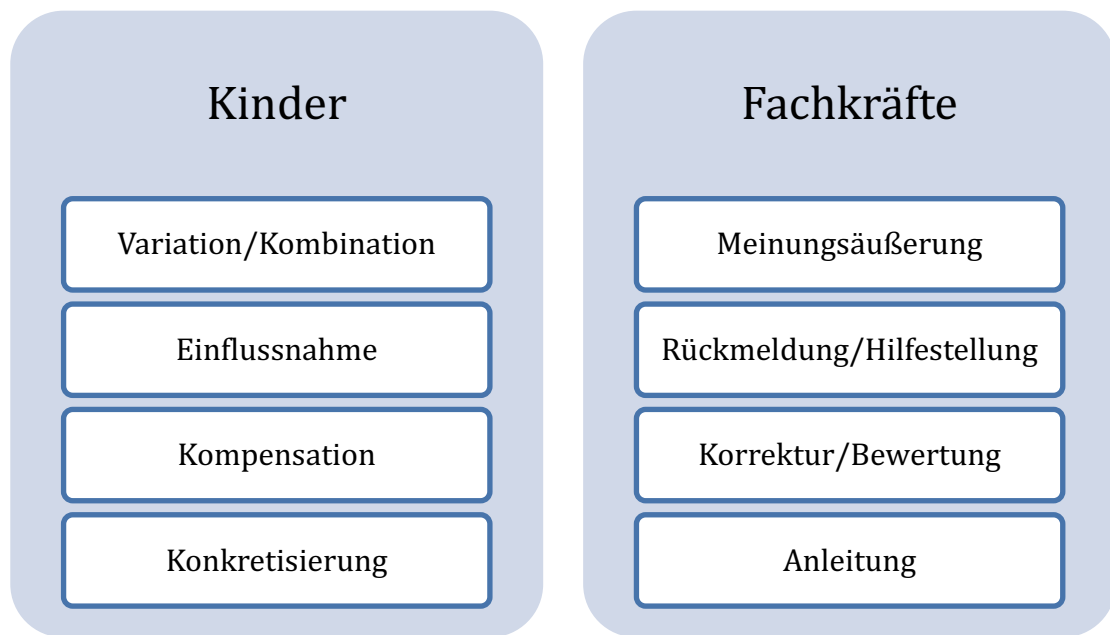


Abbildung 30: Merkmale Handlungsaspekte Kommunikative Prinzipien

Der Aufbau der Handlungsaspekte bei den Kindern betrifft die Variation und Kombination von Sprechhandlungen; die Gerichtetheit der Kindsbeiträge bemisst den Grad der Einflussnahme auf das Gespräch, die Art der Kompensation bei Missverständnissen oder Konflikten und die Konkretisierung von Fachkraftbeiträgen durch die Kinder. In den Merkmalen der Fachkräfte wird weniger der Aufbau, sondern eher die Gerichtetheit fokussiert. Unterschieden werden können Handlungsaspekte, die der reinen Meinungsäußerung dienen in Abgrenzung zur Rückmeldung bzw. Hilfestellung für das Kind. Wenn Interventionen vorgenommen werden, können Korrekturen, Bewertungen oder Anleitungen als Handlungsformen eingesetzt werden.

Das fünfte Modell fasst die Beziehungsaspekte der Kommunikativen Prinzipien von Fachkräften und Kindern zusammen:

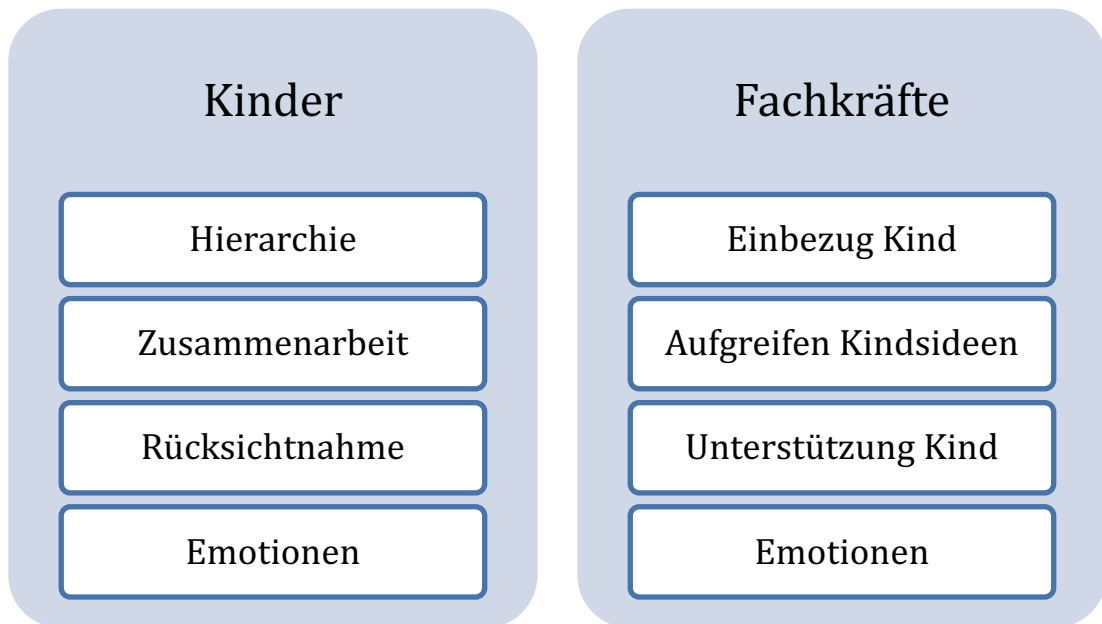


Abbildung 31: Merkmale Beziehungsaspekte Kommunikative Prinzipien

Als Beziehungsaspekte der Kinder können die Beachtung der sozialen Hierarchie, Zusammenarbeit mit und Rücksichtnahme auf die Fachkraft definiert werden. Die Beziehungsaspekte der Fachkräfte sind durch den Einbezug des Kindes, die Unterstützung des Kindes und das Aufgreifen der Kindsideen im Wesen beschrieben. Fachkräfte und Kinder verbalisieren Emotionen, um die Beziehung zueinander zu festigen.

Das sechste Modell besteht aus zwei Teilen. Es stellt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interaktiven Verfahren zwischen Kindern und Fachkräften heraus. Dies ist wichtig, um zu verdeutlichen, wie Kinder und Fachkräfte im Gespräch aufeinander eingehen. Es folgt zuerst das Modell zu den Unterschieden in den Interaktiven Verfahren zwischen Kindern und Fachkräften:

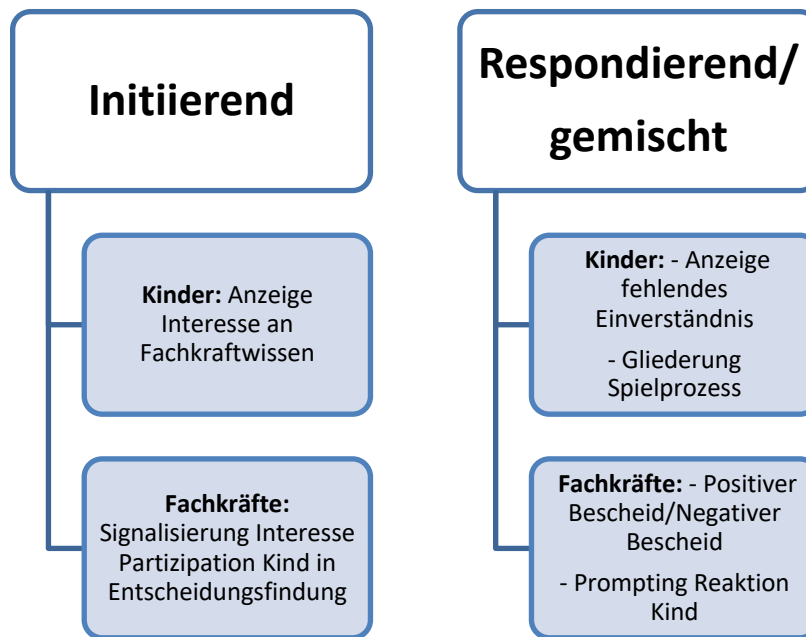


Abbildung 32: Unterschiede Interaktive Verfahren Kinder und Fachkräfte

Die Kinder versuchen in den Initiierungen, die Fachkräfte zum Teilen ihres Wissens zu animieren, wohingegen die Fachkräfte daran interessiert sind, das Kind in eine Entscheidung einzubeziehen. Mit Hilfe ihrer Respondierungen gliedern die Kinder den Spielprozess und zeigen an, wenn sie mit dem Fachkraftbeitrag nicht einverstanden sind. Die Fachkräfte zeigen sowohl Einverständnis mit einem positiven Bescheid als auch fehlendes Einverständnis über negative Bescheide an. Bei Bedarf motivieren sie das Kind zu einer Reaktion.

Im folgenden Modell wird festgehalten, welche Gemeinsamkeiten in den Interaktiven Verfahren zwischen Kindern und Fachkräften festzustellen sind:

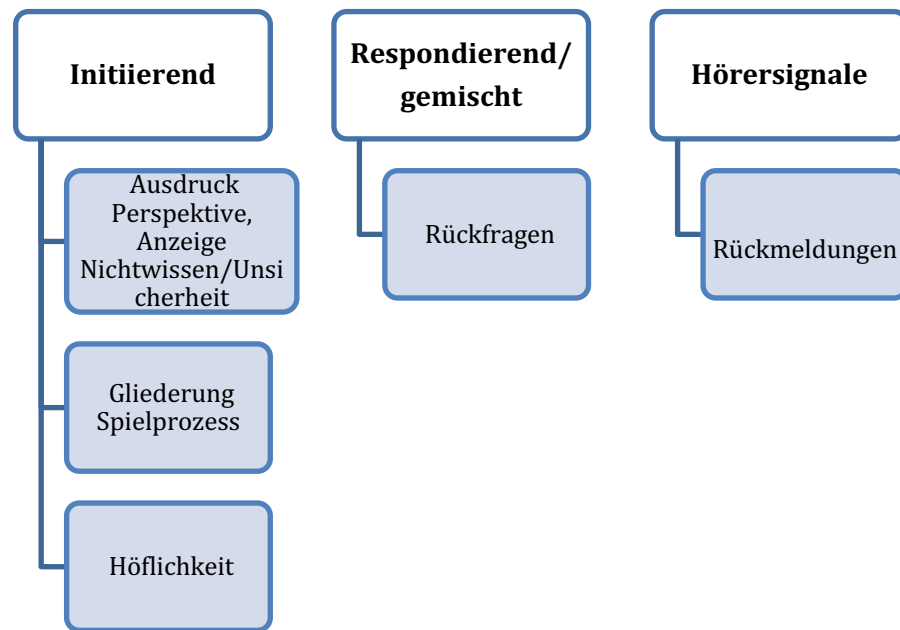


Abbildung 33: Gemeinsamkeiten Interaktive Verfahren Kinder und Fachkräfte

Gemeinsamkeiten in den Interaktiven Verfahren zwischen Kindern und Fachkräften bestehen darin, dass beide Parteien in den Initiierungen ihre Perspektive vermitteln oder falls nötig Nichtwissen bzw. Unsicherheit deutlich machen wollen. Kinder und Fachkräfte gliedern initiierend den Spielprozess und verwenden sprachliche Mittel zum Ausdruck von Höflichkeit. In den Respondierungen nutzen beide Seiten Rückfragen und die Hörersignale dienen als Rückmeldungen zum vorhergehenden Beitrag des Gesprächspartners.

Das siebte Modell besteht nicht aus zwei Teilen, da nur Unterschiede und keine Gemeinsamkeiten in den Kompensationsstrategien von Kindern und Fachkräften herausgestellt werden können:

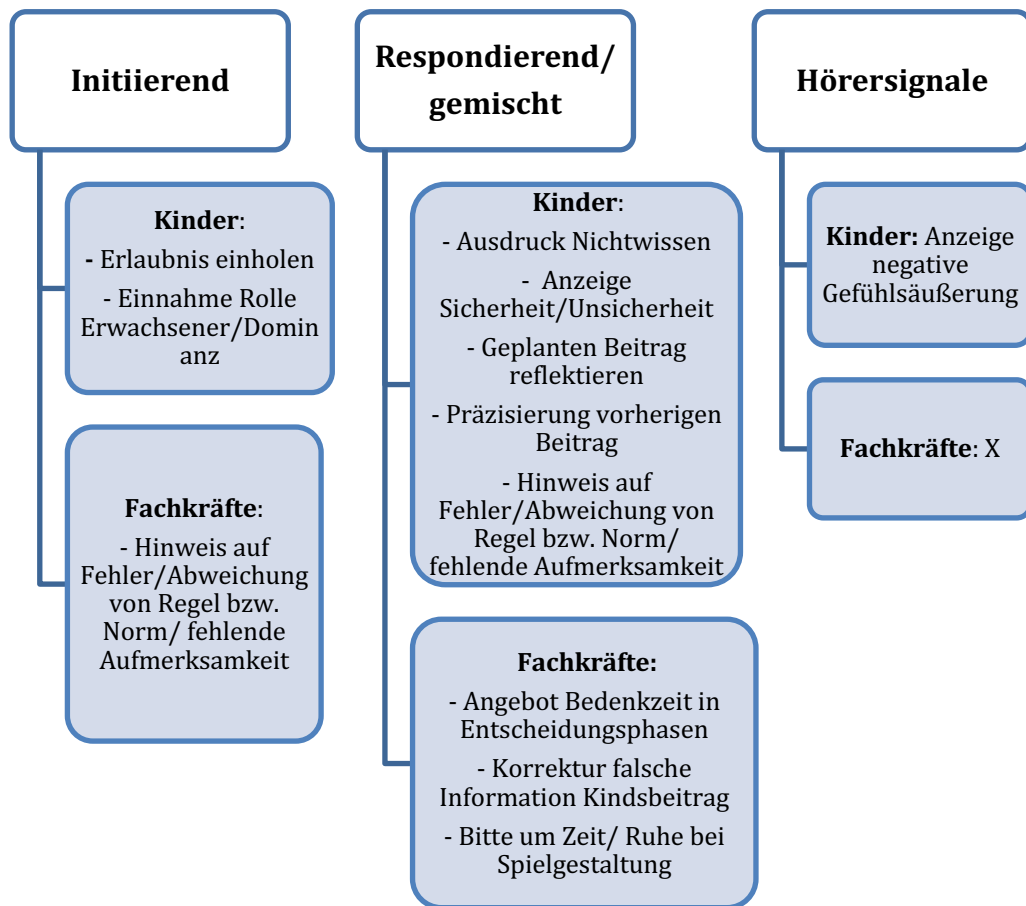


Abbildung 34: Unterschiede Kompensationsstrategien Kinder und Fachkräfte

Kinder eignen sich in den Initiierungen als Kompensation ihrer untergeordneten Position gegenüber der Fachkraft gleich die Rolle des Erwachsenen in einer dominanten Haltung im Gespräch ein oder sie fragen im Gegensatz dazu um deren Erlaubnis für eine Handlung. Als Respondierung werden zur Kompensation derselbigen negative Emotionen über Gefühlsäußerungen transparent gemacht. Sowohl Kinder als auch Fachkräfte weisen den Gesprächspartner darauf hin, wenn er einen Fehler begeht oder von den Regeln bzw. Normen des Spiels abweicht. Allerdings setzen die Fachkräfte diese Hinweise initiierend ein und die Kinder respondieren. In den Respondierungen bieten die Fachkräfte zur Kompensation bei einer falschen Information im Kindsbeitrag sowie Korrektur oder Bedenkzeit in Entscheidungsphasen an. Alternativ erbitten sie sich vom Kind mehr Zeit bzw. Ruhe bei der Spielgestaltung. Die Fachkräfte wenden in den Hörersignalen keine Kompensationsstrategien an. Die Kinder hingegen drücken in den Hörersignalen als Kompensation eines fehlenden oder fehlerhaften Beitrags ihr Nichtwissen, ihre Si-

cherheit und Unsicherheit bezüglich des Beitrags und eine Präzisierung im Folgebeitrag aus. Eine andere Strategie ist es, den geplanten Beitrag vor der Formulierung zu reflektieren.

5.3.2 Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen Kinder

In diesem Kapitel wird die Kompetenzentwicklung der Kinder über Kompetenzstufen definiert, die Zielkompetenz erläutert, pragmatisch-kommunikative Kindsprofile erstellt und Fördermöglichkeiten für diese detailliert.

Es gibt bei den Kindern der Stichprobe im Korpus mehrere Ausprägungen für jedes Merkmal in den Kindsbeiträgen. Diese Merkmale unterscheiden sich entweder maßgeblich oder divergieren nur in Nuancen. In der Ordnung dieser Merkmale nach bestimmten Kriterien konnten Stufen des Erwerbs kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen im Übergang Kita-Schule identifiziert werden. Die Darstellung der Kompetenzstufen wird in sogenannten Kompetenzgittern vorgenommen, mit denen Kompetenzmerkmale visualisiert werden (Redder, 2013, S. 118). Das Kompetenzgitter der kindlichen Kompetenzstufen stellt eine Art Qualifikationen-Matrix dar, in welcher die verfügbaren sprachlichen Mittel und Sprechhandlungen der Kinder im Übergang Kita-Schule auf den verschiedenen Kompetenzstufen angezeigt werden. Die vollständigen Kompetenzgitter sind in der Anlage *Kompetenzgitter Kompetenzstufen Kinder* zu finden. Sie zeigen die Bandbreite der Merkmale aus den Kindsbeiträgen.

Um allgemeine Schlussfolgerungen aus den Analyseergebnissen zu erhalten, wurden die Merkmale zunächst nach den Entwicklungszielen der *Pragmatizität* und *Interaktivität* bewertet, welche in Deppermann zusammengeführt worden sind (2004, S. 22-24). Grundlage dabei ist einerseits die personenabhängige *Interaktivität* und andererseits die ziel-, aufgaben- und beziehungsabhängige *Pragmatizität* (Deppermann, 2004, S. 22-24). Weiterhin werden die einzelnen Merkmale der Kindsbeiträge nach der *Ontogenetischen Ordnung in den externen Ressourcen* hierarchisch angeordnet. Diese Anordnung „bezieht sich auf die Einpassung der Diskurseinheit in einen globalen äußerungs- und sprecherübergreifenden Strukturierungsraum“ (Quasthoff, 2011,

S. 213). Die Indikatoren der sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern zur Einpassung ihrer Beiträge in die Diskurseinheit sind (Quasthoff, 2011, S. 244f.):

- Zunehmend selbstständige Rolle bei der Konstitution von Diskursen
- Zunehmende Lösung von Zug-um-Zug Unterstützung
- Zunehmende Länge der kohärent zu gestaltenden/zu verarbeitenden Sequenzen
- Zunehmende Sprachbewusstheit

Die genannten Indikatoren werden der Hierarchie von Stufen, die für die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder aufgebaut werden, zugrunde gelegt. Die Kompetenzstufen sagen aus, ob das Kind in seinem Gesprächsverhalten ein bestimmtes Entwicklungsziel nicht erfüllt, teilweise erfüllt oder vollständig erfüllt. Das Kind erfüllt ein Entwicklungsziel demnach mittels der ihm zur Verfügung stehenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, wenn es durch seine Kompetenzen den Diskurs steuern oder mitgestalten kann, in seinen Gesprächszügen selbstständig agiert, seine Beiträge mit Hilfe verschiedener Kombinationen von Sätzen oder Sprechhandlungen gestaltet und seine sprachlichen Mittel gezielt in Hinsicht auf seine Absichten einsetzt. Die Unterschiede zwischen den drei Kompetenzstufen werden in Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsziele der Pragmatizität und Interaktivität beschrieben.

Ist das Entwicklungsziel *Durchsetzung von Intentionen* erfüllt, so kann das Kind seine Intentionen variantenreich durchsetzen, unter anderem mit Fragen, Aufforderungen oder Mitteilungen. Es verteidigt seine gegensätzliche Position, indem es informiert, reflektiert und expliziert. Das Kind erhebt Anspruch auf die Spielgestaltung, übernimmt also Verantwortung für den Spielverlauf. Ist das Entwicklungsziel teilweise erfüllt, so formuliert das Kind seine Perspektive mit konkreten Einschätzungen. Ist das Entwicklungsziel nicht erfüllt, dann verbalisiert das Kind vorrangig Eindrücke. Es formuliert weiterhin seine Einstellung zum Fachkraftbeitrag und liefert spielspezifische Antworten. Ist das Entwicklungsziel *Beachtung der Beziehungsebene* erfüllt, so beachtet das Kind die Beziehungsebene im Gespräch mit Fachkräften entweder durch Herstellung der Beziehung durch eine Anrede oder mit einer kooperativen Einstellung zur Fachkraft.

Letzteres kann durch Rückfragen oder Entscheidungsfragen erreicht werden. Das Kind kann die Beziehung zur Fachkraft weiterhin aufbauen, indem sie dessen Autorität anerkennt, beispielsweise wenn es sich die Erlaubnis zum Spieleintritt oder zur Spielzugübergabe einholt. Das Kind bringt auf der Beziehungsebene seine Emotionalität im Spiel ein. Es bringt mit spezifischen Sprachmitteln Erstaunen, Unmut oder Freude zum Ausdruck. Ist das Entwicklungsziel teilweise erfüllt, so holt sich das Kind bei Bedarf Hilfe ein. Es ist an der gemeinsamen Erarbeitung von Lösungen interessiert. Hierfür bezieht es die Fachkraft in den eigenen Erkenntnisprozess ein. Die Beiträge sind affektiv konnotiert, aber unspezifisch. Ist das Entwicklungsziel nicht erfüllt, dann ist der Umgang mit der Fachkraft durch Wettbewerbsorientierung gekennzeichnet. Das Kind äußert Triumph bei Wettbewerbsnachteilen des Gesprächspartners und stellt Behauptungen zu den Erfolgchancen des Gegners an. Als Rückmeldung finden sich vermehrt Bejahungen.

Ist das Entwicklungsziel *Herausstellung von Identitäten* erfüllt, so stellt das Kind seine Identität als gleichwertiger Gesprächspartner heraus, indem es die Fachkraft mit Hilfe einer Aufmerksamkeitslenkung korrigiert. Falls nötig, rügt es die fehlende Aufmerksamkeit der Fachkraft. Insgesamt versucht es die Einhaltung von Regeln im Spiel zu beachten und sanktioniert Verhalten bei einer Normabweichung. Ist das Entwicklungsziel teilweise erfüllt, so lenkt das Kind die Aufmerksamkeit der Fachkraft. Einschätzungen zum eigenen Spielstand sind für das Kind zentral und werden über Mitteilungen und Behauptungen versprachlicht. Ist das Entwicklungsziel nicht erfüllt, dann zeigt das Kind nur seine Aufmerksamkeit an. Es imitiert zudem die Spielroutinen der Fachkraft. Ist das Entwicklungsziel *Bezugnahme auf den Gesprächsprozess* erfüllt, so realisiert das Kind die Bezugnahme auf den Gesprächsprozess auf vielfältige Weise. Es spricht in Einwortsätzen, nutzt satzwertige Sprechhandlungen wie Mitteilungen und übersatzwertige Sprechhandlungen wie das Resümieren. Es zeigt gleichwohl eine funktional vielfältige Verwendung von Sprechhandlungen wie Mitteilung, Bestätigung oder Vermutung. Zudem kann das Kind eine Bandbreite an Rezeptionssignalen einsetzen, die auch übersatzwertige Form annehmen können. Bei Bedarf setzt das Kind Korrekturen oder Bekräftigungen ein, um seine Absichten zu übermitteln und den regelhaften Spielablauf zu kontrollieren. Ist das Entwicklungsziel

teilweise erfüllt, so stellt das Kind seine eigene Meinung heraus und bietet bei Fragen Alternativantworten an. Es nutzt mehrheitlich die Sprechhandlungen Referenz, Fragen, Vorschlag oder Gegenvorschlag. Das Kind verfügt über funktionale Varianten für das Hörersignal `Mh`. Ist das Entwicklungsziel nicht erfüllt, dann bestehen die Sprechhandlungen aus Fragen, zum Beispiel zur Präzisierung des eigenen Wissensstandes, und es werden Behauptungen sowie Bekräftigungen eingesetzt. Manchmal wiederholt das Kind Sätze oder Satzteile der Fachkraft. Als Hörersignal wird das `Mh` undifferenziert verwendet.

Wird das Entwicklungsziel *Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge* vom Kind erfüllt, sind einige Beiträge indirekt verfasst. Beispielsweise wird mit einem Wunsch oder Vorschlag die Direktheit des Beitrags abgemildert. Damit ist eher die Chance auf einen positiven Bescheid seitens des Gesprächspartners gegeben. Zudem werden vom Kind Denkpausen gesetzt, um die Beiträge angemessen zu gestalten. Alternativ unterscheidet das Kind verbal Sicherheit von Unsicherheit, so dass die Fachkraft Gelegenheit erhält, ihre Beiträge kindsgerecht zu formulieren. Ist das Entwicklungsziel teilweise erfüllt, so steuert das Kind den Spielprozess bzw. Spielverlauf. Es baut Referenzen ohne Benennung auf. Bei Unsicherheit stellt es Vermutungen an oder es spezifiziert sein Nichtwissen. Ist das Entwicklungsziel nicht erfüllt, dann versucht das Kind den Spielprozess zu gliedern. Es verzögert Sprechhandlungen oder drückt seine Unsicherheit aus. Das Entwicklungsziel *Berücksichtigung der Reaktionen des Adressaten* konnte im Korpus nicht beobachtet werden, da in der Analyse nicht sequentiell vorgegangen worden ist, sondern Kinder- und Fachkraftbeiträge separat betrachtet wurden. Jedoch gibt es Hinweise darauf, dass das Kind konkreter auf die Reaktionen der Fachkraft eingehen kann, wenn es spezifische und detaillierte Beiträge liefert, statt sich nur auf den kontextbezogenen Einsatz von `Mh` oder 1-Wort-Sätze zu beschränken. Das Entwicklungsziel *Berücksichtigung der Merkmale des Adressaten* konnte im Korpus nicht untersucht werden, da das Kind durch die Anlage der Beobachtungssituation als Zweiergespräch nur mit einer Person gesprochen hat. Es ergaben sich jedoch Hinweise darauf, dass einzelne Kinder in der Kommunikation mit der Fachkraft in der Lage sind, ihre Beiträge rezipientenorientiert zu verfassen, während diese Erreichung dieses Merkmals bei an-

deren Kindern aufgrund des vorrangigen Einsatzes von Empfangsbestätigungen im Unklaren verbleibt.

Die Zielkompetenz in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen für die Altersgruppe 5-7 Jahre stellt die Kompetenzstufe dar, auf der alle Entwicklungsziele der Ebenen Pragmatizität und Interaktivität erfüllt werden. Die Merkmale der Zielkompetenz werden nun zusammengefasst.

Kinder der Altersgruppe 5-7 mit der Zielkompetenz auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene erfüllen die Entwicklungsziele der Pragmatizität und der Interaktivität. Sie können ihre Intentionen durchsetzen, beachten die Beziehungsebene im Gespräch mit Fachkräften, beziehen sich auf den Gesprächsprozess und sind in der Lage, die Merkmale des Adressaten in der Beitragsformulierung zu berücksichtigen. Sie gehen weiterhin auf die Reaktionen der Fachkraft ein und beziehen die Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge in die Äußerungsgestaltung ein. Kinder der Altersgruppe 5-7 mit der Zielkompetenz auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene erheben Anspruch auf die Spielgestaltung und erkennen gleichzeitig die Autorität der Fachkraft an. Die Einstellung zum Gesprächspartner kann als kooperativ bezeichnet werden und die Kinder bringen ihre Emotionen in der Kommunikation ein. Falls notwendig, korrigieren oder rügen sie die Fachkraft, wenn es der Einhaltung von Regeln und Normen dient. Die Kinder räumen sich selbst Denkpausen ein, um angemessene Äußerungen zu formulieren oder bringen ihre Unsicherheit zum Ausdruck, wenn die Aufgabenlösung nicht selbstständig erreicht werden kann.

Großformen sprachlichen Handelns als Abfolgen mehrerer Sprechhandlungen können nach Komplexität geordnet werden (Redder, 2013, S. 120f.). Als qualitative Stufe der Wissensprozessierung höher gewertet werden Begründen, Reformulieren und Erläutern, da diese Großformen sprachlichen Handelns einen Wissenstransfer gewährleisten, eine Argumentation zugrunde legen oder zu Erkenntnissen verhelfen; funktional niedriger gewertet werden hingegen Beschreiben, Berichten, Erklären und Instruieren (Redder et al., 2013, S. 9-11). Auffällig ist, dass in der Zielkompetenz für Fünf- bis Siebenjährige die komplexeren Großformen Begründen, Re-

formulieren und Erläutern noch keine wesentliche Rolle spielen. Einschränkend ist zu sagen, dass es sich in dieser Untersuchung nicht um Unterrichtskommunikation, sondern ungesteuerte Gespräche mit der Fachkraft in Kindertagesstätten und Horten handelt. Das heißt, dieses Ergebnis ist ausschließlich für spontane Beiträge der Kinder im institutionellen Setting gültig, nicht notwendigerweise auch für ein Setting, in welchem Begründen, Reformulieren und Erläutern durch die Fachkräfte eliziert wird.

Einfache Großformen sprachlichen Handelns zur Wissensprozessierung hingegen werden spontan von den Kindern in Gesprächen mit Fachkräften geäußert. Zur Darstellung der einfachen Großformen wird den Begriffen und Definitionen von Redder (2013, S. 120f.) gefolgt. Zu den Befunden aus dem vorliegenden Korpus gehört, dass Kinder mit der Zielkompetenz eine einfache Beschreibung der Strukturen oder Sachverhalte im Rahmen ihrer Wahrnehmung vornehmen können, indem sie den Gesprächspartner über etwas *Informieren* bzw. etwas *Mitteilen*. Sie sind außerdem in der Lage, mit *Reflexionen* und *Vermutungen* eine funktionale Beschreibung von Elementen vorzunehmen und dabei die Wahrnehmung des Hörers zu beachten. Durch das *Explizieren* und *Resümieren* erreichen die Kinder eine Erklärung des Handlungszwecks im Gespräch und sichern damit den Ausbau von Wissen durch eine Systematik der Sachverhalte, wobei das Wissen des Hörers berücksichtigt wird. Sie können weiterhin durch *Korrekturen* eine Instruktion herstellen, in welcher Handlungsziele zur Handlungsanleitung verbalisiert sind und der Hörer seine Handlungen mit Hilfe der vorgestellten Handlungsmittel, Wege und Abläufe erweitern kann. Instruktionen können auch indirekt durch einen *Wunsch* oder *Vorschlag* ausgedrückt werden. Sonstige typische Sprechhandlungen oder Sprachmittel sind *Rückfragen* oder *Entscheidungsfragen*, wenn das Kind Unsicherheit bezüglich der Aufgabenlösung ausdrücken möchte und eine Hilfestellung durch die Fachperson erreicht werden soll. *Bestätigungen* hingegen zeigen an, dass das Kind den Beitrag der Fachkraft unterstreicht, weil es sich über die Richtigkeit des dargestellten Sachverhaltes sicher ist.

Es werden nun die Daten der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden (Korpus-Statistik, Einschätzungsdaten, Ergebnisse Testungen, Videoanalyse) in

den Kindsprofilen zusammengeführt. Dabei werden die Befunde aufeinander bezogen und mittels Datentriangulation (Schründer-Lenzen, 2013) interpretiert. Man spricht von einer Triangulation, wenn verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand erfasst werden (Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 47-50).

Die Zusammenführung der quantitativen Ergebnisse aus der deskriptiven Statistik in der Korpus-Beschreibung, den MSVK-Testergebnissen sowie der Seldak- und der Selsa-Fachkräfteeinschätzungen mit den qualitativen Daten aus den Deskriptionen bildet die Basis für die drei Kindsprofile, die in der Stichprobe enthalten sind. Die Benennungen der Kindsprofile enthalten jeweils eine dominante Kompetenz auf der pragmatischen Ebene und eine dominante Kompetenz auf der kommunikativen Ebene. Es sind die Hauptmerkmale oder Eigenschaften, mit denen Kinder im Übergang Kita-Schule in ihrem Verhalten in der Kommunikation mit Fachkräften beschrieben und damit einem der drei Kindsprofile bzw. Subgruppen der Ausprägung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen zum Beobachtungszeitpunkt zugeordnet werden können. Die Merkmale, welche als Haupteigenschaften zur Bezeichnung des jeweiligen Kindsprofils geführt haben, sind grau hervorgehoben.

Die Kinder C und E aus der Subgruppe 1 mit altersangemessenen oder hohen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Test weisen Merkmale im Gesprächsverhalten auf, die im *Kindsprofil Steuernd-Situationsangemessen* charakterisiert werden können:

Tabelle 20: Merkmale Kindsprofil Steuernd Situationsangemessen

Kommunikativ-Pragmatisches Kindsprofil `Steuernd-Situationsangemessen`

Testung Personenbezogenes Sprechen: durchschnittlich

Testung Situationsbezogenes Sprechen: überdurchschnittlich

Fachkräfteeinschätzung zu den Bereichen Kommunikatives Verhalten / Kommunikative Kompetenzen + Aktive Sprachkompetenz / aktives Sprachverhalten:

Hohes Niveau oder positive Entwicklung im Übergang Kita-Schule

Gesprächsverhalten quantitativ: Hohe Anzahl Tokens

Gesprächsverhalten qualitativ:

- Steuerung Gespräch/ Fokus Entscheidungsfindung
 - Orientierung auf Kooperation/Partizipation
-

Die Kinder A und D aus der Subgruppe 2 mit teilweise nicht altersangemessenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Test weisen Merkmale im Gesprächsverhalten auf, die im Kindsprofil *Meinungsstark-Situationsunangemessen* beschrieben werden:

Tabelle 21: Merkmale Kindsprofil Meinungsstark-Situationsunangemessen

Kindsprofil `Meinungsstark-Situationsunangemessen`

Testung Personenbezogenes Sprechen: durchschnittlich

Testung Situationsbezogenes Sprechen: weit unterdurchschnittlich

Fachkräfteeinschätzung zu den Bereichen Kommunikatives Verhalten / Kommunikative Kompetenzen + Aktive Sprachkompetenz / aktives Sprachverhalten:

Zwischen Bereichen divergierende(s) Niveau / Entwicklung im Übergang Kita-Schule

Gesprächsverhalten quantitativ: hohe Redeanteile durch viele Turns oder hoher Anteil kommunikationsbezogener Sprechhandlungen, Initiierungen und Hörersignale

Gesprächsverhalten qualitativ:

- Emotionalität/ Wettbewerbsorientierung
 - Meinungsstärke/Lösungsorientierung
-

Das Kind B aus der Subgruppe 2 mit bereichsübergreifend nicht altersangemessenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Test weist Merkmale im Gesprächsverhalten auf, mit denen das Kindsprofil *Passiv-Personenunangemessen* entwickelt wurde:

Tabelle 22: Merkmale Kindsprofil Passiv-Personenunangemessen

Kindsprofil `Passiv-Personenunangemessen`

Testung Personenbezogenes Sprechen: weit unterdurchschnittlich

Testung Situationsbezogenes Sprechen: weit unterdurchschnittlich

Fachkräfteeinschätzung zu den Bereichen Kommunikatives Verhalten / Kommunikative Kompetenzen und Aktive Sprachkompetenz / aktives Sprachverhalten:

Gleichbleibend niedriges Niveau im Übergang Kita-Schule

Gesprächsverhalten Quantitativ: geringer Redeanteil, wenige Tokens, wenige Turns

Gesprächsverhalten Qualitativ:

- Verbalisierung visueller Eindrücke
 - Empfangsbestätigungen + undifferenzierte Hörersignale
-

Um für die herausgearbeiteten Kindsprofile in ihren Unterscheidungsmerkmalen Fördermöglichkeiten definieren zu können, müssen die in der Deskription beschriebenen Auffälligkeiten mit den in der Theorie aufgestellten Defiziten im kommunikativ-pragmatischen Bereich abgeglichen werden. Häufig sind bei Kindern mit kommunikativen-pragmatischen Auffälligkeiten besonders die Kohärenz (thematischer Zusammenhang) und die Kohäsion (Verknüpfung Sätze) in Beiträgen sowie der Sprecher- oder Themenwechsel beeinträchtigt; zudem haben sie Schwierigkeiten, rezeptiv und produktiv an Gesprächen und Narrationen teilzunehmen (Dohmen, 2014, S. 195). Dohmen hat fünf Profile der Einschränkungen pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ausgearbeitet (Dohmen, 2014, S. 189-197):

Das Profil Dauerhaft eingeschränkte kommunikative Kompetenz hat angeborene oder erworbene Ursachen und resultiert darin, dass (Laut-)Sprache nicht angewendet wird. Bei dem Profil Verzögerte kommunikative Kompetenz handelt es sich um Kleinkinder, die nicht über ausreichende verbale Ressourcen verfügen. Das Profil Sprachstrukturelle Defizite betrifft Kin-

der, bei denen die Sprache auf einer oder mehreren linguistischen Ebenen nicht altersgemäß entwickelt ist, was sich besonders in der Verarbeitung von Sprachstruktur ausdrückt. Kinder mit dem Profil Sprachlich-pragmatische Defizite zeigen Beeinträchtigungen in der Interpretation und Produktion von intendierten Bedeutungen, weisen jedoch keine sprachstrukturellen Auffälligkeiten auf. Mit dem Profil Sozial-kommunikative Defizite gehen Einschränkungen in der sozialen Kommunikation bzw. der emotionalen Kompetenz einher. Es sind bei sozial-kommunikativen Defiziten ein nicht altersgemäßes Wissen zur Gesprächsführung ausschlaggebend und eine mangelnde Fähigkeit zur Einstellung auf die Gefühle und Ausdrucksweisen des Gesprächspartners zu verzeichnen; des Weiteren können Auffälligkeiten in der Einschätzung des Kommunikationsbedarfes des Gesprächspartners auftreten (Relevanz und Quantität), was das angemessene Eingehen auf Intentionen des Gegenübers erschwert. Die soziale Ebene von Beiträgen wird häufig nicht erschlossen, da pragmatische Aspekte nicht erkannt werden. Kinder mit dem Profil sozial-kommunikative Defizite haben Schwierigkeiten, ein Gespräch zu initiieren, aufrechtzuerhalten und abzuschließen, da ihr Kommunikationsstil entweder passiv oder dominant ist.

Die ersten beiden Profile sind nicht in der Stichprobe vertreten, da alle Kinder der Stichprobe zur Verbalsprache in der Lage sind und nicht mehr dem Kleinkindalter angehören. Die letzten drei Profile sind unter den Kindern der Stichprobe in Subgruppe 2 zu finden, nicht jedoch bei der Subgruppe 1. Nun erfolgt die Begründung der Zuordnung von Kindsprofilen aus dem Korpus zu der Form der Einschränkungen pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen gekoppelt mit der Darstellung von Fördermöglichkeiten.

Die Kinder C und E weisen keine Einschränkungen bei den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen auf. Fördermöglichkeiten für das Kindsprofil Steuernd-Situationsangemessen sind daher nicht angezeigt; die Kinder benötigen keine Unterstützung bei der Entwicklung ihrer pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in den Einrichtungen. Sie sind in der Lage, ein Gespräch zu steuern und situationsgerecht Entscheidungen herbeizuführen, wobei sie gleichzeitig kooperativ vorgehen und eine Partizipation der Fachkraft anstreben.

Kinder mit dem Kindsprofil 'Meinungsstark-Situationsunangemessen' wie Kind A und Kind D können von Fördermöglichkeiten profitieren. Kind A kann dem Profil Sprachlich-pragmatische Defizite zugeordnet werden, denn es hat laut den Testergebnissen Schwierigkeiten, die Situationspezifika von intendierten Bedeutungen zu erfassen und in der Produktion Beiträge situationsangemessen zu formulieren. Es weist jedoch keine sprachstrukturellen Auffälligkeiten auf. Die aktive Sprachkompetenz bzw. das aktive Sprachverhalten entwickelt sich bei diesem Kind im Übergang Kita-Schule nach Bewertung der Einschätzung der Fachkräfte positiv. Das Kind bringt mit einem quantitativ hohen Anteil kommunikationsbezogener Sprechhandlungen seine Beiträge effektiv im Gespräch ein und gestaltet das Gespräch mittels häufiger Initiierungen und Hörersignale. Hingegen bewegen sich das kommunikative Verhalten bzw. die kommunikative Kompetenz nach der Fachkräfteeinschätzung in eine negative Richtung, weil die Beachtung pragmatischer Regeln nur unzureichend erfolgt. In der Deskription zeigt sich, dass die Einhaltung der pragmatischen Regeln durch die Emotionalität und Durchsetzungsfreude des Kindes beeinträchtigt wird.

Für Kind D treffen Merkmale des Profils sozial-kommunikative Defizite zu. Die Einschränkungen in der sozialen Kommunikation bzw. der emotionalen Kompetenz wirken sich dahingehend aus, dass das Kind D teilweise dominant auftritt und aufgrund seiner Wettbewerbsorientierung die Kommunikationsbeiträge der Fachkraft manchmal in ihrer intendierten Wirkung oder ihrem emotionalen Wert zu wenig beachtet. Das Kind erstellt zwar viele Turns, diese allerdings sind in ihrer Relevanz und Quantität nicht immer an den Kommunikationsbedarfen der Fachkraft ausgerichtet. Beide Kinder haben mit ihrer Meinungsstärke bzw. Lösungsorientierung keine Schwierigkeiten, den Gespräch aufrechtzuerhalten. Dieser Umstand wird darin deutlich, dass ihre Gespräche mit den Fachkräften die höchste Menge an kodierten Gesprächseinheiten aufweist und sie zudem mit 47% Redeanteil den breitesten Rede-Raum unter den Stichprobenkindern im Verhältnis zu den Fachkraftbeiträgen beanspruchen.

Den Herausforderungen bei den Kindern mit dem Profil Meinungsstark-Situationsunangemessen kann im Rahmen der institutionellen Betreuung und Begleitung im Übergang Kita-Schule begegnet werden. Diese Kinder können in der Kleingruppe oder der Klasse lernen, ihre kommunikativ-pragmatischen Defizite auszugleichen. Mit den Kindern dieses Profils könnten unter anderem Übungen angeboten werden, soziale Konventionen in Gesprächen einzuhalten, Kommunikationsangebote aufzunehmen, angemessene Reaktionen auf die Intention des Gesprächspartners zu formulieren und das Wissen um die erwartete Reaktion auf Emotionen zu erwerben (Dohmen, 2014, S. 199-201). Die Zielstellung wäre, dass diese Kinder situationsangemessenen auf die Bedürfnisse der Fachkräfte oder eines anderen Gesprächspartners im Gespräch eingehen können.

Das Kind B bildet durch das Kindsprofil Passiv-Situationsunangemessen eine Ausnahme in der Subgruppe 2, da seine Herausforderungen den *Sprachstrukturellen Defiziten* zugeordnet werden müssen. Seine Schwierigkeiten erstrecken sich nach den Ergebnissen der Testung auf die pragmatische und die kommunikative Ebene und seine Entwicklung stagniert im Übergang Kita-Schule sowohl nach den Einschätzungen der Fachkräfte als auch nach der Deskription des Sprachverhaltens in dieser Arbeit. Beispielsweise werden keine Einschätzungen oder Informationen übermittelt, sondern vorrangig visuelle Eindrücke verbalisiert. Die Schwierigkeiten auf dem pragmatisch-kommunikativen Gebiet dürften auf zugrunde liegende sprachstrukturelle Defizite zurückzuführen sein. Die Probleme bei der Verarbeitung der Sprachstruktur werden beispielsweise in der mangelhaften Produktion von Gesprächsbeiträgen und Wörtern im Gespräch deutlich, welche in der Zusammenfassung der quantitativen Befunde deutlich wurden. Dies resultiert in einem geringen Redeanteil, der neben dem respondierenden Ausdruck von Wahrnehmungen überwiegend Empfangsbestätigungen oder undifferenzierte Hörsignale beinhaltet.

Kind B nahm bereits in der Vorschulzeit logopädische Unterstützung in Anspruch. Das Kind B aus der Subgruppe 2 kann mit den Rahmenbedingungen in den Einrichtungen nicht aus-

reichend gefördert werden, da es von der Unterstützung seiner pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen weder in der Klasse noch in einer Kleingruppe ausreichend profitieren könnte. Der Grund hierfür liegt darin, dass dieses Kind nicht personen- und situationsangemessen am Gespräch partizipieren kann. Somit wäre eine geringe Beteiligung an den Unterstützungsmaßnahmen in der Kindertagesstätte absehbar und damit würden die produktiven Mittel der Kommunikation nicht in für die Weiterentwicklung der Kompetenzen nötigem Maße eingeübt werden. Ein solches Kind kann eher in Einzelförderung im logopädischen Setting seine Förderziele wie zum Beispiel einen initiierenden Einsatz von Sprache erreichen, da es auf diese Weise aus seiner passiven Rolle im Gespräch geholt wird. Weiterhin können von professionellen Sprachförderkräften Entwicklungen parallel auf mehreren linguistischen Ebenen angestoßen werden.

5.3.3 Kommunikationsstrategien Fachkräfte

Es sind in der Interpretation der Ergebnisse Kompetenzgitter für die Merkmale des Kommunikationsverhaltens der Fachkräfte entstanden. Wie bei den Kindern gibt es auch bei den Fachkräften der Stichprobe mehrere Ausprägungen für jedes Merkmal der kommunikativen Prinzipien im Korpus. Die auf Fachkraftseite aufgefundene Variation an Sprachphänomenen wird in diesem Kapitel mit Hilfe der Strategiemerkmale von Kammermeyer et al. (2018 a, b) geordnet. Es konnten auf diese Weise fünf Kommunikationsstrategien für Fachkräfte in der Kindertagesstätte und dem Hort identifiziert werden.

Kammermeyer et al. unterscheiden aufgrund der Sichtung der Theorie die drei Strategien Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung, Rückmeldestrategien zur Anregung sprachlicher Bildungsprozesse; jede Strategie beinhaltet Techniken, die im zugehörigen Fortbildungskonzept an Fachkräfte vermittelt werden, um Sprachbildung und Sprachförderung bei Kindern gewährleisten zu können (2018 a, S.22-36).

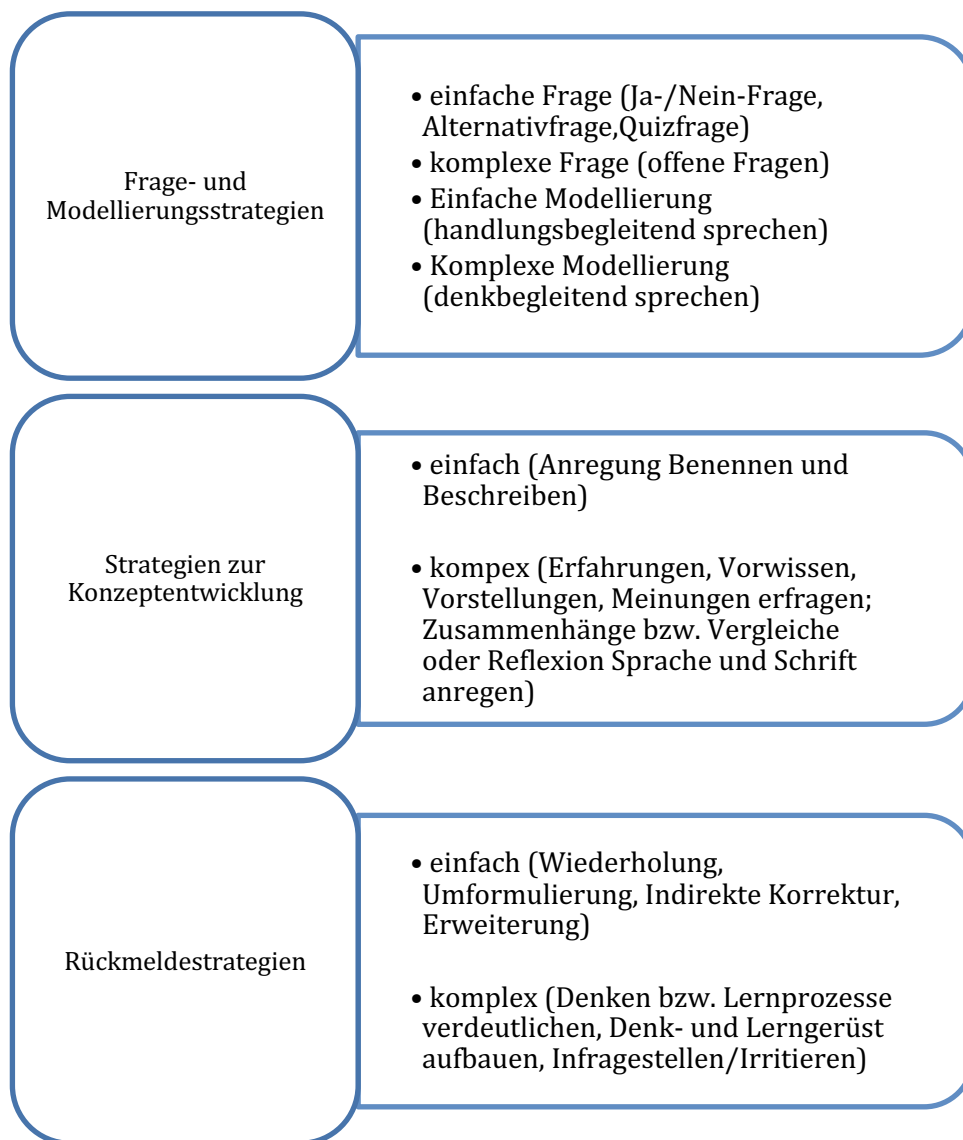


Abbildung 35: Kommunikationsstrategien Fachkräfte (Kammermeyer, 2018 a)

Der Unterschied zwischen den Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung, die von Kammermeyer et al. (2018 a, b) zusammengeführt worden sind, und den Kommunikationsstrategien aus dieser Arbeit besteht darin, dass erstere allgemein sprachförderliche Techniken darstellen und mit letzteren das Kommunikationsverhalten zwischen Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten qualitativ unterschieden wird. Die im Korpus aufgefundenen Kommunikationsstrategien betonen unterschiedliche Herangehensweisen in der Kommunikation mit Kindern. Die vollständigen Kompetenzgitter sind als Überblick in der Anlage Kompetenzgitter mit Kommunikationsstrategien zu finden.

Es werden die Kommunikationsstrategien der die Stichprobenkinder im Vorschuljahr und ersten Schuljahr betreuenden pädagogischen Fachkräfte qualitativ aus den Befunden der Fachkraftauswertungen zusammengeführt. Es konnten aus dem Korpus-Material heraus fünf Kommunikationsstrategien von Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten identifiziert werden, welche in Gesprächen mit Kindern am Übergang Kita- Hort angewendet werden. Dies sind:

- 1) Rezipierend-bewertende Kommunikationsstrategie
- 2) Emotional-rückmeldende Kommunikationsstrategie
- 3) Direktiv-unterstützende Kommunikationsstrategie
- 4) Steuernd-erklärende Kommunikationsstrategie
- 5) Impulsgebend-erwerbsorientierte Kommunikationsstrategie

Die Kommunikationsstrategien wurden nach den typischen Eigenschaften benannt, die das Sprachverhalten der Fachkraft im Gespräch mit Vorschulkindern oder Erstklässlern auszeichnen. Eine rezipierend-bewertende Kommunikationsstrategie bedeutet beispielsweise, dass die Fachkraft im kommunikativen Umgang mit dem Kind in der Gesprächsführung größtenteils eine eher passive Haltung einnimmt, jedoch bewertende Rückmeldungen in Hinsicht auf die Kindsbeiträge einsetzt.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Unterschiede zwischen den fünf Kommunikationsstrategien der Fachkräfte vorliegen. Die Merkmale der Strategien werden nach den Techniken der Anregung sprachlicher Bildungsprozesse geordnet und beschrieben.

Die Einfachen Fragen umfassen Ja-/Nein-Fragen, Alternativfragen und Quizfragen, wohingegen mit dem Terminus Komplexe Fragen die offenen Fragen bezeichnet werden. Bei der Kommunikationsstrategie rezipierend-bewertend sind wenige oder keine einfachen und keine komplexen Fragen zu verzeichnen. Bei der Kommunikationsstrategie emotional-rückmeldend zeigt die Fachkraft ihre Empathie bezüglich der Spielsituation des Kindes mit einfachen Fragen

an. Es sind wenige oder keine komplexen Fragen zu verzeichnen. Bei der Kommunikationsstrategie direktiv-unterstützend holt sich die Fachkraft mit einfachen Fragen die Zustimmung des Kindes ein. Sie stellt komplexe Fragen zur Weiterführung des Spielzuges. Bei der Kommunikationsstrategie steuernd-erklärend gewährleistet die Fachkraft mit einfachen Fragen das Einverständnis des Kindes. Es sind wenige oder keine komplexen Fragen zu verzeichnen. Bei der Kommunikationsstrategie impulsgebend-erwerbsorientiert sichert die Fachkraft mit einfachen Fragen, dass das Kind ihrem Spielschritt zustimmt oder, dass das Einverständnis zur Aufgabenlösung hergestellt wird. Sie bietet zudem Ausschlussverfahren an. Die Fachkraft stellt Wissensabfragen mit komplexen Fragen zu Spielregeln oder Spielinhalten, die auch mehrmalig oder in verschiedenen Versionen angebracht werden können. Die offenen Fragen dienen der thematischen Fokussierung und der Hilfestellung für das Kind durch Absprachen.

Zur Einfachen Modellierung zählt das handlungsbegleitende Sprechen und unter Komplexer Modellierung wird das denkbegleitende Sprechen gefasst. Bei der Kommunikationsstrategie rezipierend-bewertend spricht die Fachkraft bei der einfachen Modellierung handlungsbegleitend, indem sie Spielinhalte benennt. Mit der komplexen Modellierung durch Ausrufe erreicht die Fachkraft einen Spannungsaufbau bzw. das Involvieren des Kindes ins Spielgeschehen. Bei der Kommunikationsstrategie direktiv-unterstützend werden einfache Modellierungen nicht oder selten angewendet. Die Fachkraft weist eine komplexe Modellierung mit Hilfe der Motivierung des Kindes zum handlungsbegleitenden Sprechen auf. Bei der Kommunikationsstrategie emotional-rückmeldend stellt die Fachkraft eine einfache Modellierung handlungsbegleitend über die Motivierung von Kindsverhalten her. Bei der komplexen Modellierung verbalisiert sie ihre Erkenntnisse. Ihre Emotionen teilt sie über emotional gefärbte Interjektionen und die affektive Teilnahme am Spielzug des Kindes. Bei der Kommunikationsstrategie steuernd-erklärend stellen Mitteilungen zum Spielverlauf und die Übergabe des Spielschrittes eine einfache Modellierung der Fachkraft dar, die sie handlungsbegleitend einsetzt. Komplexe Modellierung ist nicht oder selten zu finden. Bei der Kommunikationsstrategie impulsgebend-erwerbsorientiert reichen einfache Modellierungen bei der Fachkraft von einfach strukturierten Beiträgen wie Auf-

merksamkeitslenkungen über die Motivierung von Kindsverhalten bis hin zur Bewertung mit alleinstehenden bzw. komplexen Interjektionen oder der Anteilnahme am Spielfortschritt des Kindes. Beim handlungsbegleitenden Sprechen wird auch das Kindsverhalten bzw. das Spielgeschehen in Bezug auf Spielschritte oder den Spielfortschritt kommentiert. Die Fachkraft signalisiert zudem Verständnis bei Unsicherheiten des Kindes. Als komplexe Modellierung setzt die Fachkraft denkbegleitend die Versprachlichung von Emotionen ein, gibt Anweisungen indirekt als Vorschläge und direkt im Imperativ aus oder kommentiert den Spielstand des Kindes. Weiterhin hebt sie Zwischenergebnissen mit der Gliederung in Highlights und Meilensteine hervor und hält das Ergebnis einer Anfrage oder das Ergebnis eines Austausches fest. Sie korrigiert die eigene Sprachhandlung, um den Einbezug der Kindshandlung zu erreichen und spricht in der `wir`-Form, damit sich das Kind als Teil eines Teams begreifen kann.

Unter der Einfachen Konzeptentwicklung wird die Anregung zum Benennen und Beschreiben verstanden, während Komplexe Konzeptentwicklung damit erreicht wird, dass Erfahrungen, Vorwissen, Vorstellungen und Meinungen erfragt werden und Zusammenhänge bzw. Vergleiche oder eine Reflexion von Sprache und Schrift angeregt wird. Bei den Kommunikationsstrategien rezipierend-bewertend, direktiv-unterstützend und emotional-rückmeldend verwendet die Fachkraft keine oder selten Strategien zur Konzeptentwicklung. Bei der Kommunikationsstrategie steuernd-erklärend greift die Fachkraft bei der einfachen Konzeptentwicklung auf die Anregung von Benennungen zurück, indem sie diese beim Kind eliziert. Die komplexe Konzeptentwicklung besteht darin, Zusammenhänge anzuregen, wenn Spielschritte mit dem Kind besprochen werden. Bei der Kommunikationsstrategie impulsgebend-erwerbsorientiert wird eine einfache Konzeptentwicklung durch die Anregung einer Beschreibung realisiert, wenn das Kind zu einer eigenen Meinung und zu ausführlichen Beiträgen motiviert wird. Eine komplexe Konzeptentwicklung geschieht, sobald mit langandauernden Interaktionssequenzen Zusammenhänge anregt werden oder Vorstellungen des Kindes erfragt werden. Letzteres geschieht durch Aushandlungsprozesse unter Berücksichtigung der Wünsche des Kindes sowie die gemeinsame Entscheidungsfindung. Außerdem können von der Fachkraft Vergleiche angeregt

werden, wenn sie Fortschritte des Kindes thematisiert. Schließlich unterbreitet sie Lernangebote durch Einbezug des Kindes in Entscheidungen bzw. Erfolge und regt eine Reflexion über Sprache über die Konkretisierung von Operatoren an.

Einfache Rückmeldestrategien beinhalten Wiederholungen, Umformulierungen, Indirekte Korrekturen und Erweiterungen. Komplexe Rückmeldestrategien kann die Verdeutlichung von Denk- bzw. Lernprozessen, der Aufbau eines Denk- und Lerngerüst oder das Infragestellen bzw. Irritieren sein. Bei der Kommunikationsstrategie *rezipierend-bewertend* zeigt die Fachkraft in den einfachen Rückmeldungen ihre Aufmerksamkeit an. Mit `Hm` in unterschiedlicher Intonation wird eine fragende, akzeptierende oder ablehnende Haltung zum Kindsbeitrag bekundet. Die Fachkraft nutzt zusätzlich kurze Rückmeldungen wie `Ja` oder `Nein`; die Kindsvorschläge werden dabei ohne Einspruch angenommen oder es wird ein negativer Bescheid ohne Weiterführung des Gedankens ausgegeben. Die Fachkraft drückt ihre Einstellung gegenüber dem Kindsverhalten aus. Die Rezeptionssignale können alleinstehen oder den Abschluss bzw. die Würdigung des vorherigen Kindsbeitrags vollziehen. Ein Abschluss des Kindsbeitrags wird erreicht, wenn die Fachkraft einen positiven Bescheid erteilt, der mit der Einschränkung oder Spezifizierung des Kindsbeitrags schließt. Die Würdigung des Kindsbeitrags gelingt, indem die Kindsidee durch die Fachkraft wieder aufgenommen und weitergeführt wird. Komplexe Rückmeldungen finden sich nicht oder selten. Bei der Kommunikationsstrategie *direktiv-unterstützend* korrigiert die Fachkraft in den einfachen Rückmeldungen die Kindshandlungen, unter anderem mit Hilfe der Wiederholung negativer Bescheide. Sie erweitert den Kindsbeitrag durch eine kurze Rückmeldung mit angeschlossener Aufforderung, Mehrfachaufforderungen und direkten Handlungsanweisungen in einfacher Syntax bzw. Wortwahl. Alternativ verdeutlicht sie die Spielvorgaben als Hilfestellung. Komplexe Rückmeldungen finden sich nicht oder selten. Bei der Kommunikationsstrategie *emotional-rückmeldend* verwendet die Fachkraft als einfache Rückmeldungen kurze, affektiv konnotierte Rückmeldungen, die Überraschung, Enttäuschung, Lob oder Ungeduld ausdrücken. Längere Rezeptionssignale können ausführliches Lob beinhalten oder eine Beitragswürdigung mit Korrektur bzw. kurze Rückfragen darstellen. Komplexe Rückmel-

dungen finden sich nicht oder selten. Bei der Kommunikationsstrategie steuernd-erklärend korrigiert die Fachkraft mit den einfachen Rückmeldestrategien die Kindshandlung bei Störungen mit Aufforderungen. Komplexe Rückmeldungen finden sich nicht oder selten. Bei der Kommunikationsstrategie impulsgebend-erwerbsorientiert schließen die einfachen Rückmeldestrategien Zustimmung bei Übereinstimmung mit dem Kindsbeitrag und Rückfragen ein. Die Fachkraft erzielt eine spielbezogene Weiterführung des Kindsbeitrags nach positiven bzw. negativen Feedback und sie kontextualisiert bei Bedarf die Kindsantwort. In anderen Fällen korrigiert sie den Kindsbeitrag. Bei Fehlern des Kindes greift die Fachkraft mit der Aufmerksamkeitslenkung ein oder verneint mit der Verschiebung einer Entscheidung den Kindsbeitrag indirekt. In ihren komplexen Rückmeldestrategien zeigt die Fachkraft Wertschätzung für den Kindsbeitrag oder bietet ihre Hilfe an. Weiterhin kann sie positive Bescheide mit Bezugnahme auf Spielbesonderheiten treffen oder negative Bescheide mit einer Hilfestellung versehen. Nachfragen haben das Ziel, den Kindsbeitrag zu korrigieren und zu präzisieren. Hierfür bietet die Fachkraft Hinweise zur Verbesserung und Korrekturen mit Instruktion an. Dies erfolgt in kleinschrittigen Anweisungen, zum Beispiel über mehrere Fragen zur Lösungsfindung. Für die Lösungsfindung räumt die Fachkraft Bedenkzeit, bei Bedarf zusätzlich mit einer Frage, ein oder gewährt Denkpausen bei anstehenden Entscheidungen.

Im Folgenden wird zunächst der Grad der Sprachförderlichkeit für die fünf ermittelten Kommunikationsstrategien anhand von Kriterien der Sprachförderlichkeit eingestuft, dann die Passung der Kommunikationsstrategien der Fachkräfte auf die Kindsprofile ermittelt und schließlich erörtert, wie die Techniken aus den Kommunikationsstrategien von den Fachkräften in der Sprachbildung und -förderung konkret eingesetzt werden können.

Eine *responsiv-inklusive Kommunikationsform* zeichnet sich durch ein Gespräch auf Augenhöhe aus, der die Kinder in der Kommunikation gleichwertig partizipieren lässt und ihnen damit weitreichende sprachliche Handlungsoptionen einräumt, die nicht wertend aufgegriffen und als Impulse wahrgenommen werden (Westerholt, 2012, S. 42). Eine qualitative Bewertung von Kommunikationsmustern der Fachkraft sollte unter den Kriterien `Kongruenz versus Wi-

dersprüchlichkeit`, `Wertschätzung versus Missachtung` und `Symmetrie versus Komplementarität` erfolgen (Westerholt, 2012, S. 122). Beispielsweise bewirkt *Wertschätzung* im Interaktionshandeln nach Aussagen von Fachkräften, dass die Kinder mehr Ideen und ihre Meinung einbringen sowie sich eher auf das Thema konzentrieren können (Weltzien, 2012, S. 219-221, Online).

Die Kriterien Kongruenz und Symmetrie sind nach Sichtung der Korpus-Beiträge nach Einschätzung der Autorin grundlegend für alle Fachkraft-Kind-Kommunikationen gleichermaßen anzusetzen. Das Kriterium `Kongruenz versus Widersprüchlichkeit` sollte besonders im Zusammenhang mit dem Sprachhandeln der Fachkraft und dem Bewerten der Kindsbeiträge durch die Fachkraft im Gespräch deutlich werden. Die initiierten Beiträge der Fachkraft sollten nachvollziehbar in ihrer Aussage sein und eine widerspruchsfreie Gesamtheit im Gespräch ergeben, welche durch die Situations- und Personenangemessenheit gewährleistet wird. Die respondierenden Rückmeldungen auf die Kindsbeiträge müssen eine ausgeglichene Ansprache von Stärken und Schwächen sowie eine detaillierte Kommentierung der Sprachleistung des Kindes darstellen, da hierdurch ein sprachliches Lerngerüst für die pragmatisch-kommunikative Entwicklung der Kinder erkennbar wird. Zudem ist das Kriterium `Symmetrie versus Komplementarität` Voraussetzung für einen gleichberechtigten Gespräch, da ein zu starkes Autoritätsgefälle nicht zur für die gelöste Gesprächsatmosphäre erforderlichen Vertrauensbildung zwischen Fachkraft und Kind führt. Werden die beiden oben genannten sprachförderlichen Kriterien Kongruenz und Symmetrie missachtet, dann sind die kommunikativen Bedürfnisse, Ideen und Wünsche der Kinder im Gespräch nicht ausreichend beachtet worden. In der Folge ist ein Rückzug des Kindes im Gespräch möglich oder es kann nicht sein volles kommunikatives Potential entfalten. Mit den Kriterien Kongruenz und Symmetrie kann die Fachkraft generell eine Partizipation des Kindes und angemessene Aufnahme von Kindsbeiträgen im Gespräch erreichen. Da sie jedoch aus Sicht der Autorin für jedes Fachkraft-Kind-Gespräch und alle Niveaustufen der Kinder im pragmatisch-kommunikativen Bereich gelten sollten, können sie nicht der Bewertung von Kommunikationsstrategien bei Fachkräften dienen.

Ausschlaggebend in der Kommunikation mit den Kindern ist die *Responsivität* der Fachkraft, die Verwendung von *Korrektur- und Modellieretechniken* sowie eine *dialogisch ausgerichtete Sprachbegleitung* bzw. die Forcierung von *Situationen lang andauernden Denkens*. (Albers, 2009, S. 143)

Die oben vorgestellten Kommunikationsstrategien sollen nun nach Kriterien der Sprachförderlichkeit bewertet werden, die sich in der Theorierezeption als sprachförderlich erwiesen haben (Albers, 2009; Westerholt, 2012; Weltzien, 2012, Online). Die Kriterien sind:

- ob Kindsbeiträge angemessen aufgenommen werden
(Responsivität, Wertschätzung, Kongruenz)
- inwiefern Handlungsräume für die Kindsseite eröffnet werden
(Dialogisch ausgerichtete Sprachbegleitung, Korrektur- und Modellieretechniken)
- inwieweit die gleichwertige Partizipation der Kinder mit ihren Fähigkeiten im Gespräch gefördert wird (Symmetrie, Situationen lang andauerndes Denken)

Es bleiben daher die restlichen Kriterien der Interaktionsqualität, nämlich die Responsivität der Fachkraft und Wertschätzung gegenüber dem Kind, die Verwendung von Korrektur- und Modellieretechniken, eine Dialogisch ausgerichtete Sprachbegleitung und die Forcierung von Situationen lang andauernden Denkens. Wertschätzung wird in dieser Arbeit als Resultat von Responsivität gesehen. Situationen lang andauernden Denkens werden als Ergebnis der Anwendung von Korrektur- und Modellieretechniken sowie der dialogisch ausgerichteten Sprachbegleitung betrachtet. Daher werden die folgenden Fragen zur Beurteilung der Kommunikationsstrategien der Fachkräfte angesetzt:

Inwiefern werden Handlungsräume für die Kindsseite mit dialogisch ausgerichteter Sprachbegleitung und Korrektur- oder Modellieretechniken eröffnet? Werden die Kindsbeiträge angemessen mittels responsiver Sprachmittel aufgenommen? Diese beiden Fragen werden im Folgenden für jede Kommunikationsstrategie beantwortet und die Kriterien werden in ihrem Erfüllungsgrad untersucht.

Bei der Kommunikationsstrategie Impulsgebend – Erwerbsorientiert ist eine auf einen Dialog ausgerichtete Sprachbegleitung dominant im Kommunikationsstil durch einfache und komplexe Fragen. Es werden zudem vielfältige Modellieretechniken verwendet mit Hilfe einfacher und komplexer Modellierung. Mit dieser Kommunikationsstrategie werden daher Handlungsräume für die Kindsseite eröffnet. Ein zentrales Merkmal der Kommunikationsstrategie ist die Responsivität, welche durch den Einsatz von einfachen und komplexen Rückmeldungen zustande kommt. Diese Rückmeldungen erlauben die Einführung von Korrekturtechniken im Gespräch. Das heißt, in den Reaktionen der Fachkraft werden die Kindsbeiträge in dieser Kommunikationsstrategie angemessen aufgenommen.

Bei den Kommunikationsstrategien Steuernd-Erklärend, Emotional-Rückmeldend und Direktiv-Unterstützend ist eine auf einen Dialog ausgerichtete Sprachbegleitung vorhanden, wird aber ausschließlich durch einfache Fragen realisiert. Einige Modellieretechniken werden mit Hilfe einfacher Modellierung verwendet. Insgesamt werden nur teilweise Handlungsräume für die Kindsseite eröffnet, da keine komplexen Frageformen und komplexe Modellieretechniken eingesetzt werden. Responsivität und Korrekturtechniken werden mit einfachen Rückmeldestrategien möglich. Die Kindsbeiträge werden somit zwar behandelt, jedoch in den Formen einseitig aufgenommen.

Bei der Kommunikationsstrategie Rezipierend-bewertend ist eine auf den Dialog ausgerichtete Sprachbegleitung nicht erkennbar, da keine Fragen gestellt werden. Modellieretechniken werden nicht genutzt. Es werden daher keine Handlungsräume für die Kindsseite eröffnet. Korrekturtechniken werden nicht gezeigt. Einfache Rückmeldestrategien werden zwar zur Bewertung der Kindsbeiträge genutzt, dabei werden jedoch die Kindsbeiträge nur teilweise in der Weiterführung neu aufgenommen. Die Fachkraft zeigt zusammengefasst mit der rezipierenden Haltung keine oder selten Responsivität in ihren Reaktionen auf die Kindsbeiträge.

Mit der Beantwortung der Fragen zur Sprachförderlichkeit der Kommunikationsstrategien sollte beantwortet werden, inwiefern in den einzelnen Strategien eine Anpassung des Kommu-

nikationsverhaltens an die Kommunikationsbedürfnisse von Kindern mit der Eröffnung von Handlungsräumen im Gespräch erreicht wird. Weiterhin wurde erörtert, inwiefern mit der jeweiligen Kommunikationsstrategie auf die Kindsbeiträge angemessen eingegangen wird, unter Berücksichtigung des in den kindlichen Initiierungen deutlich gewordenen Wissenstandes und der Sprachkompetenzen des Kindes.

Es zeigte sich, dass die rezipierend-bewertende Kommunikationsstrategie die Bewertungskriterien tendenziell nicht erfüllt, so dass sie in der nachfolgenden Abbildung den Grad 0 der Sprachförderlichkeit erhält. Die drei Kommunikationsstrategien steuernd-erklärend, emotional-rückmeldend und direktiv- unterstützend erfüllen die Kriterien teilweise, womit sie den Grad 1 der Sprachförderlichkeit erhalten. Einzig die impulsgebend-erwerbsorientierte Kommunikationsstrategie erfüllt alle angesetzten Kriterien, weshalb ihr der Grad 2 der Sprachförderlichkeit zugeordnet wird. Sie bildet den größten und deshalb äußeren Rahmen der Kommunikationsstrategien.

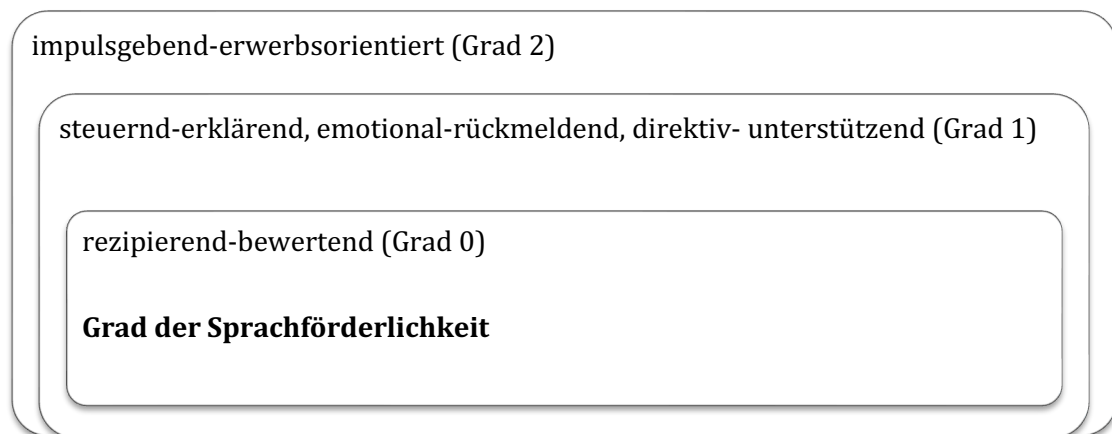


Abbildung 36: Sprachförderlichkeit Kommunikationsstrategien Fachkräfte

Aus Gründen der Sprachförderlichkeit sollte die Kommunikationsstrategie impulsgebend-erwerbsorientiert konsequent an die Fachkräfte vermittelt und vornehmlich genutzt werden. Es wird in dieser Kommunikationsstrategie eine aktive Rolle im Gespräch eingenommen, die jedoch nicht die Eigeninitiative oder Ideenwelt des Kindes beschränkt, sondern dem Kind auf Augenhö-

he begegnet. Damit ist hier zugleich Wertschätzung und Symmetrie in Bezug auf die Behandlung des Kindes als Gesprächspartner gegeben. Das Kind kann die Impulse der Fachkraft aufnehmen und lernend erweitern oder einüben. Es erhält einen ausreichenden Handlungsraum für seine Beiträge. Kongruenz ist in dem Zusammenspiel der Initiierungen und Respondierungen der Fachkraft realisiert. Nur bei diesem auf das individuelle Kind mit seinen kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen erwerbsförderlich abgestimmte Kommunikationsverhalten können Situationen lang andauernden Denkens in der Kommunikation mit dem Kind erzielt werden. Es ist zudem neben der steuernd-erklärenden Kommunikationsstrategie die einzige Kommunikationsstrategie, mit der eine Konzeptentwicklung angebahnt wird. Aus den vorgenannten Gründen sollte mit dieser Kommunikationsstrategie stringent im Vorschulalter gearbeitet werden, um auf die Kinder sprachförderlich eingehen zu können.

Nun wird die Passung der Kommunikationsstrategien auf die Kindsprofile erörtert. Aus den quantitativen Daten ging hervor, dass eine höhere Variabilität der Kompetenzen bezüglich der sachverhaltsbezogenen und kommunikationsbezogenen Sprechhandlungen in Klassenstufe I im Vergleich zum Vorschuljahr anzunehmen ist. Im Hort könnte deshalb eine Variation der Kommunikationsstrategien eingeführt werden, die an den kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen des Kindes orientiert ist. Hat das Kind geringe Möglichkeiten, sich verbal in ein Gespräch einzubringen oder seine Beiträge personen- und situationsangemessen zu formulieren, so sollte weiterhin auf die impulsgebend-erwerbsorientierte Kommunikationsstrategie zurückgegriffen werden. Verfügt es hingegen über durchschnittliche oder hohe pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, so kann alternativ auch die steuernd-erklärende, emotional-rückmeldende oder direktiv-unterstützende Kommunikationsstrategie verwendet werden. In diesem Falle sind nicht mehr so vielfältige Impulse seitens der Fachkraft nötig. Auf die Kommunikationsstrategie rezipierend-bewertend sollte sowohl in der Kindertagesstätte als auch im Hort verzichtet werden, da die passive Rolle in der Kommunikation nicht der Gestaltung von Gesprächen mit Kindern dienlich ist. Die bewertenden Rückmeldungen bieten außerdem nicht ausreichende Lernangebote für das Kind. Schließlich kann hiermit weder eine einfache noch

komplexe Konzeptentwicklung im Gespräch erreicht werden. Die Auswahl eine der vier empfohlenen Kommunikationsstrategien kann auf der folgenden Entscheidungsgrundlage geschehen, bei der die Passung der Kommunikationsstrategien mit den Kindsprofilen dargestellt wird:

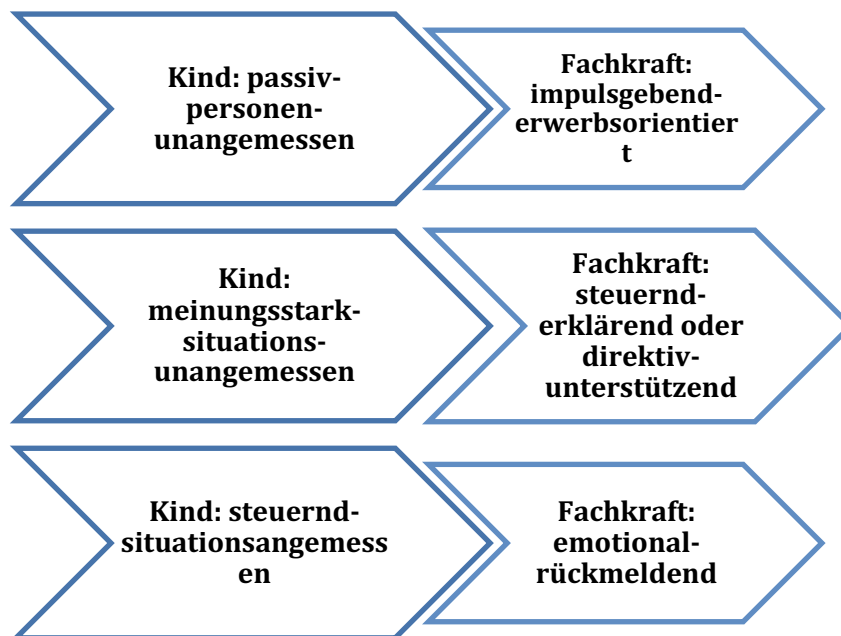


Abbildung 37: Passung Kommunikationsstrategien Fachkräfte auf Kindsprofile

Handelt es sich um ein eher zurückhaltendes Kind mit dem Profil passiv-personenunangemessen, benötigt es aufgrund seiner defizitären pragmatisch-kommunikativen Entwicklung viel Unterstützung von der Fachkraft, womit die Wahl der impulsgebend-erwerbsorientierten Kommunikationsstrategie angezeigt ist. Wird die Fachkraft durch ein dominant bzw. durchsetzungsfreudig agierendes Kind mit dem Profil meinungsstark-situationsunangemessen herausgefordert, so kann sie mit der steuernd-erklärenden Kommunikationsstrategie das Gespräch lenken, wenn die Beiträge des Kindes nicht den Zielstellungen der Fachkraft entsprechen. Ähnliche Wirkung hat der Einsatz der direktiv-unterstützenden Kommunikationsstrategie in diesem Fall, um das Kind mit Aufforderungen und Hilfen in der beabsichtigten Themenrichtung im Gespräch zu integrieren. Beide Strategien haben den Vorteil, Ressourcen für das Kind zu bieten, mit denen es seine pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Situationsangemessenheit über die einfachen Fragen, einfachen Modellie-

rungen und einfachen Rückmeldungen der Fachkraft erweitern kann. Handelt es sich um ein expressives Kind mit dem Profil steuernd-situationsangemessen ist eine emotional-rückmeldende Kommunikationsstrategie auf Fachkraftseite hilfreich. Aufgrund seiner durchschnittlichen oder hohen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen benötigt das Kind keine Impulse der Fachkraft, um am Gespräch zu situationsgerecht zu partizipieren. Daher kann sich die Fachkraft auf die kindlichen Bedürfnisse auf der Gefühlsebene konzentrieren und versuchen, die Initiierungen des Kindes in ihren Rückmeldungen hinreichend zu beantworten.

Es ging in diesem Abschnitt darum, wie mit der gewählten Kommunikationsstrategie eine Anpassung an den Wissensstand, die Sprachkompetenzen und die Kommunikationsbedürfnisse des Kindes erfolgen kann. Außer die nicht in der Praxis zu verwendende rezipierend-bewertende Kommunikationsstrategie kann jede empfohlene Kommunikationsstrategie eine Passung mit einem bestimmten Kindsprofil herstellen. Diese Passung besteht darin, im Sprachhandeln die kommunikativ-pragmatischen Stärken und Schwächen des Kindsprofils anzuerkennen und kommunikativ zu beantworten. Deutlich wurde, dass es auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene nicht nur ein Sprachverhalten gibt, welches als sprachförderlich und sprachbildend angesehen werden kann.

Oben sind die Kommunikationsstrategien der Fachkräfte in ihrer Gesamtheit bewertet worden. Nun sollen Einzelelemente bzw. Techniken der Kommunikationsstrategien auf ihr Potential zur Sprachbildung und Sprachförderung hin bewertet werden. Dabei sollen Beiträge der Fachkräfte aus dem Korpus, die einem entwicklungsförderlichen Gespräch mit den Kindern im Wege stehen, kontrastiert werden mit Beiträgen, welche die genannten Zielstellungen erfüllen. Bei Bedarf wird bei den Positivbeispielen auf Beiträge aus dem nicht analysierten Teil des Korpus zurückgegriffen, wenn es sich um selten oder nur von einzelnen Fachkräften angewendete Sprachbildungs- und Sprachförderstrategien handelt.

Im Korpus wurden bei den einfachen *Fragen* der Fachkräfte zwei Varianten gefunden, nämlich das Einholen der Zustimmung des Kindes und die Abfrage der Kindesentscheidung. Un-

ter den komplexen Fragen fanden sich zwei Varianten, welche die Spezifikation der Frageobligation mit Mehrfachfragen und die Ergänzung der Obligation mit einer Aufforderung umfassen. Fachkraftbeiträge, die das Kind beim Spracherwerb unterstützen, sind neben den offenen Fragen auch die nach Alter und Sprachkompetenz des Kindes differenzierenden Fragen (Albers, 2009, S. 152). Es gilt daher, als Fachkraft die komplexen (offenen) Fragen bevorzugt einzusetzen, wenn das Kind diese aufgrund seines Alters und seiner Sprachkompetenzen bereits versteht. Ist dies nicht der Fall, sollte von der Fachkraft auf die einfachen Fragen zurückgegriffen werden, um das Kind nicht aufgrund einer Überforderung mit der Fragetechnik in seiner Teilnahme am Gespräch zu demotivieren. Hier eignet sich die Abfrage der Kindsentscheidung, um eine Rückmeldung des Kindes zu motivieren, mit der es sich mit geringen sprachlichen Mitteln zum Sachverhalt positionieren kann.

In Hinsicht auf förderliche Fragetypen ist weiterhin zu vermerken, dass für die Lenkung kindlicher Aufmerksamkeit *Entscheidungsfragen* hilfreich sind, mit denen der Erstkontakt mit einem Thema oder die Einführung eines neuen Inhaltes gelingen kann, wohingegen mit *Alternativfragen* Antwortoptionen als Auswahl präsentiert werden; einfache *Ergänzungsfragen* bieten die Möglichkeit zur Einführung von Grundbegriffen bevor komplexe Ergänzungsfragen, die sogenannten *W-Fragen*, zum Thema gestellt werden (Isler, 2014, S. 69-76). Nun wird wiederholt, welche interaktiven Verfahren von den Fachkräften im Austausch mit den 5 bis 7-Jährigen verwendet werden und diese Verfahren bei der Themenbearbeitung werden auf den Einsatzrahmen des jeweiligen Fragetyps bezogen. Die Entscheidungsfrage dient zur Themeneinführung (E6: „Du siehst keine Maus? ((1,6s)) Hier. • • Ist sie das?“; „Also darf ich jetzt beginnen?“), da die Fachkraft ihr Interesse oder die verfügbaren Spielschritte eingrenzt und das Kind seine Meinung zum Thema oder sein Einverständnis zu einem Spielzug äußern kann. Die Alternativfrage stellt ein thematisches Auswahlangebot (E5: „Darfst du dreimal oder bloß einmal?“), indem die möglichen Antworten des Kindes eingegrenzt werden und das Kind damit angehalten wird, seinen Wissensstand zu teilen. Die einfache Ergänzungsfrage wird als Begriffseinführung genutzt (A1: „Wo findest du eine Ente? [...] Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefun-

den? In welchem Zimmer des Hauses?“), wenn mit Mehrfachfragen die Verständlichkeit der Fragestellung erhöht und dem Kind mit Hilfe gemeinsamer Aufgabenbearbeitung oder langandauernder Interaktionssequenzen zur Antwort verholfen wird. Eine komplexe Ergänzungsfrage wird zur Themenvertiefung angewendet (E2: „Wo könnte ein Glas stehen? ((4s)) (Name Kind)? • • Wo könnte denn ein Glas stehen?“), indem Spielinhalte durch den Einbezug von Kindsideen näher besprochen werden, womit Kindsversuche zur Beantwortung der Fragestellung motiviert werden.

Festgehalten wird, dass die Fragetypen im Fachkraft-Kind-Diskurs je nach Stand der Themenbearbeitung im Gespräch eingesetzt werden können. Insgesamt sollte die pädagogische Fachkraft sensibel für die Wirkungen verschiedener Fragetypen sein, statt spontane, unreflektierte Fragen in der Kommunikation mit Kindern zu verwenden (Isler, 2014, S. 69-76). Um die Notwendigkeit von Reflexion zu Fragetypen zu verdeutlichen zu sollen nun Frageformen aus dem Korpus vorgestellt werden, die weder an das Alter des Kindes oder seinen Sprachkompetenzen noch an der Themenbearbeitung ausgerichtet sind. Zu diesen gehören einfache Fragen zum Einholen der Zustimmung des Kindes durch kurze Rückversicherung mit sprachlichen. Problematisch ist, dass diese vom Kind bereits nonverbal mit einem einfachen Nicken beantwortet werden können (B5: „Hm. Musst du aber leider wieder dahin, hm? Na mal gucken, wie es bei mir weitergeht.“; „Eine Lampe im Schrank. Was man hier alles entdeckt, he? Wenn man mal genau hinguckt.“; „Aber eine Ritterburg brauchen wir.“) Mit solchen Beiträgen wird zwar die Aufmerksamkeit des Kindes gesichert, da es explizit mit den Partikeln `mh` oder `he` oder implizit mit `wir` angesprochen wird, jedoch fordern sie nicht zum Sprachhandeln des Kindes auf. Komplexe verbale Beteiligung des Kindes wird damit selten oder gar nicht erreicht, da das Kind in diesem Fall selbst eine Thematik über die reine nonverbale Zustimmung hinaus durch eine Erweiterung anbieten müsste. Manchmal tendieren Fachkräfte dazu, ihre aufgeworfenen Fragen selbst zu beantworten, vermutlich um Zeit einzusparen, welche die Kindsantwort benötigen würde (B5: „Jetzt habe ich eine Sechs. Darf ich das überhaupt? Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Ja.“). Damit wird dem Kind die aus der Frage resultierende Partizipationsmöglichkeit genom-

men. Tritt diese Situation häufiger ein, lernt das Kind, dass seine Teilnahme am Gespräch nicht zwingend erforderlich ist, wodurch die Motivation für das Einbringen von Beiträgen sinken dürfte.

Zum Sprachverhalten von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich ist zu sagen, dass selten längere gemeinsame Denkprozesse mit den Kindern erzielt werden (Albers, 2009, S. 153). Für die Sprachpraxis in Kindertagesstätten ist nachgewiesen, dass pädagogische Fachkräfte vermehrt geschlossene Fragen einsetzen (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.6). Dies betrifft im Korpus allgemeine Fragen bzw. Abfragen, die sich aus dem Spielkontext ergeben, wie beispielsweise das Elizitieren einer Benennung (C5: „Was ist es?“). Hier reichen Einwortsätze oder kurze Antworten vom Kind zur Beantwortung der Frage aus. Die Möglichkeit der offenen Fragen, die sich durch die Spielsituation mit der Besprechung der Bildkarten bieten würde, wird bei geschlossenen Fragen zurückgestellt. Damit mangelt es sowohl am Sprachvorbild in den Fachkraftbeiträgen, wie eine sprachlich anregende Frage gestellt werden kann, als auch an Antwortmöglichkeiten auf Seiten des Kindes. Vielversprechender in dieser Hinsicht sind die komplexen Fragen der direktiv-unterstützenden Kommunikationsstrategie, welche auf eine Weiterführung des Spielzuges abzielen (A4: „Ja. Wo genau?“). Mit solchen Fragen, in der die Obligation für die Kindsantwort mit einer Aufforderung ergänzt wird (hier: Lokalisierung), kann ein länger andauerndes Gespräch (hier: zur Abstimmung des gesuchten Ortes) entstehen. Weitere offene Fragen werden in der impulsgebend-erwerbsorientierten Kommunikationsstrategie mit den komplexen Wissensabfragen zu Spielregeln in verschiedenen Versionen gestellt (E1: „Oh, guck mal, jetzt bist du auf einem? ((2s)) • • Auf einem, was ist das für eine Farbe? • Auf einem roten Feld, né? • Was darfst du dann machen bei dem roten Feld?“). In diesen Mehrfachfragen wird die Obligation zur Kindsantwort spezifiziert oder mit Nachdruck belegt. Hier dienen die offenen Fragen der thematischen Fokussierung zu dem Spielinhalt und der Hilfestellung für das Kind durch Absprachen zu Spielregeln. Der Vorteil derartiger Fragen ist, dass das Kind ins Gespräch einbezogen wird und sein Wissen im Spielverlauf aufgegriffen wird.

In der Sprachpraxis in der Kindertagesstätte wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte als *Modellierungstechnik* das handlungsbegleitende Sprechen zum Einsatz bringen (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.6). Im vorliegenden Korpus zum Übergang Kita-Schule wurde in der Analyse der Beiträge das handlungsbegleitende Sprechen als einfache Modellierung vom denkbegleitenden Sprechen als komplexe Modellierung unterschieden. Als einfache Modellierung wurde der Ausdruck von Emotionen mit Interjektionen und die Motivierung des Kindsverhaltens eingestuft. Unter die Kategorie komplexe Modellierung wurde die Thematisierung des eigenen Spielfortschrittes, die Anteilnahme am Spielschritt oder Spielfortschritt des Kindes und die Unterstützung bzw. Hilfe für das Kind bei der Durchführung des Spielschrittes gefasst. Der Vorteil des Gefühlsausdrucks im Spielverlauf wie zum Beispiel die Äußerung von Neid, Enttäuschung oder Überraschung ist, dass positive Emotionen wie Freude geteilt werden können (EZP4: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. ••• Ha! ••• Endlich bin ich mal vorn.“). Alternativ wird das Kind mit negativen Emotionen wie beispielsweise Unmut durch Spannungsaufbau im Spielprozess involviert (C5: „Das ist ja kurios.“) und der regelhafte Spielablauf wird hiermit von der Fachkraft überwacht (C4: „• Na, das ist ja gemein.“). Das handlungsbegleitende Sprachverhalten, in welchem vorrangig die Emotionen in Bezug auf eigene Spielfortschritte geäußert werden birgt die Gefahr, dass das Kind nicht zur Teilnahme am Gespräch eingeladen, sondern in seiner Hörerrolle zurückgelassen wird.

Abgesehen werden sollte zudem davon, in handlungsbegleitenden Beiträgen ein bestimmtes Kindsverhalten durch die stellvertretende Erklärung der Kindshandlung zu motivieren (B6: „Da war keine Karte. Mischeln wir wieder drunter. Bist bloß einmal falsch abgebogen.“). Hier wird dem Kind die Möglichkeit zur Richtigstellung bzw. der Verteidigung seines Spielschrittes genommen. Eine sprachförderliche Alternative wäre ein Infragestellen des Kindsbeitrags oder Irritieren des Kindes als komplexe Rückmeldestrategie, die nicht im Korpus präsent ist. Damit würde das Kind zu einer eigenen Einsicht oder ein Umdenken bewegt, ohne dass eine vorgeformte Denk- und Handlungsanweisung von der Fachkraft ausgegeben wird. Dies war ein Beispiel dafür, wie das Kind in seinem Sprechhandeln zu wenig herausgefordert wird. Es folgt ein

Beispiel, welches auf das Kind überfordernd wirken kann. Anspruchsvoll sind Beiträge der Fachkraft mit der Obligation zu mehreren Kindshandlungen (B6: „Zeig mal. Eins und zwei. Oder standest du hier oder standest du da?“). Der Beitrag ist inhaltlich überfrachtet, wenn Kinder parallel zur nonverbalen Antwort und zur verbalen Antwort aufgefordert werden. Diese parallelen Anforderungen spiegeln zwar den Denkprozess der Fachkraft wider, jedoch wird das Kind wird in den meisten Fällen nur eine Obligation beachten und versuchen diese zu erfüllen. Mehrfachanforderungen sind eher bei älteren Kindern mit ausreichenden Sprachkompetenzen einsetzbar, denn für Kinder im Übergang Kita-Schule.

Gegen handlungsbegleitende Beiträge ist grundsätzlich nichts einzuwenden, welche sie dem Kind Beispiele für einen korrekten Sprachbeitrag als Modell anbieten. Dies ist einem beiderseitigen Schweigen während der Spieldurchführung vorzuziehen. Es besteht jedoch mit der komplexen, denkbegleitenden Modellierung im Unterschied zum handlungsbegleitenden Sprechen die Chance für das Kind, dem Denkprozess der Fachkraft während der Handlungen folgen zu können, zum Beispiel bei der Bewertung des eigenen Spielschrittes (B4: „Eins, zwei, drei. Jetzt bin ich mal auf dem roten Feld. Also guck ich mal nach.“). Das bringt den Vorteil mit sich, dass die Ursachen und Folgen von Handlungen als Modellierung des Denkverlaufs für das Kind sichtbar werden. Zeigt die Fachkraft denkbegleitend Anteilnahme am Spielschritt oder Spielfortschritt des Kindes mit positiven Emotionen an, kann dies zu einer gelösten Gesprächsatmosphäre beitragen (C4: „Ôh. Jetzt bin ich gespannt.“). Äußert sie in ihren Beiträgen Empathie oder Mitleid für die Spielsituation des Kindes, so trägt dies zur Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind bei (C4: „Das ist sie. • • • Kann man kaum erkennen. ((1,8s)) Prima.“). Generell sollte eine Mischung aus rede- und handlungsbegleitenden Subthemen in der Praxis angestrebt werden, damit sowohl die in der Wahrnehmung des Kindes präsentierten Sachverhalte besprochen werden und die nicht gegenständlichen Aspekte des Themas denkbegleitend behandelt werden. Allerdings bietet sich bei jüngeren Kindern im Vorschulalter als Schwerpunkt das handlungsbegleitende Sprechen an, wohingegen ab Schulbeginn die abstraktere, denkbegleitende Sprache fokussiert werden kann.

Interessanterweise befinden sich im Korpus Beiträge, die als Gesprächsschritte nicht in die Hauptanalysen einfließen sind, da sie nicht dialogisch orientiert sind (keine Initiierungen, Respondierungen, Hörersignale) und damit in die Kategorie Sonstige Schritte eingeordnet wurden. Im Korpus werden mit solchen Schritten monologisch die Handhabung der Spielfiguren und des Würfels sowie der Denkprozess der Fachkraft zum Karteninhalt angesprochen. Das Monologisieren beinhaltet auch die Einteilung der Spielschritte mit der Explizierung einer Übernahme, dem Abschluss oder der Übergabe an das Kind sowie die Lokalisierung von Karteninhalten und der Einsatz von Sprichwörtern. Im Folgenden werden die monologisierenden Varianten vorgestellt, die im Bereich Modellierung ergänzend zu dem handlungs- und denkbegleitenden Sprechen nutzbringend im Gespräch mit Kindern eingesetzt werden können.

Die Einteilung der Spielschritte kann von der Fachperson wahrgenommen werden, beispielsweise wenn die Übernahme des Spielschrittes verbalisiert wird (E2: „((1s)) Jetzt ich. ((3s)) Fünf. • • Du?“) oder der Abschluss des Spielschrittes und die Übergabe an das Kind wird expliziert (E2: „Zwei. • • So. Bitteschön.“; „Ich habe sie. • • Gucke mal, hier. • • Ich komme gar nicht so weit vor. • • So. ((1,5s)) Jetzt bist du wieder dran.“). Alternativ elizitiert die Fachkraft vom Kind die Einleitung der Kartensuche (E2P2: „((1s)) Eins. • • • Da. • • Jetzt bist du auf einem roten Feld. • • Und nun?). Die kartenbezogenen Äußerungen sind recht unspezifisch gehalten, wie zum Beispiel im Falle der Sprichwörter (D4: „• Ja. • • Wer suchet der findet.“), bei Benennungen des Karteninhaltes (D4: „Ein Krokodil.“) oder in den Gefühlsäußerungen (D6: „• Òh. ((Lacht)) • ((1s)) Hm. • Ich sehe sie nicht. Das gibt es doch nicht.“). Die Abbildungen der Karten gäben allerdings Gelegenheit zur ausführlichen Beschreibung und Vermittlung von Wissen und Erfahrungen der Fachkraft, was in den Fachkraftbeiträgen des Korpus kaum angewendet wird.

Mit einem eher monologisch orientierten Gesprächsbeitrag der Fachkraft können die eigenen Spielfortschritte (B4: „So, jetzt komme ich mit großen Schritten.“) und der eigene Suchprozess dargestellt werden (B4: „Der muss ja eigentlich einfach zu finden sein. ((2s)) Ein Geist aus der Kanne.“). Zudem werden die eigenen Handlungen verbalisiert (C4: „Eins. • Òh jetzt. Jetzt darf ich eine Karte ziehen.“). Die Aufmerksamkeit des Kindes kann mit Hilfe von Zukunftsszena-

rien gesichert werden (B2: „Òh. Schon wieder eine Sechs. ((1,1s)) Eins, zwei, drei, vier, fünf. Jetzt geht es die Leiter hoch. Na, Hauptsache, ich falle nicht runter. • Du bist dran.“) oder mittels überraschender Spielaktionen (B2: „Deshalb, weißt du was? Da kürze ich jetzt ab. Ich darf jetzt dahin. • • So.“). Eine anschauliche Wortwahl erhöht die Spannung im Spiel bei Routineaufgaben (B2: „Eins, zwei, drei. Ich krieche hinter dir her.“). Der Unterhaltungswert im Regelspiel kann schließlich durch den Ausblick auf nachfolgende Schritte aufrechterhalten werden (B2: „So. Jetzt müssen wir nämlich aufpassen. Denn jetzt geht es in • der Richtung weiter. Nicht? ((1s)) So. Jetzt stehst du sogar vor mir.“). Detaillierte Ausführungen sind hierbei hilfreich.

Die genannten Gesprächsschritte mit einer monologischen Modellierung sind zwar nicht als Hauptstrategie zu verwenden, da sonst das Kind sich schwerlich in das Gespräch einbringen könnte. Allerdings zeigen sich in diesem monologischen Bereich einige zusätzliche Modellierungsweisen, die nutzbringend in die Kombination von handlungs- und denkbegleitenden Modellierungen eingebracht werden könnten. Mit ihnen kann ein soziales Setting durch eine Ritualisierung von Gesprächsschritten angeregt werden. Das laute gemeinsame Zählen der Würfelschritte stellt eine solche Ritualisierung dar, bei der bei Bedarf der eigene Spielfortschritt von der Fachkraft hervorgehoben wird. Hiermit kann das Kind auch ohne Gespräch als Zuhörer involviert werden. Es ist weiterhin eine Rückversicherung beim Kind in Bezug auf den geplanten Spielzug, denn dieses hat dadurch die Chance zur Intervention.

Zur Bewertung der Rückmeldungen lässt sich zunächst festhalten, dass oftmals eine Diskrepanz zwischen den institutionellen Bedingungen und den persönlichen Einstellungen oder dem Fachwissen der Fachkraft besteht, die ihren Ausdruck in der Kommunikationspraxis mit den Kindern findet (Westerholt, 2012, S. 64). Fachkräfte in der Kindertagesstätte verwenden eine überwiegend verhaltensregulierende Sprache aufgrund der hohen Anzahl an kindlichen Sprechern (Albers, 2009, S. 152). Auch im Korpus findet sich Beispiele direkter Sprache, wenn von der Fachkraft Handlungsanweisungen in einfacher Syntax und Wortwahl ausgegeben werden (B1: „• Warte.“). Zwar können auf diese Weise die Kindsbeiträge beeinflusst und die Kinds-handlungen gesteuert werden, allerdings taugt dieses Sprachverhalten aufgrund des fehlenden

Höflichkeitsaspektes nur bedingt als Vorbildmodell, an dem sich das Kind orientieren kann, wenn es selbst andere Personen zu etwas auffordern möchte. Muss die Fachkraft eine Kindshandlung im Gespräch korrigieren, so wäre darauf zu achten negative Bescheide nicht mehrmals zu wiederholen (B1: „Hehe. • Jetzt habe ich dich aber überholt. • • Komm. • • Kannste Gas geben. Nein, nein, nein. nein. Erst, wenn du auf so einem • • Roten landest. Du hast eine Eins. Du kannst eins vor. • Nein. Du Stop.“; B1: „• Stop. Wieder eins zurück. Du hast jetzt/ Genau. Hattest doch eine Eins. Du kannst eins vor. • • • Nein. Auf das.“). Hier versucht die Fachkraft, eine Störungsbearbeitung im Gespräch zu erreichen. Durch die Wiederholung erhält die Zurückweisung allerdings einen solchen Nachdruck, dass sich ein hoher Erwartungsdruck auf die Folgehandlungen oder -beiträge des Kindes aufbaut, was introvertierte Kinder demotivieren könnte.

Generell ist es von Vorteil, Vermittlungsziele in der Kommunikation mit Kindern auf einer dialogischen und explorativen Behandlung von Sachverhalten aufzubauen, statt auf einer Lehrsituation (Westerholt, 2012, S. 22). Die Fachkräfte in der Stichprobe haben diverse Varianten der einfachen Rückmeldung entwickelt, mit denen sie sich dem Kind gegenüber im Gespräch dialogisch und explorativ verhalten können. In der Sprachpraxis in der Kindertagesstätte wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte bevorzugt syntaktisch-semantische Erweiterungen der Kindsbeiträge verwenden (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.6). Dieser Umstand kann für den Übergang Kita-Schule in den Korpus-Beiträgen bestätigt werden. Die Erweiterungen gelingen mit einfachen Rückmeldestrategien, in denen die inhaltliche Ergänzung des Kindsbeitrags vorgenommen wird. Auch die Erweiterung mit einem neuen Thema nach Beendigung des Kindsbeitrags ist hilfreich. Zusätzlich sind in der Praxis zwei Strategien der komplexen Rückmeldung vorzufinden, bei denen das Kind zur Aufgabenlösung über eine Instruktion befähigt wird oder zum Mitdenken angeregt wird. Die beiden komplexen Rückmeldeformen widmen sich der Verdeutlichung von Denkprozessen oder dem Aufbau eines Denkgerüsts für das Kind im Sinne des Scaffolding. Denkbar und wünschenswert wären hier noch Möglichkeiten der Verdeutlichung von Lernprozessen und dem Aufbau von Lerngerüsten, besonders nach dem Übergang in die

Schule, sowie das Infragestellen bzw. Irritieren des Kindes, um seinen Horizont in der Kommunikation zu erweitern.

Fachkräfte wenden im beruflichen Alltag wenige oder keine Sprachfördertechniken an (u.a. König, 2006, Online). Das korrektive Feedback ist beispielsweise selten vorzufinden (Kucharz et al., 2015, Kap. 8.6). Wenn sprachförderliche Verhaltensweisen von Fachkräften im Gespräch mit Kindern ermittelt werden sollen, muss deutlich werden, wann die Fachkraft adäquat und unterstützend auf die Beiträge des kindlichen Gesprächspartners reagiert. Es geht in der Arbeit mit Korpora zur Fachkraft-Kind-Kommunikation darum, „Interaktionen auszuwählen, in denen Fachpersonen kreative, innovative Strategien der Kommunikation oder des Sprachlehrhandelns gezeigt haben und deren Folgen beziehungsweise Wirkung genauer zu untersuchen“ (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 29-34). Selten im Korpus angewendete und daher nicht in den Hauptanalysen ausgewertete Gesprächsschritte sind die Respondierungen der Fachkräfte, weshalb sie hier als kreatives bzw. innovatives Sprachverhalten in den Einrichtungen näher vorgestellt werden. Im Gegensatz zu den Kindern, bei denen die respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritte unter den drei Formen mit den höchsten Anteilen zu finden sind, besteht bei den Fachkräften eine geringe Responsivität auf die Kindsinitiativen. Die respondierend- akzeptierenden Beiträge der Fachkräfte machen nur einen Anteil bis 6% an allen Gesprächsschritten pro Erhebungszeitpunkt aus, die respondierend- selektierenden Beiträge erhalten maximal einen Anteil von 3% und die respondierend- zurückweisenden Beiträge nehmen einen Anteil bis zu 2% ein. Das heißt, die Gesprächssteuernde Funktion ist bei den Fachkräften über die Initiierungen prominent vertreten, jedoch können sie nicht als Sprachvorbilder im responsiven Kommunikationsverhalten betrachtet werden. Mit Hilfe einer höheren Menge an Respondierungen könnten den Kindern Möglichkeiten der wertschätzenden Rückmeldung auf den Beitrag des Gesprächspartners aufgezeigt werden. Zudem motivieren die Respondierungen der Fachkräfte weitere Kindsbeiträge durch die damit gebotene inhaltliche Unterstützung.

Es gibt im Korpus Respondierungen, in denen die Obligation des Kindsbeitrags beantwortet wird, jedoch nicht im eigentlichen Sinne exploriert oder modelliert wird. Dazu gehören beja-

hende oder verneinende Antworten; wird die Intention nicht im Sprechakt deutlich, so werden diese Antworten gelegentlich vom neutralem Rezeptionssignal mit Hilfe der Kopfgestik, dem Kopfschütteln oder Kopfnicken abgegrenzt. Die Hörersignale können allerdings auch mit fragender, bestätigender oder ablehnender Absicht als einfache Rückmeldungen eingesetzt werden. Andere Rückmeldungsformen unter den Respondierungen der Fachkräfte stellen Danksagungen, die Annahme der Kindshinweise, unterstützende Bemerkungen oder Zurechtweisungen dar. Schließlich werden bei den Respondierungen der Fachkräfte die Begründung des Nichtwissens, wettbewerbsbezogene Äußerungen, Bitten um Zeit oder Ruhe sowie der Aufschub einer Positionierung bzw. die Aufrechterhaltung von Unsicherheit bezüglich der Lösung eingeordnet. Die oben genannten Beiträge haben eher modellierenden Charakter. Zu den explorierenden Beiträgen zählen unter den Respondierungen der Fachkräfte ausführliche Antworten, Bestätigungen und die Bewertung der kindlichen Handlung. Außerdem kann hier die Übermittlung von Informationen genannt werden. Die oben geforderte Verdeutlichung von Lernprozessen und der Aufbau von Lerngerüsten gelingen mit der Kombination einer Zustimmung oder Bejahung mit einer Wiederholung, Weiterführung, Ergänzung, Bewertung oder Kommentierung des Kindsbeitrags. In den selektierenden Respondierungen kommt das gewünschte Infragestellen bzw. Irritieren des Kindes zum Tragen, wenn Hinweise zum Überdenken des Kindsbeitrags ausgegeben oder ähnlich wie bei den Initiierungen die Spielregularien verdeutlicht werden.

Den einfachen Strategien zur *Konzeptentwicklung* zugehörig ist die Anregung des Benennens mit Hilfe einer Referenz. Komplexe Konzeptentwicklung wird betrieben, wenn die Fachkräfte Zusammenhänge anregen mittels einer langandauernden Interaktion (E3: „Kreuzspinne? • • ((Zieht Luft ein)) Verrückt. • Jetzt müssen wir mal gucken. • Wo könnte denn eine Spinne immer sein? • • Weißt du nicht? ((3s)) Soll ich dir sagen, wo es bei mir die meisten Spinnen gibt? Zuhause? Ja. • Auf dem Dachboden und im Keller. • • Öh. Jetzt musst du wieder bis da runter. • • Öh. Ist das gemein.“). Unter den beiden Varianten der Konzeptentwicklung bieten die Fachkräfte der Stichprobe den Kindern jeweils nur ein Subthema an; einige Möglichkeiten der Konzeptentwicklung sind von den Fachkräften kaum eingesetzt worden. Bei der einfachen Konzeptentwick-

lung ist in dieser Hinsicht auf das Beschreiben anregen zu verweisen, welches besonders in Bezug auf Abbildungen in die Rückmeldungen aufgenommen werden kann (E4: „Der Fisch. Ja, was macht denn der mit dem Fisch?“). Besonders die komplexe Konzeptentwicklung bietet reiche Möglichkeiten für die Fachkräfte im Gespräch mit Kindern. Welche Formen diese komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung annehmen können, ist in Kammermeyer (2018 a) dargestellt. Die Fachkräfte können unter anderem Vorstellungen, Meinungen und Vergleiche zum Thema bei den Kindern anregen. Auch die Reflexion von Sprache und Schrift ist in der Praxis hilfreich. Im Folgenden werden alle von Kammermeyer vorgestellten komplexen Strategien zur Konzeptentwicklung (2018 a, S. 28f.) mit Ankerbeispielen aus dem Korpus belegt, um die Umsetzungsmöglichkeiten der Konzeptentwicklung in den Fachkraft-Kind-Gesprächen zu veranschaulichen:

Tabelle 23: Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen

Strategie	Beispiel Korpus
Konzeptentwicklung	
Bezug zum Alltag herstellen	A2: „((Unverständlich)) jedes Bild durchgehen. ((2 s)) Meist ist ja ein Regenschirm wo? Wo ist der bei euch zu Hause? ((2 s)) Wenn ihr den nicht gerade braucht?“
Erfahrungen formulieren	B3: „Eine Kerze. ((1s)) Wer könnte von denen eine Kerze brauchen?“
Vorwissen abrufen	E3: „Meinste? • • Wo gibt es denn die meisten Spinnen? (Name Kind)?“
An Vergangenes erinnern	C1: „Weißt du noch, wie das bei Mensch-ärgere-dich-nicht gewesen wäre?“

Tabelle 24: Nach persönlichen Vorstellungen fragen

Strategie Konzeptentwicklung	Beispiel Korpus
Ideen formulieren	D1: • • Genau. Wir suchen beide. ((5,5s)) Schwierig. ((6,5s)) Hast du schon eine Idee?“
Pläne formulieren	A2: „Gut. ((1 s)) Und die Karte? • • • Legst du wieder zurück oder wie ist das? Nein, b / die behältst du.“
In die Zukunft schauen	E1: „Oh, guck mal, jetzt bist du auf einem? ((2s)) • • Auf einem, was ist das für eine Farbe? • Auf einem roten Feld, né? • Was darfst du dann machen bei dem roten Feld?“
Gefühle beschreiben	E1: „• • Das könnte sein, dass das der Papa ist. Und wie geht es dem?“
Wünsche äußern	B2: „Wollen wir das so machen?“
Über Mögliches und Unmögliches nachdenken	E2: „((Lacht)) Sollen wir zusammen überlegen. Wo könnte denn ein Glas stehen?“

Tabelle 25: Meinungen erfragen

Strategie Konzeptentwicklung	Beispiel Korpus
Bewertungen begründen	E4: „Eine Sechs. Eins, Zwei, Drei, Vier. Fünf, Sechs. Oh! Ich bin jetzt auf dem Roten. • • Jetzt darf ich mir eine Karte nehmen. • • So, jetzt müssen wir mal gucken, was das ist. • Das Ei. ((2,3s)) Da darf ich (meins) jetzt hier hinstellen?“
Einschätzen und reflektieren	D1: „• • • Okáy. ((2s)) Öh. Kannst du mir einen Tipp geben?“
Vorlieben/Abneigungen äußern	E4: „Rausschmeißen gibt es nicht, ne. Oder? Gibt es das? • Nö. Machen wir nicht mit rauschmeißen. • • • Und eine Vier. Eins, Zwei, Drei, Vier.“

Tabelle 26: Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen

Strategie Konzeptentwicklung	Beispiel Korpus
Problemlösungen formulieren	E2: „Ah, (Name Kind) überleg nochmal. Wo darfst du hin in diesem Zimmer? ((2s)). Genau, das ist das richtige Zimmer, und auf wo sollst du dich draufstellen?“
Vermutungen anstellen	B5: „Und kannst du dir vorstellen, warum da so ein Huhn ist?“
Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge herstellen und begründen	A1: „Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefunden?“
Schlussfolgerungen ziehen	B4: „Das hast du aber schnell gefunden. • Und weißt du, warum da eine Brille liegt?“
Zusammenfassungen abgeben	C3: „• Weißt du, ich war schon mal da oben. • Was da mit mir passiert war. Weißt du das noch?“
Verallgemeinern	D5: „Eins, zwei. Ich darf eine Karte ziehen. ((1s)) Hä? • • • Den wollten wir doch rausnehmen, oder? • • • Wollen wir den ganz rausnehmen? Das ist doch wieder der Gleiche!“

Tabelle 27: Zum Vergleichen anregen

Strategie Konzeptentwicklung	Beispiel Korpus
Gemeinsamkeiten finden	E1: „• • Stimmt, das könnte das Arbeitszimmer sein. Woran erkennst du das?“
Unterschiede finden	D5: „Aber der ist es nicht, ne? Der sieht anders aus. Zeig mal! • • Nein, der sieht anders aus. ((2s)) Aber es könnte ja auch hier oben sein, ne? ((1s)) Oder?“
Etwas in eine Reihenfolge bringen	E3: „• • Guck mal, wie viel Vorsprung du schon hast.“

Tabelle 28: Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen

Strategie Konzeptentwicklung	Beispiel Korpus
Wortbedeutung erklären	B2: „••• Genau. Das ist ein Spaghettisieb. ••• Super. Und weißt du, was das heißt? Wenn das da oben ist?“
Form beschreiben	C3: „Ich sehe es. ••• Im Wohnzimmer. ••• Ist es das? ((1,7s)) Ist das gemeint damit?“
Klang untersuchen	B5: „Genau. Das soll ein Wasserhahn sein. Und der sieht aber auch aus wie ein Hahn.“
Schreibweisen beschreiben und vergleichen	B5: „Genau. Das soll ein Wasserhahn sein. Und der sieht aber auch aus wie ein Hahn.“
Verwendung bestimmen	A3: „Im Keller? / Oder••• auf dem Boden. Auf dem Dachboden. Wenn man einen großen Dachboden hat, •• dann kann man ihn hier oben ••• aufbewahren. / Warum ist das fies? / Dass der auf dem Dachboden ist? Oder weil ich jetzt die Karte habe? / Da renne ich aber jetzt schnell.“

Die Einzelbeispiele aus dem Überblick haben als Möglichkeiten zur Konzeptentwicklung keine systematische Anwendung von den Fachkräften im Übergang Kita-Schule erfahren. Der Überblick spiegelt damit eine Orientierung für Fachkräfte wider, wie sie ihre Beiträge im Sinne der Konzeptentwicklung beim Regelspiel in den Einrichtungen nutzen können.

6 Praxisprodukte und Erkenntnisse

6.1 Produkte für die Praxis

Aus den oben vorgestellten Merkmalen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstufen und den Kommunikationsstrategien der Fachkräfte konnten zwei Einschätzungsbögen für die Fachkraft-Kind-Kommunikation als Praxishilfen erstellt werden. Diese werden nun samt Hinweisen zur Vorbereitung, Durchführung und Handhabung der Einschätzungsbögen sowie der Auswertung der Einschätzungen vorgestellt.

6.1.1 Vorbereitung und Durchführung Kompetenzeinschätzungen

Die Einschätzungen werden in Kindertagesstätten oder Horten durchgeführt. Ein(e) Mitarbeiter(in) der Einrichtung sollte zur Vorbereitung der Einschätzungen zunächst eine Video- oder Audioaufnahme vom Zielkind im Gespräch mit einer Fachkraft, mit der es vertraut ist, erstellen. Hierfür kann eine normale Handykamera genutzt werden, falls keine adäquate Technik in der Einrichtung vorhanden ist. Ist eine Kamera vorhanden, so sollte im Abstand von etwa 1,5 Metern eine Videoaufnahme von der Fachkraft im Spiel mit dem Kind erstellt werden. Ist nur eine Handykamera nutzbar, so sollte eine Audioaufnahme der Fachkraft-Kind-Kommunikation erstellt werden, indem das Handy auf den Tisch gelegt wird. Die Fachkraft und das Kind sitzen am gleichen Tisch und haben vor sich ein Spiel auf den Tisch gelegt. Es ist ein Spiel mit einigen Sprechanlässen auszuwählen, damit ausreichend Material für eine Einschätzung der Fachkraft-Kind-Gespräche entstehen kann. Das gewählte Spiel sollte je nach verfügbarer Zeitkapazität zirka zehn bis vierzehn Minuten Kommunikation zwischen Fachkraft und Kind ermöglichen. Günstig ist ein Regelspiel, mit welchem beide Parteien vertraut sind.

Nachdem die Aufnahme erstellt ist, sollte die Person, welche die Aufnahme erstellt hat, die Einschätzungen mit Hilfe der Einschätzungsbögen vornehmen. Die Durchführung der Einschätzung sollte aus Gründen der Objektivität nicht von der beobachteten Fachkraft durchgeführt werden. Die einschätzende Person sollte sich nun die entstandene Aufnahme des Gesprächs für jedes Entwicklungsziel aus den Kompetenzbereichen des Einschätzungsbogens einmal anhören. Nach jedem Durchgang muss eine Antwortoption für das jeweilige Entwicklungsziel angekreuzt werden; es können nicht mehrere Antwortoptionen gewählt werden. Die gewählte Option muss nicht in allen Einzelheiten dem Kommunikationsverhalten des Kindes bzw. der Fachkraft entsprechen. Es sollte jedoch die Option gewählt werden, die am ehesten das Kindshandeln bzw. das Fachkrafthandeln im Gespräch charakterisiert. Ist es der einschätzenden Person möglich, in jedem Durchgang mehrere Antwortoptionen für Entwicklungsziele auszuwählen, ist dies selbstverständlich möglich. Es ist jedoch anzuraten, sich für jeden Durchgang auf nur ein Entwick-

lungsziel zu konzentrieren, damit die vorliegenden Merkmale der Fachkraft-Kind-Kommunikation möglichst genau in der Einschätzung erfasst werden.

6.1.2 Einschätzbogen Kinder

Der Einschätzbogen zur Bestimmung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzstufen je Entwicklungsziel bei Fünf-Siebenjährigen ist im Folgenden aufgeführt. Im Anhang befindet sich eine Druckvorlage.

Kompetenzbereich A: Entwicklungsziele Pragmatizität

1. Durchsetzung von Intentionen

- Das Kind verbalisiert vorrangig Eindrücke und formuliert seine Einstellung zu den Fachkraftbeiträgen. Es liefert spielspezifische Antworten. (a)
- Das Kind verwendet Sprechhandlungen variantenreich/funktional vielfältig und verteidigt seine Position. Es erhebt Anspruch auf die Spielgestaltung. (c)
- Das Kind formuliert seine Perspektive mit konkreten Einschätzungen. (b)

2. Beachtung der Beziehungsebene

- Der Umgang mit der Fachkraft ist durch Wettbewerbsorientierung gekennzeichnet (Verbalisierung Wettbewerbsnachteile/ Erfolgchancen). Als Rückmeldung finden sich vermehrt Bejahungen. (a)
- Das Kind nimmt das Gespräch mit dem Gesprächspartner über Anreden auf und erkennt die Autorität der Fachkraft bei Entscheidungen an. Es verhält sich kooperativ und bringt im Gespräch Emotionalität mit spezifischen Sprachmitteln zum Ausdruck. (c)
- Das Kind holt sich Hilfe ein und erarbeitet Lösungen gemeinsam. Es bezieht die Fachkraft in den eigenen Erkenntnisprozess ein. Die Beiträge sind affektiv konnotiert, aber unspezifisch. (b)

3. Herausstellung von Identitäten



Das Kind imitiert die Spielroutinen der Fachkraft. Es zeigt zudem seine Aufmerksamkeit an. (a)



Das Kind versprachlicht Einschätzungen zum eigenen Spielstand. Es lenkt die Aufmerksamkeit der Fachkraft. (b)

Das Kind korrigiert Beiträge der Fachkräfte über die Aufmerksamkeitslenkung. Falls nötig erteilt es eine Rüge und versucht die Spielregeln durchzusetzen. (c)

4. Bezugnahme auf den Gesprächsprozess



Die Sprechhandlungen des Kindes bestehen aus Fragen, Behauptungen sowie Bekräftigungen und es wiederholt Sätze oder Satzteile. Als Hörersignal wird das `Mh` undifferenziert verwendet. (a)



Das Kind nutzt die Sprechhandlungen Referenz, Vorschlag oder Gegenvorschlag. Es stellt seine eigene Meinung heraus und bietet Alternativantworten an. Das Kind verfügt über funktionale Varianten für das Hörersignal `Mh`. (b)

Das Kind verwendet Einwortsätze (z.B. Bestätigung, Bekräftigung) oder komplexe Sprechhandlungen (z.B. Mitteilung/Korrektur/Resümieren). Es verfügt über eine Bandbreite an Rezeptionssignalen, auch übersatzwertige. (c)

Kompetenzbereich B: Entwicklungsziele Interaktivität

5. Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge

<input type="radio"/>	Das Kind versucht, den Spielprozess zu gliedern. Es verzögert Sprechhandlungen oder drückt seine Unsicherheit aus. (a)	<input type="radio"/>	Das Kind verwendet indirekte Beiträge (z.B. Wunsch). Durch Denkpausen werden Beiträge angemessen gestaltet oder es wird verbal Sicherheit von Unsicherheit unterschieden, um kindsgerechte Fachkraftbeiträge zu erzielen. (c)
<input type="radio"/>	Das Kind steuert den Spielprozess bzw. Spielverlauf. Es baut eine Referenz ohne Benennungen auf und offenbart bei Bedarf sein Nichtwissen. (b)		

Abbildung 38: Einschätzbogen Kinder (Bergau, 2020)

Ein Kind kann in seinen Kommunikationsmerkmalen verschiedene Kompetenzstufen der Entwicklungsziele erreicht haben. Daher ist die Einstufung für jedes Entwicklungsziel einzeln zu ermitteln. Damit kann ein Stärken-Schwächen-Profil erstellt werden. Erhält das Kind zu einem Entwicklungsziel in der Einschätzung die Antwortkategorie a, so bedeutet dies, dass das entsprechende Entwicklungsziel nicht erfüllt wird. Die Kategorie b bedeutet, dass das Entwicklungsziel teilweise erfüllt wird. Die Kategorie c besagt, dass das jeweilige Entwicklungsziel erfüllt wird. Die Auswertung des Einschätzbogens kann mit dem folgenden Bewertungsbogen vorgenommen werden. Eine Druckvorlage für die Auswertungsbogen befindet sich im Anhang.

Name des Kindes: Alter des Kindes:	Name am Gespräch beteiligte Fachkraft: Name beurteilende Person: Datum Auswertung:		
Entwicklungsziel/Kompetenzstufe	Nicht erfüllt (a)	Teilweise erfüllt (b)	Erfüllt (c)
Durchsetzung von Intentionen			
Beachtung der Beziehungsebene			
Herausstellung von Identitäten			
Bezugnahme auf den Gesprächsprozess			
Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge			
Summe Kompetenzstufe			

Abbildung 39: Auswertungsbogen Kinder (Bergau, 2020)

Die Summe der gewählten Kompetenzstufen wird am Ende des Auswertungsbogens aufaddiert, um die überwiegend vorliegende Kompetenzstufe über die Entwicklungsziele hinweg zu ermitteln. Kinder, welche die Antwortoption a als überwiegende Kompetenzstufe aufweisen, sollten in der Praxis eine umfangreichere Unterstützung beim Ausbau ihrer pragmatisch-

kommunikativen Kompetenzen erfahren als Kinder, die b oder c als überwiegend vorliegende Kompetenzstufen erreichen. Es handelt sich allerdings bei dem vorgelegten Einschätzbogen nicht um ein diagnostisches Instrument. Der Einschätzbogen ist nicht zur diagnostischen Abklärung gedacht, da keine Normwerte vorliegen. Der Einschätzbogen und die resultierende Festlegung der Kompetenzstufen im Auswertungsbogen für die einzelnen Entwicklungsziele sind als informelle Praxishilfe anzusehen, mit der das Gesprächsverhalten des Kindes beschrieben werden kann. Da hierdurch Stärken sowie Schwächen des Kindes in den einzelnen Entwicklungszielen der pragmatisch-kommunikativen Ebene identifizieren werden, wird die Grundlage für Fachkräfte in der Kindertagesstätte und im Hort geschaffen, für Einzelkinder oder Kleingruppen spezifische Lernangebote in der alltagsintegrierten Sprachförderung anzubieten. Die möglichen Maßnahmen der Sprachbildung- und Sprachförderung im pragmatisch-kommunikativen Bereich werden im nächsten Kapitel zur Sprachförderlichkeit der Kommunikationsstrategien von Fachkräften vorgestellt. Der Einschätzbogen und die Empfehlungen zur Sprachbildung und -förderung in dieser Arbeit können weder eine sprachtherapeutische Diagnostik noch eine logopädische Behandlung ersetzen, wenn diese Maßnahmen erforderlich werden. Die Anwendungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Einschätzbogens werden im Diskussionsteil der Arbeit genauer bestimmt.

6.1.3 Einschätzbogen Fachkräfte

Der Einschätzbogen zur Bestimmung der Kommunikationsstrategie der Fachkraft ist im Folgenden aufgeführt; im Anhang befindet sich eine Druckvorlage als pdf-Datei²¹.

Die im Einschätzbogen Fachkräfte genutzten Kürzel für die Kommunikationsstrategien sind in der folgenden Legende aufgeführt:

²¹ Dieses Formular wurde mit GrafStat (Ausgabe 2020 / Ver 5.08) erzeugt.
Ein Programm v. Uwe W. Diener 02/2020. URL: <https://www.grafstat.de>

• rez = rezipierend-bewertend
• dir = direktiv-unterstützend
• emo = emotional-rückmeldend
• steu = steuernd-erklärend
• imp = impulsgebend-erwerbsorientiert

Strategiebereich A: Frage- und Modellierungsstrategien

1. Einfache Frage (Ja-/Nein-Frage, Alternativfrage, Quizfrage)

<input type="radio"/>	Es sind wenige oder keine einfachen Fragen zu verzeichnen (rez)	<input type="radio"/>	Die Fachkraft gewährleistet das Einverständnis des Kindes. (steu)
<input type="radio"/>	Die Fachkraft zeigt ihre Empathie bezüglich der Spielsituation des Kindes an. (emo)	<input type="radio"/>	Die Fachkraft sichert, dass das Kind ihrem Spielschritt zustimmt. Das Einverständnis des Kindes zur Aufgabenlösung wird hergestellt. Sie bietet Ausschlussverfahren an. (imp)
<input type="radio"/>	Die Fachkraft holt sich die Zustimmung des Kindes ein. (dir)		

2. Komplexe Fragen (Offene Fragen)

- Die Fachkraft nutzt wenige oder keine komplexen Fragen. (rez + emo + steu)
 - Die Fachkraft stellt komplexe Fragen zur Weiterführung des Spielzuges. (dir)
- Die Fachkraft stellt Wissensabfragen (mehrmalig oder zwei Versionen einer Frage). Offene Fragen dienen auch der thematischen Fokussierung und Hilfestellung durch Absprachen. (imp)

3. Einfache Modellierung (handlungsbegleitendes Sprechen)

- Einfache Modellierungen werden nicht oder selten angewendet. (dir)
 - Die Fachkraft benennt Spielinhalte. (rez)
 - Die Fachkraft motiviert Kindsverhalten. (emo)
- Die Fachkraft nutzt Mitteilungen zum Spielverlauf und übergibt den Spielschritt (steu).
- Aufmerksamkeitslenkungen, die Motivierung/ Bewertung von Kindsverhalten und Kommentierung des Spielgeschehens werden kombiniert. Bei Unsicherheiten des Kindes signalisiert sie Verständnis. (imp)

4. Komplexe Modellierung (denkbegleitendes Sprechen)

- Komplexe Modellierung ist nicht oder selten zu finden. (steu)
 - Die Fachkraft erreicht einen Spannungsaufbau bzw. das Involvieren ins Spielgeschehen durch Ausrufe. (rez)
 - Die Fachkraft kombiniert die Versprachlichung von Emotionen, Anweisungen und Ergebnissen der Anfrage/des Austauschs. Es erfolgt eine Kommentierung der Spielstände/ Zwi-
- Die Fachkraft motiviert das Kind zum handlungsbegleitenden Sprechen. (dir)
- Die Fachkraft verbalisiert ihre Erkenntnisse und Emotionen. (emo)

schenergebnisse und die Korrektur der eigenen Sprachhandlungen. (imp)

Strategiebereich B: Strategien zur Konzeptentwicklung

5. Einfache Konzeptentwicklung (Anregung Benennen und Beschreiben)

- Die Fachkraft verwendet keine oder selten Strategien zur Konzeptentwicklung. (rez + dir + emo)
- Die Fachkraft motiviert die Herausbildung der Kindsmeinung und ausführliche Beiträge seitens des Kindes. (imp)
- Die Fachkraft eliziert Benennungen. (steu)

6. Komplexe Konzeptentwicklung (Erfahrungen, Vorwissen, Vorstellungen, Meinungen erfragen; Zusammenhänge bzw. Vergleiche oder Reflexion Sprache und Schrift anregen)

- Die Fachkraft verwendet keine oder selten Strategien zur Konzeptentwicklung. (rez + dir + emo)
- Die Fachkraft regt langandauernde Interaktionssequenzen, Aushandlungsprozesse und die Konkretisierung von Operatoren an. Sie bietet die Einbeziehung in Entscheidungen bzw. Erfolge und eine gemeinsame Entscheidungsfindung an. Kindsfortschritte werden thematisiert. (imp)
- Die Fachkraft bespricht Spielschritte mit dem Kind. (steu)

Strategiebereich C: Rückmeldestrategien

7. Einfache Rückmeldestrategien (Wiederholung, Umformulierung, Indirekte Korrektur, Erweiterung)

<p>Die Fachkraft zeigt ihre Aufmerksamkeit an, nutzt kurze Rückmeldungen, nimmt Kindsvorschläge ohne Einspruch an oder spezifiziert den Beitrag. Sie gibt einen negativen Bescheid ohne Weiterführung aus oder führt die Idee weiter. (rez)</p>	<p>Die Fachkraft korrigiert die Kindshandlung bei Störungen mit Aufforderungen. (steu)</p>
<p>Die Fachkraft korrigiert die Kindshandlungen, erweitert den Kindsbeitrag oder sie verdeutlicht die Spielvorgaben. (dir)</p>	<p>Die Fachkraft zeigt Zustimmung an, stellt Rückfragen, führt den Kindsbeitrag weiter, kontextualisiert oder korrigiert diesen bei Bedarf und interveniert mit Aufmerksamkeitslenkungen. Sie verschiebt gelegentlich eine Entscheidung. (imp)</p>
<p>Die Fachkraft verwendet affektiv konnotierte Rückmeldungen, Rezeptionssignale mit ausführlichem Lob oder eine Beitragswürdigung mit Korrektur. Rückfragen kommen vor. (emo)</p>	

8. Komplexe Rückmeldestrategien (Denken bzw. Lernprozesse verdeutlichen, Denk- und Lerngerüst aufbauen, Infragestellen/Irritieren)

<p>Komplexe Rückmeldungen finden nicht oder selten statt. (rez + dir + emo + steu)</p>	<p>Die Fachkraft zeigt Wertschätzung, bietet Hilfe an, trifft positive/negative Bescheide, korrigiert/präzisiert mit Nachfragen, nutzt Anweisungen oder Instruktionen und bietet Hinweise zur Verbesserung sowie Bedenkzeit. (imp)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abbildung 40: Einschätzbogen Fachkräfte (Bergau, 2020)

Im Auswertungsbogen für Fachkräfte muss das Kreuz in jedem Themenbereich in der Spalte des Kürzels gesetzt werden, welches in der Antwortoption des Einschätzungsbogens in Klammern angegeben ist. Sind jedoch in dem Einschätzungsbogen für eine Antwortoption mehrere Kommunikationsstrategien als Kürzel angegeben, so wird im Auswertungsbogen die Spalte X angekreuzt, da unklar bleibt, welche der Kommunikationsstrategien die Fachkraft an dieser Stelle verwendet.

Name Fachkraft:		Name im Gespräch beteiligtes Kind:				
		Name beurteilende Person:				
		Datum Auswertung:				
Kommunikationsstrategien	X	rez	dir	emo	steu	imp
Einfache Frage						
Komplexe Frage						
Einfache Modellierung						
Komplexe Modellierung						
Einfache Konzeptentwicklung						
Komplexe Konzeptentwicklung						
Einfache Rückmeldestrategien						
Komplexe Rückmeldestrategien						
Summe Kommunikationsstrategie						

Abbildung 41: Auswertungsbogen Fachkräfte (Bergau, 2020)

Die Summe der gewählten Kompetenzstufen wird aus den Einzelkategorien aufaddiert, um die überwiegend vorliegende Kompetenzstufe über die Entwicklungsziele hinweg zu ermitteln. Die X werden als 0 in der Summenbildung gezählt. Es dürfte nicht häufig vorkommen, dass in den einzelnen Themenbereichen des Einschätzbogens für Fachkräfte verschiedene Kommunikationsstrategien angewendet werden. Ist dies trotzdem der Fall, dann ist dieser Umstand als Indikator dafür zu werten, dass die Fachkraft über ein Repertoire an Kommunikationsstrategien verfügt und ihre Strategien situationsspezifisch einsetzt. In den meisten Fällen wird es allerdings eine mengenmäßig klar dominant auftretende Kommunikationsstrategie geben, die von der jeweiligen Fachkraft entweder aufgrund von persönlichen Präferenzen für einen Kommunikationsstil oder passend zu ihrer Einstellung gegenüber Kindern (Bild vom Kind) eingesetzt wird. Ideal wäre der Fall, wenn die Fachkraft bei verschiedenen Kindern unterschiedliche Kommunikationsstrategien einsetzen würde, die an den Kindsprofilen orientiert sind. Es wird im nächsten Kapitel ausgeführt, zu welchem Kindsprofil eine Kommunikationsstrategie passt. In der Diskussion werden die Anwendungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Einschätzbogens der Kommunikationsstrategien von Fachkräften näher erläutert.

6.2 Didaktische Einordnung der Ergebnisse

Wichtig ist, zwischen einer in Familie und Freizeit genutzten *Alltagssprache* des Kindes, seiner im Unterricht genutzten *Schulsprache* und schließlich der *Bildungssprache* zu differenzieren. Nach Feilke (2012) beruht Bildungssprache auf Sprechhandlungen zur Wissensbildung wie zum Beispiel dem Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren und Erörtern, wohingegen die Schulsprache für didaktische Zwecke genutzt wird (Uessler et al., 2013, S. 47). Während *basale, zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten* bzw. die alltagssprachlichen Elemente stark kontextualisiert erscheinen, sind die *akademischen Sprachfähigkeiten*, auch Bildungssprache genannt, kontextreduziert; sowohl Alltagssprache als auch Bildungssprache beeinflussen als Kompetenzbereiche die Partizipation des Kindes am sozialen Leben und den Erfolg seiner Bildungslaufbahn (Berendes et al., 2013, S. 21). Welche Sprache ist nun gemeint, wenn in diesem Kapitel von einer Sprachdidaktik für die Fachkraft-Kind-Kommunikation in Kindertagesstätten

und Horten gesprochen wird? Die Schulsprache und die Bildungssprache wurden in dieser Arbeit nicht betrachtet. Allerdings handelte es sich bei der analysierten Fachkraft-Kind-Kommunikation aufgrund der institutionellen Rahmung auch nicht um Alltagssprache. Es wird angenommen, dass im Kontinuum zwischen Alltagssprache und Bildungssprache eine Zwischenstufe existiert, die weder gänzlich der in der Familie oder mit Peers gepflegten Alltagssprache entspricht, noch der Bildungssprache oder Schulsprache, die als Zielstellung pädagogischer Bemühungen gilt. Das Kontinuum zwischen der Alltags- und der Bildungssprache wurde bisher eher über lexikalisch-syntaktische Merkmale in den Blick genommen (Berendes et al., 2013, S. 25). Bei den in dieser Arbeit herausgestellten pragmatisch-kommunikativen Merkmalen handelt es sich um eine Mischung von sprachlichen Mitteln der basalen zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS) und denen der akademischen Sprachfähigkeiten (CALP), weshalb ihre Gesamtheit *Erweiterte zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten* (EZK) benannt werden soll. Die EZK für die Altersstufe 5-7 Jahre wurden in der vorliegenden Arbeit für die Fachkraft-Kind-Kommunikation in einem institutionellen Setting aufgeschlüsselt. Die Merkmale der proklamierten Zwischenstufe EZK wurden auf funktionaler und handlungspraktischer Ebene gesammelt, bewertet und modelliert. Es wurde in den Befunden deutlich, dass der Einsatz der EZK vom Kind durch die aus dem jeweiligen Gespräch heraus situativ entstehenden Gesprächsanforderungen bzw. Obligationen der Beiträge und den institutionellen Anforderungen in der Übersetzung durch die Kommunikationsstrategien der Fachkräfte bestimmt wird. Die Sprachphänomene der EZK stellen die auf diese Diskursanforderungen hin orientierten Einsatzmöglichkeiten kindlicher Sprache dar, welche mit Hilfe pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen je nach Kompetenzstand in unterschiedlichem Maße angewendet werden können.

Die in der Arbeit vorgenommenen Beschreibungen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern sollten für das Unterrichtssetting wiederholt werden, damit die Übertragbarkeit der Befunde zu den EZK nachgewiesen werden kann. Im Kapitel pragmatisch-kommunikative Kompetenzen in der Grundschule wurde deutlich, dass in Projekten zur Kommunikation von SchülerInnen bisher vorrangig auf den Erwerb der Bildungssprache oder der

Schulsprache fokussiert wurde, um Erfolgskriterien von Sprachbildung und -förderung in der Schule zu untersuchen. Im Projekt QueSS wurden zum Beispiel Videoaufnahmen des Sprachverhaltens von Fachkräften im Regelunterricht für alle Schulformen erstellt (Fürstenau & Lange, 2011, S. 45-47). Da es sich wie oben besprochen in der vorliegenden Studie nicht um ein Unterrichtssetting handelte, stand die Rolle der Bildungssprache und der Schulsprache im Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen nicht im Fokus. Sinnvoll wäre es, in einer zukünftigen Studie die Wechselwirkungen zwischen dem pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstand eines Kindes und der Formung oder Entwicklung seiner Bildungssprache zu klären. Es wäre zu fragen, inwiefern eine günstige Entwicklung des Kompetenzniveaus, gemessen über die Kompetenzstufen des Einschätzungsbogens, im Unterricht mit der Ausbildung und vermehrten Anwendung von bildungssprachlichen Elementen korreliert. Gleichmaßen könnte hinsichtlich der Kommunikationsstrategien der Fachkräfte im Unterricht auf die Gestaltung der Beiträge in ihrem formalen oder strukturellen Aufbau eingegangen werden, damit die Interrelationen zwischen den morphosyntaktischen Merkmalen und dem Einsatz einer bestimmten Kommunikationsstrategie festgestellt werden.

Aus dem Kapitel *Didaktik der Kommunikation* wurde deutlich, dass in den 70er Jahren Ziele, Lehr-Lernaktivitäten sowie Stufen einer Kommunikationsdidaktik vorgeschlagen wurden, mit Schwerpunkt auf dem Deutschunterricht. In den 80er Jahren existieren bereits Elemente einer Vermittlung von Fähigkeiten zur mündlichen Kommunikation in verschiedenen Fachgruppen mit der Spezifizierung von möglichen Unterrichtsformen, Vermittlungsinhalten und Aufgabenstellungen. LehrerInnen werden als Sprachvorbilder betrachtet und institutionelle Faktoren berücksichtigt. Seit der Jahrhundertwende sind Herausforderungen der Umsetzung einer Kommunikationsdidaktik herausgestellt worden. Unterstrichen wird die Wichtigkeit der Vorbereitung von Unterrichtskommunikation, beispielsweise der Reflektion von Handlungsräumen im Unterricht durch die Definition von Erwartungen. Eine Methodenvielfalt mit schülerzentrierten Interaktionsverfahren wie den Projektunterricht wird angestrebt und konkrete Fördervorschläge werden ausgegeben. Auch wenn im Kapitel nicht alle didaktischen Konzepte der letzten 50

Jahre vorgestellt werden konnten, wird dennoch deutlich, dass in den 70er und 80er Jahren theoretische Vorüberlegungen zur mündlichen Kompetenz im Vordergrund standen und ab 2000 eher praktische Umsetzungsmöglichkeiten einer Didaktik der mündlichen Kommunikation behandelt worden sind. Im Folgenden sollen Übersichten zu Lernfeldern aus den 70ern neu aufgegriffen werden, indem die Lücken der Raster mit Beispielen und Teilaspekten gefüllt werden. Damit wird eine anschauliche Grundlage für die Systematisierung der mündlichen Didaktik geliefert und mit Umsetzungsvorschlägen für die aktuelle Praxis in Kindertagesstätten und der Schule untermauert.

Es stellt sich nun die Frage, wie die vorgelegten Befunde einer didaktischen Verwendung zugeführt werden können. Hierfür sollten Qualifikationsprofile zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern erstellt werden, die als Lehrinhalte fachübergreifend integriert werden können. Weiterhin sollten diese Qualifikationsprofile gekoppelt werden mit dem Fachkraftverhalten, welches die jeweilige Qualifikation im Lehrsetting anbahnen oder erweitern kann, unter anderem mit den Mitteln des Scaffoldings, Modellierens und des Feedbacks. Dieses Vorgehen bei der praktischen Anwendung der Studienergebnisse in Lehr-Lernszenarios soll im Folgenden exemplarisch an den Lernfeldern Information und Appell aufgezeigt werden. Im Lernfeld mündliche Kommunikation wurden produktive Aspekte des Sprachverhaltens für die Absichten Information, Appell, Unterhaltung und Diskurs aufgezeigt (Popp, 1978, S. 30-33). Diese Sprachverhaltensaspekte strukturieren die in der Arbeit vorgenommene Bedeutungsanalyse begrifflich, womit sie didaktisch für Vorschulkinder und Erstklässler als Unterrichtshilfe aufbereitet werden. Ein Beispiel für die Förderung der Kommunikation in der Primarstufe könnte so aussehen (Hannig, 1978, S. 64f.): Hannig hat Themen, Gesprächsformen, Aspekte der pragmatische und kognitiven Dimensionen, Begriffe und Methodische Anmerkungen offeriert. Fruchtbar zur didaktischen Aufbereitung der Bedeutungsanalyse sind die Gesprächsformen mit ihren jeweiligen pragmatischen Aspekten. Er geht dabei auf die Gesprächsformen Informieren, Unterhalten, Auffordern und Sprechrollen Hörer/Sprecher ein. Werden die Sprechhandlungen des Korpus in Absichten oder Gesprächsformen unterschieden und wird jede Sprechhandlung mit ihren Bei-

spielen auf einen Aspekt des Sprachverhaltens im didaktischen Ansatz von Popp, 1978 sowie einer pragmatischen Dimension bei Hannig, 1978 bezogen, so kann eine Bedeutungsanalyse für die Altersstufe 5-7 erstellt werden, in der Sprachphänomene im Setting Kindertagesstätte und Hort systematisiert werden.

In den beiden nachstehenden Tabellen wird die Dimension Sprachverhalten im Lernfeld direkt-dialogische Kommunikation aus dem didaktischen Modell von Popp (1978) in der linken Spalte auf alle im Studienkorpus der Kinder zwischen 5 und 7 Jahren auftretenden Sprechhandlungen in der mittigen Spalte in Bezug gesetzt. Damit werden die Teilziele zur Erfüllung eines bestimmten Handlungsplans im Sprachverhalten aufgeschlüsselt. In der rechten Spalte wird das aus dem Studienkorpus extrahierte pädagogische Sprachverhalten gesetzt, welches die Anwendung der spezifischen Sprechhandlungen im Sprachverhalten des Kindes motivieren.

In der folgenden Tabelle werden die Sprechhandlungen der Kinder als Ausdruck ihrer pragmatischen Kompetenzen und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Absicht Information herausgestellt:

Tabelle 29: Absicht Information Kinder und Fachkräfte im Übergang Kita-Schule

Absicht Information (Popp, 1978)	Sprechhandlungen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Eine zusammenhängende Information geben, berichten	Mitteilen, Feststellen, Behaupten, Vermuten, Bestätigen, Bestreiten, Antworten	Einholen Zustimmung Kind, Abfrage Kindsentscheidung, Spezifikation Obligation mit Mehrfachfragen, Ergänzung Obligation einer Frage mit Aufforderung
Vorgänge, Verläufe, Zusammenhänge darstellen	Begründen, Erklären	Anregung zum Mitdenken, Anerkennung Kindsbeitrag + Erweiterung, Anregung Zusammenhänge durch langandauernde Interaktion
Arbeits-/Denkergebnisse vorstellen	Vorschlagen, Nennung	Befähigung zur Aufgabenlösung über Instruktion, Anregung Benennen mit Referenz
Ein Problem darstellen	Unmut äußern, Erstaunen äußern	Motivierung Kindsverhalten, Ausdruck Emotionen mit Interjektionen
Daraus Fragen entwickeln	Explizieren	Anerkennung Kindsbeitrag + Abfrage Wissen/Erfahrungen

In der folgenden Tabelle werden die Sprechhandlungen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Absicht Information aufgelistet:

Tabelle 30: Absicht Appell Kinder und Fachkräfte im Übergang Kita-Schule

Absicht Appell (Popp, 1978)	Sprechhandlungen Kinder der 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Jemanden zu einer als richtig/ notwendig erkannten Handlung bewegen	Aufforderungen, Freude äußern, Empfangsbestätigung, Aufmerksamkeitslenkung/ Anrede, Referenz	Thematisierung eigenen Spielfortschritt
Bei jemanden Denkprozesse auslösen	Fragen	Anteilnahme am Spielschritt/Spielfortschritt Kind, Unterstützung/Hilfe für das Kind bei der Durchführung des Spielschrittes, Beenden Kindsbeitrag + Erweiterung
Sich gegen jemanden durchsetzen	Selbsternennung, Absicht äußern, Wunsch äußern, Triumph äußern	Zurückweisung Kindsbeitrag + Frage/Aufmerksamkeitslenkung - Anerkennung Kindsbeitrag + Gegenvorschlag/Problemaufriss
Jemanden verteidigen	Bekräftigen	Hörersignale mit fragender, bestätigender oder ablehnender Absicht

Im gleichen Vorgehen zur Erstellung von didaktisch nutzbaren Qualifikationsprofilen wie oben werden im Folgenden die Kommunikative Kompetenzen der Kinder in der mittigen Spalte in Verbindung mit den Gesprächsformen der Pragmatischen Dimension nach Hannig (1978) in der linken Spalte gebracht. Zu den Kommunikativen Kompetenzen der Kinder wird das institutionelle Sprachverhalten von Fachkräften im Übergang Kita-Schule in Bezug gesetzt, welches die Umsetzung der jeweiligen Kommunikationskompetenz im Gespräch unterstützt.

In der folgenden Tabelle werden die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Informieren zusammengestellt:

Tabelle 31: Gesprächsform Informieren im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: Informieren (Hannig, 1978)	Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Einstellen auf Interessenslage des Partners	Ausdruck kooperative Einstellung	Verdeutlichung Interessenslage durch Mitteilung, Instruktion/Aufforderung, Aufmerksamkeitlenkung, Kommentierung/Bewertung, Thematisierung Denkprozess
Erklären von Sachverhalten und Zusammenhängen	Reflexion Sachverhalte	Erfragen von Sachverhalten und Zusammenhängen durch Elizitierung Benennung, Rückmeldung mit Aufforderung/Frage oder Weiterführung Spielzug
Antizipation der Informationsbedürfnisse des Partners	Wechsel zwischen Einwortsätzen, satzwertige und übersatzwertige Sprechhandlungen	Verdeutlichung Informationsbedürfnisse durch Rückfragen oder Rückversicherungen
Sachangemessene Fragen stellen	Unterscheidung von Sicherheit und Unsicherheit	Initiierung Thema und Themenaufbau durch Ausschlussverfahren, Angebot Hilfe, Erklärungen zur Lösung

In der folgenden Tabelle werden die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Sprechrollen Hörer/Sprecher aufgeführt:

Tabelle 32: Gesprächsform Sprechrollen Hörer und Sprecher im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: Sprechrollen Hörer/Sprecher (Han- nig, 1978)	Kommunikative Kom- petenzen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräf- te Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Bewusste und kon- sequente Realisie- rung der Sprecher- /Hörerrolle	Korrektur Fachkraft, Rüge fehlende Aufmerk- samkeit, Sanktion Nor- mabweichung	Bezugnahme auf Kind: Besprechung Spiel- schritt/Kindsfortschritte, Aushandlungspro- zess, Korrektur eigene Sprachhandlung für Einbezug Kindshandlung
Verteidigung der Sprechrolle	Gegensätzliche Position verteidigen	Position mitteilen: Verneinung, Hörersignal ablehnend, negativer Bescheid mit oder ohne Weiterführung, Korrektur Kindsbeitrag
Übernahme der Sprecherrolle	Anspruch auf Ge- staltung erhe- ben/Verantwortung übernehmen	Sprecherrolle abgeben: Motivation Kindsverhalten, Kindsmeinung, Kindshandlung oder ausführliche Beiträge

In der folgenden Tabelle werden die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Auffordern herausgestellt:

Tabelle 33: Gesprächsform Auffordern im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: Auffordern (Hannig, 1978)	Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Eigene Bedürfnisse artikulieren	Intentionen durchsetzen	Kindsbedürfnissen erfragen/akzeptieren: durch Allgemeine, offene und Mehrfachfragen, Hörersignal akzeptierend, Kindsvorschlag ohne Einspruch
Forderungen als berechtigt/unberechtigt erkennen	Ausdruck Emotionalität	Forderungen aufstellen durch Anweisungen, Mehrfachaufforderungen, Handlungsanweisung oder geschlossene Fragen
Aufforderungsformeln abgestuft nach Intensität und sozialen Beziehungen anwenden	Indirekte Beiträge (Alternativen zum Imperativ wie Wunsch und Vorschlag)	Höflichkeit metasprachlich thematisieren durch handlungsbegleitendes Sprechen oder affektiv konnotierte Rückmeldung

In der folgenden Tabelle sind die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Sozialverhalten abgebildet:

Tabelle 34: Gesprächsform Sozialverhalten im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: sozial bedingtes rollentypisches Sozialverhalten Hannig (1978)	Kommunikative Kompetenzen Kinder der 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Sich auf unterschiedliche Gesprächssituationen einstellen	Funktional vielfältige Verwendung von Sprechhandlungen	Transparenz Anforderungen Gesprächssituation durch Abfragen, Anzeige Einstellung, Erklärung Fehler oder Beitragswürdigung mit Verbesserungshinweisen oder positiver Bescheid mit Einschränkung/Spezifizierung oder Korrektur
Sich auf unterschiedliche Gesprächspartner einstellen	Berücksichtigung Merkmale Adressat	Transparenz eigene Merkmale als Gesprächspartner durch positiven Bescheid mit Weiterführung Kindsbeitrag oder Aufnahme/Weiterführung Kindsideen oder Hörersignal fragend
Unterschiedliche Sprachrollen realisieren können	Erlaubnis einholen	Transparenz eigene Rolle im Gespräch, Erwartung Einverständnis/Bestätigung Spielschritt, Hörersignal als Abschluss vorherigen Schritt, gemeinsame Entscheidungen, langandauernde Interaktionssequenzen

In der folgenden Tabelle werden die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Unterhalten genannt:

Tabelle 35: Gesprächsform Unterhalten im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: Unterhalten (Hannig, 1978)	Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Einstellen auf Erwartungen des Partners	Denkpausen zur Beitragsformulierung	Zeit zur Formulierung Kindsbeiträge einräumen durch Vermeidung Ablenkung oder Einräumen Bedenkzeit + ggf. Frage
Interesse des Partners wecken und erhalten können	Resümieren	Engagement/Beteiligung im Gespräch mit Rezeptionssignalen zum Spannungsaufbau, Anteilnahme/affektive Teilnahme am Spielfortschritt/Spielzug, Beteiligung an Entscheidungen/Erfolgen, Kontextualisierung
Verständnisbereites Zuhören	Bandbreite an Rezeptionssignalen	Verständnisbereites Sprechen: Ausdruck Gefühle/Lob/Mitgefühl, Anzeige Aufmerksamkeit/Wertschätzung, Bejahung, positive Rückmeldungen, Emotional gefärbte Interjektionen

In der folgenden Tabelle wurden die Kommunikativen Kompetenzen der Kinder und der didaktisch empfehlenswerte Fachkraftinput in Kindertagesstätten und Horten für die Gesprächsform Sprachkonventionen festgehalten:

Tabelle 36: Gesprächsform Sprachkonventionen im Übergang Kita-Schule

Gesprächsform: Sprachkonventionen (Hannig, 1978)	Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre (Bergau, 2022)	Unterstützendes Sprachverhalten Fachkräfte Übergang Kita-Schule (Bergau, 2022)
Sich konventioneller Gesprächsformen (Eröffnung und Abschluss) personenbezogen bedienen können	X (Gesprächsformen wie oben aufgeführt nutzbar, aber Eröffnung/Abschluss im Regelspiel durch Fachkraft)	Eröffnung und Beendigung Gespräch/Thema durch Fachkraft durch Entscheidungsfragen/Alternativfragen oder Fragen mit komplexer Syntax/Wortwahl oder Ergebnissicherung

Die Studienbefunde untersetzen die didaktischen Lernfelder der Modelle von Popp (1978) und Hannig (1978) mit spezifischen Sprachphänomenen bzw. Beispielen aus einem aktuellen Sprachkorpus. Ein Ausbau dieser konzeptuellen Einordnungen und die Überführung der Daten in moderne Unterrichtskonzepte wären in Zukunft wünschenswert. Es ist mit den Ergebnissen eine theoretische Grundlage geschaffen, mit der im Vorschuljahr und dem ersten Schuljahr Lernfelder für die Didaktik im Bereich Kommunikation und Pragmatik spezifiziert werden können, wie oben gezeigt wurde.

Aus den Ergebnissen der Studie sollten Hinweise für die pädagogische Praxis erarbeitet werden, wie die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte in Vorschulübungen und dem Grundschulunterricht unterstützt werden kann. Die Autorin geht davon aus, dass die Ergebnisse in größeren Teilen für die Unterrichtskommunikation sowie in anderen Kita- und Hortsettings außerhalb des Regelspiels didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Mit den vorliegenden Beschreibungen des sprachlichen Fachkraft- und Kindsverhaltens in Gesprächen kann die Kommunikation in der Kindertagesstätte und in der Grundschule bzw. dem Hort nach funktionalen Kriterien beurteilt werden. Kann das dialogische Handeln von Vorschulkindern und Erstklässlern in die Didaktik für den Elementarbereich und den Primarbereich integriert werden, dann birgt dies die Chance, dass im Ergebnis sozialkonstruktive Bildungsprozesse im Austausch zwischen Kind und Fachkraft gelingen. Auf diese Weise könnten Fachkräfte ihrer Funktion als Bildungsbegleiter im Gespräch effektiv nachgehen. Nach Auffassung der Autorin ist weitere Grundlagenforschung zu Kompetenzstufen von Kindern und Kommunikationsstrategien der Fachkräfte in institutionellen Umgebungen essentiell, um Sprachräume in der Fachkraft-Kind-Kommunikation zu definieren und diese Ergebnisse auf Bildungsanforderungen zurückführen zu können.

Zum Handeln im Gespräch bei Schulkindern wurde in Studien eher auf den Erwerbsprozess eingegangen als auf die Realisierung im Kontext des Unterrichtes (Dehn, 2007, S. 983). Erst kürzlich wurde ein Modell der Sprechhandlungskompetenz für den Unterricht im Sekundarbereich vorgestellt (Ballod & Stumpf, 2019), mit dem die linguistische Pragmatik in Verbindung

mit der Sprachdidaktik gebracht wurde. Liedtke und Wassermann (2019) kritisieren die mangelnde Rezeption der Pragmatik in der Fachdidaktik und skizzieren einige Anwendungsfelder der vorgeschlagenen Pragmadidaktik. In einem neueren Handbuch zur Pragmatik (Liedtke & Tuchen, 2018) werden unter anderem die Gesprächsforschung, der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten und möglicher Störungen (im Kindesalter) sowie die Unterrichtskommunikation als Themengebiete behandelt. Diese Beispiele aktueller Literatur belegen ein kürzlich wiedererwachtes Interesse an pragmatisch-kommunikativen Fragestellungen und dem Wille, diese in der Fachdiskussion zu thematisieren sowie die Vermittlung von pragmatischen Kompetenzen und Kommunikative Kompetenzen besser im Unterricht zu integrieren. Im Kontext dieser Bemühungen sollen die in diesem Abschnitt behandelten Ergebnisse bei der Erarbeitung von Vorschlägen zur didaktischen Anwendung gesehen werden.

6.3 Ergebnisdiskussion und Ausblick

Abgeschlossen wird die Arbeit mit der Diskussion der Studienergebnisse, wobei das Thema und der Auswertungsfokus, das Studiendesign und die Implikationen der Ergebnisse für Sprachdiagnostik – und Sprachförderung diskutiert werden. Dabei sind in jedem Teilkapitel Einschränkungen und Abgrenzungen für die vorgestellte Studie erwähnt und es ist jeweils ein Ausblick hinsichtlich der Weiterführung der Ergebnisse enthalten. Mit ersterem wird der Gültigkeitsbereich der Ergebnisse umrissen. Mit dem entsprechenden Ausblick wird dargestellt, wie mit den Ergebnissen der Untersuchung weiter verfahren werden kann, damit die vorgenannten Grenzen aufgehoben werden können, denn es werden Möglichkeiten für Anschlussprojekte vorgestellt. Schließlich wird im letzten Teilkapitel hervorgehoben, welchen Mehrwert die Befunde in dieser Arbeit für Forschung und Praxis darstellen.

6.3.1 Diskussion Thema und Auswertungsfokus

Es wird unterstrichen, welche Bedeutung der Untersuchungsaspekt Kommunikation, die Analyse von Gesprächen, die Behandlung des Erstspracherwerbs im Bereich Kommunikation und Pragmatik aus der vorliegenden Arbeit für das Forschungsfeld haben können. Angesprochen

werden in einem Exkurs Implikationen der Arbeit zu den Themen Hörersignale und Metakommunikation.

In Hinsicht auf den Untersuchungsaspekt Kommunikation ist hervorzuheben, dass die Spracherwerbsverläufe von Kindern im Übergang Kita-Schule und der soziale Rahmen in den Institutionen, der diese Entwicklungen von Seiten der Fachkräfte beeinflusst in der vorliegenden Arbeit behandelt worden sind. Bisherige Konzepte von Erwerbsprozessen und Studien zur verbalen Kommunikation berücksichtigten vornehmlich die Bereiche Phonologie, Morphologie und Syntax, wie im Theoriekapitel aufgezeigt wurde. Modelle für die pragmatisch-kommunikativen Basisqualifikationen als Voraussetzung für die Erstellung von Erhebungsverfahren in diesem Bereich fehlen im deutschsprachigen Raum (Ehlich et al., 2013, S. 63, Online). Es wird in den Modellen der Arbeit dargestellt, inwiefern Kinder und Fachkräfte im Übergang Kita-Schule ein Gespräch auf verbaler Ebene segmentieren und steuern.

Gesten und das Blickverhalten wurden als nonverbale Signale gelegentlich zum besseren Verständnis des Sprachverhaltens transkribiert, jedoch aufgrund der sprachbezogenen Fragestellungen nicht systematisch im Korpus kategorisiert und analysiert. Nonverbale Handlungen sind zwar vielfältig beobachtbar in der Fachkraft-Kind-Kommunikation, können jedoch im Rahmen dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Fragestellungen nicht berücksichtigt werden. Die Erforschung nonverbalen Handelns wurde mit Bezug auf Sprache seit den 70er Jahren behandelt; unter anderem wurden kulturspezifische Regeln der angemessenen Mimik, Gestik und des Distanzverhaltens in der Kommunikation beobachtet (Schwitalla, 2006, S. 200). Unter die nonverbalen Rückmeldungen fallen in diesem Korpus vor allem gestische und mimische Reaktionen, da das Distanzverhalten sich aufgrund der festgelegten Sitzposition nicht grundlegend änderte. Der Sprecherwechsel wird auf nonverbaler Ebene durch Gesten organisiert; weiterhin können Gesten ein Hörersignal darstellen (Schwitalla, 2006, S. 202f.). Auch der Blickkontakt hat eine kommunikationsbezogene Funktion, die vorrangig beim Sprecherwechsel offenkundig wird:

„Zu Beginn eines Beitrags wendet der Sprecher den Blick vom Adressaten ab und am Ende ihm/ihr wieder zu und signalisiert einen intendierten Sprecherwechsel. [...] Vom Hörer wird erwartet, dass er/sie den Sprecher länger ansieht als umgekehrt.“ (Schwitalla, 2006, S. 202f.)

Über die Mimik transportierte Emotionen kann festgehalten werden, indem sie auf einer Intensitätsskala beschrieben, in Emotionen mit positiver oder negativer Ausprägung unterschieden sowie auf ihre Dauer und ihren Typus hin näher bestimmt werden (Schwarz-Friesel, 2013, S. 137). Mit der Mimik ausgedrückte emotionale Zustände werden nachfolgenden primären Effekten unterschieden: „interest, joy, surprise, fear, anger, distress, disgust, contempt, shame.“ (Ekman, Sorensen, & Friesen, 1969, zit. nach Wagner & Poding, 1995, S. 13-16). Die ausgedrückten Gefühle werden in dieser Arbeit ausschließlich auf der sprachlichen Ebene, nicht der mimischen, einbezogen. Die Autorin plant Publikationen zur nonverbalen Kommunikation, die auf die vorliegenden Arbeitsergebnisse zurückgreifen. Es sollen die sechzig Videos der zehn Kinder, welche im Vorschuljahr gefilmt worden sind, auf der nonverbalen Ebene untersucht werden. Nicht nur die nonverbalen Kompetenzen der Kinder, sondern auch die nonverbalen Signale der pädagogischen Fachkräfte würden hierbei eine Rolle spielen. Es muss in den Folgestudien zur nonverbalen Kommunikation in den Videographien auf die Gestiken der Kinder und Fachkräfte fokussiert werden, da Blickkontakt und Mimik aufgrund des Aufnahmewinkels von schräg oben nur sporadisch eindeutig festgehalten werden kann. Die Entwicklung der nonverbalen Kommunikation ist für die Elementarpädagogik ein relevantes Forschungsthema (Westerholt, 2012, S. 125).

In der Analyse von Gesprächen haben sich die Auswertungsschritte Beschreibung, Reduktion und Abstraktion der Befunde zur ganzheitlichen Untersuchung des Forschungsfeldes Fachkraft-Kind-Kommunikation in der Studie bewährt. Es sind in dieser Arbeit alle im Korpus vorgefundenen Gesprächsschritte von den Fachkräften und alle Gesprächsschritte sowie Sprechhandlungen von den Kindern in den Gesprächen klassifiziert worden sind. Auf diese Weise konnte herausgearbeitet werden, welche verbalen Kompetenzen und Strategien der Bezugnahme von

Kindern und Fachkräften in institutionellen Gesprächen angewendet werden und wie Misserfolge oder Missverständnisse im Gespräch von beiden Seiten bearbeitet werden.

Audio- visuelle Ereignisse bieten die Möglichkeit, die Simultanität der Äußerung mit einem Ereignis, die relationale Bedeutung und den Begründungszusammenhang der Beiträge in einem Gespräch zu untersuchen (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 47). In der Analyse der kommunikativen Prinzipien wurde herausgestellt, welcher Handlungsplan in seinen Teilzielen mit den Äußerungsaspekten, Handlungsaspekten und Beziehungsaspekten von Fachkräften und Kindern realisiert wird, mit dem die Beiträge an die jeweilige Situation im Gespräch angepasst werden (Simultanität). In der Analyse der Interaktiven Verfahren und Kompensationsstrategien wurde darüber hinaus die Wirkung der Beiträge auf den Gesprächspartner behandelt (relationale Bedeutung). In dieser Arbeit wurde hingegen nicht der Begründungszusammenhang eines Beitrags untersucht. Unter dem Begriff simultane Sequenzialität werden Gesprächsbeiträge als wechselseitige Kontexte betrachtet, wobei die Frage nach der Entwicklung und dem Zusammenhang der Beiträge gestellt werden kann (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 50). Der Einzelbeitrag wurde in den qualitativen Analysen in dieser Arbeit nicht als Reaktion auf die Beiträge des Gegenübers behandelt, denn diese Handlungsursachen wären sequenziell zu ermitteln. Die qualitative Einordnung der Gesprächsschritte von Kindern und Fachkräften wurde separat vorgenommen, um fragestellungsgemäß die zugrundeliegenden Kindskompetenzen und Fachkraftstrategien erörtern zu können. Die Zielstellungen der Theorie- und Modellbildung erforderten eine Analyse über mehrere Sprachebenen und Sprachformen hinweg. Vertiefende Analysen von Sequenzen des Gespräches mussten zugunsten dieser Breite des Untersuchungsfeldes in dieser Arbeit in den Hintergrund treten. Hartlage stellte zur kindlichen Gesprächsorganisation fest, dass die grundlegenden Techniken der Gesprächsführung von Grundschulkindern angewendet werden; es seien jedoch Längs- und Querschnittsstudien zum Erwerb einzelner Techniken mit repräsentativer Stichprobe notwendig (2007, S. 335).

Hartlage analysierte in ihrer Monographie zur kindlichen Gesprächsorganisation bei englischsprachigen Kindern im Grundschulalter unter anderem die Produktion von Folgeschritten,

indem zwischen präferierten und nicht präferierten Folgeschritten unterschieden wird und die Typen der Paarsequenzen herausgestellt werden (2012, Kap. 5). Es wäre als aufschlussreiche Folgestudie anzusehen, wenn für deutschsprachige Vorschulkinder und Grundschul Kinder die Passung der initiierenden Züge mit den respondierenden Entgegnungen in den Gesprächssequenzen abgeglichen wird. Hierfür wären Sprechaktsequenzanalysen statt der in dieser Arbeit vorgenommenen Sprechhandlungsanalysen durchzuführen. Auf der Grundlage der vorliegenden Studienbefunden zu den kontextbezogenen Absichten und den relationalen Wirkungen der Gesprächsschritte von Kindern könnte in der Folgearbeit die Reaktionen der Fachkraft auf diese in den Folgeschritten bestimmt werden. Dies würde in den qualitativen Analysen zur Bildung von häufig vorkommenden Paarsequenzen an Sprechakten führen. Wenn mit vertiefenden Sequenzanalysen gearbeitet werden soll, eignet sich die Sprechakttheoretischen Verlaufsanalyse zur Identifizierung von Sprechaktsequenzmustern (Hindelang, 1994). Durch die quantitative Aufschlüsselung der Spracheinheiten in der Korpus-Beschreibung wurde in dieser Arbeit bereits deutlich, dass die Fachkraft auf die Initiierungen des Kindes in der Mehrheit der Gesprächsschritte mit gemischten Zügen oder Hörersignalen begegnen. Besonders die gemischten Züge der Fachkräfte sind sequentiell in ihrer Obligationserfüllung als Folgeschritt näher zu beschreiben. Auch bei den Hörersignalen könnte eine Sequenzanalyse nützlich sein, denn das Hörersignal `Mh` zeigte in dieser Arbeit, dass hier häufig rein über die Intonation unterschiedliche Bedeutungen festgelegt werden. Interessant wäre demnach, solche Bedeutungen in Bezug auf die vorherigen Beiträge zu analysieren, um ihre Sprachförderlichkeit im Fachkraft-Kind-Gespräch zu determinieren.

In Bezug auf die Gegenüberstellung von Erst- und Zweitspracherwerb ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden Analyse für Kinder mit Deutsch als Erstsprache gelten und den typischen Erwerbsverlauf pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen in der deutschen Sprache nachzeichnen. Ein Kind der Teilstichprobe ist bilingual aufgewachsen und die Merkmale des bilingualen Erwerbs sind in einem Exkurs in der Korpus-Beschreibung nachgezeichnet worden. In der zufällig ausgewählten Teilstichprobe war kein Kind enthalten, welches Deutsch als

Zweitsprache erwarb. Das Thema des sukzessiven Erwerbs zweier oder mehr Sprachen und der Einfluss dieses Umstandes auf die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen sollte in Folgestudien erörtert werden.

Die pragmatisch-kommunikative Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist zwar bereits von der Autorin in den Blick genommen worden (Bergau, 2012), aber diese Abhandlung stellt eine Fallanalyse von zwei Kindern dar. Die Ergebnisse aus dem genannten Artikel müssten daher an einer größeren Stichprobe ergänzt werden. Dabei sollte möglichst auf die Situationsspezifika des Sprachverhaltens bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern eingegangen werden, denn verschiedene Settings bedingen unterschiedliche kommunikative Erwartungen der Fachkräfte in der Kindertagesstätte im Gespräch mit Kindern (Bergau, 2011, unveröffentl. Masterarbeit).

Diese Zielgruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nimmt an Bedeutung zu, da 2015 noch 18% der drei- bis unter sechsjährigen Kindern in Tageseinrichtungen deutschlandweit zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch nutzten, während dies im Jahr 2019 bereits 22% der Kinder betraf. (Bildungsbericht, 2020, S. 97, Online). Brisanz erhält das Thema Zweitspracherwerb zusätzlich, da ein hoher Anteil dieser Kinder Sprachförderbedarf aufweist. Im Kindergartenalter zeigen Kinder mit Deutsch als Erstsprache zu fast einem Drittel (29 %) nicht altersgerechte sprachliche Fähigkeiten und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache unterschreiten mehrheitlich (72 %) kritische Werte im Sprachtest (Albers, 2009, S. 147-151). Beim sukzessiven Zweitspracherwerb verfügen die Kinder nicht über die gleichen sprachstrukturellen Fähigkeiten wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache, gleichen diesen Nachteil jedoch mit kommunikativ-sozialen Strategien zur Teilnahme an Interaktionen aus (Albers, 2009, S. 155-159). Dabei übertragen sie ihre in der Erstsprache erworbenen, kommunikativen Kompetenzen auf die Zweitsprache (Albers, 2009, S. 257f.). Kindergartenkinder erhöhen ihre phonischen und morphologisch-syntaktischen Sprachkompetenzen zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, aber Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können bis zum Schuleintritt ihre sprachlichen Rückstände nicht kompensieren (Albers, 2009, S. 132f.). Das bedeutet, dass es den Kindern mit

Deutsch als Zweitsprache frühzeitig ermöglicht werden muss, ihre sprachlichen Rückstände zu kompensieren, um möglichst bis zum Schuleintritt in ihrem Sprachniveau an den Rest der Gruppe anschließen zu können.

In der vorliegenden Längsschnittstudie zum Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen wurde nachgewiesen, dass unterschiedliche Kommunikationsstrategien von den Fachkräften umgesetzt werden, worauf ein unterschiedliches Antwortverhalten der Kinder zurückgeführt wird. Damit erhalten die Kinder in verschiedenem Ausmaß in den Gruppen einer Einrichtung die Gelegenheit, ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln. Es könnte nun in weiteren Studien am Korpus untersucht werden, inwiefern die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Sprachkompetenzen eines Kindes die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten im Übergang Kita-Schule hemmt oder unterstützt. Beispielsweise sollte ein breiter Wortschatz die Möglichkeiten sich personen- und situationsgerecht zu äußern erweitern. Probleme mit dem Aufbau von Satzstrukturen hingegen dürften sich hinderlich auf die Fähigkeiten auswirken, Intentionen angemessen zu versprachlichen und auf die Absichten des Gegenübers im Gespräch einzugehen. Interrelationen zwischen kommunikativ-pragmatischen und anderen Basisqualifikationen konnten in dieser Arbeit nicht systematisch analysiert werden, sind jedoch für die Beschreibung von Entwicklungsprozessen in der kindlichen Sprache aufschlussreich.

In der vorliegenden Arbeit sind die Kompetenzen der beiden Ebenen Pragmatik und Diskurs getrennt worden. Die Kompetenzfelder der pragmatischen und diskursiven Ebenen wurden nachgewiesen, jedoch nicht untereinander in Bezug gesetzt. Interrelationen zwischen pragmatischen und diskursiven Qualifikationen sind näher zu definieren, indem beide Ebenen wie in der vorliegenden Arbeit zunächst analytisch getrennt werden und dann Kookkurrenzen zwischen den sprachlichen Mitteln beider Ebenen quantitativ herausgestellt werden, was beispielsweise mit dem Tool ELAN möglich ist. Es könnten sich aus diesem Analyseverfahren Wechselwirkungen im Sprachgebrauch zeigen und die aufgefundenen Wechselwirkungen müssten im Anschluss

qualitativ vertiefend erörtert werden. Die Erkenntnisse einer solchen Folgestudie könnten hilfreich in der Entwicklung der Qualifikationen sein.

Eine geordnete Entfaltung von Kompetenzen zeigt sich darin, dass einige Teilkompetenzen den Erwerb anderer Fähigkeiten bedingen, beispielsweise im Falle der *Interrelationen* der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit semantischen Qualifikationen (Ehlich, 2013, S. 22, Online). Die oben bereits angesprochenen Interrelationen mit diskursiven Fähigkeiten zeigen sich zum Beispiel bei der Verwendung von Konnektive wie den temporalen, lokalen, aspektuellen und gegenständlichen Deixis, denn diese zeigen an, dass der Sprecher eine Struktur und Verbindungen im Gespräch aufbaut (Redder et al., 2013, S. 166). Ein weiteres Beispiel sind Interrelationen zwischen pragmatischen und diskursiven Qualifikationen bei eingeschobenen Reparaturen, denn damit zeigt der Sprecher, dass er die Hörerperspektive berücksichtigt (Redder et al., 2013, S. 166f.). In der Arbeit konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Selbstkorrekturen und Fremdkorrekturen unter den Kompensationsstrategien zu finden sind. Mit diesen Beiträgen im Kompetenzfeld Kompensation geben sowohl Kinder als auch Fachkräfte Hinweise auf Fehler oder die Abweichung des Gegenübers von der Regel bzw. der im Setting gültigen Norm. Die Fachkräfte korrigieren zusätzlich die falsche Information im Kindsbeitrag über einen eigenen Beitrag oder eine Hilfestellung. Die Kinder präzisieren, falls nötig, den vorhergehenden Beitrag der Fachkraft. Es wurde in den Befunden deutlich, dass die Intervention der Fachkräfte durch Korrekturen recht direkt ausfällt und die Kinder in Form von Hinweisen zurückhaltender agieren. Dies steht in Übereinstimmung mit dem Ergebnis von Hartlage, dass Erwachsene bei Regelverletzungen häufiger als die Kinder Verstöße sanktionieren, was als Bewusstheit der Kinder für ihr weniger ausgeprägtes Rederecht interpretiert wurde (2007, S. 334). In einer zukünftigen Untersuchung könnte aufgearbeitet werden, an welchen Stellen im Gespräch die in dieser Arbeit aufgefundenen Fremd- und Selbstkorrekturen in Beiträgen von Kindern und Fachkräften auftreten.

Zum folgenden kurzen Exkurs zu Hörersignalen und Metakommunikation gehören die empirischen Befunde einer Einzelfallstudie (Schu, 2007, S. 202-204). Es entstanden folgende

Annahmen zum *Gesprächsorganisatorischen Handeln* bei 8- bis 10-Jährigen: Als sprachliche Mittel zum Initiieren situationsabhängiger Themen werden unter anderem Lokaldeixis und non-verbale Hinweise verwendet. Für das Initiieren situationsunabhängiger Themen hingegen nutzen die Kinder metakommunikative Inhalte und Beiträge zur Darstellung der eigenen Aufmerksamkeit. Metakommunikation dient dabei der Verbalisierung des Sprachgefühls bzw. der effektiven Kommunikation und die Aufmerksamkeitsanzeige vermittelt eine Zäsur oder eine Selektion mit der Funktion der Hörersteuerung. In der vorliegenden Arbeit wurde die Aufmerksamkeitsanzeige, aber nicht die Deixis, nonverbalen Hinweise und die metakommunikativen Inhalte untersucht.

Die situationsunabhängigen Aufmerksamkeitsanzeigen von Kindern wie Rezeptionssignale wurden in der vorliegenden Arbeit näher betrachtet, da sie Teil der Hörersignale der Kinder sind. Die Kinder nutzen als Interaktives Verfahren, so wie auch die Fachkräfte, Empfangsbestätigungen wie `Mh` oder positive Gefühlsäußerungen, um ihre Präsenz als Hörer im Gespräch zu verdeutlichen. Die Kindsbeiträge im Korpus weisen darauf hin, dass die Anzeige einer negativen Gefühlsäußerung als Kompensationsstrategie nur bei Kindern und nicht bei den Fachkräften auftritt. Die Kinder möchten mit dieser Rückmeldung ohne Redeübernahme eine Abweichung vom erwarteten Verhalten des Gegenübers kritisieren und eine Fokussierung der Fachkraft auf den Kindsnachteil oder eine Richtungsänderung des Fachkraftverhaltens herbeiführen.

In Bezug auf die Metakommunikation könnte zukünftig die Erkenntnisse der Veröffentlichung zu Metasprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern von Bergau (2019), in der eine quantitative Studie zu metasprachlichen Äußerungen in Klassenstufe 1 durchgeführt wurde, mit qualitativen Folgestudien untermauert werden. Bei Kraffts Monographie zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund (2014) wurden die metasprachlichen Fähigkeiten sowohl am Beginn als auch am Ende der Grundschulzeit mit Methoden wie Grammatikalitätsurteilen und lexikalischer Segmentierung ermittelt. Diese Erkenntnisse könnten in einer Beobachtung mit dem Ziel der Erstellung eines Spontansprachkorpus erweitert werden. Damit würde deutlich werden, welche Funktionen die

Beiträge erfüllen, in denen spontan metasprachliche Themen von den Kindern und Fachkräften aufgegriffen werden. Das Thema der Metakommunikation ist besonders aufschlussreich, da zirka ein Drittel der Begründungszusammenhänge zur Bewertung einer Interaktionssituation metasprachlich von Kindern noch nicht aufgebaut werden können (Bergau, 2019). Mit Folgestudien in diesem Bereich würde deshalb ein theoretischer Baustein für die Anbahnung der Metakommunikation bei Kindern im Übergang Kita-Schule gelegt. Im vorliegenden Korpus deutet sich an, dass Gesprächsschritte zu situationsunabhängigen Themen mit metakommunikativen Inhalten eingebracht werden, wenn eine Klarstellung der Regeln oder des Sprachgebrauchs erforderlich wird bzw. eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Fachkraft von den Kindern angestrebt wird.

6.3.2 Diskussion Studiendesign

Nun wird das Studiendesign in seinen Aspekten Längsschnittstudie, Beobachtungsinstrumente, Beobachtungssettings und die für die Datengrundlage ausgewählte Stichprobe diskutiert.

Für Studien des Spracherwerbs ist es üblich, ein Querschnittsdesign mit unterschiedlichen Altersstufen zu wählen. In die Querschnittsstudie von Wagner und Poding zur Entwicklung von Sprechaktklassen wurden beispielsweise Kinder zwischen 1,5 Jahren und vierzehn Jahren einbezogen (Wagner & Poding, 1995, S. 20f.). Es sind jedoch auch Längsschnittstudien erforderlich, um fundierte Erkenntnisse zu Erwerbsschritten bei einer bestimmten Altersstufe herausarbeiten zu können. In einer Längsschnittstudie von Redder et al. aus 2013 wurde das sprachliche Unterrichtshandeln in der 1. und 2. Klasse untersucht; dabei lag der thematische Schwerpunkt auf dem Beschreiben, Erklären und Instruieren (Redder et al., 2013). Im Kontrast zu dieser Studie werden in der vorliegenden Längsschnittstudie alle Sprechhandlungen und Gesprächsschritte, welche im Spielsetting zum Tragen kommen, untersucht.

Zudem wurde als Zeitraum des Längsschnittes der Übergang Kita-Schule fokussiert. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule ist ein Zeitraum, in welchem die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, besonders von Kindern mit niedrigen Ausgangsfähigkeiten,

substanzielle Zuwächse erfahren (Bergau & Liebers, 2015, Online; Bergau, 2016). Weiterhin ist der *Untersuchungszeitraum* über zwei Jahre vom Beginn des Vorschuljahres bis zum Ende des ersten Schuljahres gewählt worden, da erwiesen ist, dass kommunikative Fähigkeiten zum Schulbeginn den zukünftigen Schulerfolg, vor allem beim Schriftspracherwerb, beeinflussen; auch sind Sprachkompetenzen wichtig für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie der Selbstregulationsfähigkeiten, welche wiederum Einfluss auf die Schulfähigkeit haben (Matthews, 2014, S. 369). Längsschnittstudien mit qualitativen Daten zur Fachkraft-Kind-Kommunikation wie die Studie von Redder et al. (2013) und die vorliegende Arbeit sind nicht häufig vorzufinden, da diese im Vergleich zu Querschnittstudien besonders aufwändig und zeitintensiv in der Durchführung und Auswertung sind.

Die Zusammenstellung der Beobachtungssysteme für die vorliegende Arbeit, als eine Operationalisierung von Indikatoren der Kind- oder Fachkraftsprache in den Bereichen Pragmatik und Kommunikation, bot die Möglichkeit, die für die Fachkraft-Kind-Kommunikation entwicklungsrelevanten, sprachlichen Phänomene in der Analyse aufzeigen zu können. In einer Längsschnittstudie bei Englisch erwerbenden Kindern wurde das Instrument INCA-A genutzt, um die pragmatische Entwicklung bei Kindern mit der Analyse des Erwerbs von Sprechakten zu untersuchen und herauszufinden, wie diese im kommunikativen Austausch mit den Eltern eingesetzt werden (Snow, Pan, Imbens-Bailey, & Herman, 1996). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern und Kommunikationsstrategien von Fachkräften sind wie im Theoriekapitel aufgezeigt mit Beobachtungsinstrumenten aus dem deutschsprachigen Raum nicht ausreichend differenziert erfassbar, weshalb im Rahmen dieser Studie eigens erstellte Beobachtungsfäden herangezogen werden mussten.

Allerdings ist die Nutzung der verwendeten Leitfäden ausschließlich im Rahmen der Fragestellungen dieser Arbeit zielführend. Die Autorin sieht wenig praktischen Anwendungsnutzen der in der Studie verwendeten Leitfäden in der Analyse anderer Korpora, da die Definitionen, Abgrenzungen und Ankerbeispiele spezifisch für die Altersgruppe und Zielstellungen der Studie entwickelt wurden. Beispielsweise können die Spielphasen für ein anderes Regelspiel, eine an-

dere Aufgabenstellung oder ein anderes Setting von den in dieser Arbeit bestimmten abweichen. Eine Ausnahme in den verwendeten Leitfäden bildet dabei das Kategoriensystem von Zaefferer und Frenz (1979) zur Einordnung von Sprechhandlungen, welches sich in der Analyse als ökonomisch handhabbar und gleichzeitig für die Fragestellungen als ausreichend detailliert erwiesen hat. Es eignet sich besonders zur Abgrenzung von Sprechhandlungen, wenn eine bestimmte Sprechhandlungsklasse wie beispielsweise die sprecherbindenden Sprechhandlungen untersucht werden sollen. Sollen einzelne Sprechhandlungen in weiteren Folgestudien jedoch vertieft behandelt werden statt im Überblick wie in der vorliegenden Untersuchung, dann dürften sich die noch umfangreicheren Raster von Wagner und Steinsträter (1987) oder Wagner und Poding (1995) besser eignen.

Die Diskussion des gewählten Beobachtungssettings ist nun erforderlich. Möglich ist, dass einige im Hort verwendete Sprachphänomene der Kinder selten oder nicht in der Unterrichtskommunikation auftreten, da die Unterrichtskommunikation eine höhere Steuerung seitens der Fachkraft erfährt, als dies in der Kommunikation der Kinder mit der Hortfachkraft der Fall ist. Da im Unterrichtshandeln jedoch zu wenige Kindsbeiträge für die Zielkinder zu erwarten gewesen wären, wurden die Videoaufnahmen im Hort erstellt. Inwieweit Unterschiede in der Fachkraft-Kind-Kommunikation zwischen Hortbetreuung und Unterricht bestehen, wenn Sprechhandlungen und Gesprächsschritte in ihrem Einsatz betrachtet werden, kann aus den Daten dieser Arbeit heraus nicht beantwortet werden. Dies könnte in einer vergleichenden Studie zwischen beiden Settings, also unter Einbezug einer Klasse und einer Hortgruppe, herausgearbeitet werden. Nach Hartlage sind Untersuchungen zu Gesprächen in schulischen Settings notwendig (2007, S. 335). Generell sollten mehr quantitative Studien darauf eingehen, wie sich das Umfeld oder die Kontextvariablen von Vorschul- und Schulkindern nicht nur auf die formalsprachliche Entwicklung auswirken, sondern auch auf das funktionale Sprachhandlungsrepertoire eines Kindes, welches im kommunikativ-pragmatischen Bereich in den Blick genommen wird.

Weiterhin waren die kommunikativen Anforderungen in verschiedenen Aufgabenstellungen im Hort kein Untersuchungsgegenstand dieser Studie. Die Ergebnisse der Arbeit beziehen

sich auf kommunikative Herausforderungen in der Fachkraft-Kind-Situation in einer 1-zu-1-Situation statt einer Gruppensituation. Es sind keine Peers oder weitere Fachkräfte in die Untersuchung einbezogen worden, um die Zahl der Variablen, welche das Sprachverhalten des Kindes beeinflussen könnten, gering zu halten. Die Teilstudie 2 des Projektes KoPra bestand aus zwei Settings. Neben dem Regelspiel wurde ein Kartenspiel als Stimulus eingesetzt. Dieses zweite Setting wurde aus dem Grund in dieser Arbeit nicht integriert, da sie sonst zu umfangreich geworden wäre.

Das Setting Kartenspiel wird als separate Publikation veröffentlicht, in welcher sich die Autorin mit der Fachkraft-Kind-Kommunikation bei Narrationsaufgaben beschäftigt. Es wird beispielsweise beantwortet, welche Narrationsstrategien die Kinder bei der Nacherzählung einer Bildergeschichte verfolgen und inwiefern die Fachkräfte versuchen, die Narrationen der Kinder bei der Bilderzählung zu unterstützen (Bergau, in Vorb.) In der geplanten Monographie können somit Erwerbsverläufe und soziale Erwerbsbedingungen von Narrationskompetenzen nachvollzogen werden, mit der die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit zur Verwendung von Sprechhandlungen und Gesprächsschritten um die Sprechhandlung Erzählen und die Gesprächsform Erzählung in der Fachkraft-Kind-Kommunikation erweitert werden.

Die Diskussion der Stichprobe folgt nun. Wie im Stichprobenkapitel bereits besprochen, handelt es sich um eine Zufallsauswahl zum EZP1 von fünf Kindern mit durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen pragmatischen Kompetenzen im MSVK-Test, der Subgruppe 1, und fünf Kindern mit (weit-)unterdurchschnittlichen Ergebnissen in mindestens einem Subtest, der Subgruppe 2. Dieses Vorgehen ist der Stichprobenauswahl in der Studie von Albers (2009) zur Sprache und Interaktion in der Kindertagesstätte bei 3 bis 5,9-Jährigen ähnlich, da auch dort aus der quantitativen Studie eine Stichprobe für die qualitative Feinanalyse gewonnen wurde; dafür wurde eine Zufallsauswahl nach Kita und nach Subgruppe des sprachlichen Niveaus vorgenommen (Albers, 2009, S. 145). In der vorliegenden Arbeit wurde keine Schichtung der Stichprobe nach Einrichtung vorgenommen, sondern es wurde nach Sprachkompetenzen geschichtet, da keine einrichtungsbezogene, sondern nur fachkraftbezogene Fragestellung vorlag. Die Klumpen-

stichprobe mit einer Zufallswahl nach den zwei Subgruppen der Sprachniveaus wurde in der Hoffnung vorgenommen, dass die Teilgesamtheiten ein Abbild der Grundgesamtheit in Bezug auf die pragmatisch-kommunikativen Merkmale darstellen.

Der Umstand, dass nur fünf von zehn Kindern der Beobachtungsstichprobe in alle Erhebungszeitpunkte und damit in die Auswertungsdaten der vorliegenden Arbeit einbezogen werden konnten, ist der Schwierigkeit von Untersuchungen im Übergang Kita-Schule geschuldet. In diesem Zeitraum ist ein Probandenschwund wahrscheinlich, da die Kinder nach dem Vorschuljahr in verschiedene schulische Einrichtungen geschickt werden. In Längsschnittstudien besteht daher die Herausforderung, den Kontakt zu den Eltern auch nach dem Schuleintritt zu halten und mit allen Schulen der räumlich verteilten Stichprobenkinder eine Kooperationsvereinbarung abschließen zu müssen (Bergau & Liebers, 2015, Online). Die Autorin konnte in der Stichprobenbeschreibung für diese Studie jedoch nachweisen, dass die in der Stichprobe verbliebenen Kinder eine Bandbreite an familiären und kindbezogenen Merkmalen aufweisen und die Merkmale der zehn Fachkräfte und Einrichtungsbedingungen deutlich variieren. Somit ist auch nach der Reduzierung der Stichprobe eine für diese Studie bedeutsame Variabilität der Merkmale erhalten geblieben, die in einem sprachlichen Kindes- und Fachkraftverhalten mit hoher Diversität resultieren. Zudem wurde in der Korpus-Beschreibung verdeutlicht, dass im Gesprächskorpus eine erhebliche Menge an Einheiten vorlag und dass im Ereigniskorpus die für eine gesprächsbezogene Auswertung geeigneten Gesprächsphasen und Sprechhandlungsklassen überwogen. Somit ist die Verallgemeinerbarkeit der Befunde aus der qualitativen Stichprobe Fragestellungen zur Fachkraft-Kind-Kommunikation gegeben.

6.3.3 Diskussion Sprachdiagnostik und Sprachförderung

Nun sollen die durch die Studie aufgefundenen Kommunikationsstrategien der Fachkräfte und die in der Arbeit explizierte Sprache im Übergang Kita-Schule in Bezug auf das Potential hinsichtlich der Sprachdiagnostik und -förderung in Kindertagesstätten und Horten diskutiert werden. Daraufhin werden Schlussfolgerungen aus den Befunden der Arbeit für die diagnostische Anwendung und Förderpraxis in den Bereichen Pragmatik und Kommunikation getroffen.

Die Ergebnisse der Arbeit zu den Kommunikationsstrategien der Fachkräfte zeigen auf, wie die Fachkräfte ihr Kommunikationsverhalten im Gespräch mit den ihnen anvertrauten Kindern unterschiedlich gestalten. Eine hohe Kommunikationskompetenz der Fachkraft wäre dann gegeben, wenn sie aus einem Repertoire an kommunikativen Handlungsmöglichkeiten schöpfen kann und in der Lage ist, diese kindsgerecht einzusetzen. Es sind die Kommunikationsstrategien und ausgewählte Kommunikationsmittel in ihrem Einfluss auf die sprachlichen Spielräume des Kindes besprochen und bewertet worden. Die angeführten potenziell sprachhemmenden und sprachförderlichen Beispiele aus dem Korpus in der Interpretation der Daten zeigen deren Wirkungen auf die pragmatisch-kommunikativen Möglichkeiten der Kinder im Gespräch auf. Wie besprochen, sollte die Fachkraft im Gespräch bewusst eine Kommunikationsstrategie oder Einzeltechniken des Kommunikationsverhaltens wählen, welche dem individuellen Kindsprofil oder dem Kompetenzniveau des Kindes gerecht werden.

Die pädagogisch ausgerichtete Fragestellung war in dieser Arbeit rein fachkraftbezogen; die institutionsbezogenen Aspekte wurden in den quantitativen Daten mit der Trennung der Erhebungszeitpunkte in Kindergarten- und Hortphase aufgegriffen. In dieser Arbeit ist nicht untersucht worden, ob auf der quantitativen Ebene prototypische *Kommunikationsmuster* in einer institutionsspezifischen Gegenüberstellung der Kindertagesstätte mit dem Hort deutlich werden. Quantitative Studien sollten Einblick in die Verteilung der Kommunikationsstrategien in und zwischen verschiedenen Einrichtungen erhalten, auch im Hinblick auf die spezifischen Ressourcen oder Rahmenbedingungen der Einrichtung, welche in der vorliegenden Arbeit einrichtungsspezifische Merkmale genannt werden. Der Vergleich von Gesprächsmustern zwischen Kindertagesstätte und Hort in einer weiteren Studie könnte fruchtbare Ergebnisse zum Einfluss der institutionellen Kommunikationsregeln auf das Gesprächsverhalten zwischen Fachkräften und Kindern hervorbringen. Zudem könnten die Wechselwirkung institutioneller Kommunikationsmuster mit der Kindsentwicklung in Reaktion auf die sprachlichen Angebote als Ansatz für die Analyse der institutionsgesteuerten Aneignung von Sprechhandlungsformen in der kindlichen Kommunikation herausgearbeitet werden. Es dürfte dabei jedoch schwierig abzugrenzen

sein, welche Merkmale der Einrichtungen die Sprachentwicklung des Kindes beeinflussen; diese Wirkungsrichtung kann nur in quantitativen Studien abgesichert werden.

Weiterhin wurde die Einwirkung institutioneller Interessen, wie sie unter anderem in Form pädagogischer Konzepte für Sprachbildung festzustellen sind, in dieser Arbeit nicht erörtert. Einige Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität sind zwar in der Stichprobenbeschreibung enthalten, spielen jedoch in der Beschreibung und Bewertung der Kommunikationsstrategien der Fachkräfte keine Rolle. Es steht das pädagogische Handeln im Zentrum der vorgelegten Untersuchung. Durch die Beobachtung des Sprachhandelns zwischen Kind und zur Gruppe gehöriger pädagogischer Fachkraft ist der Schwerpunkt in dieser qualitativen Studie auf die Gruppenebene in den Einrichtungen abgesetzt. Maßstäbe und Normen für erfolgreiche Gespräche in Kindertagesstätten und Horten werden allerdings in der Arbeit nicht formuliert, da diese aufgrund der Situationsabhängigkeit von Kommunikation und den divergierenden Kompetenzstufen in der Altersgruppe nicht verallgemeinert werden sollten. Gemessen werden die Kommunikationsstrategien der Fachkraft in der Arbeit daran, ob sie potenziell der kindlichen Sprachentwicklung dienen kann.

Die Erziehungsziele und Einstellungen der Fachkraft, wie zum Beispiel ihr Bild vom Kind, werden zwar auch über die gewählte Kommunikationsstrategie mittransportiert, stehen jedoch nicht im Fokus dieser Studie. Nicht ermittelt wird auch, ob die Interessen oder Zielstellungen der Fachkraft in den jeweiligen Spielsituationen erfolgreich verhandelt werden. Es wäre anzuraten, in einer Folgestudie an die Ergebnisse der Studie von Kraft (1990) anzuknüpfen. Diese Studie zu häufig vorkommenden Sprechhandlungen, mit denen pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten Tätigkeiten organisieren und lenken, war als Einzelfallstudie zum Sprachgebrauch einer Erzieherin im Umgang mit 3- Jährigen angelegt (Kraft, 1990, S. 78f.). In einer zukünftigen Untersuchung könnte detailliert werden, inwiefern Sprachphänomene der hier vorgestellten Kommunikationsstrategien im Sinne der von Kraft vorgestellten pädagogischen Ziele in Gruppensettings mit jüngeren Kindern auch auf Fachkraft-Kind-Gespräche im Übergang Kita-Schule zutreffen: Es ist dabei festzustellen, ob die Beiträge mit der Absicht *Erziehung zur Selbstbedienung* in

Bezug auf die vorhergehenden Kindsbeiträge ausdifferenziert oder ob sie an anderen Prämissen, möglicherweise Spielkontexten, orientiert aufgebaut sind. Es sollte somit deutlich werden, wann und zu welchen Zwecken die pädagogische Fachkraft in der Spielgestaltung *Phasierungen, Geplante Strukturierungen, Situative Strukturierungen* oder die *Vorsorgliche Begründung* nutzt.

In jedem Fall ist es vorteilhaft, den Kindern bei der Planung der Sprechhandlungsfolge oder der -verkettung Zeit zu geben (Redder et al., 2013, S. 165). Fachkräfte der Stichprobe achten in Einzelfällen darauf, dass das Kind ausreichend Zeit erhält, um auch mit geringen Gesprächskompetenzen eine angemessene Formulierung seines Beitrags zu erreichen. Das Angebot der Bedenkzeit in Entscheidungsphasen wird teilweise mit Hilfestellungen gekoppelt. Es wäre nun in einer weiteren Studie zu prüfen, ob das Kind durch mehr Bedenkzeit eher zu einer personen- und situationsgerechten Antwort finden kann bzw. ob durch das Dämpfen des kindlichen Rede- und Tatendrangs ein positiver Effekt auf die Qualität der folgenden Kindsbeiträge in Hinsicht auf den Themenbezug oder die eingesetzten Sprachmittel zu verzeichnen ist. Möglicherweise könnten auf diese Weise die sprachlichen Indikatoren für Produktionsschwierigkeiten bei den Kindern reduziert werden. Rasoloson (1995) wies bei 6 bis 14-Jährigen nach, „dass die Interjektion ÄH zum großen Teil in Verbindung mit anderen Verzögerungselementen wie Wiederholungen, Pausen, Fehlstarts und Korrekturen auftritt“; mit der Interjektion werden die Probleme des Kindes bei der Produktion von Äußerungen sichtbar und sie können zum Erzählabbruch führen oder als Hilfsmittel zur Gliederung bzw. Segmentierung des Beitrags fungieren (Rasoloson, 1995, S. 181). Spannend wäre damit zu analysieren, ob solche Indikatoren für Produktionsschwierigkeiten in der Fachkraft-Kind-Kommunikation mit Kompensationstechniken von den Fachkräften signifikant reduziert werden können.

Weiterhin konnte aufgrund des Umfangs des Ereigniskorpus nicht verhandelt werden, ob das Kommunikationsverhalten der Fachkraft in den einzelnen Gesprächsschritten den kommunikativen Absichten und Bedürfnissen des Kindes gerecht geworden ist. Es wurde allerdings in der Arbeit gezeigt, dass einzelne Kompensationstechniken der Fachkräfte unter anderem zur

Hilfestellung für die Kinder eingesetzt werden, wenn diese Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung zeigen. In einer sich anschließenden Untersuchung könnte ergründet werden, ob möglicherweise bestimmte Kommunikationsstrategien der Fachkraft sich für bestimmte Kompetenzstufen des Kindes eher eignen als andere, da eine gute Passung mit dem Niveau der kindlichen Sprachkompetenzen besteht. Denkbar ist beispielsweise, dass die rezipierend-bewertende Kommunikationsstrategie bei Kindern mit weit überdurchschnittlichen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Input ausreichend sein könnte, da die Kinder auf dieser Niveaustufe zur eigenständigen Gestaltung des Gesprächs in der Lage sind und ihnen mit dieser Kommunikationsstrategie Gelegenheit zur Übernahme der Gesprächssteuerung eröffnet wird.

Wenn über Sprache im Übergang Kita-Schule diskutiert wird, ist über alltagsintegrierte Fördermöglichkeiten zu sprechen. Alltagsintegrierten Konzepte für die Sprachbildung und -förderung verfolgen den Ansatz, dass das Sprachverhalten der Fachkräfte nachhaltig verändert wird. Dafür werden Konzepte erstellt, in denen sprachliche Elemente für die Vermittlung an die Fachkräfte aufbereitet werden. Allerdings wurde bereits in König (2006, Online) für die Kommunikation in Kindertagesstätten erkannt, dass die Korrektur- und Modellieretechniken kaum von den Fachkräften verwendet werden. Die Situationen lang andauernden, gemeinsamen Denkens zwischen Fachkräften und Kindern wurden für den Elementarbereich bereits (u.a. Albers, 2009) behandelt, weshalb auf eine systematische Analyse zu diesem alltagsintegrierten Gesprächselementen in dieser Arbeit verzichtet wurde. Umfangreiche Übungen zu den Sprachbildungs- und Sprachförderstrategien in der Grundschule wurden bereits in Kammermeyer et al. (2018 a) vorgelegt. Aus diesem Grund wird in der vorgelegten Studie nicht detailliert auf einzelne Korrektur- und Modellieretechniken der Fachkraft eingegangen, sondern die theoretische Unterteilung der Strategien zur Ordnung der Analysebefunde von Kammermeyer übernommen. Schließlich wurde bereits nachgewiesen, dass Fachkräfte sich nach einer Schulung eher auf kommunikativer als auf formalsprachlicher Ebene an die Kindskompetenzen anpassen können (Girlich & Steinmetzer, 2014).

Es wurde von der Zielstellung einer Konzeptbildung in der vorliegenden Untersuchung abgesehen. In den Analysen wurde daher auf die Bestimmung und Beschreibung intuitiver statt formal sprachförderlicher Strategien der Fachkräfte abgezielt. Anstelle der Sprachförderstrategien, die als Idealverhalten in Gesprächen gewertet werden, sollten in dieser Arbeit Erkenntnisse zu intuitiven Kommunikationsstrategien der im Elementar- und Primarbereich tätigen Fachkräfte treten. Die Fachkräfte haben in der täglichen Arbeit mit Kindern Kommunikationsstrategien entwickelt, mit denen sie die Gespräche gestalten. Damit sind diese Strategien am tatsächlichen Kommunikationsverhalten von Fachkräften orientiert und nicht künstlich zusammengestellt.

Es ist nun angezeigt, die qualitativen Ergebnisse der Arbeit in quantitativen Querschnittstudien zu abzusichern und zu erweitern. Weitere qualitative Längsschnittstudien würden sich zusätzlich eignen, um einzelne Sprachphänomene der Kommunikationsstrategien vertiefend zu analysieren und in ihrer situativen Verwendung zu charakterisieren. Die aus der Videostudie hervorgebrachten Modelle zur Fachkraft-Kind-Kommunikation und die Annahmen zum Einfluss des Kommunikationsstrategien und -techniken der Fachkräfte sollten in einem weiteren Schritt mit Hilfe von größeren Stichproben und in verschiedenen Settings in den Institutionen validiert werden.

Eine Forschungslücke in der Gesprächsforschung ist die Nutzung der Ergebnisse in der Praxis, weshalb dafür plädiert wird, gesprächswissenschaftliche Erkenntnisse für die berufliche Bildung aufzuarbeiten und für die Ausbildung von Dozenten, welche Kommunikationskompetenz in ihrem Themenspektrum vorhalten, bereitzustellen (Hartung, 2004, S. 64). Es wurden in der Arbeit Beispiele von Fachkraftbeiträgen aus dem Korpus zusammengestellt und jeweils mit Begründungen versehen, warum die Beiträge als sprachförderlich hinsichtlich der Kindsbeteiligung im Gespräch angesehen werden können oder nicht. Somit kann von der Fachkraft abgewogen werden, ob sie die Nachteile des als sprachhemmend vorgestellten Kommunikationsverhaltens akzeptieren möchte oder gegebenenfalls auf eine andere als sprachförderlich bewertete Möglichkeit zurückgreifen möchte.

In der Arbeit ist eine Fülle von Praxisbeispielen für die Fachkraft-Kind-Kommunikation enthalten, mit denen in der Praxis tätige Personen eine Einführung in das sprachliche Handeln von Kindern und die Reaktionsmöglichkeiten von Fachkräften für das Selbststudium vorgelegt werden. Dies gilt beispielsweise für die Bedeutungsanalyse. Aus der Bedeutungsanalyse heraus wird ersichtlich, welche Subthemen der Fachkräfte in den Gesprächen aufgegriffen werden und damit in Schulungen Schwerpunkte bilden können. Die Kompetenzgitter in den Anlagen können als Überblick in der Praxis verwendet werden, zum Beispiel in Form von Leitfäden und Druckvorlagen.

Der diagnostischen Leerstelle zu den diskursiven und pragmatischen Kompetenzen ist mit der Kategorienbildung in dieser Arbeit entgegengewirkt worden. Die Zusammenfassungen der empirischen Befunde und die Kompetenzmerkmale aus den Einschätzungsbögen können als Grundlage für die Beschreibung von Fachkraft-Kind-Gesprächen, beispielsweise im Rahmen von Schulungen, sowie der diagnostischen Instrumentenentwicklung dienen. In der Modellbildung wurden alle im Korpus gefundenen Sprachphänomene der Kinder auf der Ebene der Gesprächsschritte und Sprechhandlungen integriert. Bisher konnten eher Theorien für Teilaspekte der pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen realisiert werden (Überblick in Matthews, 2014). Die Entwicklung von Fördermaßnahmen und diagnostischen Instrumente setzt die Modellbildung jedoch voraus. Die Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen im Vorschuljahr und im ersten Schuljahr ist notwendig, um Rückstände einzelner Kinder erfassen zu können, denn Kinder mit niedrigem kommunikativ-pragmatischen Anfangsniveau können ohne Unterstützung ihr Defizit trotz höherer Zuwächse bis zum Ende des Vorschuljahres nicht kompensieren (Bergau & Liebers, 2015, Online).

Die Teilstichprobe der vorliegenden Videostudie enthält keine Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder -störungen. Solche Kinder waren jedoch in der Gesamtstichprobe in den Einrichtungen vorhanden. Die Ergebnisse der Arbeit gelten daher für altersgemäß entwickelte Kinder; sie sollten jedoch auf andere Kinder ausgeweitet werden, um die Kompetenzstufen weiter zu differenzieren. Dies wäre wichtig, um allen Kindern in der Entwicklung von diagnosti-

schen Instrumenten gerecht werden zu können. Der MSKV ließ sich beispielsweise bei diesen Kindern nicht durchführen (Bergau & Liebers, 2015, Online), so dass hierfür theoretische Grundlagen entstehen müssen. Dabei wäre bei einer zukünftigen Testentwicklung im pragmatisch-kommunikativen Bereich auf die Lösbarkeit der Aufgaben bzw. Durchführbarkeit des Verfahrens von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder -störungen zu achten (Bergau & Liebers, 2015, Online).

Es braucht die Diagnostik von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, um eine Förderung dieser Kompetenzen in Einrichtungen zielgerecht aufbauen zu können. Für Sprachstandserhebungen sind empirisch belegte und praxistauglich weiterentwickelte Befunde zum Spracherwerb notwendig (Ehlich, 2013, S. 63, Online). In der Sprachdiagnostik sollten neben den formalsprachlichen auch die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder betrachtet werden (Albers, 2009, S. 266). In der Längsschnittstudie NEPS wurden beispielsweise umfangreiche Kompetenzdaten zum Bereich Sprache im Übergang Kita-Schule erhoben, jedoch bei den Sprachkompetenzen ausschließlich Wortschatz- und Grammatikkenntnissen gemessen.²² Dieser Gleichsetzung von Sprachkompetenzen mit semantischen und morpho-syntaktischen Sprachfähigkeiten wurde in dieser Arbeit mit einer Fokussierung auf pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten begegnet.

In der Erhebung von Sprachdaten besteht die Herausforderung, dass sie auf verschiedene Erwerbsphasen bezogen sein können, weshalb mehrere Messzeitpunkte erforderlich sind; zudem ist über die Sammlung der Sprachdaten hinaus, eine vertiefende Interpretation der Entwicklungslinien in Form von Kompetenzstufen nötig (Ehlich et al., 2013, S. 63, Online). Die in der vorgelegten Untersuchung gebildeten Kompetenzstufen können der Beschreibung von erreichten Kompetenzniveaus auf der kommunikativ-pragmatischen Ebene bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen genutzt werden. Ob allerdings ein nicht erfülltes, teilweise erfülltes oder erfülltes Entwicklungsziel den geringen, mittleren und hohen Kompetenzen innerhalb der Altersgruppe entspräche, müsste in einer Normierung der Einschätzungsbögen anhand einer umfang-

²² URL: <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation/Startkohorte-Kindergarten/Dokumentation>

reichen Stichprobe in einer repräsentativen Auswahl an Einrichtungen herausgefunden werden. Würden Normdaten für die in dieser Arbeit erstellten Einschätzungsbögen vorliegen, könnten diese als diagnostisches Instrument der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eingesetzt werden. Nicht ausgeschlossen ist, dass weitere Kindsprofile und Kompetenzstufen in der Population vertreten sind, jedoch dürften die drei gebildeten Profile und Kompetenzstufen in ihren Merkmalen eine Mehrheit der vorkommenden Charakterisierungen des kommunikativ-pragmatischen Verhaltens bei Kindern zwischen 5 und 7 Jahren abdecken. Dieser Sachverhalt wird angenommen, da in der Stichprobenbeschreibung die hohe Varianz der kinds-, familiären- und einrichtungsbezogenen Merkmale nachgewiesen wurde. Die in dieser Arbeit gebildeten Profile und Kompetenzstufen sollten in weiteren Studien ergänzt oder ausdifferenziert werden.

In Bergau und Liebers (2015, Online) wurde sich dafür ausgesprochen, dass für die Sprachdiagnostik im Bereich Pragmatik entwicklungsensiblere und aktuell normierte Testverfahren für den deutschsprachigen Raum zur Verfügung gestellt werden, um differentielle Effekte und Wechselwirkungen zwischen Merkmalen und Kontexten beim Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen beobachten zu können. Das Instrument TOPL, welches von Bergau (2013) für die Teilstudie 1 des KoPra-Projektes ins Deutsche übersetzt wurde, zeigt vielversprechende Gütekriterien (Bergau & Liebers, in Vorb.) Das übersetzte Instrument sollte daher, möglichst in Kooperation mit mehreren Partnern, bundesweit einer Normierung zugeführt werden. Der Test müsste in allen Klassenstufen evaluiert werden, da der TOPL bis 18 Jahre konzipiert wurde.

Nicht nur bei den Kindern sollten Kompetenzen vor der Förderung diagnostiziert werden, auch das Niveau der Sprachförderkompetenzen von Fachkräften müsste erhoben und optimiert werden, damit Förderung im pragmatisch-kommunikativen Bereich in den Einrichtungen gelingen kann. Existierende Erfassungsmöglichkeiten der Sprachförderkompetenzen bei Fachkräften sind Skalen der Selbst- und Fremdeinschätzung, Interviews, Audio- und Videoanalysen sowie der Wissenstest FESKO-F von Hendler et al. aus 2011 (Thoma et al., 2013, S. 92-98). Aus Sicht der Autorin sollten die Sprachförderkompetenzen von Fachkräften direkt erhoben werden, nicht

vermittelt über Selbsteinschätzungen oder Interviews. Audio- und Videoanalysen können in Einrichtungen aus ökonomischen Gründen nicht für jede Kompetenzermittlung erneut erstellt werden. Ein reiner Wissenstest ist in Hinsicht auf die Anwendbarkeit des Wissens in Gesprächssituationen in der Praxis wenig aufschlussreich. Bleibt die Fremdeinschätzung als realistische Möglichkeit zur Implementation der Kompetenzmessung bei Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten. Der in dieser Arbeit erstellte Einschätzbogen für die Kommunikationsstrategien von Fachkräften sollte normiert werden, damit er nicht nur als informelles Beschreibungsinstrument dienen kann, sondern perspektivisch flächendeckend in der Praxis zur Messung von Fachkraftkompetenzen im pragmatisch-kommunikativen Bereich eingesetzt werden kann.

Ein computerbasiertes Verfahren zur Feststellung von durch die Fachkraft verwendeten Kommunikationsstrategien im Gespräch mit Kindern wäre im Sinne eines zeitökonomischen Einsatzes hilfreich. Ein Beispiel für ein computerbasiertes Verfahren ist das Instrument SprachKoPF von Thoma und Tracy (2013), mit welchem sowohl das vorhandene Wissen als auch die anwendbaren Fähigkeiten im Bereich Sprache bei pädagogischen Fachkräften ermittelt werden. Die Testung am Computer schließt alle linguistischen Ebenen einschließlich der Soziolinguistik und die Bereiche Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung ein (Thoma, Ofner, & Tracy, 2013, S. 92-98). Der Bereich `beobachten und fördern` wird mit Hilfe der Bewertung von Video- bzw. Audioausschnitten durch die Fachkraft vorgenommen (Thoma et al., 2013, S. 92-98). Der in dieser Arbeit erstellte Einschätzbogen für die Ermittlung von Kommunikationsstrategien der Fachkräfte könnte als Grundlage für die Ausarbeitung von Items für ein computerbasiertes Instrument genutzt werden. Dabei wären für einzelne Kommunikationsstrategien typische Beiträge als Antwortoptionen auf die Items einzuspielen. Aus der Wahl der Antwortoption auf die dargestellten Situationen würde deutlich werden, welche der Kommunikationsstrategien die ausfüllende Fachkraft vorzugsweise präferiert oder generell für sprachförderlich hält oder ob sie je nach Situation einen Wechsel der Kommunikationsstrategie vornimmt.

Die Printversion des Einschätzbogens der Kommunikationsstrategien von Fachkräften ist in den Anlagen dieser Arbeit enthalten. Diese Printversion kann in Schulungen als Instrument

der Fremdeinschätzung vorgestellt werden, um Fachkräfte zu einer fundierten Reflexion des Sprachverhaltens von Fachkräften in Videoaufnahmen anleiten zu können. Mit dem Bogen werden objektive Kriterien vorgelegt, an denen die Fachkräfte das Sprechhandeln aus der Fremdperspektive anhand von Videoaufnahmen bewerten können. Günstig wäre es, wenn diese Aufnahmen eigens in den Einrichtungen erstellt würden, um die Praxisnähe der Reflexion zu erhöhen. Fachkräfte könnten potentiell über eine solche Reflexion eine Änderung ihres eigenen Kommunikationsverhaltens erzielen, falls dieses einer Sprachförderlichkeit im Gespräch mit Kindern entgegen steht wie dies im Falle der rezeptiv-bewertenden Kommunikationsstrategie der Fall ist. Bevorzugen sie bereits eine sprachförderliche Kommunikationsstrategie wie die impulsgebende-erwerbsförderliche Kommunikationsstrategie, dann könnten sie gegebenenfalls in einer Schulung weitere Kommunikationsstrategien kennenlernen, mit denen sie ihr Repertoire und damit ihre Flexibilität im Kommunikationsverhalten erhöhen. Die computerbasierte Variante der Kompetenzmessung wäre eine geeignete Variante, nach einer Schulung mit den theoretischen Grundlagen aus dieser Arbeit zu determinieren, ob die Kompetenzen der teilnehmenden Fachkräfte im Vergleich zum Stand vor der Schulung gestiegen sind.

Die kameragestützte Beobachtung hat sich in der Datenerhebung und Auswertung dieser Längsschnittstudie als nutzbringend erwiesen. In der Interpretation von Beobachtungen wird bei der erziehungswissenschaftlichen Videoanalyse zu Lehr-Lern-Interaktionen ein Fokus auf die systematische Aufarbeitung von Elementen und Ordnungen mittels Kategorien gelegt (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 51). In der Arbeit ist dies mit Hilfe von Kompetenzgittern für die ausgearbeiteten kommunikativen Prinzipien, interaktiven Verfahren und Kompensationsstrategien geschehen. Diese Kompetenzgitter können in Weiterbildungen für Personal in Kindertagesstätten und Schulen genutzt werden, um Grundlagen zu kindlichen Kompetenzen im Gespräch und die Kommunikationsstrategien für Fachkräfte zu vermitteln. Welche der Dimensionen und Aspekte für die Beschreibung des Kommunikationsverhaltens von Kindern und Fachkräften herausgegriffen wird ist danach auszuwählen, welche Auswertungstiefe erzielt werden soll, was in Studien durch die Fragestellung und in der Praxis durch zeitliche bzw. personelle Kapazitäten

determiniert sein dürfte. Anhand der Ergebnisse aus der Bedeutungsanalyse kann die Nutzbarkeit der Studienergebnisse nochmals veranschaulicht werden. Sollen die in (quasi-)experimentellen Studien oder der Praxis erhobenen Gespräche nach Themenabschnitten gegliedert werden, eignet sich die Wahl der Kernthemen aus der Bedeutungsanalyse. Soll hingegen die Wirkrichtung der Beiträge im Gespräch ermittelt werden, so eignet sich die Applikation der Hyperthemen. Müssen einzelne Beiträge detailliert in ihrer Zielverfolgung innerhalb der Sequenz untersucht werden, können die Subthemen herangezogen werden. Es wird darauf hingewiesen, dass nach den quantitativen Ergebnissen dieser Untersuchung die initiierenden Gesprächsschritte das stabilste und umfangreichste Aufkommen in den Fachkraft-Kind-Gesprächen aufweisen. Das heißt, die Initiierungen von Kindern und Fachkräften eignen sich gut, um in Studien die Kompetenzstufen der Kinder und Kommunikationsstrategien der Fachkräfte näher zu untersuchen.

Nun ist die Förderung Pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen vor dem Hintergrund der Studienbefunde zu diskutieren. Werden die Sprachkompetenzen von 5-Jährigen Kindern gemessen, so stellt sich heraus, dass etwa jedes fünfte Kind in Deutschland einen Sprachförderbedarf aufweist (Bildungsbericht, 2020, S. 99, Online). Das heißt, ein hoher Anteil von Kindern benötigt bereits im Übergang Kita- Schule eine institutionelle Unterstützung in Bezug auf die Sprachentwicklung. Die Kluft zwischen Kindern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf und Kindern mit altersgemäßen Sprachkompetenzen sollte in Kindertagesstätten und Horten von pädagogischen Fachkräften ausgeglichen werden, damit die Kinder mit Sprachförderbedarf in den Kita-Gruppen integriert werden und ihre Bildungsziele in der Schule erreichen können. Die Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit Sprachförderbedarf in der Grundschule werden von der Hälfte der Lehrkräfte als nicht ausreichend eingeschätzt (Tollkühn, 2001, S. 244). Nach eigener Einschätzung benötigen die Fachkräfte mehr Informationen darüber, wie sie die sprachlich auffälligen Kinder integrieren können (Tollkühn, 2001, S. 246f.). Günstig wäre es, in der Einrichtung mit einem Kind zu beginnen, mit dem die Fachkraft wiederholt in der Kommunikation auf Herausforderungen gestoßen ist. Es könnte beispielsweise ein Kind sein, welches nicht auf Auf-

forderungen reagiert, die Beiträge anderer Kinder ignoriert, nicht oder wenig an Gruppengesprächen partizipiert oder die Kommunikationsangebote der Fachkraft nicht weiterführt. Besonders erscheint die Unterstützung von Kindern, die ihre Intentionen häufiger körperlich als auf verbaler Ebene durchsetzen, angezeigt.

Eine alltagsintegrierte Förderung kann zur Erweiterung der kindlichen Kompetenzen, sich auf unterschiedliche Personen und Situationen sprachlich angemessen einstellen zu können, beitragen (Förderkonzepte u.a. Achhammer, 2014; Sallat & Spreer, 2014). Die alltagsintegrierte Förderung im Bereich Pragmatik erscheint am Übergang Kita-Schule vielversprechend, da in Bergau und Liebers (2015, Online) festgestellt wurde, dass die Zuwächse von Kindern mit unterdurchschnittlichen pragmatischen Kompetenzen im Vorschuljahr deutlicher ausfallen als bei Kindern mit (über)durchschnittlichen Kompetenzen. Diese Förderung jedoch müsste auf der Beschreibung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder basieren. Anhand der Auswertung des Einschätzungsbogens zu den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstufen der Kinder kann das einzelne Kind mit seinem spezifischem Kompetenzstand in den Blick genommen werden. Es sollten besonders Kinder, welche die Mehrheit der Entwicklungsziele nicht erfüllen, frühzeitig Unterstützung erfahren, um in der kritischen Zeitphase des Übergangs Kita-Schule für das Kind eine günstige Entwicklung erzielen zu können oder mindestens seine kommunikationsbeeinträchtigenden Defizite kompensieren zu können. Nach der Determinierung der Kompetenzstufen mit dem Einschätzungsbogen für die Kinder und ggf. der Schulung der Fachkräfte mit den Inhalten der Arbeit, kann in den Einrichtungen zielgerichtet daran gearbeitet werden, mit den Kindern die jeweils nächsthöhere Kompetenzstufe pro Entwicklungsziel zu erreichen. Hierzu müssten Übungen in den Einzelbereichen der unterstützungsbedürftigen Kommunikationsaspekte erstellt und durchgeführt werden. Die Merkmale der Äußerungsaspekte, Handlungsaspekte und Beziehungsaspekte der Kommunikativen Prinzipien können als Kriterien für Protokolle verwendet werden, die während und nach der Förderung geführt werden und in ihrer Spezifik über die Inhalte des Einschätzungsbogens hinausgehen soll.

Eine früh ansetzende Sprachförderung ist sinnvoll und muss ergänzt werden durch eine pädagogische Sprachhaltung, in der im Gespräch mit den Kindern Sprachstrukturen eingebracht und unterstützt werden (Albers, 2009, S. 136). Zu den Verbesserungsvorschlägen für zukünftige Projekte zur alltagsintegrierten Sprachförderung gehört die dauerhafte Beschäftigung mit dem Thema, eine fachliche Begleitung und eine additive Förderung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, wobei sowohl pragmatisch-kommunikative als auch sprachstrukturelle Bereiche zu berücksichtigen sind (Girlich & Steinmetzer, 2014, S. 95-98). Beim Sprachlehrhandeln von pädagogischen Fachkräften wird zwischen dem Input (Präsentation Sprache), dem Evozieren (Ermöglichung kindlicher Äußerungen) und dem Modellieren (Rückmeldungen) unterschieden; diese drei Sprachlehrstrategien sollten in Studien mit Hilfe eines Kriterienrasters analysiert werden, welches laufend mit im Korpus vorgefundenen Varianten ergänzt werden muss (Kannengieser & Tovote, 2014, S. 26-28). Dies ist in der vorgelegten Arbeit geschehen, so dass die in Sprachbildungs- und Sprachförderstrategien eingeteilten Merkmale der Kommunikationsstrategien entstanden.

Bei der Durchführung von Sprachförderprogrammen in Kindertagesstätten wird überwiegend direktiv, in kurzen Beiträgen und sprachlich wenig komplex gehandelt, woraufhin auch die Kindsantworten knapp ausfallen (Albers, 2009, S. 152). Den pädagogischen Fachkräften sollten daher alltagsintegrierte Kommunikationsstrategien nahe gebracht werden, wie beispielsweise an das Individuum angepasstes und emphatisches Korrigieren bzw. Modellieren der kindlichen Äußerungen oder der Aufbau längerer, kognitiv anregender Gespräche (Albers, 2009, S. 160). Die Aufdeckung der Kommunikationsstrategien bei Fachkräften zielte in dieser Untersuchung darauf ab, musterhafte Handlungsformen in der Kommunikation mit Kindern, die spezifische Art der Störungsbearbeitung und die vorzugsweise gewählten Sprachmittel in den Sprechertypiken herauszustellen. In der vorliegenden Arbeit wurde sowohl deutlich, mit welchen Beiträgen die Fachkräfte Missverständnisse oder Störungen korrigieren bzw. als Sprachvorbild verbessern als auch, wie sie den Ausbau der kindlichen Gesprächsbeiträge erreichen, wenn das Kind Schwierigkeiten hat sich am Gespräch zu beteiligen. Deutlich wurde in den Ana-

lysen unter anderem, dass die Fachkräfte im Spektrum zwischen einfachen Abfragen und offenen Verständnisfragen variieren. Fachkräfte müssen nun lernen, ihren Input in Praxisgesprächen an dem Einzelkind und seinem Kompetenzstand orientiert zu verwenden. Für dieses Ziel würde sich ein Selbststudium mit den Inhalten der Arbeit anbieten. Dieses kann entsprechenden Schulungen vorgeschoben werden. In der Schulung ist sodann mittels praktischer Übungen anzustreben, die im Selbststudium erworbene Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse in den Einrichtungen in eine Verhaltensänderung im Gespräch mit Kindern zu überführen. Essentiell bei Schulungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung ist es, das vermittelte Wissen in Form von Übungen in die Praxis zu übertragen sowie im Anschluss die Erfahrungen in die Fortbildung einzubringen; außerdem sollte für den nachhaltigen Transfer der erworbenen Sprachförderkompetenzen begleitend ein Coaching angeboten werden (Kucharz et al., 2015, Kap. 2). Nachdem die theoretischen Inhalte der Schulung mit der Diskussion der Inhalte aus dem Selbststudium verinnerlicht wurden, sollte ein Fachkraft-Kind-Gespräch aufgenommen und mit den beiden Einschätzungsbögen bewertet werden. Auf diese Weise wird ein Austausch zwischen den Fachkräften zu den Kompetenzstufen des Kindes und die angewendete Kommunikationsstrategie der Fachkraft eingeleitet, der mit den Fortbildungsinhalten sinnstiftend verbunden werden kann. So erhalten die Fachkräfte Rückmeldung, ob sie die Inhalte der Fortbildung verinnerlicht haben und die Wirkung der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene auf Fachkraft-Kind-Gespräche einschätzen und im Verhalten umsetzen können. Die Fortbildungen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei Kindern sind in ihrer Zielerreichung zu evaluieren.

Es wird zusätzlich vorgeschlagen, dass die Ergebnisse in einem Folgeprojekt als didaktisches Online-Material zugänglich gemacht werden, in welchem Videosequenzen zusammengestellt und in den theoretischen Kontext gestellt einer Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Dieses Vorgehen könnte interessierten Fachkräften einen visuellen Eindruck aus authentischem Material zum intuitiven pädagogischen Sprachhandeln mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen der Kommunikationsstrategie geben, statt in Schulungen künstliches Sprachverhalten zu vermitteln. Die Zusammenfassungen und Verschriftlichungen der Ergebnisse aus den

Analysen eignen sich als fachliche Einführungen in das Themengebiet. Dieses Selbstlernangebot hätte den Vorteil, dass über die Vermittlung der Inhalte zu den in pragmatisch-kommunikativen Bereichen relevanten Sprachphänomenen Beispiele aus realen Gesprächssequenzen des Korpus vorgeführt werden, mit denen der Stoff anschaulicher in Praxissituationen übersetzt wird.

Durch die Erstellung der individuellen Kompetenzeinschätzungen bei Kindern mit herausfordernden Gesprächsverhalten können für diese Kinder einrichtungsspezifische Fördermöglichkeiten und (Bild-) Materialien in Kindertagesstätten und Horten entwickelt werden. Die annotierten Transkripte können in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften verwendet werden. Sie zeigen auf, wie die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei Kindern durch die pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden kann. Da die Kommunikationsstrategien nach den Merkmalen von Kammermeyer et al. (2018 a, b) geordnet sind, wurde gewährleistet, dass die Ergebnisse an dieses Fortbildungskonzept anschlussfähig sind. Es kann also in der Schulung von Fachkräften mit den Einschätzungsbögen und den Kompetenzgittern aus der Arbeit in Kombination mit dem Fortbildungskonzept gearbeitet werden. Das Fortbildungskonzept ist bereits positiv evaluiert worden (Kammermeyer et al., 2018 c).

In den repräsentativen, umfangreich angelegten Projekten wie NUBBEK²³ und NEPS²⁴ wird zwar unter anderem die Entwicklung von Sprachkompetenzen bei Kindern und deren Einflussfaktoren messbar gemacht, jedoch müssen Fallstudien wie die vorgelegte Arbeit folgen, in denen die Hintergründe der Kompetenzdaten auf der Gesprächsebene analysiert werden. Dies hat den Vorteil, dass pädagogisches Handeln in Fachkraft-Kind-Gesprächen über die Zeit hinweg erfasst wird und daran anschließend Ursachen, Wirkungen und hemmende bzw. förderliche Faktoren von Kommunikation mit Vorschul- und Grundschulkindern aufgeschlüsselt werden können.

²³ URL: <http://www.nubbek.de/pages/download.php>

²⁴ URL: <https://www.neps-data.de/>

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die vorliegende Längsschnittvideographie zur Fachkraft-Kind-Kommunikation in Kindertagesstätten und Horten Rückschlüsse darüber zulässt, welche kommunikativen Anforderungen Fachkräfte in diesen Institutionen in ihren Gesprächen mit Kindern stellen und inwiefern diese Anforderungen von den Kindern im Laufe der Zeit durch Erwerb von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen umgesetzt werden können. Mit Hilfe der Einschätzungsbögen und der zugehörigen Auswertungsbögen lassen sich von der Fachkraft konkrete Unterstützungsbereiche im pragmatisch-kommunikativen Verhalten für ein Einzelkind oder eine Kleingruppe festlegen. Der Mehrwert der Befunde liegt darin, dass die Merkmale der Kommunikationsstrategien in der Vermittlung durch die erfolgte Einteilung in Sprachbildungs- und Sprachförderstrategien an das Fortbildungskonzept von Kammermeyer et al. (2018 a, b) anschlussfähig sind. Damit können Fachkräfte in Kindertagesstätten und Horten in Fortbildungen mit den Ergebnissen dieser Arbeit nahegebracht werden, welche Kommunikationsstrategien auf den Kompetenzstand des Kindes angepasst werden können. Mit diesen Erkenntnissen lassen sich Schwerpunktsetzungen bei der Sprachbildung in den Bereichen Pragmatik und Kommunikation definieren, die in Kindertagesstätten und Schulen umgesetzt werden können. Die vorliegenden Arbeitsergebnisse sollten aufgegriffen und in Fördermaßnahmen eingearbeitet werden sowie bestenfalls als pragmatisch-kommunikativer Sprachbereich in Sprachförderkonzepten implementiert werden.

In der vorgelegten Untersuchung konnten die Vor- und Nachteile der einzelnen Kommunikationsstrategien und einige ihrer Einzelaspekte ausführlich besprochen werden. Damit wird den Fachkräften eine Wissensgrundlage an die Hand gegeben, mit der sie in den Einrichtungen Maximen des erwerbsförderlichen Kommunikationsverhaltens in der Arbeit mit den Kindern einführen können. Die Ergebnisse beziehen sich auf die drei Handlungsbereiche Input, Evozieren und Modellieren. Sprachförderliche Kommunikationsstrategien von Fachkräften in Kindergärten und Grundschulen sind notwendig, um die soziale Integration aller Kinder mit ihren unterschiedlichen Sprachkompetenzen in den Gruppen gewährleisten zu können. Wünschenswert sind konkrete pädagogische Hilfestellungen, die aus empirischen Daten hervorgehen. Hierfür

sind in der Arbeit die Grundlagen in der Spezifizierung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzstufen von Kindern und Kommunikationsstrategien von Fachkräften gelegt worden. Mit den Ergebnissen der Arbeit wird also ermöglicht, die für die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen als relevant eingestufte Merkmale im Kommunikationsverhalten von Fachkräften in Gesprächen mit Kindern zu identifizieren.

6.3.4 Mehrwert der Arbeit

Im längsschnittlichen Rahmen können intra- und interindividuelle Vergleiche zur Sprachentwicklung zwischen Kindern einer Altersstufe gezogen werden. Dies ist in der vorgelegten Arbeit gelungen und stellt daher den Mehrwert des Längsschnittdesigns dar. Der Mehrwert der Arbeit für Erkenntnisse zur Fachkraft-Kind-Kommunikation ist in der Untersetzung der aus der quantitativen Analyse herausgestellten Hauptebenen mit Aspekten aus der qualitativen Analyse entstanden, da hierbei eine Modellbildung erreicht werden konnte. In der Arbeit konnte eine Theoriebildung und Modellbildung bezüglich des Erwerbs pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei Kindern unter Berücksichtigung des verbalen Fachkraftverhaltens in der Kindertagesstätte und dem Hort erzielt werden. Die Befunde der Arbeit bieten Ansätze für weitere Studien, die dieses zu lückenhaft beforschte und sehr ergiebige sowie praxisrelevante Themenfeld näher beleuchten. Diese Ansätze für Folgestudien wurden im Diskussionskapitel erläutert. Als Mehrwert der Ergebnisse in dieser Studie konnten relevante Dimensionen und Aspekte der kommunikativen und der pragmatischen Ebenen in der Kommunikation zwischen Fachkräften und Kindern erschlossen werden. Diese Befunde eröffnen die Möglichkeit der Entwicklung von diagnostischen Instrumenten, wozu im Diskussionskapitel erste Ansätze vorgestellt wurden. Weiterhin können mit Hilfe der beiden Einschätzungsbögen Fachkraft-Kind-Gespräche in zukünftigen Studien oder in der Praxis beschrieben werden.

Es wird in der Arbeit beleuchtet, welche Gesprächsbeiträge die Kinder mit ihren sich erweiternden Sprachkompetenzen erzielen können. Somit sind in der Studie Erwerbsprozesse in Verbindung mit Handlungsabsichten und Gesprächsfunktionen von Kindsbeiträgen gebracht worden. Es wurde weiterhin deutlich, wie die von der Fachkraft gewählten Gesprächsschritte in

ihren Merkmalen auf die Partizipationsmöglichkeiten des Kindes im Gespräch einwirken. Die daraus entstandenen Kapitel zur Entwicklung des pragmatisch-kommunikativen Gesprächsverhaltens bei Kindern und den von den Fachkräften gezeigten Kommunikationsstrategien im Übergang Kita-Schule geben Aufschluss darüber, in welchen Variationen Gesprächsschrittformen und Sprechhandlungen in der Kindertagesstätte und dem Hort gebildet werden. Diese Erkenntnisse stellen eine wichtige Basis für die Theorieentwicklung zur institutionellen Fachkraft-Kind-Kommunikation dar. In dieser Arbeit wurde zudem aufgezeigt, wie Störungen in Fachkraft-Kind-Gesprächen mit Hilfe von Selbst- oder Fremdkorrekturen vorgebeugt oder repariert werden.

In dieser Arbeit ging es darum, mit welchen Funktionen und Mitteln die Kinder im Übergang Kita-Schule Sprache im Gespräch einsetzen, wenn das Gespräch nicht unterrichtlich gesteuert wird. Daher wurden eigenständige Sprachkompetenzen der Kinder deutlich, die im Unterricht nicht oder selten abgefordert werden dürften. Weiterhin wurde deutlich, welche Sprachanforderungen die Fachkräfte in Kindertagesstätten und Horten in der Kommunikation an Kinder stellen, wenn der kommunikative Austausch im Vordergrund steht und nicht primär die Vermittlung von Bildungssprache oder Schulsprache. Die Erkenntnisse der Arbeit sind von hoher Relevanz, da die Kinder in der Kindertagesstätte und im Hort lernen können, wie personen- und situationsbezogen mit Erwachsenen in einem informellen Setting gesprochen wird und wie Gespräche kontinuierlich aufgebaut werden. Der in der Arbeit mit den Studienbefunden untersuchte Bildungsbereich hat damit Auswirkungen auf ein weites kommunikatives Feld in Familie, Einrichtung und Freizeit, in welchen Beziehungen des Kindes gestaltet und seine Lebenskompetenzen geformt werden.

Die Deskription der aufgenommenen Gespräche beinhaltete die intraindividuelle Beschreibung von Sprachverhalten der Kinder und Fachkräfte in der Fachkraft-Kind-Kommunikation im Übergang Kita-Schule. Es wurde im Deskriptionstext für die einzelnen Kinder der Stichprobe untersucht, welche Formen der Gesprächssteuerung und des Rückmeldeverhaltens in deren Initiierungen, Respondierungen und Hörersignalen im Übergang Kita-Schule

prominent auftreten. Im Deskriptionstext für die Fachkräfte, welche die Kinder in der Einrichtung betreuen, wurde detailliert herausgearbeitet, welche Handlungsräume, Unterstützungsformate oder Interventionen sie den Kindern in ihren Initiierungen, gemischten Schritten und Hörersignalen anbieten. Die Bedeutungsanalyse ging auf den Inhalt der Gesprächsbeiträge in den Fachkraft-Kind-Kommunikation im Übergang Kita-Schule ein. Es wurde eine Übersicht der Kernthemen, Hyperthemen und Subthemen, getrennt für die Kinder und die Fachkräfte, zusammengestellt. Es wurde deutlich, mit welcher Themenstruktur Kinder und Fachkräfte die Gespräche gestalten.

In der Verfahrensanalyse zu den Kommunikativen Prinzipien entstanden Kompetenzgitter zu den Äußerungs-, Handlungs- und Beziehungsaspekten in den Kindsbeiträgen und den Fachkraftbeiträgen. Zu den kommunikativen Prinzipien der Kinder zählen, wie sie Intentionen einbringen und berücksichtigen, die Beziehung zum Gesprächspartner gestalten, ihre eigene Rolle definieren, Spielaufgaben bearbeiten und die Kooperation mit der Fachkraft bzw. eine Entscheidungsfindung herbeiführen. Zu den kommunikativen Prinzipien der Fachkräfte zählen, inwiefern sie die kindlichen Interessen und Zielstellungen berücksichtigen, Spielaufgaben bearbeiten und die Kooperation mit dem Kind bzw. eine Entscheidungsfindung einleiten. Mit der Verfahrensanalyse zu den Interaktiven Verfahren der Kinder und Fachkräfte wurden die Ausprägungen der kommunikativen Kompetenzen, der Sprecherintentionen und der beabsichtigten Wirkungen beim Hörer für die einzelnen Fähigkeitsbereiche determiniert. In der Verfahrensanalyse zu den Kompensationsstrategien ist herausgestellt worden, wann die Kinder Kompensationsstrategien verwenden, um ihre Teilnahme und Mitwirkung am Gespräch zu sichern, indem sie trotz fehlender Sprachkompetenzen das Gespräch initiieren, weiterverfolgen, beenden und ggf. reparieren. Geklärt wurde auch, welche Kompensationsstrategien die Fachkräfte zur Unterstützung kindlicher Beteiligung oder zur Intervention in der Störungsbearbeitung anwenden, wenn eine Unterstützung oder Zurechtweisung des Kindes notwendig wird, um das Gespräch initiieren, weiterzuverfolgen, zu beenden und ggf. reparieren zu können.

In der Abstraktion und Reduktion der Analyseergebnisse wurden Beschreibungsmodelle für die Fachkraft-Kind-Kommunikation am Übergang Kita-Schule erstellt. Diese stellen die Regularitäten bei der Gesprächsgestaltung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft im Übergang Kita-Schule schematisch dar. In der Interpretation der Befunde wurde eine kriteriale, interindividuelle Bewertung der Analyseergebnisse vorgenommen. Es entstanden hierbei Kindsprofile und Erwerbsstufen für die pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen von Kindern zwischen 5 und 7 Jahren. Die pragmatisch-kommunikativen Merkmale der Fachkraftbeiträge wurden zu Kommunikationsstrategien zusammengefasst, die von den Fachkräften in Kindertagesstätten und Horten verwendet werden. Die Kommunikationsstrategien wurden auf ihren Grad der Erwerbsförderlichkeit in Hinsicht auf die Anpassung an den Wissenstand, die Sprachkompetenzen und die Kommunikationsbedürfnisse von fünf- bis siebenjährigen Kindern mit unterschiedlichen kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen geprüft.

Das Dissertationsprojekt erbrachte Erkenntnisse zur Sprachentwicklung von Kindern am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Es wurden Einblicke in die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen der Kinder im Vorschuljahr und dem ersten Schuljahr gewährt. Die Arbeit stellt insofern Grundlagenforschung dar, als dass die Gesprächsschritte und Sprechhandlungen der Kinder zwischen 5 und 7 Jahren kategorisiert worden sind. Die Interaktivität und Pragmatizität der Kindsbeiträge wurde in der vorliegenden Arbeit als Gesprächsebenen in den Analysen der Fachkraft-Kind-Kommunikation nachgezeichnet. Dabei ist die Interaktivität als Ebene der Personenabhängigkeit von Gesprächen und die Pragmatizität als Ebene der Ziel-, Aufgaben- und Beziehungsspezifität in Gesprächen definiert (Deppermann, 2004, S. 22-24).

Die Befunde geben sprachliche Merkmale und Niveaustufen vor, an denen die einrichtungsinterne Unterstützung von kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen im Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule ausgerichtet werden kann, denn mit der Beschreibung des unterschiedlichen Sprachverhaltens der Kinder in der Fachkraft-Kind-Kommunikation ist deutlich geworden, in welchen Bereichen der Kompetenzen einige Kinder pädagogische Unterstützung in

der Anbahnung oder Entwicklung ihrer Fähigkeiten benötigen. Eine Klassifikation der Kommunikationsstrategien von Fachkräften wurde in dieser Arbeit vorgelegt und erforderte das Festhalten der sprachlichen Formen und Intentionen in den Gesprächsschritten, die im Gespräch mit den Kindern von der Fachkraft verwendet werden. Über das Erfassen und die Kollektion von Gesprächsschritten auf funktionaler Ebene hinaus wurden Muster im Gesprächsverhalten der Fachkräfte aufgedeckt, die in Kommunikationsstrategien subsumiert wurden, und Erkenntnisse generiert, wie die pragmatisch-kommunikative Entwicklung in Kindergärten und Horten durch die pädagogischen Fachkräfte mit diesen Kommunikationsstrategien und einzelnen Kommunikationstechniken unterstützt werden kann.

Es wurden in der Arbeit Begrifflichkeiten und Kategorien erstellt, mit denen das Kindverhalten im Gespräch mit Fachkräften und die Fachkraftkommunikation beschrieben werden können, so dass es möglich wurde, die Passung von Kindsprofilen mit den Fachkraftstrategien und die Förderlichkeit der eingesetzten Einzeltechniken in Bezug auf unterschiedliche Kindskompetenzen zu bewerten. Deutlich wurde in den Analysen beispielsweise, welche pragmatisch-kommunikativen Anforderungen von Fachkräften an Kinder im Vorschuljahr und dem ersten Schuljahr gestellt werden. Zudem wurde in den Ergebnissen unter anderem herausgestellt, wie dem Kind mit seinen Sprachkompetenzen bei dem Einhelpen in das Gespräch und der Lösungsfindung geholfen werden kann. Insgesamt geht es in den Kommunikationsstrategien von Fachkräften um einen hohen kommunikativen Anregegehalt, der auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes abgestimmt ist. Das heißt, die Gesprächskompetenz der Fachkraft wurde in dieser Arbeit über eine für die kindliche Sprachbildung stützende Kombination von Kommunikationstechniken und die Anwendung einer passenden Kommunikationsstrategie definiert. Damit kann der Bewusstwerdung der Fachkräfte in Kindertagesstätten und Horten für den pragmatisch-kommunikativen Bereich der Kindskompetenzen Vorschub geleistet werden. Es wurde hervorgehoben, welche Reaktionsmöglichkeiten Fachkräfte haben, um das Gespräch aufrecht zu erhalten, und welche sprachhemmenden Wirkungen auftreten können. Diese Ergebnisse können für EinrichtungsleiterInnen und Fachkräfte in der Gestaltung von Gesprächssettings und Gesprächs-

räumen für die Kinder in den Einrichtungen fruchtbar gemacht werden, wie in der Diskussion dargestellt wurde.

Die Befunde der vorliegenden Längsschnittstudie bezüglich des Erwerbs und des pädagogischen Eingehens auf die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern sollen als Anregung zur Kommunikationspraxis in Kindertagesstätten und Horten verstanden werden und es ist gewünscht, dass die Ergebnisse in Weiterbildungen einfließen bzw. als Grundlage für Sprachbildung und -förderung in Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs dienen. Es entstand eine Sammlung von Praxisbeispielen des Sprechhandelns von Kindern und Fachkräften in der institutionellen Kommunikation. Um die Überführung der Befunde in die Praxis zu ermöglichen, sind die Ergebnisse der Analysen in einem kompakten Format als Kompetenzgitter in den Anlagen aufbereitet. Die Transkriptausschnitte in den Anlagen bieten eine umfangreiche Basis, an welcher die Qualität von Fachkraft-Kind-Gesprächen in Schulungen diskutiert werden kann.

Die vorangegangenen Ausführungen zum Mehrwert der Arbeit werden in der folgenden Abbildung im Überblick dargestellt:

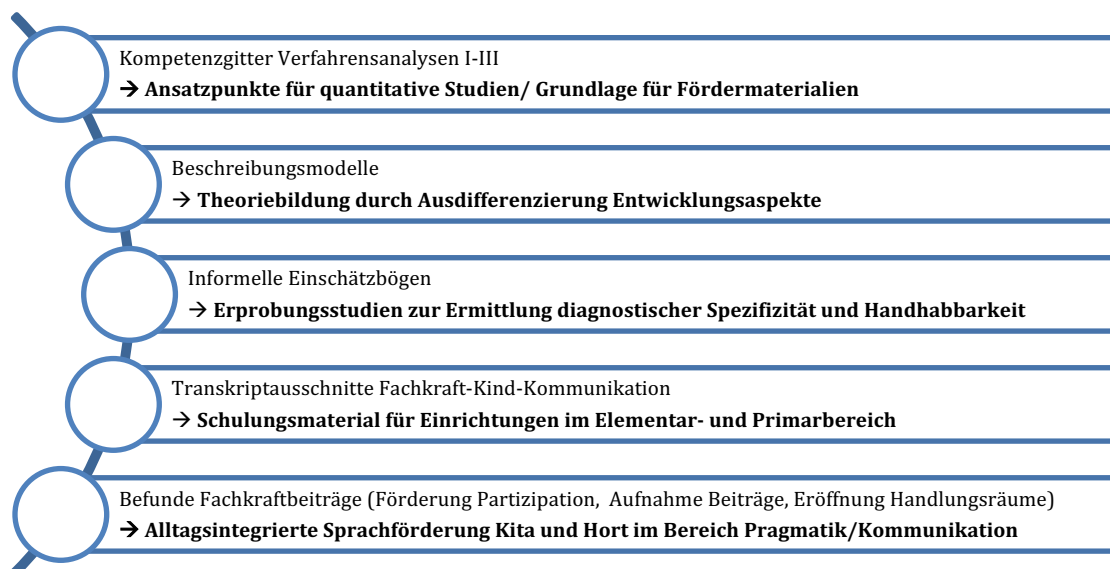


Abbildung 42: Praktischer Wert der Analyseergebnisse Dissertation Bergau 2022

Das Forschungsgebiet der Fachkraft-Kind-Kommunikation hat mit dieser Arbeit deutlich an Substanz gewonnen, da ein Überblick über die wichtigsten Kompetenzmerkmale und -aspekte in den Bereichen Pragmatik und Kommunikation gegeben wird, der durch qualitative Teilanalysen in zukünftigen Untersuchungen noch an Tiefe gewinnen kann, wenn beispielsweise weitere Settings einbezogen werden. Der Mehraufwand einer zweijährigen Datenerhebung, die nötige Sicherstellung der Ressourcen für die Durchführung der Studie über die sechs Erhebungszeitpunkte hinweg sowie die Koordination der Beobachtung in den neun beteiligten Einrichtungen in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kindern und Fachkräften erbrachten als Lohn die in dieser Arbeit zusammengeführten breit gefächerten Ergebnisse, welche in Kindertagesstätten und Horten reiche Anwendungsmöglichkeiten finden können. Die Befunde haben das Potential, gewinnbringend in der Praxis, Diagnostik, Förderung und Didaktik im Übergang Kita-Schule angewendet zu werden. Mindestens jedoch leistet die Arbeit mit der Modellbildung einen Beitrag zum Wissensbestand, wie Kinder zu kompetenten SprecherInnen werden und wie sich diese Entwicklung im Gespräch mit Fachpersonen zeigt. Die Abhandlung beinhaltet die Auswertung der Längsschnittvideographie im Rahmen des KoPra-Projektes. Im KoPra-Projekt wurden 496 Testungen realisiert, 90 Videoaufnahmen erstellt und Befragungen von 190 Personen vorgenommen. Forschung gelingt nur mit Menschen, die sich darauf einlassen und damit zur Erkenntnisgewinnung in großem Maße beitragen.

Nach Ansicht der Autorin kann der Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen in seiner Wirkung als sozialer Kitt in dieser Gesellschaft und als Motor für Innovationen, die aus kooperativer Zusammenarbeit entstehen, gelten. Die Entwicklung von Fähigkeiten im pragmatisch-kommunikativen Bereich erlaubt es Menschen als Mitglieder in einer Gemeinschaft, ihre Meinungen und Absichten einzubringen, sich mit anderen Personen auszutauschen und Kompromisse auszuhandeln. Diese Fähigkeiten sind für die Gestaltung des privaten und beruflichen Lebensweges richtungsweisend. Damit bergen die Ergebnisse dieser Arbeit die Chance, zukünftig sozialen Ungleichheiten in Bildungsprozessen über die Entwicklung des pragmatisch-

kommunikativen Bereiches bei Kindern in Kindertagesstätten und Horten im Übergang Kita-Schule präventiv begegnen zu können.

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- ACHHAMMER, B. (2014). *Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern. Grundlagen und Anleitung für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München: Ernst Reinhardt.
- ADAMS, C. (2002). Practitioner Review. The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973 - 987.
- ADLER, Y. (2010). Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern unter 7 Jahren (KoMMIG). *Sprachheilarbeit*, 3, 121-128.
- ADLER, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- ALBERS, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ANDRESEN, H. (2011). Entstehung der Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit. Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven. In K. M. KÖPCKE & CH. NOACK (Hrsg.). *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. 15 - 26. Baltmannsweiler: Schneider.
- ATTESLANDER, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BALLOD, M. & STUMPF (2019). Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik. *Der Deutschunterricht*, 1, 75 - 86.
- BARTSCH, E. (1982). Zukünftige Aufgaben der Schule im Lernfeld "Mündliche Kommunikation". In E. BARTSCH (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. 263-294. Königstein/Ts.: Scriptor.
- BECKER-MROTZEK, M. & BRÜNNER, G. (Hrsg.). (2004). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Lang.
- BERENDES, K., DRAGON, N., WEINERT, S., HEPPT, B. & STANAT, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept "Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. REDDER & S. WEINERT (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. 17-41. Münster: Waxmann.
- BELLER, S. & BELLER K. (2009). *Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien. Ein Model der pädagogischen Intervention*. Abschlussbericht. Hrsg. Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA). Berlin: freie Universität Berlin.

- Beller, K. & Beller, S. (2016): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. 10. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Freie Universität Berlin.
- BERGAU, M. (2011). *Erwerb sozial-emotionaler und kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache. Kommunikation und Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und jungen L2-Lernern im Kindergarten* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Leipzig.
- BERGAU, M. (2014). Zur Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen beim Zweitspracherwerb im Kindergarten. In C. BADE, A. WESSER & P. WEBER (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen. Von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung*. Reihe Praxis und Forschung im Gespräch, Bd. 4. Hamburg: Krämer.
- BERGAU, M. (2014). *TOPL 2 – Test of Pragmatic Language. Deutschsprachige Version der 2. Ausgabe von Phelps-Teresaki/Phelps-Gunn aus 2007* (Unveröffentlichte Arbeitsfassung). Universität Leipzig.
- BERGAU, M. (2016). Entwicklung pragmatischer Kompetenzen bei Vorschulkindern. In K. LIEBERS, B. LANDWEHR, A. MARQUARDT & K. SCHLOTTER (Hrsg.). *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Jahrbuch Grundschulforschung, Nr. 19. 95 - 100. Wiesbaden: Springer VS.
- BERGAU, M. (2019). Metasprachliche Kompetenzen von Grundschulkindern. Einschätzungen von Erstklässlern zu pragmatischen Aspekten von Kommunikation. In CH. DONIE, F. FOERSTER, M. OBERMAYR, A. DECKWERTH, G. KAMMERMEYER & G. LENSKE (Hrsg.). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23. 367-371. Wiesbaden: Springer VS.
- BRINKER, K. & SAGER, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BOCK-FAMULLA, K., LANGE, J. & STRUNZ, E. (2015). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin.
- BORTZ, J. & SCHUSTER, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- BROCKMEYER, J. (1988). Bezeichnen, Benennen und Bedeuten in der frühen Kindheit. In N. Gutenberg (Hrsg.). *Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung*. 33 - 42). Frankfurt am Main: Scriptor.
- BUSCHMANN, A., SIMON, S., JOOS, B & SACHSE, S. (2011). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindertagesstätte – Konzept und Evaluation. In K. FRÖHLICH-GILDHOFF, I. NENTWIG-GESEMANN & P. STREHMEL (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik*. 107-134. Freiburg im Breisgau: FEL.
- BREDE, J. R. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- BRINKER, K. & SAGER, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 5., neu bearb. Aufl. Grundlagen der Germanistik, Bd.30. Berlin: Schmidt.
- BRUNER, J. (2008). *Wie das Kind sprechen lernt*. 1. Nachdruck der deutschen Ausgabe, 1987. Bern: Hans Huber.
- CLARK, E. V. (2009). *First language acquisition*. 2. ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222 - 251.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, ULLRICH (2007). Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess. In H. HAUSENDORF (Hrsg.). *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. 181-120. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- DEHN, M. (2007). Sprachlicher Anfangsunterricht. In H. SCHÖLER & A. WELLING (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik*. (S. 982 - 1000). Göttingen: Hogrefe.
- DEPPERMAN, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4.Aufl. Qualitative Sozialforschung, Bd. 3. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEPPERMAN, A. (2004). Gesprächskompetenz - Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In M. BECKER-MROTZEK & G. BRÜNNER (Hrsg.). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. S.15-28. Frankfurt am Main: Lang.
- DINKELAKER, J. & HERRLE, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DITTMAR, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 2. Aufl. Qualitative Sozialwissenschaften, Bd. 10. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DOHMEN, A., DEWART, H. & SUMMERS, S. (2009). *Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Urban & Fischer.
- DÖPFNER, M, DIETMAIR, I., MERSMAN, H., SIMON, K. & TROST-BRINKHUES, G. (2005). *Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (SENS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. 11-75. Reihe Bildungsreform, Bd. 11. Berlin: BMBF.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In K. Ehlich, U. Bredel & H.H Reich (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. 9-28. Bildungsforschung, Bd. 29 I. Berlin: BMBF.
- EINSIEDLER, W. (2013). *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.

- ELBEN, C.E. & LOHAUS, A. (2000). *MSVK - Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- ESSEN, E. (1982). Die Formel "Mündliche Kommunikation" und der Rahmenbegriff "Sprechsituation". Zur Theorie und Praxis der Gesprächsbildung im Fach Deutsch! In E. BARTSCH (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. 211 - 228. Königstein/Ts.: Scriptor.
- FAUST, G. (Hrsg.). (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“*. Münster: Waxmann.
- FEILKE, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Schule Deutsch, Bd. 233*, 4 - 13.
- FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. & PRENGEL, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2012). Forschung in der Frühpädagogik. In Deutschland - Geschichte, Stand, Standards. Oder: Von den Moden zu empiriebasiertem und profiliertem Handeln. In S. KÄGI & U. STENGER (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung*. 36 – 58. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- GEIßNER, H. (1982). Die Bedeutung der Sprechakttheorie für die Konzeptionen mündlicher Kommunikation in der Schule. In E. BARTSCH (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. 229 – 262. Königstein/Ts.: Scriptor Verl.
- GIRLICH, S. & STEINMETZER, CH. (2014). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bereich alltagsintegrierte frühe Sprachbildung. In A. BLECHSCHMIDT & U. SCHRÄPLER (Hrsg.). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. 93–101. Basel: Schwabe.
- GLÜCK, CH.W. (Hrsg.). (2013). *Fokus: Pragmatik. Grundlagen – Diagnostik – Intervention*. Köln: Prolog.
- GLÜCK, CH. W. (2007). Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In H. SCHÖLER, A. WELLING (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik*. 247-252. Göttingen: Hogrefe.
- GOGOLIN, I., LANGE, I., HAWIGHORST, B., BAINSKI, CH., HEINTZE, A., RUTTEN, S. & SAALMANN, W. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Hrsg. Förmig-Kompetenzzentrum. Hamburg.
- GRIMM, H., AKTAS, M. & KIEßIG, U. (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- GRIMM, H. & SCHÖLER, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Handanweisung für die Auswertung und Interpretation*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- GULLBERG, M. & BOT, K. D. (Hrsg.). (2010). *Gestures in language development*. Amsterdam: Benjamins.
- HANNIG, CH. (1978). Mündliche Kommunikation in der Primarstufe. In W. POPP (Hrsg.). *Die Lernfelder des Lernbereichs Sprache in der Primarstufe*. 41–69. Heidelberg: Winter.

- HAUSENDORF, H. & QUASTHOFF, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine Linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HENNE, H. & REHBOCK, H. (1995). *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- HEPPT, B., DRAGON, N., BERENDES, K., STANAT, P. & WEINERT (2012). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 3*, 349-356.
- HICKMANN, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. GRIMM (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C, Serie III, Bd. 3. 193-215. Göttingen: Hogrefe.
- HILZ, C. (2020). *Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich. Bildungsökonomische Reflexionen und zielgruppenspezifische Analysen zum Bundesprogramm "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"*. Köln: ProLog.
- HINDELANG, G. (1994). Sprechakttheoretische Gesprächsanalyse. In FRITZ, G., HUNDSNURSCHER, F. (Hrsg.). *Handbuch der Dialoganalyse*. 95 – 112. Tübingen: Niemeyer.
- HUHN, N., DITTRICH, G., DÖRFLER, M. & SCHNEIDER, K. (2012). Videographieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. HEINZEL (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- KAMMERMEYER, G., GOEBEL, P., KING, S., LÄMMERHIRT, A., LEBER, A. & METZ, A. (2018a). *Mit Kindern im Gespräch - Grundschule. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule*. 2. Aufl. Augsburg: Auer.
- KAMMERMEYER, G., GOEBEL, P., KING, S., LÄMMERHIRT, A., LEBER, A. & METZ, A. (2018b). *Mit Kindern im Gespräch - Kindertagesstätte. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule*. 2. Aufl. Augsburg: Auer.
- KAMMERMEYER, G., ROUX, S., METZ, A., LEBER, A., BISKUP-ACKERMANN, B., & FONDEL, E. (2018c) Verbessert der Weiterbildungsansatz „Mit Kindern im Gespräch“ die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik, Bd. 32(2)*, 198-219.
- KANNENGIESER, S. & TOVOTE, K. (2014). Zuerst die Praxis, dann die Theorie - Die MeKi-Teilstudie zu den Fachperson-Kind-Interaktionen bei alltagsintegrierter Sprachförderung. In A. BLECHSCHMIDT & U. SCHRÄPLER (Hrsg.). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. 25 - 38. Basel: SCHWABE.
- KLANN-DELIUS, G. (2008). *Spracherwerb*. 2. aktual. und erw. Aufl. Sammlung Metzler, Bd. 321. Stuttgart: Metzler.
- KNOBLAUCH, H. & SCHNETTLER, B. (2007). Videographie. Erhebung und Analyse Qualitativer Videodaten. In R. BUBER & HARTMUT HOLZMÜLLER (Hrsg.). *Qualitative Marktforschung. Theorie, Methode, Analysen*. Wiesbaden: Gabler.
- KÖNIG, A. & VIERNICKEL, S. (2016). Editorial. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung, Bd. 5(1)*, 1-2.

- KOTZERKE, M., RÖHRICHT, V., WEINERT, S. & EBERT, S. (2013). Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende Klasse 2. In FAUST, G. (Hrsg.). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*. 111-137. Münster: Waxmann.
- KRAFT, B. (1995). Beobachtungen zum Erwerb kooperationsorganisierender Sprechhandlungen bei drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern. In K. R. WAGNER (Hrsg.). *Sprechhandlungs-Erwerb*. 38-63. Essen: Die Blaue Eule.
- KRAFT, B. & VOLLHARDT, C. (1995). Opposition und Widersprechen bei Fünfjährigen. In Klaus R. Wagner (Hrsg.). *Sprechhandlungs-Erwerb*. 64-84. Essen: Die Blaue Eule.
- KRAFFT A. (2014). *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider.
- KROMREY, H. (2009). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 12. überarb. und erg. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- KUCHARZ, D., MACKOWIAK, K. & BECKERLE, CH. (2015): *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz
- KÜSPERT, P. & SCHNEIDER, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Anleitung. Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LAEWEN, H.-J. (2003). Grenzsteine der Entwicklung als Grundlage eines Frühwarnsystems für Risikolagen in Kindertageseinrichtungen – Beobachtungen. *KitaDebatte, Bd. 1*, 49-56.
- LEE, N. (2009). *The interactional instinct: The evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- LEVINSON, S. C. (2000). Pragmatik. Übersetzung von 1983. In P. EISENBERG & H. KIESEL (Hrsg.). *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. 3. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- LIEBERS, K. (2008). *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase: Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- LIEBERS, K., PRENGEL, A. & BIEBER, G. (2008). *Die flexible Schuleingangsphase: Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- LIEBERS, K., GEILING, U. & PRENGEL, A. (2012). Gemeinsame Diagnostik im Übergang – ILEA T. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.). *Kooperation von KiTa und Grundschule*. Reihe Praxishilfen. 233-250. Cronach: Carl Link.
- LIEBERS, K. (2010). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich*. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Weimar: Verl. Das Netz.

- LIEDTKE, F. & WASSERMANN, M. (2019). Pragmadidaktik. *Der Deutschunterricht*, H. 1/19, 75-86.
- LIEDTKE F. & TUCHEN, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- LISKER, A. (2010). *Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Hrsg. Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Kinder- und Kindertagesbetreuung. München.
- MATTHEWS, D. (2014). *Pragmatic development in first language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- MAYR, T., HOFBAUER, C., SIMIC, M. & ULICH, M. (2012). *Selsa. Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter. 1. bis 4. Klasse*. Freiburg: Herder.
- MAYRING, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MEIBAUER, J. (2008). *Pragmatik. eine Einführung. 2.*, verb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- MEIBAUER, J. (2013). Pragmatik. Grundlagen, Entwicklung, Störung. In CH. W. GLÜCK (Hrsg.). *Fokus Pragmatik. Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention*. 20-44. Köln: Prolog.
- MENG, K. & REHBEIN, J. (2007). *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann.
- MENG, KATHARINA (1988). Kommunikationslinguistik und Kommunikationserziehung. In N. GUTENBERG (Hrsg.). *Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung*. 151–158. Frankfurt am Main: Scriptor.
- MERKENS, H. & SEILER, H. (1978). *Interaktionsanalyse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MIERAU, S., LEE, H.J. & TIETZE, W. (2008). *Zum Zusammenhang von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen und Familien und dem Sprachstand von Kindern*. Hrsg. Pädagogische Qualitätssysteme, Berlin: Freie Universität Berlin.
- MOGHARBEL, W. & DEUTSCH, CH. (2007). Sprachentwicklung im Kontext sozialen Handelns. In SCHÖLER, H. & WELLING, A. (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik*. 57 – 65. Göttingen: Hogrefe.
- MOGHARBEL, W. & DEUTSCH, CH. (2007). Thema Sprachentwicklung. Einführender Rundblick. In SCHÖLER, H. & WELLING, A. (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik*. 5 - 65. Göttingen: Hogrefe.
- MÖLLER, D. & RITTERFELD, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache Stimme Gehör*, Bd. 34, 84-91.
- MUELLER, N. (Ed.). (1997). *Pragmatics and clinical applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- NINIO, A., SNOW, C.E., PAN, B.A. & ROLLINS, P.R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of communicative disorders* vo. 27, 157-187.

- OHLHUS, SÖREN (2014). *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern* (Dissertation, Techn. Univ. Dortmund). Tübingen: Stauffenburg.
- PENNER, Z. & SCHMID, J. (2005). Über sprachliches Regellernen und Fördermaßnahmen. Das „Kon-Lab-Programm“. *Die Sprachheilarbeit, Bd. 50*, 293-299.
- PERKINS, M.R. (1997). The scope of pragmatic disability. A cognitive approach. In N. MUELLER (Ed.). *Pragmatics and clinical applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- PHELPS-TERASAKI, D. & PHELPS-GUNN, T. (2007). *TOPL 2* (Test of Pragmatic Language, 2nd Edition). Austin: Pro-Ed.
- S. POHLMANN-ROTHER & U. FRANZ (Hrsg.) (2012). *Kooperation von KiTa und Grundschule*. Cronach: Carl Link.
- POPP, W. (1978): Die Lernfelder des Lernbereichs Sprache. In W. POPP (Hrsg.). *Die Lernfelder des Lernbereichs Sprache in der Primarstufe*. S. 11 - 40. Heidelberg: Winter.
- QUASTHOFF, U. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten. Kulturelle Ressourcen des Erwerbs. In L. HOFFMANN, K. LEIMBRINK & U. QUASTHOFF (Hrsg.). *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. 210 - 251. Berlin: De Gruyter.
- QUASTHOFF, U. M. & KERN, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. HAUSENDORF (Hrsg.). *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. 277–306. Tübingen: Gunter Narr. S.
- RAUIN, U. (Hrsg.) (2015). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz Juventa.
- REDDER, A. (2013). Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In REDDER, A. & WEINERT, S. (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*. 108 - 134. Münster: Waxmann.
- REDDER, A., GUCKELSBERGER, S. & GRAßER, B. (2013). *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- REDDER, A., SCHWIPPERT, K., HASSELHORN, M., FORSCHNER, S., FICKERMANN, D. & EHLICH, K. (2010). *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. Hamburg: ZUSE.
- REDDER, A. & WEINERT, S. (2013). Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FISS. Zur Einleitung in den Sammelband. In A. REDDER & S. WEINERT (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*. 7–16. Münster: Waxmann.
- REHBEIN, J. & MENG, K. (2007). Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In K. MENG & J. REHBEIN (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig*. 1–39. Münster: Waxmann.

- RIMMELE, R. (2004). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- SALLAT, S. & SPREER, M. (2013). Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung pragmatischer Fähigkeiten. In CH. W. GLÜCK (Hrsg.). *Fokus Pragmatik. Erwerb-Beeinträchtigungen-Intervention*. 143-157. Köln: Prolog.
- SALLAT, S. & SPREER, M. (2014). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie, Jg.3, Ausgabe 1*, 156-166.
- SARIMSKI, K. (2013). Störungen der Kommunikation und Sprache bei genetischen Syndromen. In TH. HELLBRÜGGE & B. SCHNEEWEIß (Hrsg.). *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHAUB H. & ZENKE, K. G. (2002). *Wörterbuch Pädagogik*. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- SCHÖLER, H. & WELLING, A. (Hrsg.). (2007). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHRÜNDER-LENZEN, A. (2013). Triangulation - ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. FRIEBERTSHÄUSER, A. LANGER & A. PRENGEL (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchges. Aufl. 149-158. Weinheim: Beltz Juventa.
- SCHU, J. (2007). Diskursthemawechsel. - Eine Fallstudie zu Kind-Erwachsenen-Gesprächen. In K. MENG & J. REHBEIN (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation - einsprachig und mehrsprachig*. 83 - 206. Münster: Waxmann.
- SCHUMANN, W. (1982). Vom sprachlosen Handeln zum Sprechhandeln. Förderung sprachlicher Interaktion im ersten Schuljahr. In E. BARTSCH (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in der Schule*. 51 - 58. Königstein/Ts.: Scriptor.
- SCHWARZ-FRIESEL, M. (2013). *Sprache und Emotion*. 2., aktual. und erw. Aufl. Stuttgart: Francke
- SEIDEL, T. & PRENZEL, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. HOLLING & B. SCHMITZ (Hrsg.). *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. S. 139 - 152. Göttingen: Hogrefe
- SELTING, M. (2007). Beendigung(en) als interaktive Leistung. In H. HAUSENDORF (Hrsg.). *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. 307-338. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SNOW, C.E., PAN, B.A., IMBENS-BAILEY, A. & HERMAN, J. (1996). Learning how to say what one means. A longitudinal study of children's speech act use. *Social development, vol. 5, issue 1*, 56-84.
- SNOW, K. & VAN HEMEL, S. (2008). *Early Childhood Assessment. Why, What, and How? Committee on developmental outcomes and assessments for young children*. Washington, DC: The National Academies Press.

- SPREEN-RAUSCHER, M. (2003). Die "Children's Communication Checklist" (BISHOP, 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit, Bd. 48*, 91–104.
- SPREEN-RAUSCHER, M. (2007). Pragmatik. In H. SCHÖLER & A. WELLING (Hrsg.). *Sonderpädagogik der Sprache. Handbuch der Sonderpädagogik*. 288 - 298. Göttingen: Hogrefe.
- STUDE, J. (2010). Gespräche führen - (k)ein Kinderspiel. Eine Untersuchung zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Vorschulalter. In K. FRÖHLICH-GILDHOFF, N. GESEMANN & P. STREHMEL (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik*. S. 165–192. Freiburg i. Br.: FEL.
- SYLVA, K., MELHUISE, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B. & ELLIOT, K. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-school Period. London: University of London.
- THOMA, D., OFNER, D. & TRACY, R. (2013). Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In A. REDDER & S. WEINERT (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*. 89–107. Münster: Waxmann.
- TIETZE, W., BECKER-STOLL, F., BENDEL, J., ECKHARDT, A.G., HAUG-SCHNABEL, G., KALICKI, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: Verl. Das Netz.
- TOLLKÜHN, STEFFI (2001). *Die sprachlichen Fähigkeiten von Erstkläßlern. Eine Untersuchung an den Grund- und Förderschulen im Freistaat Sachsen (nicht veröffentlichte Dissertation)*. Universität Leipzig.
- TOMASELLO, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social development 1, Issue 1*, 76-87.
- ULICH, M. & MAYR, T. (2007). *SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder.
- VIERNICKEL, S. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverb.
- VIERNICKEL, S. (2014). Die NUBBEK-Studie. Ihre Relevanz für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Diskussion zum Schwerpunktthema. *Frühe Bildung, Jg. 3/H. 2*, 104 - 106.
- VIERNICKEL, S. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. 2., korr. Aufl. Freiburg: Herder.
- VOGT, R. (2004). Miteinander sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In M. BECKER-MROTZEK & G. BRÜNNER (Hrsg.). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. 199 - 224. Frankfurt am Main: Lang.
- VOGT, RÜDIGER (2015). *Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.

- WAGNER, K. R.N. & PODING, G. (1995). Ontogenese und Phylogenese des Sprechhandlungserwerbs. Eine vergleichende Studie anhand des Dortmunder Korpus. In K. R. WAGNER (Hrsg.). *Sprechhandlungs-Erwerb*. Reihe Kindersprache, Bd. 10. 11 – 37. Essen: Die Blaue Eule.
- WEISGERBER, B. (1988). Sprachreflexion als Element sprachlicher Verständigung. In N. GUTENBERG (Hrsg.). *Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung*. 199 - 207. Frankfurt am Main: Scriptor.
- WESTERHOLT, F. (2012): *Kommunikation im Kindergarten. Erzieher/innen im Gespräch mit Kindern und Eltern*. Beltz: Weinheim, Basel.
- WIELER, P. (2011). „Denn sie erkannten nicht die Gefahr“- bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus. In P. HÜTTIS-GRAFF & P. WIELER (Hrsg.). *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. 123 - 150. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- WOLF, M., ROICK, T., WENDT, W. & STANAT, P. (2015). Beobachtungsbogen, Sprachscreening und informelle Beurteilung. Wie schätzen sie den Sprachförderbedarf ein? *Frühe Bildung, Bd. 2*, 93-10.
- ZAEFFERER, D. & FRENZ, H.G. (1979). Sprechakte bei Kindern. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Vorschulalter. *Linguistik und Didaktik Jg. 37/H. 1* (91 - 132).

Verzeichnis der Internetquellen

- ANDRESEN, H. (2011). *Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Bd. 10.
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/erzaehlen-und-rollenspiel-von-kindern-zwischen-drei-und-sechs-jahren/?L=0> [12.10.2022].
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*.
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (12.10.2022).
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*.
https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [12.10.2022].
- BERGAU, M. & LIEBERS, K. (2015). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen bei Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie. *Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, Jg. 3 / H. 1, 32 - 51. [http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Forschung_Sprache/FS_Heft_1-2015.pdf] [12.10.2022].
- EHLICH, K., VALTIN, R. & LÜTKE, B. (2013). *Expertise Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins*.
<https://digital.zlb.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:kobv:109-opus-170180> [12.10.2022].
- FIRMINO, N. M., MENKE, R., RUPLOH, B. & ZIMMER, R. (2014). "Bewegte Sprache" im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. In *Forschung Sprache*, Jg. 2/ H. 1), 34 - 47. http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/Forschung_Sprache/Forschung_Sprache_3_Mai_2014.pdf [12.10.2022].
- GUCKELSBERGER, S. & REICH, H.H. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In BMBF (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung, Bd. 29 I. 83-94.
http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf [12.10.2022].
- LENZ, K., WEINHOLD, K. & LASKOWSKI, R. (2010). *Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schu-*

le, Hort und Familie in Sachsen. <https://tu-dresden.de/gsw/phil/iso/mik/ressourcen/dateien/forsch/gta/GTA-Schlussbericht-TU-Dresden.pdf?lang=de> [12.10.2022].

KÖNIG, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens* (Inauguraldissertation). Dortmund Technische Universität. <http://hdl.handle.net/2003/24563> [12.20.2022].

KUCHARZ, D., KAMMERMEYER, G., BECKERLE, CHR., MACKOWIAK, K., KOCH, K. & JÜTTNER, A. K. (2014). Wirksamkeit von Sprachförderung. In *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. 51 – 66. Wiesbaden: Springer VS. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-04479-4_4 [12.10.2022].

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM (2006). *Der Sächsische Bildungsplan*. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. <https://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37> [12.20.2022].

TRAUTMANN, C. & REICH, H.H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. EHLICH, U. BREDE & H.H. REICH (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF-Reihe Bildungsforschung Bd. 29 I. 41 – 48. http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf [12.10.2022].

DE VILLIERS, P. (2004). Assessing Pragmatic Skills in Elicited Production. In N. Helm Estabrooks & N. Bernstein Ratner (Eds.). *Evaluating Language Variation. Distinguishing Dialect and Development from Disorder*. Seminars in Speech and Language, vol. 25, n. 1. 57-71. New York: Thieme. https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=aae_delv [12.10.2022].

Weltzien, Dörte (2012). *Gesprächsführung und Gesprächssetting*. Verfügbar unter <http://kita-fachtexte.de> [12.10.2022].

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Erhebungszeitpunkte KoPra-Studie	71
Abbildung 2: Design KoPra-Studie.....	75
Abbildung 3: T-Werte im Subtest PeS des MSVK zu EZP1.....	86
Abbildung 4: T-Werte im Subtest SiS des MSVK zu EZP1	87
Abbildung 5: Zuwächse PeS, T-Wert EZP 1, EZP 3 (Bergau & Liebers, 2015, Online).....	88
Abbildung 6: Zuwächse SiS, T-Wert EZP 1, EZP 3 (Bergau & Liebers, 2015, Online).....	89
Abbildung 7: Design Dissertationsstudie.....	95
Abbildung 8: Entwicklung Beobachtungsverfahren (Seidel & Prenzel, 2010, S. 145)	139
Abbildung 9: Instrumente der Datenaufbereitung	145
Abbildung 10: Quantitative Untersuchungsebenen Gesprächskorpus.....	146
Abbildung 11: Voraussetzungen quantitative Datenanalyse	147
Abbildung 12: Arbeitsschritte der Linguistischen Gesprächsanalyse.....	149
Abbildung 13: Anzahl Turns je Fachkraft-Kind-Paar EZP1-EZP6.....	162
Abbildung 14: Gesprächsanteile Kinder EZP1-EZP6	163
Abbildung 15: Tokens und Types der Stichprobenkinder, EZP1 –EZP6.....	164
Abbildung 16: Dialogbezogene Phasen der Kinder im Würfelspiel, EZP 1 - EZP 6.....	167
Abbildung 17: Dialogbezogene Phasen der Fachkräfte im Würfelspiel, EZP1 - EZP6.....	168
Abbildung 18: Anteil sachverhaltsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %	169
Abbildung 19: Anteil kommunikationsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %.....	171
Abbildung 20: Initiierende Gesprächsschritte Kinder in %.....	172
Abbildung 21: Respondierend-akzeptierende Gesprächsschritte Kinder in %.....	173
Abbildung 22: Hörersignale Kinder Kita vs. Hort in %	174
Abbildung 23: Initiierungen Fachkräfte Kita vs. Hort in %.....	175
Abbildung 24: Gemischte Gesprächsschritte Fachkräfte Kita vs. Hort in %.....	176
Abbildung 25: Hörersignale Fachkräfte Kita vs. Hort in %	176
Abbildung 26: Strategien Sprachbildung und -förderung (Kammermeyer et al., 2018 a)	215

Abbildung 27: Präferierte Gesprächsschritte Fachkraft-Kind-Kommunikation.....	239
Abbildung 28: Kernthemen Gesprächsschritte Fachkraft-Kind Kommunikation.....	240
Abbildung 29: Merkmale Äußerungsaspekte Kommunikative Prinzipien	241
Abbildung 30: Merkmale Handlungsaspekte Kommunikative Prinzipien	242
Abbildung 31: Merkmale Beziehungsaspekte Kommunikative Prinzipien.....	243
Abbildung 32: Unterschiede Interaktive Verfahren Kinder und Fachkräfte.....	244
Abbildung 33: Gemeinsamkeiten Interaktive Verfahren Kinder und Fachkräfte	245
Abbildung 34: Unterschiede Kompensationsstrategien Kinder und Fachkräfte.....	246
Abbildung 35: Kommunikationsstrategien Fachkräfte (Kammermeyer, 2018 a)	260
Abbildung 36: Sprachförderlichkeit Kommunikationsstrategien Fachkräfte	269
Abbildung 37: Passung Kommunikationsstrategien Fachkräfte auf Kindsprofile.....	271
Abbildung 38: Einschätzbogen Kinder (Bergau, 2020)	291
Abbildung 39: Auswertungsbogen Kinder (Bergau, 2020).....	292
Abbildung 40: Einschätzbogen Fachkräfte (Bergau, 2020)	297
Abbildung 41: Auswertungsbogen Fachkräfte (Bergau, 2020).....	299
Abbildung 42: Praktischer Wert der Analyseergebnisse Dissertation Bergau 2022.....	348

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Stufen der Kommunikationsdidaktik in der Primarstufe (Hannig, 1978)	60
Tabelle 2: Vermittlungsinhalte Pragmatik und Kommunikation (Bartsch, 1982).....	63
Tabelle 3: Stichprobe Teilstudie 1 der KoPra-Studie zu EZP1	72
Tabelle 4: Stichprobe KoPra Studie EZP1-6.....	73
Tabelle 5: Testergebnisse MSVK zu EZP1 über drei Leistungsgruppen.....	85
Tabelle 6: Stichprobe Teilstudie 2 (Videographie).....	98
Tabelle 7: Stichprobe Einrichtungen, Fachkräfte und Videoaufnahmen für die Analyse ...	99
Tabelle 8: Kindbezogene Merkmale Stichprobe Videographie	101
Tabelle 9: Familiäre Merkmale Stichprobe Videographie	102
Tabelle 10: Einrichtungs- und fachkraftbezogene Merkmale Stichprobe Videographie ...	103
Tabelle 11: MSVK- Testergebnis Kinder Videographie zu EZP1.....	104
Tabelle 12: Fachkrifteinschätzungen aktive Sprachkompetenz / aktives Sprachverhalten	108
Tabelle 13: Fachkrifteinschätzungen kommunikatives Verhalten / kommunikative Kompetenzen	108
Tabelle 14: Beobachtungssysteme mit Analyseebenen in der Videographie	141
Tabelle 15: Intercoder-Reliabilität Kodierleitfaden Videographie.....	142
Tabelle 16: Kodierte Gesprächseinheiten im Korpus.....	161
Tabelle 17: Anteil sachverhaltsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %	170
Tabelle 18: Anteil kommunikationsbezogene Sprechhandlungen Kinder in %	171
Tabelle 19: Analyseprodukte Dissertation Bergau 2022	237
Tabelle 20: Merkmale Kindsprofil Steuernd Situationsangemessen.....	254
Tabelle 21: Merkmale Kindsprofil Meinungsstark-Situationsunangemessen.....	254
Tabelle 22: Merkmale Kindsprofil Passiv-Personenunangemessen.....	255
Tabelle 23: Nach Erfahrungen und Vorwissen fragen	283
Tabelle 24: Nach persönlichen Vorstellungen fragen.....	284
Tabelle 25: Meinungen erfragen.....	284
Tabelle 26: Zum Herstellen von Zusammenhängen anregen.....	285

Tabelle 27: Zum Vergleichen anregen.....	285
Tabelle 28: Zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen.....	286
Tabelle 29: Absicht Information Kinder und Fachkräfte im Übergang Kita-Schule.....	305
Tabelle 30: Absicht Appell Kinder und Fachkräfte im Übergang Kita-Schule	306
Tabelle 31: Gesprächsform Informieren im Übergang Kita-Schule.....	307
Tabelle 32: Gesprächsform Sprechrollen Hörer und Sprecher im Übergang Kita-Schule.....	308
Tabelle 33: Gesprächsform Auffordern im Übergang Kita-Schule.....	309
Tabelle 34: Gesprächsform Sozialverhalten im Übergang Kita-Schule.....	310
Tabelle 35: Gesprächsform Unterhalten im Übergang Kita-Schule.....	311
Tabelle 36: Gesprächsform Sprachkonventionen im Übergang Kita-Schule.....	311
Tabelle 37: Anzahl Gesprächsschritte Fachkräfte und Kinder, EZP1-6.....	370
Tabelle 38: Anteil Initiierungen Kinder in %	370
Tabelle 39: Anteil Respondierungen Kinder in %.....	370
Tabelle 40: Anteil Hörersignale Kinder in %.....	371
Tabelle 41: Anteil Initiierungen Fachkräfte in %	371
Tabelle 42: Anteil Gemischte Schritte Fachkräfte in%.....	371
Tabelle 43: Anteil Hörersignale Fachkräfte in %.....	372
Tabelle 44: Zusammenfassung Äußerungsaspekte Kinder.....	392
Tabelle 45: Zusammenfassung Handlungsaspekte Kinder	392
Tabelle 46: Zusammenfassung Beziehungsaspekte Kinder.....	393
Tabelle 47: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Kind Kita	394
Tabelle 48: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Kind Schule	395
Tabelle 49: Kommunikative Prinzipien Respondierungen Kind Kita.....	396
Tabelle 50: Kommunikative Prinzipien Respondierungen Kind Schule	397
Tabelle 51: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Kind Kita	398
Tabelle 52: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Kind Schule	398
Tabelle 53: Zusammenfassung Äußerungsaspekte Fachkräfte.....	399
Tabelle 54: Zusammenfassung Handlungsaspekte Fachkräfte	400
Tabelle 55: Zusammenfassung Beziehungsaspekte Fachkräfte.....	401
Tabelle 56: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Fachkraft Kita	402

Tabelle 57: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Fachkraft Schule.....	403
Tabelle 58: Kommunikative Prinzipien gemischte Schritte Fachkraft Kita.....	404
Tabelle 59: Kommunikative Prinzipien gemischte Schritte Fachkraft Schule.....	405
Tabelle 60: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Fachkraft Kita	406
Tabelle 61: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Fachkraft Schule	407
Tabelle 62: Vergleich Fachkraft-Kind Merkmale Kommunikative Prinzipien.....	408
Tabelle 63: Interaktive Verfahren Initiierungen Kinder	409
Tabelle 64: Interaktive Verfahren Respondierungen Kinder.....	409
Tabelle 65: Interaktive Verfahren Hörersignale Kinder	410
Tabelle 66: Interaktive Verfahren Initiierungen Fachkräfte	411
Tabelle 67: Interaktive Verfahren gemischte Schritte Fachkräfte.....	412
Tabelle 68: Interaktive Verfahren Hörersignale Fachkräfte	413
Tabelle 69: Vergleich Merkmale Interaktive Verfahren Fachkraft und Kind.....	414
Tabelle 70: Kompensationsstrategien initiierend Kinder	415
Tabelle 71: Kompensationsstrategien respondierend Kinder	416
Tabelle 72: Kompensationsstrategien Hörersignale Kinder	416
Tabelle 73: Kompensationsstrategien Initiierungen Fachkräfte.....	417
Tabelle 74: Kompensationsstrategien gemischte Schritte Fachkräfte.....	417
Tabelle 75: Kompensationsstrategien Hörersignale Fachkräfte	417
Tabelle 76: Vergleich Merkmale Kompensationsstrategien Fachkraft und Kind.....	418
Tabelle 77: Kompetenzstufen Initiierungen Kinder.....	419
Tabelle 78: Kompetenzstufen Respondierungen Kinder	420
Tabelle 79: Kompetenzstufen Hörersignale Kinder.....	422
Tabelle 80: Kommunikationsstrategie 1 - Direktiv-Unterstützend.....	423
Tabelle 81: Kommunikationsstrategie2 - Steuernd-erklärend	424
Tabelle 82: Kommunikationsstrategie3 – Impulsgebend-Erwerbsorientiert	424
Tabelle 83: Kommunikationsstrategie 4 - Rezipierend-Bewertend	426
Tabelle 84: Kommunikationsstrategie 5 - Emotional-Rückmeldend	427

Verzeichnis der Anlagen

Deskriptive Statistik.....	370
Bedeutungsanalyse Kinder	373
Bedeutungsanalyse Fachkräfte	380
Kompetenzgitter Kommunikative Prinzipien.....	392
Kompetenzgitter Interaktive Verfahren.....	409
Kompetenzgitter Kompensationsstrategien	415
Kompetenzgitter Kompetenzstufen Kinder	419
Kompetenzgitter Kommunikationsstrategien Fachkräfte.....	423
Praxisbeispiele Respondierungen/Sonstige Schritte Fachkräfte.....	428
Einschätzbogen Kinder	442
Auswertungsbogen Einschätzung Kinder.....	445
Einschätzbogen Fachkräfte	446
Auswertungsbogen Einschätzung Fachkräfte.....	450

Anlagen

Deskriptive Statistik

Tabelle 37: Anzahl Gesprächsschritte Fachkräfte und Kinder, EZP1-6

Fachkraft-Kind-Paar	Turns Kind	Turns Fachkraft	Turns gesamt Paare
A	630	707	1337
B	394	796	1190
C	728	993	1721
D	837	946	1783
E	435	525	960

Tabelle 38: Anteil Initiierungen Kinder in %

Erhebungszeitpunkte	Kind E	Kind C	Kind B	Kind D	Kind A
Vorschuljahr	16	16	18	24	17
Erstes Schuljahr	20	17	16	39	14

Tabelle 39: Anteil Respondierungen Kinder in %

Erhebungszeitpunkte	Kind E	Kind C	Kind B	Kind D	Kind A
Vorschuljahr	34	15	33	8	14
Erstes Schuljahr	21	11	22	13	4

Tabelle 40: Anteil Hörersignale Kinder in %

Erhebungszeitpunkte	Kind E	Kind C	Kind B	Kind D	Kind A
Vorschuljahr	16	19	2	7	23
Erstes Schuljahr	4	7	8	9	22

Tabelle 41: Anteil Initiierungen Fachkräfte in %

Fachkraft	Kita	Hort
Fachkraft A	33	20
Fachkraft B	36	32
Fachkraft C	34	31
Fachkraft D	19	38
Fachkraft E	34	33

Tabelle 42: Anteil Gemischte Schritte Fachkräfte in%

Fachkraft	Kita	Hort
Fachkraft A	13	9
Fachkraft B	8	9
Fachkraft C	8	6
Fachkraft D	7	5
Fachkraft E	11	6

Tabelle 43: Anteil Hörersignale Fachkräfte in %

Fachkraft	Kita	Hort
Fachkraft A	24	32
Fachkraft B	14	22
Fachkraft C	26	14
Fachkraft D	27	23
Fachkraft E	13	8

Kernthemen der Kinder

Die Kernthemen (K) sind nummeriert, benannt und jeweils mit einer Definition versehen.

❖ **K1: Spielgestaltung/Spielregeln (SpSp)**

Definition Kernthema: Aushandlung oder Festlegung des Vorgehens im Spiel

❖ **K2: Spielinhalte (Spiii)**

Definition: Besprechung der Perspektiven/Meinungen der Mitspieler in der Spieldurchführung

❖ **K3: Spielstand/Wettbewerb (SW)**

Definition: Resümieren des Spielfortschritts

❖ **K4: Akzeptierung Gesprächsschritt Gesprächspartner (Ak)**

Definition: vollumfängliche Erfüllung der Obligation(en) des initiiierenden Schrittes = Responsivität z.B. Geben einer Antwort auf eine Frage

❖ **K5: Zurückweisung Gesprächsschritt Gesprächspartner (Zu)**

Definition: Ablehnung der Obligation(en) des initiiierenden Schrittes = Nonresponsivität z.B. Verweigerung Antwort auf Frage (Handlungsziel Gesprächspartner wird nicht akzeptiert)

❖ **K 6: Selektion Gesprächsschritt Gesprächspartner (Sel)**

Definition: teilweise Erfüllung der Obligation(en) des initiiierenden Schrittes = Teilresponsivität z.B. Behandlung von Rand- oder Teilaspekten des vorhergehenden Gesprächsschrittes

❖ **K7: Empfangsbestätigung (Emp)**

Definition: Rückmeldeverhalten als Anzeige der Aufmerksamkeit

❖ **K8: Gefühlsäußerung (Gef)**

Definition: Einstellungsbekundung mit Gesprächssteuernder Funktion

Hyperthemen mit Subthemen Kinder

Das jeweilige Hyperthema (H) ist mit einer Definition und seinen Subthemen versehen (z.B. Mitteilung). In Klammern stehen die Kürzel für die Kinder (A-E) mit dem Erhebungszeitpunkt (1-6). Die Zugehörigkeit eines Subthemas zum jeweiligen Kernthema wird in Klammern am Ende jedes Subthemas als Kürzel (z.B. SpSp) aufgeführt. Die Legende für diese Kürzel ist in der Anlage `Kernthemen der Kinder` zu finden.

H1: Sprechhandlungen, die äußere Sachverhalte darstellen

Definition: intersubjektive Sachverhalte, setzen SP unter Obligation zur Begründung

- ❖ **Mitteilung:** „Fünf. ((2,2s)) Das geht nicht.“ (C1) / „• Ich weiß aber nicht, in welche Richtung.“(C1) / „Jetzt brauchst du eine Zwei.“(B6) / „Jetzt brauche ich eine Zwei.“ (E2) / „Ich bin gelb.“ (E5) → **Subthema: Spielregeln Handhabung Figur und Würfeln (SpSp)**
- ❖ **Mitteilung:** „Ich sehe keins.“(B3) / „Also ich sehe keins.“(B5) / „Hier sehe ich nur ein Telefon im Gehege.“(B5) / „Hier ist die Stube.“ (D3) / „Da geht es ja noch weiter.“ (A4) / „Spaghett.“(E2) → **Subthema: Perspektive zu Spielinhalten (Spii)**
- ❖ **Mitteilung:** „Ich bin immer noch vorne.“(D3) / „• Bin schon fertig.“(D2) / „Ich geh jetzt langsam weg.“(D1) / Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf. Gewonnen.“(E6) → **Subthema: Hinweis zum gegenwärtigen Spielstand (SW)**
- ❖ **Mitteilung:** „Bei mir steht er auch im Flur.“(A2) → **Zustimmung Gesprächsschritt Gesprächspartner mit Sachverhalt (Ak)**
- ❖ **Mitteilung:** „Aber man darf nicht rausschmeißen. •“ (A2) → **Subthema: Ablehnung Spiel-schritt Gesprächspartner über Hinweis auf Spielregeln (Sel)**
- ❖ **Mitteilung und Frage:** „Ich sehe das nicht. Tu?“ (A4) / „Wo die ist. Das wird jetzt knapp. ((1s)) Wo die ist.“ (B2) → **Subthema: Perspektive zu Spielinhalten mit Einbezug Adressat (Spii)**
- ❖ **Feststellung:** „Ich sehe es nicht.“(A4) / „((1s)) Hier oben.“ (E2) → **Subthema: Hinweis bezüglich Lokalisierung Spielinhalt (Spii)**
- ❖ **Vermutung:** „((4,2s)) Ich glaube, da musst du mir so ein Bild ziehen.“(C2) → **Subthema: Spielregeln Handhabung Bildkarte (SpSp)**
- ❖ **Vermutung:** „Vielleicht wirst du gewinnen.“ (B3) → **Subthema: Herausstellung Wettbewerbsvorteil Ad (SW)**
- ❖ **Vermutung:** Muss vielleicht hier oben sein.“(A2) → **Subthema: Hinweis bezüglich Lokalisierung Spielinhalt (Spii)**

- ❖ **Behauptung:** „Und du gewinnst.“(B2) → **Subthema: Verweis auf Spielfortschritt statt Erfüllung Obligation (Sel)**
- ❖ **Behauptung:** „Ich gewinne.“ (B3) / „((1s)) Gleich bin ich auf einer Zwei.“(B3) / „••• Ich bin vor dir da.“(A3) / „•• Ich nerve dich voll.“(D2) / „Jetzt kann mir gar nichts mehr passieren.“(D1) / „••• Man kriegt manchmal schon Glück noch.“(E3) → **Subthema: Argumentation Wahrscheinlichkeit Spielsieg (SW)**
- ❖ **Bestätigung:** „Ja.“; „Hm̃. ((Nickt))“(E5) → **Einfache Zustimmung Gesprächsschritt Gesprächspartner (Ak)**
- ❖ **Bestätigung:** „((1s)) Ich hab hier losgemacht.“(D3) → **Teilaspekt eigener Spielzug statt Erfüllung Obligation (Sel)**
- ❖ **Bestätigen + Erklären:** „Jaja. Nein, die hat kein Kreuz, die hat kein Kreuz. Dann also muss es die sein.“(A3) → **komplexe Zustimmung Gesprächsschritt Gesprächspartner (Ak)**
- ❖ **Antwort:** „••• Ich hoffe in der Badewanne.“(A1)/ „••• So was wie eine Uhr oder ein Wecker.“(D1)/ „Hier.“(E4)/ „Ja.“(E4)/ „Da.“(E4)/ „Spiegelei.“(E5)/ „Eine Karte ziehen.“(E1)/ „• Im Schlafzimmer!“(E1)/ „Von den Kindern.“(E1)/ „•• Ein Haken?“(E1)/ „((1s)) Vielleicht zum Nudeln?“(E2)/ „• Ein Koffer.“(E3) → **Subthema: vollumfängliche Erfüllung Obligation Gesprächsschritt Gesprächspartner (Ak)**
- ❖ **Antwort:** „((4s)) Weiß ich nicht.“(D1) / „((1s)) Weiß ich nicht.“(E2) → **Subthema: Non-responsivität wegen Nichtwissen (Zu)**
- ❖ **Antwort:** „••• Bin schon wieder fertig.“(D1) → **Subthema: Spielfortschritt als Randthema statt Erfüllung Obligation (Sel)**
- ❖ **Bestreiten:** „Eigentlich kannst du weiter.“(B2) / „Das sind eigentlich vier.“(C3); „Na aber ich/ich glaube schon.“(A3); „Das ist aber gelb. Und das ist orange.“(C3); „Nein, das ist es nicht.“(A5) → **Subthema: Wahrheit Gesprächsschritt Gesprächspartner anzweifeln (Zu)**
- ❖ **Bestreiten mit Empfangsbestätigung:** „Hm̃ Hm̃.“ (C1) / „Nein.“ (A2) / „Hm̃Hm̃.“(D2) / „Hm̃. ••• Nein.“ (C1) → **Subthema: Ablehnen Gesprächsschritt Gesprächspartner mit Hörersignal (Zu)**

H 2: Adressatenbindende Sprechhandlungen

Definition: künftige Handlungen oder Unterlassungen von Ad, Veranlassung Ausführung durch Sp

- ❖ **Frage:** „Also muss ich über dich drüber?“ (B1) / „••• Dahin. ((1,3s)) Oder? ••• Von hier?“(C2) / „(Soll) ich die hierhin legen?“(C3) / „Kannst du mir helfen?“(D2) / „Soll ich anfangen?“(D1) / „((1s)) Nochmal?“(D2) / Frage: „Wer wird die als Erstes entdecken?“(D2) /

„Darf ich dann nochmal?“ (D4) → **Subthema: Sp-Obligation Antwort zur Spielgestaltung durch Ad (SpSp)**

- ❖ **Frage:** „Wo ist die Kerze?“ (B3) / „• • • Was hast du?“ (C3) / „Was ist denn das?“ (D4) / „Wo finde ich denn Federn?“ (D4) / „Ei? Wo bist du? • Mann, ich finde es nicht. Zeigst du mir, wo?“ (D5) / „Hast du ihn schon?“ (D5) / „Wohin? • • •“ (E1) / „Wohin muss ich jetzt?“ (E1) → **Subthema: Initiierung zum Spielinhalt, Sp-Obligation Antwort zum Spielinhalt durch Ad (Spii)**
- ❖ **Frage:** ((2s)) „Im Keller?“ → **Antwort auf Problemstellung Gesprächspartner mit Frage als Indikator Unsicherheit (Ak)**
- ❖ **Aufforderung:** „Du musst auch hier noch rumkommen.“ (B3) / „Du bist dran.“ (D1) / „• Jetzt dahin.“ (D3) / „Du bist dran.“ (E1) → **Subthema: Festlegung Handlungen Spielgestaltung (SpSp)**

H3: Kooperative Sprechhandlungen

Definition: Unterstützung von Sp für Ad durch Ermöglichung Handlungen/Einsichten

- ❖ **Begründung:** „Ich kann nicht ((unverständlich)) ` Weil ich auf einem Roten bin.“ (B2) → **Subthema: Aushandlung Einsichten Spielgestaltung (SpSp)**
- ❖ **Begründung:** „Das haben wir nicht abgemacht.“ (C3) → **Subthema: Ablehnung Spielschritt Gesprächspartner mit Verweis auf Spielfestlegungen (Sel)**
- ❖ **Erklärung:** „Nein, nein, nein. Die ist nur schwarz. Die ist eine • Schwarze.“ (C3) → **Subthema: Ausführung Aspekte zur Ablehnung Spielschritt Gesprächspartner (SpSp)**

H4: Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und Sprechereinstellungen ausdrücken

Definition: gegenwärtiger Zustand von Sp, Einstellung oder Gefühl

- ❖ **Unmut - Gefühlsäußerung negativ initiativ:** „Ich habe noch keine Karte.“ (B1) / „Oh nein. Da. Jetzt!“ (A6) / „((1s)) Na warte! ((1s)) Drei.“ (D2) / „Du kommst mir nicht hinterher.“ (B3) → **Subthema: Differenz Meinung bezüglich Spielinhalt/Spielstand (Spii/SW)**
- ❖ **Unmut - Gefühlsäußerung negativ responsiv:** „Finde ich ein bisschen blöd. ((1 s))“ (A3) → **Reaktion auf Gesprächsschritt Gesprächspartner (Sel)**
- ❖ **Unmut - Gefühlsäußerung negativ Hörersignal:** „Hey.“ (C6) / „Oh, nein.“ (A1) / „Oh nein. Das ist ja fies. • • Mensch.“ (A3) / „Na toll.“ (D4) / „Hrmm“ (D1) → **Reaktion auf Spielschritt Gesprächspartner (Gef)**

- ❖ **Freude - Gefühlsäußerung positiv initiativ:** „Yes! Super! Yes!“ (A6) → **Subthema: Ausdruck Freude über Spielinhalt (SpII)**
- ❖ **Wunsch- Gefühlsäußerung positiv initiativ:** „Hoffentlich musst du nicht ein bisschen zurück.“(D3) → **Subthema: Ausdruck Wunsch zum Spielstand (SW)**
- ❖ **Triumph- Gefühlsäußerung positiv initiativ:** „„Bin viel weiter als du.“ (E1) / „Ich hoffe, ich gewinne. ((1 s)) Vier.“ (A2) / „Dafür bist du nicht oben.“(?) → **Subthema: Ausdruck Triumph zum Spielstand (SW)**
- ❖ **Erstaunen - Gefühlsäußerung Überraschung Hörersignal:** „Äh.“ (C6) / „Öh!“ (E6) / „Alter Schwed(e) ••“(D5) / „Oh mein Gott!“ (D2) / „Ach.“(A2) / „((2 s)) Ah. ((2 s))“(A2) → **Reaktion auf Spielschritt Gesprächspartner (Gef)**
- ❖ **Erstaunen - Gefühlsäußerung und Mitteilung:** „Hä? Ich bin doch rot.“ (E6) → **Subthema: Differenz bezüglich Spielvorgehen (SpSp)**
- ❖ **Absicht äußern:** „Dann darf ich dahingehen. ((10 s))“(A2) → **Zustimmung Gesprächsschritt Gesprächspartner mit Handlungsplan (Ak)**

H 5: Sprecherbindende Sprechhandlungen

Definition: künftige Handlungen von Sp, Obligation zur Ausführung für Sp

- ❖ **Vorschlag:** Wollen wir die nochmal vermitteln und eine andere nehmen?“ (D4) / „• Nehmen einfach etwas anderes.“(D3) → **Subthema: Versuch Lenkung Spielgestaltung (SpSp)**
- ❖ **Vorschlag:** „Nehmen wir ein anderes dann wieder.“(B6) → **Subthema: Gegenvorschlag (Zu)**

H6: Kommunikationsbezogene Sprechhandlung

Definition: Eröffnung, Spezifizieren, Modifizieren, Abschließen Kommunikation

- ❖ **Anrede:** „((Würfelt)) Eins, Zwei, Drei, Vier. •Frau (Nachname).“(E5) → **Subthema: Eröffnung Kommunikation mit Lenkung Aufmerksamkeit Ad auf Spielvorgehen (SpSp)**
- ❖ **Explizieren:** „Es gibt nur zwei Spinnen.“(A3) / „•• Bei mir gibt es die meisten Spinnen im Wohnzimmer.“(E3) → **Subthema: Spezifizieren Kommunikation zu Spielinhalten durch Erfahrungen (SpII)**
- ❖ **Explizieren:** „((2s)) In der dritten Etage.“(D1) → **Subthema: Lokalisierung Spielschritt als Antwort auf Problemstellung Gesprächspartner (Ak)**
- ❖ **Explizieren:** „••• Ich weiß es nicht. Weil da stehen mehr.“(C3) → **Verdeutlichung Grund Nichtwissen zur Erfüllung Obligation (Sel)**

- ❖ **Nennung:** „Hm̃. • Ein Globus.“(C1) / „Eine Klammer.“(C1) / „Fliege.“ (C6) / „Tasche.“(D2) / „Quietscheentchen.“(E3) → **Subthema: Eröffnung Kommunikation mit Hinweisen auf Spielinhalt (Spi)**
- ❖ **Aufmerksamkeitslenkung:** “((1,3s)) Da ist es.“(B3) / „Hier ist gar keine dabei.“(B4) / „Da.“ (A4) / “Dort!“(A6) → **Subthema: Hilfe für Gesprächspartner bei Spielschritt (Ak)**
- ❖ **Aufmerksamkeitslenkung/Referenz:** „Hm̃. • • • Hier.“(C1); „Hier“(C1) / „Da.“(C6) / „Da“(A1) / „Ach da!“(D1) / „Oben irgendwo, glaube ich.“(D1) → **Subthema: Eröffnung Kommunikation mit Lenkung Aufmerksamkeit Ad auf Spielinhalt (Spi)**
- ❖ **Aufmerksamkeitslenkung + Nennung oder Selbstkorrektur:** „Hier! Sind die Nägel.“(E6) / „Hier! Nein, sind Fische.“(E6) → **Subthema: Spezifizieren Kommunikation mit Lenkung Aufmerksamkeit Ad auf Spielinhalt (Spi)**
- ❖ **Bekräftigung:** „Wenigstens ein Hüpf.“(D3) / „• • • Schau noch mal genau hin.“(D1) → **Subthema: Modifizieren Kommunikation mit Lenkung Aufmerksamkeit Ad auf Spielinhalt (Spi)**
- ❖ **Bekräftigung Zustimmung:** „Ja jetzt darfst du.“(B3) → **Subthema: Erlaubnis Spielschritt Gesprächspartner (Ak)**
- ❖ **Bekräftigung Ablehnung:** „Nein, das ist nur so klein!“ (B4) → **Subthema: Ablehnung Gesprächsschritt Gesprächspartner mit Kontextualisierung (Zu)**
- ❖ **Referenz:** „Hier. Sieht aus wie eine Ritterburg. Habt jemand bestimmt gebaut.“(B4) / „Da oben ist die Kanne.“ / „• Das da.“(E3) → **Subthema: Erfüllung Randthema Obligation zu Spielinhalt (Sel)**
- ❖ **Empfangsbestätigung mit Mh:** „Hm̃.“; „((1s)) Hm̃.“; „Hm̃.“ (C1) / „Hm̃.“ (A1, D2, B2) / „Hm̃.“(D2) / „((2s)) Hm̃m̃.“(E1) / „Hm̃.“(E2) / „Hm̃.“(E3) / „Hm̃Hm̃.“ (D1) „Hm̃ Hm̃.“ (C1) / Hm̃“ (C1) → **Subthema: Bedeutungsvariation akzeptierend, zurückweisend, selektierend über Intonation (Emp)**
- ❖ **Akzeptierende Empfangsbestätigung:** „Okay.“(?)/ „Okay ((2 s)) Eine Sechs. ((2 s)) Okay. ((1,8 s))“ (A3) / „Áh! ((1s)) Da.“(D2) / „Ah ja.“(A5) → **Subthema: Zustimmung über Hörersignal (Emp oder Ak)**
- ❖ **Selektierende Empfangsbestätigung:** „• • • Hier drauf.“(D4) → **Subthema: Teilthema über Bekräftigung mit Hörersignal (Emp)**
- ❖ **Zurückweisende Empfangsbestätigung:** „• • • Ein Kopf von einem Hahn.“(D6) → **Subthema: Teilthema über Korrektur mit Hörersignal (Emp)**

H7: Rollenzuschreibende und -löschende Sprechhandlungen

Definition: ausgedrückter Sachverhalt wird zur Tatsache

- ❖ **Selbsternennung:** „Ich helfe beim Suchen.“(D2) → **Modifizieren Kommunikation mit Hilfsangebot zu Spielinhalt (Spiii)**

Kernthemen der Fachkräfte

Die Kernthemen (K) sind nummeriert, benannt und jeweils mit einer Definition versehen.

❖ **K1: Spielgestaltung/Spielregeln (SpSp)**

Definition Kernthema: Aushandlung oder Festlegung des Vorgehens im Spiel

❖ **K2: Spielinhalte (Spii)**

Definition: Besprechung der Perspektiven/Meinungen der Mitspieler in der Spieldurchführung

❖ **K3: Spielstand/Wettbewerb (SW)**

Definition: Resümieren des Spielfortschritts

❖ **K4: Empfangsbestätigung (Emp)**

Definition: Rückmeldeverhalten als Anzeige der Aufmerksamkeit

❖ **K5: Gefühlsäußerung (Gef)**

Definition: Einstellungsbekundung mit Gesprächssteuernder Funktion

❖ **K6: Diskussion vorherigen Beitrag (Gem)**

A) Definition einfacher gemischter Gesprächsschritt (Gem einf): Diskussion vorherigen Beitrag mit Ausdruck Einstellung in einer Sprechhandlung ohne Übernahme Sprecherrolle **B)**

Definition komplexer gemischter Gesprächsschritt (Gem kompl): Diskussion vorherigen Beitrag mit mehreren Sprechhandlungen für Transport und Ermittlung hohe Informationsdichte

Hyperthemen mit Subthemen Fachkräfte

Das jeweilige Hyperthema (H) ist mit einer Definition und seinen Subthemen versehen (z.B. Einholen Zustimmung). Vor dem Zitat stehen die Kürzel für die Fachkräfte (A-E) mit dem Erhebungszeitpunkt (1-6). Die Zugehörigkeit eines Subthemas zum jeweiligen Kernthema wird in Klammern festgelegt. Die Legende für diese Kürzel ist in der Anlage `Kernthemen der Fachkräfte` zu finden.

Frage- und Modellierungsstrategien

Hyperthema 1: Einfache Frage

Definition: Ja-/Nein-Frage, Alternativfrage, Quizfrage

Subthema: Einholen Zustimmung (Spii)

- ❖ D1: „((3s)) Hast du den?“
- ❖ C1: „Hast du sie entdeckt?“
- ❖ C1: „Schon entdeckt?“
- ❖ D1: „Ehrlich nicht?“, „Du hast sie schon gefunden?“, „Du bist schon fertig?“
- ❖ A2: ((Lachen)) Bist du jetzt stolz? ((1,5 s))“
- ❖ C2: „So lange her. Was? ((1,2s)) So. Und jetzt? Jetzt darfst du?“
- ❖ C3: Du siehst sie?“
- ❖ B3: „Drei. ••• Wir überspringen heute die Roten. Hä?“
- ❖ A3: „Und ich muss jetzt hierhin zurück, né? War das so?“, „Dann darf ich da oben hin?“
- ❖ E4: „Bist du auf dem Roten? Nein? • Noch nicht.“
- ❖ D4: „Jetzt würfel ich. Ja?“
- ❖ B5: „Da oben drauf? Was ist denn das eigentlich? Da ist eine Spüle, nicht?“
- ❖ D6: „Da darf ich jetzt anfangen. Ja?“; „Und die Karte kommt raus. Ne?“
- ❖ C6: „Hast du es schon gefunden?“

Subthema: Abfrage Entscheidung (SpSp)

- ❖ D1: „Soll ich anfangen?“
- ❖ B2: „Wollen wir das so machen?“
- ❖ B2: „Gut. ((1 s)) Und die Karte? ••• Legst du wieder zurück oder wie ist das? Nein, b/ die behältst du.“
- ❖ D2: „Vielleicht hängt die ja in der Küche?“
- ❖ E2: „Wer eine Sechs hat, darf anfangen. Oder? ••• Und muss dann noch mal würfeln? Um zu wissen, wie viel er vorrücken darf. •• Richtig?“
- ❖ E4: „Rausschmeißen gibt es nicht, ne. Oder? Gibt es das? • Nö. Machen wir nicht mit raus-schmeißen. ••• Und eine Vier. Eins, Zwei, Drei, Vier.“ „
- ❖ E5: „Darfst du dreimal oder bloß einmal?“; „Du kannst nochmal, ne? Oder?“
- ❖ E6: „Na. Du musst nochmal machen, oder?“; E6: „Also darf ich jetzt beginnen?“

Hyperthema 2: Komplexe Frage

Subthema: Spezifizierung Obligation Frage mit Mehrfachfragen (Spii)

- ❖ B1: „Du hast eine? ((1,6s)) Welche Zahl?“
- ❖ C1: „Ha. Was ist denn das? Was du da auf deiner Karte hast?“; „Du hast vorhin hier gestanden. Oder?“
- ❖ A1: „Wo findest du eine Ente? [...] Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefunden? In welchem Zimmer des Hauses?“
- ❖ E2: „((1s)) Wo könnte ein Glas stehen? ((4s)) (Name Kind)? • • Wo könnte denn ein Glas stehen?“; „Und? Was soll das sein?“
- ❖ A2: „((Unverständlich)) jedes Bild durchgehen. ((2 s)) Meist ist ja ein Regenschirm wo? Wo ist der bei euch zu Hause? ((2 s)) Wenn ihr den nicht gerade braucht?“
- ❖ A3: „Kannst du irgendwo noch eine sehen? • • Den Boden vielleicht? Hier oben? • • •“
- ❖ C3: „• Weißt du, ich war schon mal da oben. • Was da mit mir passiert war. Weißt du das noch?“; „Ein Kleiderbügel. Der kann ja eigentlich nur • • im Schlafzimmer sein. Wo könnte der denn noch sein? • • • Ein Kleiderbügel?“; „Ein • • • Weinglas. ((1s)) Das kann ja nur... Wo könnte denn das stehen? • • Ein Weinglas?“; „Ich sehe es. • • • Im Wohnzimmer. • • • Ist es das? ((1,7s)) Ist das gemeint damit?“
- ❖ C4: „Aber das kann es nicht sein. Ne? Das sieht ja nicht so aus?“
- ❖ D4: „Du musst wieder auf das Rote drauf? Oder wieder an den Anfang? Sind die dann raus? Die Kärtchen, die man schon hatte? • Ja. So rum. Ne? • • Wo war das? Hier.“
- ❖ D5: „Eins, zwei. Ich darf eine Karte ziehen. ((1s)) Hä? • • • Den wollten wir doch rausnehmen, oder? • • • Wollen wir den ganz rausnehmen? Das ist doch wieder der Gleiche!“
- ❖ E6: „Du siehst keine Maus? ((1,6s)) Hier. • • Ist sie das?“

Subthema: Ergänzung Obligation Frage mit Aufforderung (SpSp)

- ❖ C1: „Aber guck mal. Warte mal. • Wie sieht denn die Spinne aus? Wo stande/ wo hast du denn jetzt gestanden?“
- ❖ E1: „Oh, guck mal, jetzt bist du auf einem? ((2s)) • • Auf einem, was ist das für eine Farbe? • Auf einem roten Feld, né? • Was darfst du dann machen bei dem roten Feld?“; „• • Bei wem bist du denn überhaupt im Zimmer? Ich habe noch gar nicht richtig geguckt. • • Wer liegt denn dort im Bett? • Ein Kind, denkst du? ((1s)) Guck mal, da ist ja das Kinderbett.“
- ❖ B1: „Welche war größer? ((1,4s)) Weißt du noch, was du da hattest? • • • Mach nochmal.“
- ❖ A2: „Wieder ein roter Punkt. ((1,5 s)) Einen Moment. Ach je. Guck mal. • • Wie es mich jetzt erwischt hat. ((3 s)) Weißt du, wo ich jetzt hindarf? ((1,5 s))“
- ❖ D4: „Oder hier? • • Guck nochmal. • • Zähl mal.“; „Ach doch. Guck mal hoch. Ist das die?“; „• • • Na. Guck mal. Die sieht aber ganz anders aus. • Die hat ja noch eine Lehne. • • • Die muss

bestimmt so aussehen wie die. Oder?"; „Es ist ziemlich weit unten in einem Zimmer. In der untersten Reihe. Guck mal. • • Siehst du es?“

- ❖ D5: „Aber der ist es nicht, ne? Der sieht anders aus. Zeig mal! • • Nein, der sieht anders aus. ((2s)) Aber es könnte ja auch hier oben sein, ne? ((1s)) Oder?“

Hyperthema 3: Einfache Modellierung

Definition: Handlungsbegleitendes Sprechen

Subthema: Motivierung Kindsverhalten (Emp)

- ❖ A1: „Hm hm. Was hast du jetzt gewürfelt?“; „Nein. ((2 s)) Dann musst du jetzt warten. Wie viel müsstest du jetzt haben?“; „Genau. So eine Regel. ((1 s)) Ja? • • • Einverstanden?“
- ❖ D1: „• Du warst schon. Aber... • Ach so. Wir gucken erst einmal, wer die höhere Zahl hat?“; „• Weißt du gar nicht? • • • Reicht nicht einmal würfeln und losgehen?“; „Nein? • Musst du eine bestimmte Zahl würfeln?“; „• • • Okay. ((2s)) Oh. Kannst du mir einen Tipp geben?“
- ❖ EZP2: „Eine Eins. • Gucke mal. Ich habe deine Eins gekriegt.“
- ❖ C2: „• Bis dahin.“; „Hm. ((2,5 s)) Ja. • • Du kannst jetzt über mich drüber gehen.“
- ❖ E2: „((Lacht)) Hm.“; E3: „Ein Koffer. ((1,5s)) Na, dann such mal den Koffer. Vielleicht findest du ihn.“; „• Da ist es.“
- ❖ B3: „Endlich. Jetzt kannst du mal eine Karte ziehen. • Jetzt geht es los.“
- ❖ D3: „((1,5s)) Du musst mir auf jeden Fall helfen. ((1,6s)) Hm.“
- ❖ E3: „Das gibt es doch nicht. • Dann such dir mal eine Karte.“
- ❖ D4: „• Ja. Würde ich auch sagen.“; „Ich sehe sie auch noch nicht.“
- ❖ D6: „Du darfst rücken. Bei einer... • W/ Wir haben ja jetzt angefangen. Du darfst jetzt rücken. • Und jetzt bin ich wieder dran.“
- ❖ Subthema: Lob (Emp)
- ❖ E1: „Gut. ((1s)) Los geht es. • • ; „Zum Beispiel, genau.“; „Genau. Prima. • Darfst du schon vorhüpfen.“ „Ja. Das ist eine gute Idee.“
- ❖ A2: „Ja. Okay. • • • Gut.“
- ❖ D3: „• Hm. • Eine Küchenuhr vielleicht. Ja. In der Küche. • • Ja. Super.“
- ❖ B3: „Genau hinter mir. • Prima. ((1,1s)) Bist mir auf den Fersen.“
- ❖ B4: „Du bist ja lieb.“; „Sehr gut. Zeige • • • wo stehst du jetzt?“

Subthema: Ausdruck Emotion mit Interjektionen (Gef)

(z.B. Überraschung, Enttäuschung, Ungeduld, Freude)

- ❖ B1: „Ja.“; „Òh.“; „• • Genau.“; „Huch.“; „Stopp.“
- ❖ D2: „Òh.“

- ❖ C1: „••• Genau.“; „Ûh. ((1s)) Hm.“; „Schade.“
- ❖ C3: „••• Òh.“
- ❖ A4: „Ah.“; „Oh!“; „Ach.“; „Na?“
- ❖ C4: „• Huch.“
- ❖ D4: „Oh! ((1s)) Oh!“

Hyperthema 4: Komplexe Modellierung

Definition: Denkbegleitendes Sprechen

Subthema: Spielfortschritt Fachkraft (SW)

- ❖ E1: „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). ••• Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. •• Bitteschön.“; „Hm, auf Rot, du wolltest wohl schon vorflitzen? ((2s)) Du darfst die Karte ablegen und dann würfel ich. ••• Ach, nur eine Zwei. Eins, zwei. • Ich bin ja immer noch im Kinderzimmer. ((1s))“
- ❖ D1: „((1,75s)) Oh. • Jetzt teilen wir uns wohl den Platz. • Guck mal. Ich mache ein bisschen Platz für dich.“; „• Ah. Das ist gut. Wenn du immer nur einen Schritt gehst, komme ich vielleicht noch hinterher. Eins, zwei.“
- ❖ D1: „Òh. ••• Das sieht nicht gut aus für mich.“
- ❖ C2: „• Hier. Bis hierhin darf ich. Gucke? ••• Ganz schön weit. Was?“
- ❖ D2: „•• Òh. • Da mache ich einen k/ klitzekleinen Sprung. ((1s)) Danke.“
- ❖ D2: „•• Ich habe sie gefunden.“; „((1,5s)) Da steht der auch nicht.“; „•• Òhje. • Ich habe sie schon entdeckt.“
- ❖ A3: „Dann habe ich es gar nicht mehr weit bis zum Ziel?“
- ❖ A3: „Na ja! Wieder nebeneinander. •• Ist doch eine gute Sache. •• Oder? ((2 s))“
- ❖ D3: „•• Jetzt komme ich hinterher. Ganz schnell. ((1s)) Naja. • Eins, zwei, drei.“
- ❖ D4: „Das ist ja gar nicht so einfach.“
- ❖ C4: „Der Fisch. / ((Schnalzt)) ` Grauer Fisch. / Ich sehe bis jetzt nur Fischgräten. / Du hast ihn auch noch nicht gefunden. Oder? / Ich glaube, den Fisch gibt es nicht.“
- ❖ E5: „Ist das hier unten? • Oah, da muss ich wohl wieder zurück?“
- ❖ C5: „Jetzt stehe ich neben dir. Hm? Eins, zwei.“
- ❖ D5: „• Viel weiter nach unten kann es ja nicht mehr gehen.“
- ❖ E6: „Ach sÒ. Verzeihung. Aber ich muss zurück. ((Lachen))“
- ❖ C6: „Wo stand ich denn?“

Subthema: Affektive Anteilnahme am Spielschritt/Spielfortschritt Kind (Gef)

- ❖ C1: „Na. Wir haben es mit Dreien. • • • Ne?“
- ❖ C1: „Glück heute. • Hm?“
- ❖ C1: „• • • Möchtest du gewinnen?“
- ❖ D1: „((1,75s)) Oh. • Jetzt teilen wir uns wohl den Platz. • Guck mal. Ich mache ein bisschen Platz für dich.“
- ❖ E1: „Oh, auch eine Drei.“
- ❖ A2: „Jetzt kannst du ja eine Wahnsinnsstrecke gehen. ((8 s))“
- ❖ E2: „Ja. Jetzt musst du zurück. • • Schade. ((Lacht)) ((1s)) So schnell hast du den Schlitten gefunden.“
- ❖ E3: „• • Guck mal, wie viel Vorsprung du schon hast.“; „Ja. • Du hast ganz schön viel Glück heute.“
- ❖ D3: „((1s)) Stimmt. • • Òh. Das ist aber ein großer Sprung.“
- ❖ E3: „• • • ((Atmet aus)) Gott sei Dank. • Ich dachte, du kommst schon wieder auf einen roten Punkt.“
- ❖ D4: „Zwei. Ôh. Glück gehabt.“; „Âh. • Ich sehe sie. Die ist ziemlich klein.“; „• Ja. • • • Siehst du. Es ist wirklich knifflig.“
- ❖ D4: „Du u... umgehst die roten Felder heute. Ja? ((Lacht)) ‘“
- ❖ B4: „Bist auf einem Roten? • Hast du ein Glück immer.“
- ❖ C4: „• • Und das ist so versteckt.“
- ❖ B5: „Oah, ein Pony! Wo kann denn das sein?“; „Eine Birne. Wo ist sie?“; „Flaschengeist. Wuah!“
- ❖ D5: „Du bist gerade daran vorbeigegangen mit deinem Finger.“
- ❖ E5: „Ein Spiegelei. ((würfelt)) • • Eins, Zwei.“
- ❖ C6: „Ja. Genau. Das ist ein Hering.“; „Ôh. Na, jetzt bin ich aber gespannt.“; „Ôh. Wieder ein paar zurück.“; A1: „Hm hm. Oah. • Voilà. • Und was darfst du jetzt tun? ((1,5 s))“
- ❖ D6: „• Ach so. • Und der hat die auf dem Kopf.“; „Ach so. Eine Trillerpfeife. • Hm.“
- ❖ E6: „Den Nagel.“; „Kippe.“
- ❖ E6: „Beim letzten Mal haben wir auch gedacht, • • • das gibt es nicht. Und dann haben wir es doch noch gefunden. ((1,4s)) Das muss es geben.“

Subthema: Unterstützung/Hilfe Kind beim Spielschritt (Spi)

- ❖ C1: „• • • Ich glaube, du musst anders herum. • Hier. Guck mal.“
- ❖ E1: „Dann kannst du dich neben mich stellen.“
- ❖ A1: „Nimm dir Zeit. ((2 s)) ((Hörersignal an umstehendes Kind)) Es gibt viele Räume. Du musst jeden einzelnen Raum angucken. ((2 s)) Genau hinschauen. ((5,5 s)) Wo sich die Trompete versteckt hat. ((4 s))“
- ❖ B1: „• Warte.“; „Such mal die Ente mit.“

- ❖ D1: „Du bist dran.“
- ❖ A2: „Wo ist er? Wo ist er, der Regenschirm? Such du mal! ((5 s))“
- ❖ D2: „Du darfst.“
- ❖ E2: „Nee. Du musst ja hier hoch. Du musst ja zum Dach.“; „Zwei. So. Jetzt muss ich suchen. • Pass auf. Jetzt musst du mir helfen. ((Zieht Luft ein)) • • Oh. Schau mal.“
- ❖ B2: „• • Du darfst jetzt dort auf das rote Feld.“
- ❖ A3: „Mit der Sechs geht es los. ((4,7 s)) Wollen wir uns noch einen Würfelplatz bequem ausmachen? / Könnten wir nämlich ((geräuschvolles Einatmen)), weißt du? Du kannst hier • ausholen. Und ich auch.“
- ❖ E3: „Das gibt es doch nicht. • Dann such dir mal eine Karte.“
- ❖ C3 „• • • Warte mal. Du standest hier drauf. Zähl nochmal nach. Mach nochmal. Eins?“
- ❖ D3: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Setz dich mal hin.“; „Guck nochmal, wo lang du laufen musst. Genau.“; „Eins, zwei, drei. • Warte.“
- ❖ D4: „Eins, zwei, drei. • • Jetzt bist du wieder dran.“; „Hm´ Zeig nochmal.“; „Fang an.“
- ❖ E4: „Na, such mal die Birne. Wo ist sie?“
- ❖ B5: „Ich glaube, ich sehe sie. ((1s)) Soll ich dir einen Tipp geben?“
- ❖ E6: „Eins, Zwei, Drei, Vier. • Jetzt darfst du mal eins aufdecken für mich.“

Strategien zur Konzeptentwicklung

Hyperthema 5: Einfache Strategien zur Konzeptentwicklung

Definition: Anregung Benennen und Beschreiben

Subthema: Benennen anregen mit Referenz auf Spielinhalt (Spiii)

- ❖ E3: „Was ist denn das da?“
- ❖ B3: „• Eine Trompete. Wer hat die Trompete?“
- ❖ C3: „Ein Globus. • Siehst du?“
- ❖ C5: „Was ist es?“
- ❖ C6: „Wer brät denn ein Spiegelei?“; „((1,4s)) Weißt du, wie man das auch noch nennt? • • ((Unverständlich)) • Vom Zelt“

Hyperthema 6: Komplexe Strategien zur Konzeptentwicklung

Definition: Erfahrungen, Vorwissen, Vorstellungen, Meinungen erfragen; Zusammenhänge bzw. Vergleiche oder Reflexion Sprache und Schrift anregen

Subthema: Zusammenhänge anregen mit langandauernder Interaktion (Spi)

- ❖ E1: „Fünf, ah, jetzt haben wir wieder eine große Zahl. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • • Guck mal, wo bin ich denn jetzt? In welchem Zimmer? • • • Was ist das für ein Zimmer? • (Name Kind)? Genau, wegen dem Computer. Das könnte sein. Wenn die dann tippt und schreibt. • • Da sind auch ganz viele Ordner, wie bei uns.“
- ❖ E2: „Na. Aber das ist eine Werkstatt. Wo könnte denn noch ein Glas stehen? • • Wo hast du denn die Gläser stehen? Zuhause? ((1s)) Hm̄. ((4s)) Wo könnte man noch Gläser stehen haben? ((1,5s)) Nicht nur in der Küche. Wo denn noch? ((1s)) Müssen wir mal nach dem Wohnzimmer gucken. Vielleicht finden wir da ja so ein Glas. ((1s)) Wo ist denn das Wohnzimmer?“
- ❖ E3: „Kreuzspinne? • • ((Zieht Luft ein)) Verrückt. • Jetzt müssen wir mal gucken. • Wo könnte denn eine Spinne immer sein? • • Weißt du nicht? ((3s)) Soll ich dir sagen, wo es bei mir die meisten Spinnen gibt? Zuhause? Ja. • Auf dem Dachboden und im Keller. • • Öh. Jetzt musst du wieder bis da runter. • Öh. Ist das gemein.“

Rückmeldestrategien

Hyperthema 7: Einfache Rückmeldung

Definition: Wiederholung, Umformulierung, Indirekte Korrektur, Erweiterung

Subthema: Hörersignale (z.B. fragend, bestätigend, ablehnend) (Emp + Gem einf)

- ❖ D1: „Was ist denn jetzt passiert?“
- ❖ C1: „Weißt du noch, wie das bei Mensch-ärgere-dich-nicht gewesen wäre?“
- ❖ A1: „Hm̄.“; „Hm̄ hm̄.“; „Hm̄?“
- ❖ B1- „Ich habe dasselbe.“; „Super.“; „Noch eins.“
- ❖ C1: „• • Hm̄.“; „Ja.“; C5: „Hm̄“
- ❖ B1: „Ich bin rot. Du bist blau. • •“
- ❖ C2: „Wo steht denn meistens eine Kerze?“
- ❖ C2: „((2,5s)) Was war mit dem Bild?“
- ❖ A3: „Leider nicht.“; „((2 s)) Fast. ((1 s))“; „Naja.“
- ❖ E3: „Hm̄.“
- ❖ D4: „Ah! • • Ich hab ihn!“
- ❖ D4: „• Da ist es!“; „Das gibt es doch nicht.“
- ❖ E6: „Hm̄.“; „Hm̄.“
- ❖ C6: „Öh. Na. Das ist aber gemein.“

- ❖ C6: „Hm. Da hast du Glück.“

Subthema: Anerkennung + Abfrage Wissen/Erfahrungen (Gem kompl)

- ❖ E1: „• • Das könnte sein, dass das der Papa ist. Und wie geht es dem?“
- ❖ E1: „Da, super. Weißt du noch, wie die Regel war?“; „• • Stimmt, das könnte das Arbeitszimmer sein. Woran erkennst du das?“;
- ❖ E2: „((Lacht)) Sollen wir zusammen überlegen. Wo könnte denn ein Glas stehen?“
- ❖ E2: „((2s)) Na, dann such mal. Was hast du denn?“
- ❖ C2: „((2,5s)) Wenn wir hier draufstehen, war was mit dem Bild. Was musste man da machen?“
- ❖ B3: „Eine Kerze. ((1s)) Wer könnte von denen eine Kerze brauchen?“
- ❖ E3: „Meinste? • • Wo gibt es denn die meisten Spinnen? (Name Kind)?“
- ❖ E4: „Hier. Ja. Wo ist sie? • In der Sauna, ne?“
- ❖ E4: „Der Fisch. Ja, was macht denn der mit dem Fisch?“
- ❖ B3: „Huch. Entschuldigung. Weißt du noch, wo du warst? • • • Warst du hier?“
- ❖ E5: „Ja. Und was war das? • Ein?“
- ❖ B5: „Und kannst du dir vorstellen, warum da so ein Huhn ist?“
- ❖ Subthema: Anerkennung + Gegenvorschlag/Problemaufriss (Gem kompl)
- ❖ C1: „Da hätte ich/ hättest du mich rausgeschmissen. Ne? • • Schon wieder. Musst du nochmal würfeln.“; „Mal sehen, wer sie/ ob du sie entdeckst. • Ich habe sie noch nicht entdeckt. Die Klammer.“
- ❖ B2: „Ja? Soll ich? Der Jüngere fängt eigentlich immer an.“
- ❖ A3: „Kannst noch mal würfeln. Bei der Sechs, wir machen jetzt aus, kann man noch einmal würfeln. Das ist so.“
- ❖ D3: „• Wo denn? ((1s)) Nein. Das ist es nicht. ((1,3s)) Das sieht nur so ein bisschen aus wie Käse. Das ist aber ein Schwamm.“
- ❖ A3 „Eine Sechs. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. Und wir hatten gesagt, einmal darf man noch würfeln, né? / ((geräuschvolles Einatmen)) Und einmal noch würfeln nach der Sechs. ((2 s)) / Das ist ein bisschen viel? / Gut. • • Ich akzeptiere diesen Vorschlag.“
- ❖ B5: „Die Kanne ist da. Aber da ist kein Flaschengeist, der aus der Kanne kommt.“; „Genau. Das soll ein Wasserhahn sein. Und der sieht aber auch aus wie ein Hahn.“
- ❖ C5: „Oder die Fliege ist auch lustig. • • • Aber wir finden den Bilderrahmen nicht.“
- ❖ D5: „• • Nein, du musst schon zurück. Du hast ja das Blatt hier gefunden. Da bist du zurückgegangen. Jetzt musst du weitermachen.“
- ❖ D5: „Aber der ist es nicht, ne? Der sieht anders aus. Zeig mal! • • Nein, der sieht anders aus. ((2s)) Aber es könnte ja auch hier oben sein, ne? ((1s)) Oder?“
- ❖ D6: „Meinst du? • Hm. Na mal gucken, wer sie zuerst hat.“

- ❖ E6: „((Lacht)) ` • • Na. Warte mal ab. Ich verfolge dich wieder.“
- ❖ D6: „Brauche ich eine Eins? Okay.“; „Nochmal. Okay.“

Subthema: Zurückweisung + Frage/Aufmerksamkeitslenkung (Gem kompl)

- ❖ E1: „Nein, von wem ist denn das Zimmer?“; „Nein. Überlege noch mal.“
- ❖ C1: „• • • Nein. Wo die Ente war. Ne? Wo die Ente war.“
- ❖ B1: „• • • Nein. Wie viele Punkte sind da drauf?“; „Nein. Guck mal.“(B1)
- ❖ E1: „Guck genau hin, was machen die dort? Du kannst ruhig genauer beschreiben.“
- ❖ A2: „Nein. ((2 s)) Dann musst du jetzt warten. Wie viel müsstest du jetzt haben? •“
- ❖ E2 „((1,5s)) Hm. • • Das ist/ja. Aber dort sehe ich keins. Komm, wir gucken mal weiter oben. Vielleicht finden wir da eins.“
- ❖ E2: „Ah, (Name Kind) überleg nochmal. Wo darfst du hin in diesem Zimmer? ((2s)). Genau, das ist das richtige Zimmer, und auf wo sollst du dich draufstellen?“
- ❖ E3: „Nein. • • Hier geht es los.“; „Nein. • Hier runter. ((1s)) Da habe ich ja doch jetzt aufgeholt. ((Lacht))“
- ❖ A4: „Nein, guck mal hier. ((unverständlich))“
- ❖ A6: „Nein, das ist keine Aprikose. Was ist das?“
- ❖ B6: „Nein, hier nicht, he? Bei dem Spiel nicht.“; „Nein, guck mal. Du gehst doch jetzt wieder da lang.“; „Nein, du hast eine Drei. Guck!“

Subthema: Anerkennung + Erweiterung vorherigen Beitrag (Gem kompl)

- ❖ C1: „Genau. Jetzt hast du mich schon wieder überholt.“; „Und die heben wir auf. Die • legen wir hier an die Seite.“
- ❖ E1: „Genau, wegen dem Computer. Das könnte sein. Wenn die dann tippt und schreibt. • • Da sind auch ganz viele Ordner, wie bei uns.“
- ❖ A1: „Genau. • • • Aber genau so kann es mir passieren. Nicht?“
- ❖ D3: „• Hm. • Eine Küchenuhr vielleicht. Ja. In der Küche. • • Ja. Super.“
- ❖ B4: „Das kann sein. Nehmen wir! Papier ist Papier. Ob klein oder groß, ne?“
- ❖ D5: „Na warte mal! Nun lass uns doch erst mal gucken! • Den finden wir schon. ((1s)) Komm, gut gehen mal jedes Zimmer durch. • • Hier ist er nicht. ((2,3s)) Auch nicht.“

Subthema: Beenden + Erweiterung vorherigen Beitrag (Gem kompl)

- ❖ D1: „Wer anfangen darf? Ok. Dann musst du auch noch einmal würfeln.“
- ❖ A2: „Gut. ((1 s)) Und die Karte? • • • Legst du wieder zurück oder wie ist das? Nein, b/ die behältst du.“

- ❖ B2: „••• Genau. Das ist ein Spaghettisieb. ••• Super. Und weißt du, was das heißt? Wenn das da oben ist?“
- ❖ C2: „Jetzt haben wir nicht aufgepasst alle beide. Aber du hast jetzt eine?“
- ❖ A3: „Im Keller? / Oder••• auf dem Boden. Auf dem Dachboden. Wenn man einen großen Dachboden hat, ••• dann kann man ihn hier oben ••• aufbewahren. / Warum ist das fies? / Dass der auf dem Dachboden ist? Oder weil ich jetzt die Karte habe? / Da renne ich aber jetzt schnell.“
- ❖ B4: „Die Ritterburg ist das. Sieht aus wie eine Spielzeugritterburg. Also bestimmt im Kinderzimmer, oder?“
- ❖ A4: „Ja. Wo genau?“
- ❖ C5: „Oder die Fliege ist auch lustig. ••• Aber wir finden den Bilderrahmen nicht.“
- ❖ B6: „Hm. Komisch heute. Wir haben auch fast keine Karten. Nur drei Karten gezogen heute, he?“
- ❖ C6: ((Lacht)) ` Genau. Da haben wir ja ••• mal drüber geschmunzelt alle beide.“

Hyperthema 8: komplexe Rückmeldungen

Definition: Denken bzw. Lernprozesse verdeutlichen, Denk- und Lerngerüst aufbauen, Infragestellen/Irritieren

Lösungsvorgabe mit Instruktion (SpSp)

- ❖ C1: „Kannst du dich nicht mehr erinnern? Musst du gucken, wo wir das ((1,2s)) hier oben finden.“
- ❖ C1: „Das geht nicht. Habe ich mir vorhin gerade erklären lassen. Wenn sowas ist, dass du neben mir stehst, musst du nochmal würfeln.“
- ❖ C1: „Jetzt, (Name Kind). Bei / wenn du auf einem roten Punkt stehst, dann darfst du dir hier ein Kärtchen ziehen. Da schaust du mal drauf, was du da siehst. Und ob du das hier irgendwo in einem Zimmer findest. Und bis dahin darfst du dann mit deinem Männlein gehen.“
- ❖ B2: „••• Guck mal. Hier geht es los. ((1,2s)) Da.“
- ❖ B6: „Lass dich nicht stören. ((1s)) Reagier nicht drauf.“
- ❖ E4: „Erst musst du würfeln.“; „Du musst ganz laut sprechen •, (Name Kind); „Jetzt darfst du mal.“
- ❖ E5: „Oh, jetzt kannst du anfangen.“; „Hier bist du. Hier. ••• Jetzt kannst du noch eins umdrehen. • Die Fliege.“
- ❖ B6: „Da war keine Karte. Mischeln wir wieder drunter. Bist bloß einmal falsch abgebogen.“

Aufforderung zum Mitdenken (SpSp)

- ❖ E1: „Genau•• Ich war/ welche Farbe war ich denn, (Name Kind)?“
- ❖ C1: „Schau mal. Sonst gehst du wieder zurück. • Willst du doch nicht. Oder?“
- ❖ C2: Ôh. • • Eine Sechs hast du. • • • Weißt du noch, wie es geht? ((1,3s)) Hier drauf. Ne?“; „Warte mal. Da... Weißt du was? Wir haben verkehrt angefangen. Wir müssen hier anfangen. • • Die Richtung geht es. Siehst du?“
- ❖ B2: „• • • So. Immer schön gucken, was du würfelst. Und dann auch nur so viele Felder setzen. Okay? • • • Eine?“
- ❖ C5: Können wir ja für morgen angehen. Dann gucken wir die alle durch.“
- ❖ B6: „Darf man bei einer Sechs nochmal oder nicht? Haben wir es so gemacht?“; „Sag mal, gehst du in die falsche Richtung? Kann das sein?“

Kompetenzgitter Kommunikative Prinzipien

Kommunikative Prinzipien Kinder

Zusammenfassung Aspekte Kommunikative Prinzipien Kinder

Tabelle 44: Zusammenfassung Äußerungsaspekte Kinder

Initiierungen	Respondierungen	Hörersignale
Einwortsatz – satzwertig - übersatzwertig	1-Wortsätze - komplexe Längen	Satzwertig - übersatzwertig
Gleicher Wortlaut/Kürzung Beiträge	Intonationsunterscheidung Mh	Mh undifferenziert - Varianten Mh - Andere Rezeptionssignale
Verbalisierung Eindrücke - Einschätzungen		
Wortdoppelung - Wiederholung Sätze		

Tabelle 45: Zusammenfassung Handlungsaspekte Kinder

Initiierungen	Respondierungen	Hörersignale
Steuerung/Gliederung - Einschätzung - Angebot Alternativantworten	Einstellung - Explizieren - Spielspezifisch ohne Reflexion - Fragen mit Aufmerksamkeitslenkung oder -anzeige	Kontrolle regelhaften Spielablauf - bejahende Rückmeldung
Vermutung - Spezifikation Nichtwissen	Unsicherheit/Nichtwissen - Denkpausen	
Variation Sprechhandlungen	Variation Sprechhandlung	
Kombination Sprechhandlungen	Meinung/Gegenvorschlag/Referenz	

Tabelle 46: Zusammenfassung Beziehungsaspekte Kinder

Initiierungen	Respondierungen	Hörersignale
Wettbewerb - Steuerung - gemeinsame Lösungsfindung - Imitation - Anerkennung Au- torität	Durchsetzungsfreude - Koope- ration – Rezipientenorientie- rung	Affektive Konnotation - emo- tionale Rückmeldung

Tabelle 47: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Kind Kita

	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Kita Äußerungsaspekte	Verbalisierung Eindrücke statt Einschätzungen	Konkrete Formulierung Kindsperspektive	vielfältige Realisierungsarten Sprechen in Einwortsätzen komplexe, satzwertige Sprechhandlungen komplexe, übersatzwertige Sprechhandlungen	Indirekte Beiträge z.B. Wunsch, Vorschlag	X
Kita Handlungsaspekte	X	Steuerung Spielverlauf Spezifizierung Nichtwissen Transparenz bei Unsicherheit z.B. Vermutungen Angebot Alternativen	X	Gliederung Spielprozess Einschätzungen zum eigenen Spielstand z.B. Mitteilung, Behauptung	variantenreich mit Fragen, Aufforderungen, Mitteilungen u.a.
Kita Beziehungsaspekte	X	X	X	Wettbewerbsorientierung Imitation erwachsenen Part des Supports im Spiel/Übernahme Spielroutinen Fachkraft Anerkennung Autorität gegenüber	Wettbewerbskomponente wie Triumph äußern, Behauptung Erfolgchancen Gegners

z.B. Spieleintritt,
Spielzugübergabe

Tabelle 48: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Kind Schule

	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Schule Äußerungsaspekte	keine Veränderung, Beispiel: gleicher Wortlaut bei Mitteilungen	gleiches Reper- toire, aber verkürzte Anwendung	Wortdoppe- lungen für Ausdruck in- nerliche Aufre- gung Wiederholung Sätze oder Satzteile	X	Korrekturen mit Aufmerksamkeits- lenkung
Schule Handlungsaspekte	X	X	Fragen Behauptung /Bekräftigung Koppelung mehrere Sprechhand- lungen	Fragen Vorschlag	Anrede Mitteilung Resümieren
Schule Beziehungs-	X	X	X	Hilfe einho- len/gemeinsame Erarbeitung von Lösungen	Steuerung Spielpro- zess

Tabelle 49: Kommunikative Prinzipien Respondierungen Kind Kita

	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Kita Äußerungsaspekte	X	Kontext-bezogener, variabler Einsatz von `Mh`	X	X	Ausdruck Unsicherheit durch Intonation statt Verberstellung
Kita Handlungsaspekte	vorrangig Akzeptierungen wie Empfangsbestätigung Spielspezifische Antworten statt Informieren/ Reflektion Inhalt	Antwort (Einstellung zum Fachkraftbeitrag) Aufmerksamkeitsanzeige Verzögerung Sprechhandlung	Funktional vielfältige Verwendung wie Antwort (ablehnend, akzeptierend) Bestätigung Vermutung Mitteilung	Antworten mit Ausdruck Sicherheit oder Unsicherheit Explizieren Aufmerksamkeitslenkung Frage zur Präzisierung Wissensstand Denkpausen, wo nötig	Vorrangig Akzeptierungen Offenbaren Nichtwissen Aufbau Referenz ohne Benennung
Kita Beziehungsaspekte	X	Kooperative Einstellung z.B. mit Rückfragen oder Entscheidungsfragen	Durchsetzungsfreude/ Anspruch auf Spielgestaltung/ Übernahme Verantwortung für Spielverlauf - Rüge fehlende Aufmerksamkeit Fachkraft - Einhaltung von Regeln beachten - Sanktionierung Normabweichung	Einbezug Fachkraft in eigenen Erkenntnisprozess	X

- Verteidigung
gegensätzliche
Position

Tabelle 50: Kommunikative Prinzipien Respondierungen Kind Schule

	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Schule Äußerungsaspekte	Spezifik Detail	X	Kürzere Beiträge	X	1-Wort-Sätze
Schule Handlungsaspekte	eigene Meinung Gegenvorschlag Referenz	X	X	X	X
Schule Beziehungsaspekte	Rezipientenorientierung	X	X	X	X

Tabelle 51: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Kind Kita

	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Äußerungs- ebene Kita	Verwendung `Mh` undiffe- renziert	Verwendung `Mh` undiffe- renziert	Bandbreite Re- zeptionssignale Übersatzwertige Beiträge	Bandbreite Re- zeptionssignale	funktionale Varianten für das Hö- rersignal `Mh`
Handlungs- ebene Kita	X	X	X	X	X
Beziehungs- ebene Kita	X	X	affektive Konno- tierung	affektive Konno- tierung	affektive Konnotie- rung

Tabelle 52: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Kind Schule

Kind	Kind B	Kind C	Kind A	Kind D	Kind E
Äußerungs- ebene Schule	X	X	X	X	X
Handlungs- ebene Schule	X	X	X	Überwachung regelhaften Spiel- ablauf mit Kor- rekturen oder Bekräftigungen	Bejahende Rückmeldung
Beziehungs- ebene Schule	X	Verschiedene Mittel z.B. Erstau- nen, Unmut, Lachen	X	Emotionalität im Spiel wie Un- mut/Erstaunen	Emotionale Rückmeldung wie Erstau- nen äußern

Kommunikative Prinzipien Fachkräfte

Zusammenfassung Aspekte Kommunikative Prinzipien Fachkräfte

Tabelle 53: Zusammenfassung Äußerungsaspekte Fachkräfte

Initiierungen	Gemischte Schritte	Hörersignale
Mehrfachaufforderungen – Handlungsanweisung – Korrektur	negativer Bescheid oder positive Bescheid mit Weiterführung Kindsbeitrag	Mh: -fragend, -akzeptierend – ablehnend- Abschluss vorherigen Schrittes
Mehrfachfragen – offene Fragen- geschlossene Fragen – Alternativfragen - Entscheidungsfragen	negativer Bescheid ohne Weiterführung	emotional gefärbte Interjektionen
allgemeine Fragen - komplexe Syntax /Wortwahl	positiver Bescheid mit Einschränkung/ Spezifizierung	Komplexe Rezeptionssignale zum Spannungsaufbau
Rückversicherungen	Rückmeldung mit Aufforderung/Frage zur Weiterführung Spielzug	

Tabelle 54: Zusammenfassung Handlungsaspekte Fachkräfte

Initiierungen	Gemischte Schritte	Hörersignale
Verdeutlichung von Spielvorgaben - Aufforderungen - Aufmerksamkeitslenkung - Instruktion	Anweisungen - Korrektur Kindsbeitrag - Ergebnissicherung	Kommentierung Spielschritt, - Spielfortschritt - Spielgeschehen
Ausschlussverfahren - Angebot Hilfe - Erklärungen zur Lösung	Hilfestellung - Signalisierung Mitgefühl - Elizitieren Benennung	Bewertungen wie Lob
Mitteilungen Spielverlauf - Kommentierung Spielstand - Spielvorschlag - Bewertung Spielprozess	Rückmeldungen - Rückfragen - Beitragswürdigung mit Verbesserungshinweisen - Kontextualisierung	Rückmeldungen: - Anzeige von Aufmerksamkeit - Bejahung - Verneinung
Rückfragen - positive Rückmeldungen - Rückversicherungen	Korrektur eigene Sprachhandlung für Einbezug Kindshandlung	
Thematisierung eigenen Denkprozess		

Tabelle 55: Zusammenfassung Beziehungsaspekte Fachkräfte

Initiierungen	Gemischte Schritte	Hörersignale
Abfragen - Vermeidung Ablenkung - Erklärung Fehler - Hilfestellungen	Aushandlungsprozess - Besprechung Spielschritt/ Kindsfortschritte	Anteilnahme am Spielfortschritt
langandauernde Interaktionssequenzen - Motivation ausführende Beiträge - Erwartung Einverständnis/ Bestätigung Spielschritt	Beteiligung an Entscheidungen/Erfolgen - Aufnahme/Weiterführung Kindsideen - gemeinsame Entscheidungen	Ausdruck Wertschätzung - Anzeige Einstellung - Motivation Kindsverhalten, Kindsmeinung, Kindshandlung
handlungsbegleitendes Sprechen	Einräumen Bedenkzeit + ggf. Frage	Ausdruck Gefühle - affektiv konnotierte Rückmeldung - affektive Teilnahme am Spielzug
	Transport Emotionen – Lob	Ausführliches Lob - Annahme Kindsvorschlag ohne Einspruch

Tabelle 56: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Fachkraft Kita

	Fachkraft B	Fachkraft C	Fachkraft A	Fachkraft E (2 Fachkräfte)	Fachkraft D
Äußerungsaspekte Kita	Mehrfachaufforderungen	Offene Fragen Geschlossene Fragen	kleinschrittige Anweisungen z.B. mehrere Fragen zur Lösungsfindung Verständnisverbesserung durch gleiche Frage in zwei Versionen Festhalten Ergebnis Anfrage Signal Verständnis bei Unsicherheiten Einräumung Denkpausen bei Entscheidungen Handlungsbegleitendes Sprechen Hervorhebung von Zwischenergebnissen/ Gliederung in Highlights und Meilensteine, Emotionen	Wissensabfragen zu Spielregeln/Spielinhalten (beide FK) Anweisungen - indirekt als Vorschläge (FK1) - direkt als Imperativ (FK2)	Übergabe Schritt
	Handlungsanweisungen direktiv/mit einfacher Syntax bzw. Wortwahl Korrektur Kindshandlungen z.B. mit Wiederholung negativer Bescheide				
Handlungsaspekte	Hilfe zur Verdeutlichung Spielvorgaben Einholen von Zustimmung	Eingreifen bei Fehlern mit Aufmerksamkeitslenkung Angebot Aus-		Aufmerksamkeitslenkung (FK2) Kommentierung Spielstand Kind	Einholen Einverständnis Mitteilungen zum

		schluss- verfahren	(FK2)	Spiel- verlauf
		Angebot Hilfe		Aufforde- rungen bei Störungen
		Korrektur mit Instruktion		
Beziehungsaspekte Kita	Motivierung zum handlungs- begleitenden Sprechen	Erwartung Bestä- tigung Spiel- schritt		Mehrmalige Nachfragen zu Spielinhal- ten/lang- andauernde In- teraktions- sequen- zen/Motivierung ausführlicher Kindsbeiträge (beide FK)
		Einbezug Kind oder Einver- ständnis für Lö- sung		

Tabelle 57: Kommunikative Prinzipien Initiierungen Fachkraft Schule

	Fachkraft B	Fachkraft C	Fachkraft A	Fachkraft E	Fachkraft D
Äußerungsaspekte	komplexe Syntax bzw. Wortwahl	Allgemeine Fragen	leichte Formu- lierungen mit Pronominalisie- rung Sub- jekt/Objekt	Motivation Rückmeldungen vom Kind	Korrekturen
				- kurze Rückver- sicherung	
				- Entscheidungs- fragen	
				- Alternativfragen	
Handlungsaspekte	Indirekt mit Vorschlägen und Rückfra- gen	Thematisie- rung eigenen Denkprozess	Anweisungen	Indirekte Anwei- sungen	Bewertung Spiel- prozess
	Positive Rückmeldun- gen				Rückversiche- rungen
					Aufforderungen
					Erklärungen zu Lösung

Beziehungsaspekte	Feedback zur Vermeidung Ablenkung oder Erklärung Fehler	Abfragen statt Verständnisfragen	Hilfestellungen mit gemeinsamer Lösungsfindung
--------------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------------------

Tabelle 58: Kommunikative Prinzipien gemischte Schritte Fachkraft Kita

	Fachkraft B	Fachkraft A	Fachkraft C	Fachkraft E	Fachkraft D
Äußerungaspekte Kita	Einfach strukturierte Beiträge	Negativer Bescheid mit Hilfeleistung Positiver Bescheid mit Bezugnahme auf Spielbesonderheiten	sprachliche Behandlung als Team ('wir')	Spielbezogene Weiterführung Kindsantwort nach positiven bzw. negativen Feedback Konkretisierung Operatoren Thematischen Fokus setzen	kurze Rückfragen zur Kindsantwort z.B. Überraschung
Handlungaspekte Kita	Anweisungen Korrekturen Kindsbeitrag	Festhalten Ergebnis Austausch	Rückmeldung Rückfragen Korrekturen Kinds-handlung /Hinweise zur Verbesserung Korrektur eigene Sprach-handlung für Einbezug Kinds-handlung	Kontextualisierung Kindsantwort Nachfragen mit Ziel Korrektur/Präzisierung Aufmerksamkeitslenkung	Beitragswürdigung mit Korrektur

Beziehungsaspekte Kita	Lernangebote durch Einbezug in Entscheidungen/Erfolge	Aushandlungsprozess unter Berücksichtigung Kindswünsche	Thematisierung Fortschritte Kind	Einräumung Bedenkzeit ggf. mit Frage	Lob
-------------------------------	-------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------	-----

Tabelle 59: Kommunikative Prinzipien gemischte Schritte Fachkraft Schule

	Fachkraft B	Fachkraft A	Fachkraft C	Fachkraft E	Fachkraft D
Äußerungsaspekte Schule	Positiver Bescheid mit Einschränkung/Spezifizierung Negativer Bescheid ohne Weiterführung	kurze Rückmeldungen mit angeschlossener Aufforderung oder Frage zur Weiterführung des Spielzuges	X	X	Zustimmung bei Übereinstimmung Indirekte Verneinung mit Verschiebung Entscheidung
Handlungsaspekte Schule	X	X	Anzeige Empathie	Elizitieren von Benennungen	Hilfestellung mit Absprachen
Beziehungsaspekte Schule	Aufnahme und Weiterführung Kindsideen	X	Offenheit mit Emotionen	Besprechung Spielschritt mit Kind	Gemeinsame Entscheidungsfindung

Tabelle 60: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Fachkraft Kita

	Fachkraft B	Fachkraft C	Fachkraft A	Fachkraft E	Fachkraft D
Äußerungsaspekte Kita	Emotional gefärbte Interjektionen	X	Bandbreite des Rezeptionssignals `Mh` (fragend, akzeptierend, ablehnend): - alleinstehend - Abschluss/ Würdigung letzter Schritt	X	Interjektionen - alleinstehend - komplex
Handlungsaspekte Kita	Kurze Rückmeldungen /Lob	Anzeige Aufmerksamkeit Kurze Rückmeldung	Kurze Rückmeldung mit (z.B. `Ja` oder `Nein`)	Kommentierung Spielschritt/ Spielfortschritt	Bewertung Kindsverhalten/ Spielgeschehen
Beziehungsaspekte Kita	Motivierung Kindsverhalten	X	Ausdruck Einstellung gegenüber dem Kindsverhalten	Motivierungen der Kindshandlung Anteilnahme am Spielfortschritt Kind	Motivierung Kindsmeinung Wertschätzung Kindsbeitrag

Tabelle 61: Kommunikative Prinzipien Hörersignale Fachkraft Schule

	Fachkraft B	Fachkraft C	Fachkraft A	Fachkraft E	Fachkraft D
Äußerungsaspekte Schule	X	längere Rezeptionssignale	X	Hm`s mit unterschiedlicher Intonation	Spannungsaufbau/Involvieren in Spielgeschehen mit Ausrufen
Handlungsaspekte	X	X	X	Benennungen Spielinhalt	X
Beziehungsaspekte Schule	Ausführliches Lob - Affektive Teilnahme am Spielzug Kind	Erkenntnisse oder Emotionen verbalisiert	affektiv konnotierte Rückmeldungen - Überraschung - Enttäuschung - Ungeduld	X	Annahme Kindsvorschläge ohne Einspruch

Überblick Merkmale Kommunikative Prinzipien

Tabelle 62: Vergleich Fachkraft-Kind Merkmale Kommunikative Prinzipien

Merkmale	Äußerungsaspekte	Handlungsaspekte	Beziehungsaspekte
Kinder	Beitragslänge	Einflussnahme	Hierarchie
	Variation	Kompensation	Zusammenarbeit
	Wiederholung	Variation/Kombination	Emotionen
	Intonation	Konkretisierung	Rücksichtnahme
Fachkraft	Direktheit	Meinungsäußerung	Einbezug Kind
	Komplexität	Rückmeldung/Hilfestellung	Unterstützung Kind
	Weiterführung	Korrektur/Bewertung	Aufgreifen Kindsideen
	Intonation	Anleitung	Emotionen

Interaktive Verfahren Kinder

Tabelle 63: Interaktive Verfahren Initiierungen Kinder

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution	
Konkret formulierte Initiierungen	1) Kindsperspektive → Anpassung weiteren Spielverlauf	2) Spezifizierung Unsicherheit/ Nichtwissen → Rückmeldung auf Vermutung/Kooperation/Hilfe der Fachkraft, gemeinsame Lösungsfindung
Signalisierung Interesse an Fachkraftwissen (Anzeige kooperative Einstellung)	1) Eingrenzung Interesse → Partizipation Fachkraft in Entscheidungsfindung	2) Eingrenzung möglicher Antworten → Erweiterung Kindsbeitrag durch Fachkraft
1) Entscheidungsfrage		
2) Alternativfrage		
Gliederung Spielprozess:	Spielsteuerung	
Nennungen/Referenz	→ Erleichterung gemeinsame Aufgabenbewältigung im Spiel	
Aufforderungen		
Aufmerksamkeitslenkung		
Resümieren/Zusammenfassen		
Höflichkeit: Indirekte Sprechhandlungen durch Wortwahl	Gesicht Gesprächspartner wahren → Erhöhte Akzeptanz für Beitrag	

Tabelle 64: Interaktive Verfahren Respondierungen Kinder

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution	
Rückfrage zum Fachkraftbeitrag	übereinstimmende Wissensbasis → Erweiterung Wissensstand Kind	

Gliederung Spielprozess	Resümieren/Zusammenfassen → Erfüllung Obligation Fachkraftfrage
Anzeige fehlendes Einverständnis: z.B. Bestreiten	Zurückweisung Gesprächsschritt Fachkraft → Einlenkender Gesprächsschritt Fachkraft

Tabelle 65: Interaktive Verfahren Hörersignale Kinder

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution	
Rückmeldung für Fachkraft: 1) Empfangsbestätigung 2) Anzeige positive Gefühlsäußerung (Emotionalität; affektive Konnotation)	1) Anzeige Präsenz/Aufmerksamkeit → Weiterführung Fachkraftbeitrag, Risiko: bei `Mh` als Empfangsbestätigung mit Differenzierung Einstellung zum Fachkraftbeitrag durch Intonation = potentielle Ambiguität der Funktion auf Hörerseite	2) Ausdruck Freude, Überraschung → gelöste Gesprächsatmosphäre bzw. Spannungsbogen im Spiel = Involvierung im Spielprozess

Tabelle 66: Interaktive Verfahren Initiierungen Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz	Pragmatische Kompetenz		
ggf. mit Variationen	Illokution → Perlokution		
Höflichkeit mit komplexer Syntax bzw. Wortwahl z.B. Indirektheit durch Vorschläge und Rückfragen	Ablehnung Beitrag vermeiden → Akzeptanz für Beitrag erhöht		
Gliederung Spielprozess: 1) Aufforderungen (Anweisungen direkt bzw. indirekt) 2) Aufmerksamkeitslenkung 3) Resümieren/Zusammenfassungen 4) Nennung/Referenz und Handlungsbegleitendes Sprechen	1) Obligation erteilen → Übernahme Spielschritt Kind, Anpassung Kindshandlung bei Störung/Fehlern	2) Hilfestellung/Hinweise → Mindererwartung Bestätigung Spielschritt 3) Kommentierung Spielverlauf → Aufschluss über Spielfortschritte und Zwischenergebnisse	4) nicht Gesprächsbezogene Phasen monologisch füllen → Vermeidung Frustration Kind wegen Wartedauer
Signalisierung Interesse Partizipation Kind in Entscheidungsfindung: 1) Entscheidungsfrage 2) Alternativfrage 3) Mehrfachfrage 4) Offene Frage 5) Kurze Rückversicherung z.B. `Nein?`, `Ne?`, `Oder`	1) Eingrenzung Interesse/ Spielschritte → Kindsmeinung oder Einverständnis bezüglich des Spielzuges 2) Eingrenzung möglicher Antworten → Kindsbeitrag mit Wissensstand 3) Verständliche Fragestellung/Führung zur Antwort → gemeinsame Aufgabenbearbeitung/ langandauernde Interaktionssequenzen 4) Einbezug Kindsideen → Kindsversuche Antwort 5) Motivierung Rückmeldung → Positionierung Kind		
Ausdruck Perspektive/Anzeige Nichtwissen bzw. Unsicherheit:	Perspektive → Steuerung Spielverlauf/ Bewertung Spielprozess Übermittlung Wissenslücken bzw. stockende Entscheidungsfindung → Anteilnahme bzw. Verantwortungsübernahme Kind		

Tabelle 67: Interaktive Verfahren gemischte Schritte Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz	Pragmatische Kompetenz
ggf. mit Variationen	Illokution → Perlokution
Prompting Reaktion Kind (Sicherstellung beidseitige Partizipation)	- Provokation Positionierung Kind, z. B. Vorschlag → Annahme oder Ablehnung - Einbindung Gesprächspartner, z.B. (Nach-)Frage zu Sachverhalt/Gefühlen Kind → Motivierung handlungsbegleitendes Sprechen, Anerkennung Kindsgefühle, Ergänzung fehlender Information
Negativer Bescheid	Aushandlung / Hilfestellung zur Weiterführung Spielzug, z.B. Hervorhebung Spielregularen → Austausch Erfahrungen/ Einigung/ Ergebnissicherung
Positiver Bescheid	Bestätigung und Weiterführung Kindsbeitrag, z.B. Kontextualisierung Kindsantwort → Aufmerksamkeitslenkung Kind, Gemeinsame Erweiterung Wissensbasis
Rückfragen zum Kindsbeitrag	Besprechung Spielschritt mit Anerkennung letzten Schritt → gemeinsam getragene Absprachen

Tabelle 68: Interaktive Verfahren Hörersignale Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz

Pragmatische Kompetenz

ggf. mit Variationen

Illokution → Perlokution

Kurze Rückmeldungen mit
z.B. `Mh` in unterschiedlicher Intonation

- 1) Empfangsbestätigung → Anzeige Präsenz/Aufmerksamkeit/Involviertheit
 - 2) Differenzierung Einstellung zum Kindsverhalten/Kindsbeitrag = Affektive Teilnahme (Zustimmung, Wertschätzung Kindsmeinung, Annahme Kindsvorschläge) oder Emotionen (Wettbewerbsbezug) → Motivationssteigerung Kind
 - 3) Einstellung zum Spielgeschehen (Hinweise)
→ Weiterführung Gedanken / Bewertung
Übereinstimmung Perspektiven
 - 4) Verbalisierung Erkenntnisse / Verdeutlichung Spielregularien → gemeinsame Entscheidungsfindung
-

Überblick Merkmale Interaktive Verfahren

Tabelle 69: Vergleich Merkmale Interaktive Verfahren Fachkraft und Kind

	<i>Interaktive Verfahren Kinder und Fachkräfte</i>	<i>Interaktive Ver- fahren Kinder</i>	<i>Interaktive Verfahren Fachkräfte</i>
Initiierend	<ul style="list-style-type: none"> - Ausdruck Perspekti- ve/Anzeige Nichtwissen bzw. Unsicherheit - Gliederung Spielprozess - Höflichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Anzeige Interesse an Fachkraftwissen 	<ul style="list-style-type: none"> - Signalisierung Interes- se Partizipation Kind in Entscheidungsfindung
Respondierend	<ul style="list-style-type: none"> - Rückfragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anzeige fehlendes Einverständnis - Gliederung Spiel- prozess 	<ul style="list-style-type: none"> - Positiver Bescheid - Negativer Bescheid - Prompting Reaktion Kind
Hörersignal	<ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldungen 	X	X

Kompensationsstrategien Kinder

Tabelle 70: Kompensationsstrategien initiiierend Kinder

Kommunikative Kompetenz

Pragmatische Kompetenz

ggf. mit Variationen

Illokution → Perlokution

Erlaubnis einholen:

Anerkennung Autorität Spielpartner

Spieleintritt oder Übergabe Spielzug erfragen

→ Treffen der Entscheidung

Wille Übergabe Spielzug mitteilen

Einnahme Rolle Erwachsener/Dominanz:
Übernahme verbale Spielroutinen Fachkraft

Support Fachkraft → Annahme Hilfestellung,
Risiko: Wahrnehmung als Bevormundung
(Verstoß gegen Rollenhierarchie)

Tabelle 71: Kompensationsstrategien respondierend Kinder

<u>Kommunikative Kompetenz</u> ggf. mit Variationen	<u>Pragmatische Kompetenz</u> Illokution → Perlokution	
Hinweis auf Fehler/Abweichung von Regeln bzw. Norm oder nicht ausreichende Aufmerksamkeit Fachperson	Durchsetzung eigene Meinung (Übernahme Verantwortung für Spielverlauf) = <u>res-</u> <u>pondierend-</u> zurückweisender Einsatz → Spielpartner ändert/revidiert Position bzw. Handlung	Darstellung eigene Meinung (Anspruch auf gemeinsame Spielgestaltung) = respondierend- selektierender Einsatz → Absprache Position/Handlung mit Spielpartner
Ausdruck Nichtwissen: z.B. Referenz statt Benennung	Anzeige Wissenslücke wie fehlendes Wort im Lexikon → Anpassung Hörerbeitrag an Wissensstand Kind	
Präzisierung vorherigen Beitrag:	Darstellung Wissensstand → Erkenntnis auf Hörerseite	
Anzeige Sicherheit/Unsicherheit im respondierend-akzeptierenden Gesprächsschritt mit verkürzter Syntax 1) Sicherheit: Verb im Infinitiv oder fehlend 2) Unsicherheit/fragend: Steigende Intonation statt Verberststellung	1) Anzeige Sicherheit → Weiterführung Gespräch	2) Anzeige Unsicherheit → Bestätigung oder Ablehnung durch Fachkraft
Geplanten Beitrag reflektieren: Pausen vor Kindsbeitrag	Inanspruchnahme Bedenkzeit zur Formulierung → Akzeptanz adressatengerechten Beitrag mit Pausen	

Tabelle 72: Kompensationsstrategien Hörersignale Kinder

Strategien zur Kompensation fehlender/mangelnder Kompetenzen oder Differenzen mit Bezugsperson ggf. mit sprachlichen Mitteln	Pragmatische Kompetenz Intention (Illokution) → Beabsichtigte Wirkung beim Hörer (Perlokution)
Anzeige negative Gefühlsäußerung (Emotionalität, affektive Konnotation)	Ausdruck Unmut → Empathie bzw. Mitleid von Fachkraft oder Einhaltung korrekten Spielablauf

Tabelle 73: Kompensationsstrategien Initiierungen Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution
Hinweis auf Fehler/Abweichung von Regel bzw. Norm oder nicht ausreichende Aufmerksamkeit Kind:	<ul style="list-style-type: none"> - Korrektur/Feedback zu Fehlern → Einsicht in Fehlerquellen - detaillierte Instruktion → Regel- bzw. Normkonformität - Feedback zu Achtsamkeit/Konzentration → Vermeidung Ablenkung Kind

Tabelle 74: Kompensationsstrategien gemischte Schritte Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution
Angebot Bedenkzeit in Entscheidungsphasen und bei Bedarf Hilfe:	<ul style="list-style-type: none"> Verbesserung Kindsantwort durch Gewährleistung Bedenkzeit → Anpassung Antwort Hinführung zur Lösung nach Bedenkzeit ohne Antwort → gemeinsame Lösungsfindung ohne Sanktion fehlende Antwort (Sicherheit, Akzeptanz Wissenslücken)

Tabelle 75: Kompensationsstrategien Hörersignale Fachkräfte

Kommunikative Kompetenz ggf. mit Variationen	Pragmatische Kompetenz Illokution → Perlokution
Korrektur falsche Information Kindsbeitrag mit Beitrag oder Hilfestellung	Ermutigung weitere Versuche → gemeinsame Lösungsfindung
Bitte um Zeit/ Ruhe bei Spielgestaltung	kindlichen Tatendrang dämpfen → Verzögerung (Sprech-) Handlung Kind

Überblick Merkmale Kompensationsstrategien

Tabelle 76: Vergleich Merkmale Kompensationsstrategien Fachkraft und Kind

	Kompensationsstrategien Kinder und Fachkräfte	Kompensationsstrategien Kinder	Kompensationsstrategien Fachkräfte
Initiierend	- Hinweis auf Fehler/Abweichung von Regel bzw. Norm (Fachkräfte initiierend, Kinder respondierend)	- Erlaubnis einholen - Einnahme Rolle Erwachsener/Dominanz	X
Respondierend		- Ausdruck Nichtwissen - Anzeige Sicherheit/Unsicherheit - Geplanten Beitrag reflektieren - Präzisierung vorherigen Beitrag	- Angebot Bedenkzeit in Entscheidungsphasen - Korrektur falsche Information Kindsbeitrag - Bitte um Zeit/ Ruhe bei Spielgestaltung
Hörersignal	X	- Anzeige negative Gefühlsäußerung	X

Kompetenzgitter Kompetenzstufen Kinder

Tabelle 77: Kompetenzstufen Initiierungen Kinder

Entwicklungsziele Pragmatizität (P) + Interaktivität (I)	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt
Durchsetzung von Intentionen (P)	Verbalisierung Eindrücke	Konkrete Formulierung Kindsperspektive (Einschätzungen)	variantenreich mit Fragen, Aufforderungen, Mitteilungen u.a.
Beachtung der Beziehungsebene (P)	Wettbewerbsorientierung z.B. Triumph äußern, Behauptung zu Erfolgchancen Gegner	Hilfe einholen/gemeinsame Erarbeitung von Lösungen	Anerkennung Autorität Gegenüber z.B. bei Spieleintritt Spielzugübergabe Anrede Gesprächspartner
Herausstellung von Identitäten (P)	Imitation Spielroutinen Fachkraft z.B. Support im Spiel	Einschätzungen zum eigenen Spielstand z.B. Mitteilung, Behauptung	Korrekturen mit Aufmerksamkeitslenkung
Bezugnahme auf den Gesprächsprozess (P)	Fragen Behauptung/Bekräftigung Wiederholung Sätze oder Satzteile	Fragen Vorschlag Angebot Alternativantworten	vielfältige Realisierungsarten - Sprechen in Einwortsätzen - komplexe, satzwertige Sprechhandlungen (z.B. Mitteilungen) - komplexe, übersatzwertige Sprechhandlungen (z.B. Resümieren)

Berücksichtigung der Merkmale des Adressaten (I)	X	X	X
Berücksichtigung der Reaktionen des Adressaten (I)	X	X	X
Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge (I)	Gliederung Spielprozess	Steuerung Spielprozess/Spielverlauf Spezifizierung Nichtwissen Transparenz bei Unsicherheit z.B. Vermutungen	Indirekte Beiträge z.B. Wunsch, Vorschlag

Tabelle 78: Kompetenzstufen Respondierungen Kinder

Entwicklungsziele Pragmatizität (P) + Interaktivität (I)	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt
Durchsetzung von Intentionen (P)	Einstellungsbekundung zum Fachkraftbeitrag	Spilspezifische Antworten	Verteidigung gegensätzliche Position - Informieren - Reflexion - Explizieren Anspruch auf Spielgestaltung (Übernahme Verantwortung für Spielverlauf)
Beachtung der Beziehungsebene (P)	X	Einbezug Fachkraft in eigenen Erkenntnisprozess	Kooperative Einstellung z.B. mit Rückfragen oder Entscheidungsfragen

Herausstellung von Identitäten (P)	Aufmerksamkeitsanzei- ge	Aufmerksamkeits- lenkung	Rüge fehlende Auf- merksamkeit Fachkraft Beachtung Einhaltung von Regeln Sanktionierung Nor- mabweichung
Bezugnahme auf den Gesprächs- prozess (P)	Frage zur Präzisierung Wissensstand	Referenz eigene Meinung Gegenvorschlag	Funktional vielfältige Verwendung wie - Mitteilung - Bestätigung - Vermutung
Berücksichtigung der Merkmale des Adressaten (I)	X	Akzeptierungen z.B. Empfangsbestäti- gung	Rezipientenorientie- rung
Berücksichtigung der Reaktionen des Adressaten (I)	1-Wort-Sätze	Kontextbezogener Einsatz von `Mh`	Spezifik/Detail in Bei- trägen
Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge (I)	Verzögerung Sprech- handlung Ausdruck Unsicherheit durch Intonation statt Verberststellung	Aufbau Referenz ohne Benennung Offenbaren Nicht- wissen	Denkpausen, wo nötig Antworten mit Aus- druck Sicherheit oder Unsicherheit

Tabelle 79: Kompetenzstufen Hörersignale Kinder

Entwicklungsziele Pragmatizität (P) + In- teraktivität (I)	Nicht erfüllt	Teilweise erfüllt	Erfüllt
Durchsetzung von Inten- tionen (P)	X	X	X
Beachtung der Bezie- hungsebene (P)	Bejahende Rückmeldung	affektive Konno- tierung Beiträge (unspezifisch)	Emotionalität im Spiel mit spezifischen Sprachmit- teln für Ausdruck - Erstaunen - Unmut - Freude
Herausstellung von Identitäten (P)	X	X	X
Bezugnahme auf den Gesprächsprozess (P)	Verwendung `Mh` undifferen- ziert	funktionale Vari- anten für das Hö- rersignal `Mh`	Bandbreite Rezeptions- signale Übersatzwertige Beiträge Überwachung regelhaften Spielablauf mit Korrektu- ren oder Bekräftigungen
Berücksichtigung der Merkmale des Adressa- ten (I)	X	X	X
Berücksichtigung der Reaktionen des Adressa- ten (I)	X	X	X
Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge (I)	X	X	X

Tabelle 80: Kommunikationsstrategie 1 - Direktiv-Unterstützend

Direktiv-Unterstützend	Merkmale direktiv	Merkmale unterstützend
Frage- und Modellierungstechniken	X	Einholen von Zustimmung Motivierung zum handlungsbegleitenden Sprechen Frage zur Weiterführung des Spielzuges
Strategien zur Konzeptentwicklung	X	X
Rückmeldestrategien	Korrektur Kindshandlungen z.B. mit Wiederholung negativer Bescheide kurze Rückmeldungen mit angeschlossener Aufforderung Mehrfachaufforderungen Handlungsanweisungen direktiv mit einfacher Syntax bzw. Wortwahl	Hilfe zur Verdeutlichung Spielvorgaben

Tabelle 81: Kommunikationsstrategie2 - Steuernd-erklärend

Steuernd-Erklärend	Merkmale steuernd	Merkmale erklärend
Frage- und Modellierungstechniken	Einholen Einverständnis Übergabe Spielschritt	Mitteilungen zum Spielverlauf
Strategien zur Konzeptentwicklung	Elizitieren von Benennungen	Besprechung Spielschritt mit Kind
Rückmeldestrategien	X	Aufforderungen bei Störungen

Tabelle 82: Kommunikationsstrategie3 – Impulsgebend-Erwerbsorientiert

Impulsgebend-Erwerbsorientiert	Merkmale impulsgebend	Merkmale erwerbsorientiert
Frage- und Modellierungstechniken	Offene Fragen	Mehrmalige Nachfragen zu Spielinhalten
	Geschlossene Fragen	Verständnisverbesserung durch gleiche Frage in zwei Versionen
	Angebot Ausschluss-verfahren	Festhalten Ergebnis Anfrage
	Erwartung Bestätigung Spielschritt	Festhalten Ergebnis Austausch
	Einbezug Kind oder Einverständnis für Lösung	Hervorhebung von Zwischenergebnissen / Gliederung in Highlights und Meilensteine
	Signal Verständnis bei Unsicherheiten	Aufmerksamkeitslenkung
	Handlungsbegleitendes Sprechen	Kommentierung Spielstand Kind
	Emotionen	Einfach strukturierte Beiträge
	Wissensabfragen zu Spielre-	Bewertung Kindsverhalten /

	geln / Spielinhalten	Spielgeschehen
	Anweisungen	Kommentierung Spielschritt / Spielfortschritt
	- indirekt als Vorschläge	
	- direkt als Imperativ	Anteilnahme am Spielfortschritt Kind
	Anweisungen	Thematischen Fokus setzen
	Korrektur eigene Sprachhand- lung für Einbezug Kindshand- lung	Hilfestellung mit Absprachen
	sprachliche Behandlung als Team (wir)	
	Aufmerksamkeitslenkung	
	Interjektionen	
	- alleinstehend	
	- komplex	
	Motivierungen der Kindshand- lung	
Strategien zur Konzept- entwicklung	Aushandlungsprozess unter Berücksichtigung Kindswün- sche	langandauernde Interaktionsse- quenzen
	Motivierung	Motivierung ausführlicher Kinds- beiträge
	Kindsmeinung	Lernangebote durch Einbezug in Entscheidungen/Erfolge
	Thematisierung Fortschritte Kind	Konkretisierung Operatoren
		Gemeinsame Entscheidungsfin- dung
Rückmeldestrategien	Angebot Hilfe	Eingreifen bei Fehlern mit Auf- merksamkeitslenkung
	Einräumung Denkpausen bei Entscheidungen	Einräumung Bedenkzeit ggf. mit Frage
	Korrekturen Kindsbeitrag	Korrektur mit Instruktion
	Positiver Bescheid mit Bezug- nahme auf Spielbesonderhei- ten	kleinschrittige Anweisungen z.B. mehrere Fragen zur Lösungsfin- dung
	Rückmeldung	

Rückfragen	Negativer Bescheid mit Hilfestellung
Zustimmung bei Übereinstimmung	Korrekturen Kindshandlung /Hinweise zur Verbesserung
Indirekte Verneinung mit Verschiebung Entscheidung	Spielbezogene Weiterführung Kindsantwort nach positiven bzw. negativen Feedback
Wertschätzung Kindsbeitrag	Kontextualisierung Kindsantwort Nachfragen mit Ziel Korrektur/Präzisierung

Tabelle 83: Kommunikationsstrategie 4 - Rezipierend-Bewertend

Rezipierend-Bewertend	Merkmale rezipierend	Merkmale bewertend
Frage- und Modellierungstechniken	X	Spannungsaufbau/Involvierem in Spielgeschehen mit Ausrufen Benennungen Spielinhalt
Strategien zur Konzeptentwicklung	X	X
Rückmeldestrategien	Anzeige Aufmerksamkeit Hm`s mit unterschiedlicher Intonation Annahme Kindsvorschlag ohne Einspruch Negativer Bescheid ohne Weiterführung Bandbreite des Rezeptionssignals `Mh` (fragend, akzeptierend, ablehnend): - alleinstehend	Aufnahme und Weiterführung Kindsideen Positiver Bescheid mit Einschränkung/Spezifizierung Ausdruck Einstellung gegenüber dem Kindsverhalten

- Abschluss/Würdigung letzter Schritt

Kurze Rückmeldung mit (z.B. `Ja` oder `Nein`)

Tabelle 84: Kommunikationsstrategie 5 - Emotional-Rückmeldend

Emotional-Rückmeldend	Merkmale emotional	Merkmale rückmeldend
<i>Frage- und Modellierungstechniken</i>	Anzeige Empathie Offenheit mit Emotionen Emotional gefärbte Interjektionen Affektive Teilnahme am Spielzug Kind Emotionen verbalisiert	Motivierung Kindsverhalten Verbalisierung Erkenntnisse
<i>Strategien zur Konzeptentwicklung</i>	X	X
<i>Rückmeldestrategien</i>	affektiv konnotierte Rückmeldungen - Überraschung, - Enttäuschung, - Ungeduld	Ausführliches Lob längere Rezeptionssignale kurze Rückfragen zur Kindsantwort z.B. Überraschung, Beitragswürdigung mit Korrektur, Lob Kurze Rückmeldungen /Lob

Praxisbeispiele Respondierungen/Sonstige Schritte Fachkräfte

Deskription Respondierungen Fachkräfte

Die respondierenden Schritte der Fachkraft B reichen in ihrer Funktion von unterstützenden Anmerkungen (E1- respondierend-akzeptierend: „Du darfst über mich drüber springen. Na los. • • Eins, zwei. • •“; respondierend-zurückweisend: „• Unten drei und oben drei ist eine Sechs. • Ich darf anfangen. Okay. Ich fange mal an.“) über einfache Bestätigungen (E2 - respondierend-akzeptierend: „Ich glaube auch.“; „Nein. Leider nicht.“; respondierend-selektierend: „Ja. Du kannst weiter jetzt.“) bis hin zu Beiträgen mit einem informierenden Charakter in den Antworten (E3 - respondierend-akzeptierend: „Ich weiß. Ich bin gerade erstmal aus dem Keller raus.“; respondierend-selektierend: „Ich war noch nicht einmal auf einem roten Feld.“).

Bei der Fachkraft C sind einige wenige respondierenden Schritte erst ab EZP2 zu finden und können bejahende oder verneinende Funktion haben (E2 - akzeptierend: „Die sammelst du.“; E3 - akzeptierend: „Fängst du an. Ja.“ E3- zurückweisend: „Da steht es nicht. In der Küche.“). Es sind hier zudem Beiträge zu finden, die in einem anderen Kontext als Zuhörerbeiträge funktionieren würden, als kurze Antwort jedoch in der Situation eine andere Sprachhandlung darstellen (E3: „• Hm.“; „• • • Klasse. • • Na dann.“; „• • Ja“). Ab dem ersten Schuljahr können respondierend-selektierende Schritte festgehalten werden, bei denen die Kindsbeiträge ergänzt oder kommentiert werden (E4: „Das hast du jetzt aber schnell gesehen.“; E5: „• • • Oder ein Bilderahmen.“; E6: „Erinnere ich mich noch ganz genau, wo die ist. ((1,5s)) Haben wir mal beide so drüber gelacht.“).

Die respondierenden Schritte der Fachkraft A beziehen sich wie die Initiierungen vorrangig auf die Spielregularien und verdeutlichen diese. (E1: „Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefunden?“; E2: „Doch. Na klar. • • Das ist ja das Spiel. Dass man nicht einfach immer vorwärtslaufen kann. Sondern dass man dann auch wieder • mal zurückgehen muss, ne? ((1 s))“; E3: „Jâ. ((1 s)) Und ich muss jetzt aber hierhin zurück. ((1,2 s))“). Die respondierenden Schritte der Fachkraft A in der Schule sind vorzugsweise sehr kurzgehalten (E4: „Ja.“; E4: „Nein.“), außer sie begründen das Nichtwissen der Fachkraft (E4: „Nein, das ist es nicht.“; E4: „Ich finde auch nicht.“). Die etwas ausführlicheren Antworten sind stets auf Französisch verfasst und bewerten die Kindshandlung (E4 - akzeptierend: „Hm, oui. Je vois. Hm, ja.“; E5 - akzeptierend: „Ah, tu as fait aussi trois. Okay, là.“; E5 - akzeptierend: „Ah, d'accord! Oui. Donc, tu vas tirer.“; E5 - zurückweisend: „Non. Tu était déjà ici, tu dois aller ici.“).

Die respondierenden Schritte der Fachkraft E wiederholen teilweise die Sprachhandlung des Kindes mit einer Zustimmung in Bezug auf den Inhalt (E1- akzeptierend: „Ach Quatsch bin ja dran, stimmt.“; „Stimmt ja, ein Fieberthermometer im Mund, der Papa. • • •“) oder es wird zusätzlich zur Bejahung der Kindsgedanke weitergeführt (E2 - akzeptierend: „• Das stimmt. • Mal schauen, ob ich es noch schaffe.“; E3 - akzeptierend: „• • Hm. ((1s)) Da ist es vielleicht schön kühl. • • Vielleicht mögen sie es dort.“) Die dritte Möglichkeit ist es, der Zustimmung eine Bewertung folgen zu lassen (E1 - akzeptierend: „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). • • • Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Bitteschön.“; E2- akzeptierend: „Jetzt brauchst du nur noch eine Zwei.“; E3 - akzeptierend: Ja. • Du hast ganz schön viel Glück heute.“) Die Fachkraft negiert zudem nicht direkt einen Kindsbeitrag, sondern fordert das Kind mittels Hinweise zum Überdenken auf. (E1 - selektierend: „Überleg mal, guck genau. ((2s)) So lange?“; „• Ein Kind, denkst du? ((1s)) Guck mal, da ist ja das Kinderbett.“). Bei der Fachkraft E in der Schule

ist festzustellen, dass eine eindeutige Positionierung aufgeschoben und damit Unsicherheit in Hinsicht auf die korrekte Lösung aufrechterhalten wird (E4 - selektierend: „Na mal sehen. • Hier.“; „Vielleicht muss ich ja auch wieder runter. • Eins, Zwei.“; E6: „Du siehst keine Maus? ((1,6s)) Hier. • • Ist sie das?“). Diese Offenheit zeigt sich auch gegenüber Hinweisen des Kindes (E5 - akzeptierend: „Ach só, da bin ich nochmal dran. ((würfelt)) Eine Zwei.“; „Oh, das war jetzt deins. Hier bin ich. • Verzeihung.“; E6: „Ich werde verlieren. Das stimmt. • Eins, Zwei, Drei, Vier. • Fünf, Sechs.“). Wenn das Kind den Karteninhalt benennt, wird diese Sprachhandlung zustimmend unterstrichen durch Wiederholung (E6 - akzeptierend: „Fische. ((Lachen))“; „Die Brille.“; „Das Huhn.“).

Bei den Respondierungen der Fachkraft D in der Kindertagesstätte kann es sich um Dank-sagungen (akzeptierend - E1: „Danke.“; E2: „• • Du hast es gefunden. ((1s)) Super. • • Danke-schön.“; „Das ist ganz lieb. Ich sehe es nämlich gar nicht.“) oder Zurechtweisungen handeln (zu-rückweisend - E1: „Aber nicht so doll!“; selektierend - E3: „• Nein. Wir suchen das erst ein-mal.“). Auch hier wird die Fachkraft sich wettbewerbsbezogen äußern (selektierend - E1: „Hñ. Und jetzt renne ich aber weg.“; E2: „• • (Räuspern)) • Na, ich komme hinterher.“). In der Schule hingegen handelt es sich eher um Hinweise (akzeptierend - E4: „Ich sehe sie nicht.“; E5: „Da ist er auch nicht.“; „Dann zieh eine andere. • • • Ich gebe es auf.“). Es scheint eine Herausforderung für die Fachkraft, sich dem Tatendrang des Kindes entgegenzustellen, denn sie bittet mehrmals um Zeit und Ruhe bei der Spielgestaltung (zurückweisend - E5: „• Nein. ((1,3s)) Warte mal.“; E6: „Nein. Warte mal. Ich will nochmal gucken. • Ich möchte nochmal gucken.“; „• Warte. Ich ha-be noch nicht... Ha! Ich habe sie nämlich. Guck mal, hier.“; selektierend- „((Lacht)) ` • • • Wir sind doch noch gar nicht fertig. Mensch.“)

Bedeutungsanalyse Respondierungen Fachkräfte

Respondierung - Akzeptierend

Unterstützung

- ❖ B1: „Du darfst über mich drüber springen. Na los. • • Eins, zwei. • •“
- ❖ C2: „Die sammelst du.“

Bestätigung/Wiederholung

- ❖ D1: „Danke.“
- ❖ E1: „Ach Quatsch bin ja dran, stimmt.“
- ❖ E1: „Stimmt ja, ein Fieberthermometer im Mund, der Papa. • • •“
- ❖ B1: „Ich glaube auch.“; „Nein. Leider nicht.“
- ❖ E3: „Ja. • Du hast ganz schön viel Glück heute.“
- ❖ C3: „Fängst du an. Ja.“
- ❖ C3: „• Hñ.“; „• • • Klasse. • • Na dann.“; „• • Ja“
- ❖ A4: „Ja.“; E6: „Fische. ((Lachen))“; „Die Brille.“; „Das Huhn.“
- ❖ E5: „Ach so, da bin ich nochmal dran. ((würfelt)) Eine Zwei.“
- ❖ E5: Oh, das war jetzt deins. Hier bin ich. • Verzeihung.“
- ❖ E6: „Ich werde verlieren. Das stimmt. • Eins, Zwei, Drei, Vier. • Fünf, Sechs.“

Information

- ❖ E2: „Jetzt brauchst du nur noch eine Zwei.“
- ❖ B3: „Ich weiß. Ich bin gerade erstmal aus dem Keller raus.“
- ❖ B3: „Jâ. ((1 s)) Und ich muss jetzt aber hierhin zurück. ((1 ,2 s))“
- ❖ D4: „Ich sehe sie nicht.“
- ❖ D5: „Da ist er auch nicht.“
- ❖ D5: „Dann zieh eine andere. • • • Ich gebe es auf.“

Ausblick/Imagination

- ❖ E2: „• Das stimmt. • Mal schauen, ob ich es noch schaffe.“
- ❖ E1: „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). • • • Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Bitteschön.“
- ❖ E3: • • Hm. ((1s)) Da ist es vielleicht schön kühl. • • Vielleicht mögen sie es dort.“

Ausführliches Lob

- ❖ D2: „• • • Du hast es gefunden. ((1s)) Super. • • Dankeschön.“; D2: „Das ist ganz lieb. Ich sehe es nämlich gar nicht.“
- ❖ B4: „Ach! • • • Mensch, ja das ist ein Türanhänger. Das hätte ich ja nie gefunden. Danke, [Name Kind]. Jetzt hast du mir geholfen. Jetzt darf ich sogar vor.“

Respondierung - Zurückweisend

Lernangebot und Weiterführung

- ❖ B1: „• Unten drei und oben drei ist eine Sechs. • Ich darf anfangen. Okay. Ich fange mal an.“
- ❖ A1: „Nein. ((1 s)) Wie ist die Spielregel? Du hast jetzt die Ente gefunden?“
- ❖ A2: „Doch. Na klar. • • Das ist ja das Spiel. Dass man nicht einfach immer vorwärtslaufen kann. Sondern dass man dann auch wieder • mal zurückgehen muss, ne? ((1 s))“
- ❖ D6: „• Warte. Ich habe noch nicht... Ha! Ich habe sie nämlich. Guck mal, hier.“

Zusammenfassung

- ❖ C3: „Da steht es nicht. In der Küche.“
- ❖ A4: „Nein, das ist es nicht.“
- ❖ D6: „Nein. Warte mal. Ich will nochmal gucken. • Ich möchte nochmal gucken.“

Kurze Rückmeldung

- ❖ D1: „Aber nicht so dolle!“
- ❖ A4: „Nein.“
- ❖ D5: „• Nein. ((1,3s)) Warte mal.“

Respondierung - Selektierend

Ergänzung

- ❖ B1: „Ja. Du kannst weiter jetzt.“
- ❖ E1: „Überleg mal, guck genau. ((2s)) So lange?“
- ❖ E1: „• Ein Kind, denkst du? ((1s)) Guck mal, da ist ja das Kinderbett“
- ❖ D1: „Hm. Und jetzt renne ich aber weg.“;
- ❖ D2: „•• (Räuspern) • Na, ich komme hinterher.“
- ❖ D3: „Nein. Wir suchen das erst einmal.“
- ❖ A4: „Ich finde auch nicht.“
- ❖ C5: „••• Oder ein Bilderrahmen.“
- ❖ C6: „Erinnere ich mich noch ganz genau, wo die ist. ((1,5s)) Haben wir mal beide so drüber gelacht.“
- ❖ E6: „Du siehst keine Maus? ((1,6s)) Hier. •• Ist sie das?“

Kommentierung (Wertung)

- ❖ B3: „Ich war noch nicht einmal auf einem roten Feld.“
- ❖ B4: „Das hast du aber schnell gefunden. • Und weißt du, warum da eine Brille liegt?“
- ❖ C4: „Das hast du jetzt aber schnell gesehen.“
- ❖ E4: „Na mal sehen. • Hier.“; „Vielleicht muss ich ja auch wieder runter. • Eins, Zwei.“
- ❖ D6: „((Lacht)) ` ••• Wir sind doch noch gar nicht fertig. Mensch.“

Deskription Sonstige Gesprächsschritte Fachkräfte

Das (Mit-)Zählen und Figuren setzen wird bei der Fachkraft des Kindes B kombiniert mit Instruktionen an das Kind für den nächsten Zug und es wird damit eine enge Hörersteuerung umgesetzt, da das Kind Schwierigkeiten hat, die Spielregeln zu erinnern und das korrekte Zählen bzw. Setzen der Figur eigenständig umzusetzen (EZP1: „Eine Drei. • Eins, zwei, drei. • Du bist dran.“; „Auch eine Zwei. • Du hast immer dasselbe wie ich. Noch eins. Noch eins weiter. Du hast nur eins gesetzt.“; „Eins. Und noch eins. •• Nein. Da geht es weiter. •• Zwei.“) Fachkraft B setzt hier zudem Aufmerksamkeitsmarker ein, damit das Kind nicht in eine passive Rolle verfällt und

gibt Erklärungen zu den Instruktionen, so dass das Kindsverständnis gewährleistet wird. (EZP2: „So. [Name Kind], guckst du hin? • • • Wenn ich eine Eins habe, habe ich gewonnen. Wenn nicht, dann habe ich noch nicht gewonnen. Dann geht es weiter.“) Die Aufmerksamkeit kann auch mit Hilfe von dramatischen Zukunftsszenarien gesichert werden (EZP2: „Òh. Schon wieder eine Sechs. ((1,1s)) Eins, zwei, drei, vier, fünf. Jetzt geht es die Leiter hoch. Na, Hauptsache, ich falle nicht runter. • Du bist dran.“) oder mittels überraschender Spielaktionen (EZP2: „Deshalb, weißt du was? Da kürze ich jetzt ab. Ich darf jetzt dahin. • • So.“) Zudem erhöht eine anschauliche Wortwahl die Spannung im Spiel bei Routineaufgaben (EZP2: „Eins, zwei, drei. Ich krieche hinter dir her.“). Der Unterhaltungswert im Regelspiel kann schließlich durch den Ausblick auf weitere Schritte gehalten werden (EZP2: „So. Jetzt müssen wir nämlich aufpassen. Denn jetzt geht es in • der Richtung weiter. Nicht? ((1s)) So. Jetzt stehst du sogar vor mir.“, „Hm̄. Aber ich meine, weißt du was das heißt, wenn du das richtig erraten hast, was das ist und wo das ist? • • • Dann heißt das, du darfst bis davor. ((1,2s)) Also, Abkürzung quer durch das Haus. ((Macht Fahrgeräusch)) ` Boing. Siehst du. Von wegen du gewinnst. Jetzt stehst du nämlich oben und ich stehe noch ganz unten. ((1,3s)) Na mal gucken. Ich komme.“) Längere, detaillierte Ausführungen sind hierbei hilfreich. Falls dies nötig ist, greift die Fachkraft B auf die Reglementierung der Kindshandlungen beim Würfeln oder Figuren setzen zurück. (EZP2: „Und eine? Wieso hast denn du jetzt nochmal gewürfelt? Das war eine Drei. Ich habe das gesehen. So war es.“; „Und nochmal • drei zurück. Drei zurück. Es war nur eine Drei. • Eins, zwei, drei.“) Deutlich wird, dass das Durchsetzen der Spielregeln ohne eine Mahnung des Kindes von statten geht. Es wird mangelnde Kindskompetenz statt Betrugsversuch vorausgesetzt und daher stattdessen lieber die Spielregeln prozessbegleitend hervorgehoben, um dem Kind das Befolgen der Regeln zu erleichtern. (EZP2: „Fünf. Ich darf noch nicht. Ich bin noch nicht auf einem roten Feld. Eins, zwei, drei, vier, fünf.“) Wichtig ist hierbei, das vorhandene Kindswissen oder seine Entscheidungen anzuerkennen, um trotzdem ein gleichberechtigtes Gespräch und Spielverlauf zu schaffen (EZP2: „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • Du hast gesagt, wir dürfen noch einmal bei einer Sechs. Nicht?“) Zu EZP3 werden dann Denkanstöße bzw. die Einführung neuer Themen präsenter, da die Regelverstöße des Kindes abnehmen (EZPP3: „Eins, zwei, drei, vier. Keiner ist schon auf einem Roten gewesen. Hm̄?“) Hierfür kann der Spielstand ausgewertet und die Wettbewerbsorientierung aktiviert werden (EZP3: „Von wegen hier ((1,5s)) ich gewinne. Du gewinnst wahrscheinlich. Jetzt hast du das ganze Spiel übersprungen. Und ich muss jetzt hier erst... ((1s)) Na. Mal gucken.“)

Auffällig ist die ab EZP4 bei der Fachkraft des Kindes B ein eher monologisch orientiertes Sprechverhalten der Bezugsperson, mit welchem die eigenen Spielfortschritte (EZP4: „So, jetzt komme ich mit großen Schritten.“; „Da oben. ((1s)) Da muss ich noch um die Kurve, um dich einzuholen.“; „Eins, zwei, drei, vier, fünf. • • • Ha! • • • Endlich bin ich mal vorn.“) bzw. den eigenen Suchprozess dargestellt werden (EZP4: „Eins, zwei, drei. Jetzt bin ich mal auf dem roten

Feld. Also guck ich mal nach.“; „Der muss ja eigentlich einfach zu finden sein. ((2s)) Ein Geist aus der Kanne.“; „Oder im Keller? • • • Wo die Ritterburg schon war? Nein, da ist keine Pfeife.“) Speziell die sofortige Beantwortung der aufgeworfenen Frage ist kritisch zu sehen (EZP5: „Jetzt habe ich eine Sechs. Darf ich das überhaupt? Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Ja. Brauche ich dann eine Eins, um in das Fenster zu kommen.“), da die Partizipationsmöglichkeit dem Kind genommen wird und damit langfristig auch seine Motivation. Obwohl der Aufforderungscharakter der Fachkraftbeiträge zu EZP5 etwas erhöht wird, handelt es sich um leicht übersehbare Obligationen, die mit einem Nicken seitens des Kindes bereits erfüllt werden können (EZP5: „Hm. Musst du aber leider wieder dahin, hm? Na mal gucken, wie es bei mir weitergeht.“; „Eine Lampe im Schrank. Was man hier alles entdeckt, he? Wenn man mal genau hinguckt.“; „Aber eine Ritterburg brauchen wir.“) Beim Versuch des Einbezugs des Kindes über eine starke Obligation mit einer geschlossenen Frage, die das Kind nicht umfassend beantworten kann, wird eine inhaltliche Überfrachtung des Beitrags deutlich, da das Kind zwei Handlungen gleichzeitig tätigen soll (EZP6: „Zeig mal. Eins und zwei. Oder standest du hier oder standest du da?“) In einem anderen Beitrag wird das Handeln des Kindes stellvertretend erklärt, ohne dass dieses die Möglichkeit zur Richtigstellung oder Verteidigung erhalte (EZP6: „Da war keine Karte. Mischeln wir wieder drunter. Bist bloß einmal falsch abgebogen.“

Bei den sonstigen Schritten bei der Fachkraft von Kind C sind neben dem Zählen (EZP1: „Eine Sechs. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.“) auch die Aushandlung bzw. Hervorhebung der Spielregeln bei der Fachperson C zu beobachten. (EZP2: (1,3_s)) „Ich fange, genau, hier vorne an. • • • Mit dir. ((1,7s)) Genau. ((1s)) Du?“; EZP2: „Warte mal. Da... Weißt du was? Wir haben verkehrt angefangen. Wir müssen hier anfangen. • • Die Richtung geht es. Siehst du?“; EZP2: „Genau. Jetzt haben wir alle beide/ jetzt wissen wir alle beide nicht mehr, wie es war. Hm? ((1s)) So. Dann müssen wir jetzt erst ein / ein Bild z... Du woll / du bist ja drauf. Und da darfst du ein Bild • dir nehmen. Genau.“; EZP3: „Warte. • • • Ich darf jetzt wieder eine Karte.“). Hierbei wird auch teilweise die Kindsentscheidung erfragt und damit Verantwortung für den Spielverlauf anteilig an das Kind übertragen. (EZP2: „Ôh. • • • Eine Sechs hast du. • • • Weißt du noch, wie es geht? ((1,3s)) Hier drauf. Ne?“; EZP3: „Ich sehe es. • • • Im Wohnzimmer. • • • Ist es das? ((1,7s)) Ist das gemeint damit?“)

Im ersten Schuljahr sind bei der Bezugsperson des Kindes C eher die eigenen Emotionen (EZP4: „Ôh. Jetzt bin ich gespannt.“; EZP4: „• Na, das ist ja gemein.“) und die eigenen Bewertungen des Spielverlaufs im Vordergrund (EZP4: „Das ist sie. • • • Kann man kaum erkennen. ((1,8s)) Prima.“; EZP5: „Geht gut los.“; EZP5: „Das ist ja kurios.“; EZP6: „Hm Hm Eins, zwei, drei, vier, fünf. Wir würfeln immer die gleichen Zahlen.“) Zudem werden die eigenen Handlungen verbalisiert (EZP4: „Eins. • Ôh jetzt. Jetzt darf ich eine Karte ziehen.“; EZP4: „So. Ich hatte grün. • • •

Zack.“; EZ6: „Äh. Ich habe es gefunden. • Ich war gelb, ne? • Hier. Auf dem Teppich liegt es. • Auf dem Badvorleger. • • • Du bist dran.“).

Sonstige Schritte der Fachkraft von Kind A in der Kindertagesstätte beinhalten kommentiertes Zählen, in der die Einstellung der Fachkraft zur gewürfelten Zahl vorgetragen wird (EZP2: „• • • Eins, Zwei. Ganz langsam. So wie ich heute gekommen bin. ((1 s))“; „Hm. • Eins, Zwei. Siehste, ganz langsam. ((1,5 s))“; „Hm. ((1 s)) Na ich mit meinem ... Oho! • • • Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. Immerhin. • • •“; „((Lachen)) ((2,5 s)) Und der Sechs folgt wieder die? • • • Eins.“; „Als ob ich es geahnt hätte. • • • Heute nicht mein Tag. So, ich gönne dir die Zwei. ((1 s))“). Mit der Wertung der Zahl kann diese Spielphase interessanter gestaltet werden (EZP3: „Einmal ne. Nach der Sechs wie beim Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel. ((geräuschvolles Einatmen)) ((1 s)) Einmal. So. • • Eins, Zwei, Drei. ((1 s))“; Eins, Zwei, Drei, Vier. Jetzt kann ich mir eine Karte ziehen. • Und jetzt wird es ein bisschen kompliziert.“; Ja. Ich glaube. • • • ((geräuschvolles Einatmen)) Danke schön. ((1 s)) Ja, geht es hier mal vorwärts.“) Das geräuschvolle Einatmen findet sich auch in anderen Schritten wieder und scheint ein Element der Spannungssteigerung zu sein

Die Fachkraft von Kind A in der Schule wechselt auch bei den sonstigen Schritten zwischen beiden Sprachen. Jedoch wird das Zählen vorwiegend auf Französisch vorgenommen (EZP5: „Cinq.“; EZP6: „Un, deux, trois, quatre, cinq, six.“), die Benennung der Karteninhalte hingegen vorwiegend auf Deutsch (EZP5: „So. Der kleine Küken.“; EZP6: „Ein Löffel.“; EZP6: „Oh! ((2s) Pfeife!“), vermutlich weil letztere einen Lerninhalt des Spieles darstellen.

Darunter fällt bei Fachkraft von Kind E die Feststellung der Würfelzahl des Kindes oder dessen Spielfortschritt (EZP1: „Du hast eine Fünf.“; „• • • ((Atmet aus)) Gott sei Dank. • Ich dachte, du kommst schon wieder auf einen roten Punkt.“). Wesentlich präziser ist die Feststellung bzw. das Abzählen der eigenen Würfelzahl in Kombination mit der Hervorhebung des eigenen Spielfortschrittes (EZP1: „((1s)) Oh, eine Sechs. ((1s)) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • Oh, jetzt bin ich schon in der Werkstatt“; EZP2: „((Hustet)) Eine Zwei. • • • Eins, zwei. ((1s)) Na. Vielleicht schaffe ich es doch noch.“; EZP3: „Eine Fünf. • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Immer noch nicht auf den roten Punkt gekommen.“). Schließlich vergleicht die Fachkraft beide Spielstände und analysiert den gemeinsamen Spielfortschritt (EZP1: „((Holt Luft)), ganz knapp hinter mir. ((2s)) Waren beide schon in der Werkstatt, ne? • Noch, schau mal, eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.“; „Hm, auf Rot, du wolltest wohl schon vorflitzen? ((2s)) Du darfst die Karte ablegen und dann würfel ich. • • • Ach, nur eine Zwei. Eins, zwei. • Ich bin ja immer noch im Kinderzimmer. ((1s))“; „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). • • • Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Bitteschön.“). Vorzufinden ist außerdem die reine Aufmerksam-

keitslenkung des Kindes (EZP2: „Eine Eins. • Gucke mal. Ich habe deine Eins gekriegt.“; „Eine Fünf. • • • Pass auf. Jetzt komme ich. • Eins, zwei, drei, vier, fünf.“), welche auch mit den gemeinsamen Besprechungen der Abbildungen auf dem Spielbrett angeschlossen werden kann (EZP1: „• • Oh, wieder eine Sechs. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Oh guck mal, ich bin • im Badezimmer.“; „Fünf, ah, jetzt haben wir wieder eine große Zahl. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • • Guck mal, wo bin ich denn jetzt? In welchem Zimmer? • • •“). Zu bemerken ist, dass die Einteilung der Spielschritte, also die Handlungen der Spielpartner, von der Bezugsperson des Kindes wahrgenommen wird. Beispielsweise kann die Übernahme des Spielschrittes verbalisiert werden (EZP2: „((1s)) Jetzt ich. ((3s)) Fünf. • • Du?“) oder der Abschluss des Spielschrittes und die Übergabe an das Kind wird expliziert (EZP2: „Ich habe sie. • • Gucke mal, hier. • • Ich komme gar nicht so weit vor. • • So. ((1,5s)) Jetzt bist du wieder dran.“; „Zwei. • • So. Bitteschön.“) oder die Fachkraft eliziert vom Kind die Einleitung der Kartensuche (EZP2: „((1s)) Eins. • • • Da. • • Jetzt bist du auf einem roten Feld. • • Und nun?“).

Im Schuljahr wird durch die Fachkraft von Kind E selten der eigene Spielstand monologisch behandelt, aber wenn, dann geschieht dies mit zusätzlicher Ansprache des Kindes, dass das es eingeladen wird, zu kommentieren oder sich zum Sachverhalt zu positionieren. (EZP4: „Eins. • • Siehst du, jetzt werde ich verlieren.“; EZP5: „((Würfelt)) Jetzt nehme ich schon wieder deins. ((Lacht)) Eins, Zwei, Drei.“) Die Fachkraft holt regelmäßig die Meinung des Kindes zu Spielregeln ein und diskutiert diese gemeinsam als Thema (EZP4: „Rausschmeißen gibt es nicht, ne. Oder? Gibt es das? • Nö. Machen wir nicht mit rausschmeißen. • • • Und eine Vier. Eins, Zwei, Drei, Vier.“; EZP5: „Jetzt habe ich auch eine Sechs. • Muss ich hier einsetzen? • Und eine Fünf. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf.“) Allerdings sind hier die Antwortpausen für das Kind recht kurz. Dies ist anders, wenn der Karteninhalt zusammen auf dem Spielbrett lokalisiert werden soll und dabei die Bezugsperson den Suchprozess einleitet, entweder durch Übergabe des Sprechrechts mit einer Frage (EZP4: „Eine Fünf. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf. ((1,8s)) Jetzt schauen wir mal zusammen. Wo ist denn der Fisch? EZP5: „((Würfelt)) Eins, Zwei, Drei, Vier. • Jetzt darf ich mal umdrehen. • • Was ist das? • Ein Nagel. • Oh! Ob wir den finden? • • • Wo ist der Nagel?“) oder über die Einräumung längerer Suchpausen (EZP4: „Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. • Guck, jetzt kann ich schon wieder eine Karte ziehen. • • Jetzt suchen wir mal zusammen, wo es ist. • • Jetzt muss ich wohl wieder zurück? • • • Oäh, ich muss wieder zurück.“; EZP5: „Ich sehe ihn gar nicht. Siehst du ihn? Jetzt haben wir es schon so lange gespielt und finden nicht den Nagel. ((1,6s)) Das hier auf dem Teller. Was ist das?“). Wenn die Fachperson selbst den Suchprozess übernimmt, kann sie trotzdem das Einverständnis für das Ergebnis vom Kind einholen (EZP4: Eine Sechs. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. Oh! Ich bin jetzt auf dem Roten. • • Jetzt darf ich mir eine Karte nehmen. • • So, jetzt müssen wir mal gucken, was das ist. • Das Ei. ((2,3s)) Da darf ich (meins) jetzt hier hinstellen?“).

Die Fachkraft von Kind D in der Kita kommentiert den Spielverlauf (EZP1: „Òh. • • • Das sieht nicht gut aus für mich.“; „((1,75s)) Oh. • Jetzt teilen wir uns wohl den Platz. • Guck mal. Ich mache ein bisschen Platz für dich.“; „• Ah. Das ist gut. Wenn du immer nur einen Schritt gehst, komme ich vielleicht noch hinterher. Eins, zwei.“; EZP2: „• • Òh. • Da mache ich einen k/ klitzekleinen Sprung. ((1s)) Danke.“; EZP3: „• • Jetzt komme ich hinterher. Ganz schnell. ((1s)) Naja. • Eins, zwei, drei.“) Beim handlungsbegleitenden Sprechen kann die Kindsmeinung einbezogen werden durch Einholen der Zustimmung (EZP1: „Òh. ((1s)) Òh. Jetzt darf ich eine Karte ziehen. ((1s)) ((Zieht Luft ein)) Jetzt muss ich das mal finden. Die Uhr. • • Ist es eine Uhr? Ja, he? ((1,5s)) Hm.“) oder mit Hilfe einer Frage (EZP1: • • Genau. Wir suchen beide. ((5,5s)) Schwierig. ((6,5s)) Hast du schon eine Idee?“) oder durch die Aufmerksamkeitssteuerung (EZP1: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. Òh. Schon wieder eine Karte ziehen. ((3,5s)) ((Atmet laut aus)) • • • Eine Tasche. Eine Tasche. ((2s)) Ohje. Ich habe Pech. ((1s)) Guck mal. ((2s)) Ich bin wieder runtergefallen.“). Die Fachkraft verwendet in der Kindertagesstätte weiterhin emotional besetzte Wörter oder Wortgruppen, um Gefühle zum Spielverlauf auszudrücken (EZP2: Enttäuschung: „Eine Eins. • Jetzt muss ich aber auch. • Oh. Manno.“; EZP3: Überraschung: „((1s)) Stimmt. • • Òh. Das ist aber ein großer Sprung.“; Neid: „Òch. • • • Das gibt es doch nicht. Jetzt hat er auch noch Glück, der Kleine.“) Sind die Kindshandlungen spielwidrig, so weist die Fachkraft das Kind zurecht, um die Spielordnung aufrecht zu erhalten (EZP3: „Ah. Jetzt. • • Eins, zwei, drei, vier... • • • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Da hast du ja vorhin geschummelt.“; „Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Setz dich mal hin.“)

Im ersten Schuljahr äußert sich die Fachkraft von Kind D in den sonstigen Schritten vorrangig Figur bezogen, wobei die Beiträge eigene Gedanken zum Spielzug darstellen können (EZP5: „Sechs. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Da darf ich ja noch mal.“; EZP6: „Vier. • Eins, zwei, drei, vier. • Òh. Da habe ich ja gleich gewonnen.“; „Na. • Schon wieder ein rotes Feld.“) oder aber die Funktion einer Rückversicherung beim Kind in Bezug auf den geplanten Spielzug innehaben, wobei die Fragen jedoch teilweise selbst beantwortet werden (EZP4: „Du hast eine Zwei. ((1s)) Ich habe eine Vier. • Also fange ich an?“; „Sechs. • • • Worum muss ich denn jetzt? Hier lang.“ „Ich darf hierbleiben. Oder? • • Ist ja genau das Zimmer, wo ich gerade bin.“) Weniger häufig treten gesprächsbezogene Äußerungen auf, wobei auffällig ist, dass die Beiträge eher Aufforderungscharakter zur Lenkung der Kindshandlung haben (EZP4: „Oder hier? • • Guck nochmal. • • Zähl mal.“; EZP5: „• • • Guck mal hier so. ((1,3s)) Auf der Höhe. ((1,3s)) Ich habe es gerade entdeckt.“ EZP5: „Och. • • (Name Kind!) • • So schnell konnte ich ja gar nicht gucken! • • • Da komme ich aber nicht/ na ja doch. • • • Kurz vor dir.“). Die seltenen kartenbezogenen Äußerungen sind recht unspezifisch gehalten, wie zum Beispiel Sprichwörter (EZP4: „• Ja. • • Wer sucht der findet.“), Benennung des Karteninhaltes (EZP4: „Ein Krokodil.“) oder Gefühlsäußerungen (EZP6: „• Òh. ((Lacht)) • ((1s)) Hm. • Ich sehe sie nicht. Das gibt es doch nicht.“).

Bedeutungsanalyse Sonstige Gesprächsschritte Fachkräfte

Feststellungen wie Zählen oder Nennen der Zahl ggf. mit Bewertung

- ❖ C1: „Eine Sechs. • • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.“
- ❖ E1: „Du hast eine Fünf.“; „• • • ((Atmet aus)) Gott sei Dank. • Ich dachte, du kommst schon wieder auf einen roten Punkt.“
- ❖ D5: „Sechs. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Da darf ich ja noch mal.“;
- ❖ D6: „Vier. • Eins, zwei, drei, vier. • Ôh. Da habe ich ja gleich gewonnen.“; „Na. • Schon wieder ein rotes Feld.“

Reglementierung/Lenkung Kindshandlungen

- ❖ B2: „Und eine? Wieso hast denn du jetzt nochmal gewürfelt? Das war eine Drei. Ich habe das gesehen. So war es.“; „Und nochmal • drei zurück. Drei zurück. Es war nur eine Drei. • Eins, zwei, drei.“
- ❖ E2: „((1s)) Jetzt ich. ((3s)) Fünf. • • Du?“
- ❖ E2: (1,3_s) „Ich fange, genau, hier vorne an. • • • Mit dir. ((1,7s)) Genau. ((1s)) Du?“
- ❖ C2: „Warte mal. Da... Weißt du was? Wir haben verkehrt angefangen. Wir müssen hier anfangen. • • Die Richtung geht es. Siehst du?“
- ❖ C3: „Warte. • • • Ich darf jetzt wieder eine Karte.“
- ❖ D3: „Ah. Jetzt. • • Eins, zwei, drei, vier... • • • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • • Da hast du ja vorhin geschummelt.“;
- ❖ D3: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Setz dich mal hin.“
- ❖ D4: „Oder hier? • • Guck nochmal. • • Zähl mal.“
- ❖ D5: „• • • Guck mal hier so. ((1,3s)) Auf der Höhe. ((1,3s)) Ich habe es gerade entdeckt.“
- ❖ D5: „Och. • • (Name Kind!) • • So schnell konnte ich ja gar nicht gucken! • • • Da komme ich aber nicht/ na ja doch. • • • Kurz vor dir.“

Anerkennung Kindswissen/Kindsentscheidung

- ❖ D1: • • Genau. Wir suchen beide. ((5,5s)) Schwierig. ((6,5s)) Hast du schon eine Idee?“
- ❖ B2: „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • Du hast gesagt, wir dürfen noch einmal bei einer Sechs. Nicht?“
- ❖ C2: „Ôh. • • Eine Sechs hast du. • • • Weißt du noch, wie es geht? ((1,3s)) Hier drauf. Ne?“;
- ❖ C3: „Ich sehe es. • • • Im Wohnzimmer. • • • Ist es das? ((1,7s)) Ist das gemeint damit?“

- ❖ E4: Eine Sechs. Eins, Zwei, Drei, Vier. Fünf, Sechs. Oh! Ich bin jetzt auf dem Roten. • • Jetzt darf ich mir eine Karte nehmen. • • So, jetzt müssen wir mal gucken, was das ist. • Das Ei. ((2,3s)) Da darf ich (meins) jetzt hier hinstellen?“
- ❖ E4: „Rausschmeißen gibt es nicht, ne. Oder? Gibt es das? • Nö. Machen wir nicht mit rauschmeißen. • • • Und eine Vier. Eins, Zwei, Drei, Vier.“
- ❖ D4: „Du hast eine Zwei. ((1s)) Ich habe eine Vier. • Also fange ich an?“

Starke Obligationen z.B. geschlossene Fragen

- ❖ E5: „Ich sehe ihn gar nicht. Siehst du ihn? Jetzt haben wir es schon so lange gespielt und finden nicht den Nagel. ((1,6s)) Das hier auf dem Teller. Was ist das?“
- ❖ B6: „Zeig mal. Eins und zwei. Oder standest du hier oder standest du da?“

Erklärung Handeln Kindes

- ❖ C2: „Genau. Jetzt haben wir alle beide/ jetzt wissen wir alle beide nicht mehr, wie es war. Hm? ((1s)) So. Dann müssen wir jetzt erst ein/ ein Bild z... Du woll/du bist ja drauf. Und da darfst du ein Bild • dir nehmen. Genau.“
- ❖ B6: „Da war keine Karte. Mischeln wir wieder drunter. Bist bloß einmal falsch abgegeben.“

Ausdruck innerer Monolog (Prozessieren Wissen, Wiederholung Spielregeln)

- ❖ A1: „Nein. Was machst du jetzt? • Du bist auf einem roten Punkt. • • • (Name Kind)? • Und? • Genau.“
- ❖ B2: „Fünf. Ich darf noch nicht. Ich bin noch nicht auf einem roten Feld. Eins, zwei, drei, vier, fünf.“
- ❖ A3: „Einmal ne. Nach der Sechs wie beim Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel. ((geräuschvolles Einatmen)) ((1 s)) Einmal. So. • • Eins, Zwei, Drei. ((1 s))“
- ❖ C4: „Eins. • Ôh jetzt. Jetzt darf ich eine Karte ziehen.“

Auswertung Spielstand/ Wettbewerbsorientierung

- ❖ A1: „Hm. Da habe ich ja fast keine Chance. • • (Name Kind)! ((4,5 s)) Oh. Jetzt gehe ich hier auf • dieses. Nehme mir eine • Karte. Vielleicht habe ich auch so ein Glück wie die (Name Kind) • und kann nach ganz oben ziehen.“
- ❖ E1: „((Holt Luft)), ganz knapp hinter mir. ((2s)) Waren beide schon in der Werkstatt, ne? • Noch, schau mal, eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.“

- ❖ E1: „Hm, auf Rot, du wolltest wohl schon vorflitzen? ((2s)) Du darfst die Karte ablegen und dann würfel ich. ••• Ach, nur eine Zwei. Eins, zwei. • Ich bin ja immer noch im Kinderzimmer. ((1s))“.
- ❖ E1 „Ja, jetzt hast du einen großen Vorsprung. • Die Karte kannst du hier ablegen, (Name Kind). ••• Na, dann mal gucken, ob ich noch aufholen kann. ((2s)) Ah, wieder eine Sechs. • Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • Bitteschön.“ A2: „Als ob ich es geahnt hätte. ••• Heute nicht mein Tag. So, ich gönne dir die Zwei. ((1 s))“
- ❖ A3: Ja. Ich glaube. ••• ((geräuschvolles Einatmen)) Danke schön. ((1 s)) Ja, geht es hier mal vorwärts.“
- ❖ B3: „Eins, zwei, drei, vier. Keiner ist schon auf einem Roten gewesen. Hm?“
- ❖ B3: „Von wegen hier ((1,5s)) ich gewinne. Du gewinnst wahrscheinlich. Jetzt hast du das ganze Spiel übersprungen. Und ich muss jetzt hier erst... ((1s)) Na. Mal gucken.“
- ❖ C4: „• Ôh. Jetzt bin ich gespannt.“
- ❖ C4: „• Na, das ist ja gemein.“
- ❖ E4: „Eins. •• Siehst du, jetzt werde ich verlieren. “Ôch. ••• Das gibt es doch nicht. Jetzt hat er auch noch Glück, der Kleine.“

Reflexion eigener Spielfortschritte z.B. Würfelzahl

- ❖ E1: „((1s)) Oh, eine Sechs. ((1s)) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. • Oh, jetzt bin ich schon in der Werkstatt“
- ❖ E1: „•• Oh, wieder eine Sechs. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. •• Oh guck mal, ich bin • im Badezimmer.“; „Fünf, ah, jetzt haben wir wieder eine große Zahl. •• Eins, zwei, drei, vier, fünf. •• Guck mal, wo bin ich denn jetzt? In welchem Zimmer? •••“
- ❖ E2: „Eine Eins. • Gucke mal. Ich habe deine Eins gekriegt.“; „Eine Fünf. ••• Pass auf. Jetzt komme ich. • Eins, zwei, drei, vier, fünf.“
- ❖ E2: „Ich habe sie. •• Gucke mal, hier. •• Ich komme gar nicht so weit vor. •• So. ((1,5s)) Jetzt bist du wieder dran.“; „Zwei. •• So. Bitteschön.“
- ❖ A2: „••• Eins, Zwei. Ganz langsam. So wie ich heute gekommen bin. ((1 s))“; „Hm. • Eins, Zwei. Siehste, ganz langsam. ((1,5 s))“; „Hm. ((1 s)) Na ich mit meinem ... Oho! ••• Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. Immerhin. •••“
- ❖ E2: „((Hustet)) Eine Zwei. ••• Eins, zwei. ((1s)) Na. Vielleicht schaffe ich es doch noch.“
- ❖ D2: „Eine Eins. • Jetzt muss ich aber auch. • Oh. Manno.“;
- ❖ D3: „((1s)) Stimmt. •• Ôh. Das ist aber ein großer Sprung.“
- ❖ E3: „Eine Fünf. • Eins, zwei, drei, vier, fünf. • Immer noch nicht auf den roten Punkt gekommen.“
- ❖ C4: „So. Ich hatte grün. ••• Zack.“

- ❖ B4: „So, jetzt komme ich mit großen Schritten.“; „Da oben. ((1s)) Da muss ich noch um die Kurve, um dich einzuholen.“; „Eins, zwei, drei, vier, fünf. ••• Ha! ••• Endlich bin ich mal vorn.“
- ❖ C5: „Geht gut los.“
- ❖ C5: „Das ist ja kurios.“; C6: „Hm̄ Hm̄` Eins, zwei, drei, vier, fünf. Wir würfeln immer die gleichen Zahlen.“
- ❖ E5: „((Würfelt)) Jetzt nehme ich schon wieder deins. ((Lacht)) Eins, Zwei, Drei.“

Thematisierung eigener Suchprozess

- ❖ A1: „Was habe ich gezogen? Einen • Schlitten. •• Wo findet man einen Schlitten. •• Hm̄. ••• In der Werkstatt sehe ich keinen. • Hier unten sehe ich keinen. ((3 s)) Könnte natürlich, wenn`s im Sommer ist, auf dem Boden stehen.“
- ❖ A3: Eins, Zwei, Drei, Vier. Jetzt kann ich mir eine Karte ziehen. • Und jetzt wird es ein bisschen kompliziert.“D4: „• Ja. •• Wer suchet der findet.“
- ❖ B4: „Eins, zwei, drei. Jetzt bin ich mal auf dem roten Feld. Also guck ich mal nach.“; „Der muss ja eigentlich einfach zu finden sein. ((2s)) Ein Geist aus der Kanne.“; „Oder im Keller? ••• Wo die Ritterburg schon war? Nein, da ist keine Pfeife.“
- ❖ C4: „Das ist sie. ••• Kann man kaum erkennen. ((1,8s)) Prima.“
- ❖ D4: „Ein Krokodil.“
- ❖ D6: „• òh. ((Lacht)) ` ((1s)) Hm̄. • Ich sehe sie nicht. Das gibt es doch nicht.“

Beantwortung eigener Frage

- ❖ A2: „((Lachen)) ((2,5 s)) Und der Sechs folgt wieder die? ••• Eins.“
- ❖ D4: „Sechs. ••• Worum muss ich denn jetzt? Hier lang.“
- ❖ D4: „Ich darf hierbleiben. Oder? •• Ist ja genau das Zimmer, wo ich gerade bin.“
- ❖ B5: „Jetzt habe ich eine Sechs. Darf ich das überhaupt? Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. Ja. Brauche ich dann eine Eins, um in das Fenster zu kommen.“

Beiträge mit Aufforderungscharakter (schwache Obligationen)

- ❖ D1: „Eins, zwei, drei, vier, fünf. òh. Schon wieder eine Karte ziehen. ((3,5s)) ((Atmet laut aus)) ••• Eine Tasche. Eine Tasche. ((2s)) Ohje. Ich habe Pech. ((1s)) Guck mal. ((2s)) Ich bin wieder runtergefallen.“
- ❖ E2: „((1s)) Eins. ••• Da. •• Jetzt bist du auf einem roten Feld. •• Und nun?“
- ❖ E4: „Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Sechs. • Guck, jetzt kann ich schon wieder eine Karte ziehen. •• Jetzt suchen wir mal zusammen, wo es ist. •• Jetzt muss ich wohl wieder zurück? ••• Oäh, ich muss wieder zurück.“

- ❖ E4: „Eine Fünf. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf. ((1,8s)) Jetzt schauen wir mal zusammen. Wo ist denn der Fisch? E5: „((Würfelt)) Eins, Zwei, Drei, Vier. •Jetzt darf ich mal umdrehen. • • Was ist das? •Ein Nagel. •Oh! Ob wir den finden? • • • Wo ist der Nagel?“
- ❖ E5: „Jetzt habe ich auch eine Sechs. • Muss ich hier einsetzen? • Und eine Fünf. Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf.“, D1: „Ôh. ((1s)) Ôh. Jetzt darf ich eine Karte ziehen. ((1s)) ((Zieht Luft ein)) Jetzt muss ich das mal finden. Die Uhr. • • Ist es eine Uhr? Ja, he? ((1,5s)) Hm.“
- ❖ B5: „Hm. Musst du aber leider wieder dahin, hm? Na mal gucken, wie es bei mir weitergeht.“; „Eine Lampe im Schrank. Was man hier alles entdeckt, he? Wenn man mal genau hinguckt.“; „Aber eine Ritterburg brauchen wir.“
- ❖ C6: „Âh. Ich habe es gefunden. • Ich war gelb, ne? • Hier. Auf dem Teppich liegt es. • Auf dem Badvorleger. • • • Du bist dran.“

Einschätzbogen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen bei Kindern zwischen 5 und 7 Jahren (Bergau, 2020)

Kompetenzbereich A: Entwicklungsziele Pragmatizität

1. Durchsetzung von Intentionen

- Das Kind verbalisiert vorrangig Eindrücke und formuliert seine Einstellung zu den Fachkraftbeiträgen. Es liefert spielspezifische Antworten. (a)
- Das Kind formuliert seine Perspektive mit konkreten Einschätzungen. (b)
- Das Kind verwendet Sprechhandlungen variantenreich/funktional vielfältig und verteidigt seine Position. Es erhebt Anspruch auf die Spielgestaltung. (c)

2. Beachtung der Beziehungsebene

- Der Umgang mit der Fachkraft ist durch Wettbewerbsorientierung gekennzeichnet (Verbalisierung Wettbewerbsnachteile/ Erfolgchancen). Als Rückmeldung finden sich vermehrt Bejahungen. (a)
- Das Kind holt sich Hilfe ein und erarbeitet Lösungen gemeinsam. Es bezieht die Fachkraft in den eigenen Erkenntnisprozess ein. Die Beiträge sind affektiv konnotiert, aber unspezifisch. (b)
- Das Kind nimmt den Dialog mit dem Gesprächspartner über Anreden auf und erkennt die Autorität der Fachkraft bei Entscheidungen an. Es verhält sich kooperativ und bringt im Dialog Emotionalität mit spezifischen Sprachmitteln zum Ausdruck. (c)

3. Herausstellung von Identitäten

- Das Kind imitiert die Spielroutinen der Fachkraft. Es zeigt zudem seine Aufmerksamkeit an. (a)
- Das Kind korrigiert Beiträge der Fachkräfte über die Aufmerksamkeitslenkung. Falls nötig erteilt es eine Rüge und versucht die Spielregeln durchzusetzen. (c)

- Das Kind verspricht Einschätzungen zum eigenen Spielstand. Es lenkt die Aufmerksamkeit der Fachkraft. (b)

4. Bezugnahme auf den Gesprächsprozess

- Die Sprechhandlungen des Kindes bestehen aus Fragen, Behauptungen sowie Bekräftigungen und es wiederholt Sätze oder Satzteile. Als Hörsignal wird das `Mh` undifferenziert verwendet. (a)

- Das Kind verwendet Einwortsätze (z.B. Bestätigung, Bekräftigung) oder komplexe Sprechhandlungen (z.B. Mitteilung/Korrektur/Resümieren). Es verfügt über eine Bandbreite an Rezeptionssignalen, auch übersatzwertige. (c)

- Das Kind nutzt die Sprechhandlungen Referenz, Vorschlag oder Gegenvorschlag. Es stellt seine eigene Meinung heraus und bietet Alternativantworten an. Das Kind verfügt über funktionale Varianten für das Hörsignal `Mh`. (b)

Kompetenzbereich B: Entwicklungsziele Interaktivität

5. Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge

- Das Kind versucht, den Spielprozess zu gliedern. Es verzögert Sprechhandlungen oder drückt seine Unsicherheit aus. (a)

- Das Kind verwendet indirekte Beiträge (z.B. Wunsch). Durch Denkpausen werden Beiträge angemessen gestaltet oder es wird verbal Sicherheit von Unsicherheit unterschieden, um kindgerechte Fachkraftbeiträge zu erzielen. (c)

- Das Kind steuert den Spielprozess bzw. Spielverlauf. Es baut eine Referenz ohne Benennungen auf und offenbart bei Bedarf sein Nichtwissen. (b)

6. Berücksichtigung der Reaktionen des Adressaten

Das Kind verfasst vorrangig 1-Wort-Sätze. (a)

Das Kind nutzt 'Mh' kontextbezogen. (b)

Das Kind geht mit spezifischen und detaillierten Beiträgen auf die Reaktionen des Adressaten ein. (c)

7. Berücksichtigung der Merkmale des Adressaten

Das Kind geht nicht auf die Merkmale des Adressaten ein. (a)

Das Kind akzeptiert die Beiträge der Fachkraft mit Hilfe von Empfangsbestätigungen. (b)

Die Beiträge zeichnen sich durch eine Rezipientenorientierung aus.(c)

Auswertungsbogen Einschätzung Kinder

Auswertungsbogen Pragmatisch-Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre Name Kind: Alter Kind:	Name am Dialog beteiligte Fachkraft: Name beurteilende Person: Datum Auswertung:		
	Nicht erfüllt (a)	Teilweise erfüllt (b)	Erfüllt (c)
Entwicklungsziel/Kompetenzstufe			
Durchsetzung von Intentionen			
Beachtung der Beziehungsebene			
Herausstellung von Identitäten			
Bezugsnahme auf den Gesprächsprozess			
Einbezug der Wirkungen und Interpretationen eigener Beiträge			
Berücksichtigung der Reaktionen des Adressaten			
Berücksichtigung der Merkmale des Adressaten			
Summe Kompetenzstufe			

Einschätzbogen der Kommunikationsstrategien von Fachkräften in Kita und Hort (Bergau, 2020)

Strategiebereich A: Frage- und Modellierungsstrategien

1. Einfache Frage (Ja-/Nein-Frage, Alternativfrage, Quizfrage)

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Es sind wenige oder keine einfache Fragen zu verzeichnen. (rez) | <input type="radio"/> Die Fachkraft gewährleistet das Einverständnis des Kindes. (steu) |
| <input type="radio"/> Die Fachkraft zeigt ihre Empathie bezüglich der Spielsituation des Kindes an. (emo) | <input type="radio"/> Die Fachkraft sichert, dass das Kind ihrem Spielschritt zustimmt. Das Einverständnis des Kindes zur Aufgabenlösung wird hergestellt. Sie bietet Ausschlussverfahren an. (imp) |
| <input type="radio"/> Die Fachkraft holt sich die Zustimmung des Kindes ein. (dir) | |
-

2. Komplexe Fragen (Offene Fragen)

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Die Fachkraft nutzt wenige oder keine komplexen Fragen. (rez+emo+steu) | <input type="radio"/> Die Fachkraft stellt Wissensabfragen (mehrmalig oder zwei Versionen einer Frage). Offene Fragen dienen auch der thematischen Fokussierung und Hilfestellung durch Absprachen. (imp) |
| <input type="radio"/> Die Fachkraft stellt komplexe Fragen zur Weiterführung des Spielzuges. (dir) | |
-

3. Einfache Modellierung (handlungsbegleitendes Sprechen)

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Einfache Modellierungen werden nicht oder selten angewendet. (dir) | <input type="radio"/> Die Fachkraft nutzt Mitteilungen zum Spielverlauf und übergibt den Spielschritt (steu). |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Die Fachkraft benennt Spielinhalte. (rez)
 - Die Fachkraft motiviert Kindsverhalten. (emo)
 - Aufmerksamkeitslenkungen, die Motivierung/ Bewertung von Kindsverhalten und Kommentierung des Spielgeschehens werden kombiniert. Bei Unsicherheiten des Kindes signalisiert sie Verständnis. (imp)
-

4. Komplexe Modellierung (denkbegleitendes Sprechen)

- Komplexe Modellierung ist nicht oder selten zu finden. (steu)
 - Die Fachkraft erreicht einen Spannungsaufbau bzw. das Involvierens ins Spielgeschehen durch Ausrufe. (rez)
 - Die Fachkraft kombiniert die Versprachlichung von Emotionen, Anweisungen und Ergebnissen der Anfrage/des Austauschs. Es erfolgt eine Kommentierung der Spielstände/ Zwischenergebnisse und die Korrektur der eigenen Sprachhandlungen. (imp)
 - Die Fachkraft motiviert das Kind zum handlungsbegleitenden Sprechen. (dir)
 - Die Fachkraft verbalisiert ihre Erkenntnisse und Emotionen. (emo)
-

Strategiebereich B: Strategien zur Konzeptentwicklung

5. Einfache Konzeptentwicklung (Anregung Benennen und Beschreiben)

- Die Fachkraft verwendet keine oder selten Strategien zur Konzeptentwicklung. (rez+dir+emo)
 - Die Fachkraft elizitiert Benennungen. (steu)
 - Die Fachkraft motiviert die Herausbildung der Kindsmeinung und ausführliche Beiträge seitens des Kindes. (imp)
-

6. Komplexe Konzeptentwicklung (Erfahrungen, Vorwissen, Vorstellungen, Meinungen erfragen; Zusammenhänge bzw. Vergleiche oder Reflexion Sprache und Schrift anregen)

- Die Fachkraft verwendet keine oder selten Strategien zur Konzeptentwicklung. (rez+dir+emo)
- Die Fachkraft regt langandauernde Interaktionssequenzen, Aushandlungsprozesse und die Konkretisierung von Operatoren an. Sie bietet die Einbeziehung in Entscheidungen bzw. Erfolge und eine gemeinsame Entscheidungsfindung an. Kindsfortschritte werden thematisiert.(imp)
- Die Fachkraft bespricht Spielschritte mit dem Kind. (steu)

Strategiebereich C: Rückmeldestrategien

7. Einfache Rückmeldestrategien (Wiederholung, Umformulierung, Indirekte Korrektur, Erweiterung)

- Die Fachkraft zeigt ihre Aufmerksamkeit an, nutzt kurze Rückmeldungen, nimmt Kindsvorschläge ohne Einspruch an oder spezifiziert den Beitrag. Sie gibt einen negativen Bescheid ohne Weiterführung aus oder führt die Idee weiter. (rez)
- Die Fachkraft korrigiert die Kindshandlungen bei Störungen mit Aufforderungen. (steu)
- Die Fachkraft korrigiert die Kindshandlungen, erweitert den Kindsbeitrag oder sie verdeutlicht die Spielvorgaben. (dir)
- Die Fachkraft zeigt Zustimmung an, stellt Rückfragen, führt den Kindsbeitrag weiter, kontextualisiert oder korrigiert diesen bei Bedarf und interveniert mit Aufmerksamkeitslenkungen. Sie verschiebt gelegentlich eine Entscheidung. (imp)
- Die Fachkraft verwendet affektiv konnotierte Rückmeldungen, Rezeptionssignale mit ausführlichem Lob oder eine Beitragswürdigung mit Korrektur. Rückfragen kommen vor. (emo)

8. Komplexe Rückmeldestrategien (Denken bzw. Lernprozesse verdeutlichen, Denk- und Lerngerüst aufbauen, Infragestellen/Irritieren)

○ Komplexe Rückmeldungen finden nicht oder selten statt.
(rez+dir+emo+steu)

○ Die Fachkraft zeigt Wertschätzung, bietet Hilfe an, trifft positive/negative Bescheide, korrigiert/präzisiert mit Nachfragen, nutzt Anweisungen oder Instruktionen und bietet Hinweise zur Verbesserung sowie Bedenkzeit.
(imp)

Auswertungsbogen Einschätzung Fachkräfte

<p>Auswertungsbogen Pragmatisch-Kommunikative Kompetenzen Kinder 5-7 Jahre</p> <p>Name Fachkraft:</p>	<p>Name im Dialog beteiligtes Kind:</p> <p>Name beurteilende Person:</p> <p>Datum Auswertung:</p>					
Kommunikationsstrategien	X	rez	dir	emo	steu	imp
Einfache Frage						
Komplexe Frage						
Einfache Modellierung						
Komplexe Modellierung						
Einfache Konzeptentwicklung						
Komplexe Konzeptentwicklung						
Einfache Rückmeldestrategien						
Komplexe Rückmeldestrategien						
Summe						
Kommunikationsstrategie						

Selbständigkeitserklärung

Die vorliegende Arbeit wurde ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken in der Arbeit sind als solche kenntlich gemacht. Prof. Dr. Liebers hat die Erstellung der Arbeit betreut. Linda Straumer, Tina Schinke und Laura Naue haben als studentische Hilfskräfte die Transkription der Videoaufnahmen übernommen. Prof. Dr. Liebers und Dr. Nicole Zabel haben Rückmeldungen zu Teilen des Manuskriptes gegeben. Neben den genannten Personen waren keine weiteren Personen bei der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit beteiligt. Es ist nicht die Hilfe einer Promotionsberaterin/eines Promotionsberaters in Anspruch genommen wurden und es haben keine Dritte von der Bewerberin unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die vorgelegte Arbeit ist weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zwecke einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht wurden. Es haben keine früheren erfolglosen Promotionsversuche stattgefunden.