

## ***und was MACHen wir da jetzt um das problem zu LÖsen? //*** **Argumentation im Kindergarten und ihre Förderung in einem Gesprächskreisprojekt einer Kindertagesstätte**

**Ines Bose / Kati Hannken-Illjes / Stephanie Kurtenbach**

### *Abstract*

Im Beitrag werden Problemlösestrategien von Vorschulkindern (fünf bis sieben Jahre) in regelmäßigen, freiwilligen Gesprächskreisen einer Kindertagesstätte untersucht. In der Analyse werden über mehrere Gesprächskreise hinweg die Thematisierung, die Bearbeitung und der Abschluss eines Problems aus dem Kita-Alltag verfolgt. Im Mittelpunkt stehen die Formen und Funktionen argumentativer Sequenzen in diesen Problemlöseverfahren und besonders die Topoi, die die Kinder nutzen.

Zur Fundierung der Analyse wird der zugrunde liegende Argumentationsbegriff erläutert, außerdem wird auf den Forschungsstand zur Argumentation von Kindern eingegangen, mit einem Schwerpunkt auf Arbeiten, die Argumentation in kooperativen Situationen untersuchen.

Es zeigt sich, dass Gesprächskreise die Themen der kindlichen Lebenswelt und von Kindern initiierte Themen bearbeiten und einen Rahmen bieten, argumentative Fähigkeiten in Bezug auf exploratives Argumentieren zu beobachten und zu entwickeln.

*Keywords:* Argumentation – Topoi – Gesprächskreise in der Kita – Kooperativität – exploratives Argumentieren – Problemlösen.

### *English Abstract*

This paper presents a case study of problem-solving strategies among preschoolers (5-7 years) in conversation circles that took place regularly in a kindergarten. Participation in these conversation circles was voluntary. The analysis will focus on the interactive work on a problem from the every-day life in the kindergarten from its thematization, through working on it and finishing it throughout different dates of the circle. The analysis focuses on the forms and functions of argumentative sequences in the problem-solving procedures, especially on the topoi, in the sense of a search formula, the children make use of.

Grounding the analysis, we shall first discuss the concept of argumentation the study rests upon and shall then briefly report current studies in the child argumentation, with a special focus on argumentation in cooperative situations.

The case study shows that conversation circles that work on actual problems the children introduce offer a framework to examine and develop the ability to argue in an explorative sense.

*Keywords:* argumentation – topoi – kindergarten conversation circles – cooperativity – explorative argumentation – problem solving.

1. Einleitung
2. Kooperatives Argumentieren im Vorschulalter
3. Gesprächskreise in der Kita
4. Material und Methode
5. Stolperstein: Auf der Treppe vordrängeln und schubsen
  - 5.1. Gesprächsaufgaben und -praktiken
  - 5.2. Themensetzung: Kategorisierung, Formulierung, Spezifizierung (Gesprächskreis 01)
  - 5.3. Themenbearbeitung: Sammlung und Prüfung von Lösungsvorschlägen (Gesprächskreis 01)
  - 5.4. Nachbesprechung – Absichern der Lösung (Gesprächskreis 02)
  - 5.5. Erneute Kategorisierung als Stolperstein (Gesprächskreis 03)
    - 5.5.1. Lösungsvorschläge – Sammeln und Prüfen
    - 5.5.2. Neue Problemlösung – Erinnerungsschilder
    - 5.5.3. Lösungsumsetzung – Malen und Aufhängen der Schilder
  - 5.6. Nachbesprechung – Absichern der neuen Lösung (Gesprächskreise 04, 05 und 07)
6. Diskussion und Ausblick
7. Literaturverzeichnis

## 1. Einleitung

Nicht nur in der Schule, sondern bereits im Kindergarten werden Gesprächskreise regelmäßig und in verschiedenen Formaten durchgeführt und gelten als wichtiger Anlass zur themenzentrierten Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Daher ist relevant, dieses Format aus unterschiedlichen Perspektiven genauer unter die Lupe zu nehmen. Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, wie Vorschulkinder in einem Gesprächskreisformat, in dem es ausschließlich um ihre eigenen Anliegen geht, das Argumentieren nutzen, um Lösungen für diese Anliegen zu finden.

Unsere Analysen zeigen, dass Gesprächskreise, in denen die Kinder selbst Themen aus ihrer Lebenswelt einbringen und diskutieren, den Rahmen bieten können, argumentative Fähigkeiten zu beobachten und zu entwickeln. Dabei handelt es sich vor allem um exploratives Argumentieren, in dem es weniger um das Aushandeln von Dissens geht, sondern um gemeinsames Problemlösen. Ferner zeigt sich in den Analysen, dass die Kinder im Geben von Gründen bestimmte Schlussformen nutzen, die von den anderen Beteiligten ratifiziert oder abgelehnt werden.

Zur Fundierung der empirischen Analysen erläutern wir im Kapitel 2 den Argumentationsbegriff, von dem wir in unserer Arbeit ausgehen, außerdem gehen wir auf den Forschungsstand zur Argumentation bei Kindern ein. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Arbeiten, die Argumentation in kooperativen Situationen untersuchen. Im Kapitel 3 diskutierten wir kurz den Stellenwert von Gesprächskreisen für die Sprachförderung in Kindertagesstätten und stellen im Anschluss das Projekt "Stolpersteine und Wunschsterne" vor. Nach einer Einführung in das Videodatenmaterial (Kapitel 4) werden wir im Kapitel 5 anhand eines Themas – "Drängeln und Schubsen auf der Treppe" – die Thematisierung, Bearbeitung und den Abschluss eines Problems (eines "Stolpersteins") verfolgen. Dabei untersuchen wir vorrangig die Problemlösestrategien der Kinder, nehmen aber auch die anwesenden frühpädagogischen Fachkräfte in den Blick. Unser Hauptaugenmerk gilt den Formen und Funktionen argumentativer Sequenzen in den kindlichen Problemlöseverfahren und besonders den Suchformeln für Argumente (Topik), die die Kinder nutzen. Abschließend (Kapitel 6) werden argumentationsförderliche Aspekte der Gesprächskreise diskutiert.

## 2. Kooperatives Argumentieren im Vorschulalter

Grundlegend verstehen wir Argumentation mit Klein (1980:19) als Versuch, "mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen". Damit hat Argumentation immer zwei Funktionen: zum einen die Bearbeitung von Dissens (durch Auflösen oder auch Schärfen), zum anderen die Etablierung und Aktualisierung dessen, was Interaktionsteilnehmer als geltend betrachten. Übertragen auf das Argumentieren von Kindern heißt das, dass Kinder, indem sie argumentieren, nicht nur Dissens bearbeiten, sondern immer auch herstellen, was als geteiltes Wissen Geltung beanspruchen kann. Auch ist Dissens nicht absolut. Vielmehr lassen sich verschiedene Grade an Agonalität in Interaktionen finden, von der Annahme einer potenziellen Strittigkeit bis hin zu einem offenen lokalen Dissens in einem agonalen Setting (vgl. Hannken-Illjes/Bose 2019). Insbesondere exploratives Argumentieren, das auf die Lösung eines Problems gerichtet ist, ist häufig kooperativ gerahmt (vgl. u.a. Kotthoff 2015; Bose/Hannken-Illjes 2016).

Schon bei Aristoteles werden unterschiedliche Funktionen des Argumentierens thematisiert. Dient Argumentation in der Rhetorik vor allem dazu, eine Streitfrage zu bearbeiten und ein Publikum von der eigenen Position zu überzeugen (vgl. Aristoteles 2002:1355b1), so ist Argumentation in der Dialektik, und damit der dialektischen Sichtweise auf Argumentation, stärker auf das Lösen von Problemen orientiert. Aristoteles (1995:100a118) bestimmt die Dialektik als "eine Methode [...], nach der wir über jedes aufgestellte Problem aus wahrscheinlichen Sätzen Schlüsse bilden können und, wenn wir selbst Rede stehen sollen, in keine Widersprüche geraten". Grob ließe sich also unterscheiden zwischen einem rhetorischen Argumentationsverständnis, das die Bearbeitung von Dissens in den Vordergrund stellt, und einem dialektischen Argumentationsverständnis, das die (gemeinsame) Lösung eines Problems ins Zentrum stellt; eine Unterscheidung also zwischen eher agonal und eher kooperativ gerahmter Argumentation. Kooperativität bezieht sich damit nicht auf die grundlegende Kooperation in Interaktionen, die natürlich auch in agonalen Settings gegeben sein muss, sondern vielmehr auf eine Kooperativität als eine "spezifische Modalität der Gesprächsführung" (Fiehler 1999:55), die vor allem auf die Gemeinsamkeiten zwischen den Beteiligten und die Arbeit an der gemeinsamen Sache abzielt.

Die Unterscheidung in verschiedene Funktionen von Argumentation gekoppelt an verschiedene Grade von Agonalität findet sich auch in anderen Ansätzen, so insbesondere bei Walton (2010:13) in seiner theoretisch gewonnenen Unterscheidung von sieben Dialogtypen: *persuasion*, *inquiry*, *discovery*, *negotiation*, *information-seeking*, *deliberation*, *eristic*. In unserem Material, Gesprächskreise in der Kindertagesstätte, haben wir es weniger mit persuasiven Dialogen zu tun, die eine Meinungsverschiedenheit bearbeiten, als vielmehr mit einem deliberativen Dialog, in dem es um das gemeinsame Finden einer guten Handlungsoption für ein praktisches Problem geht. Für Begründungshandeln in der Kind-Kind-Kommunikation unter Vorschulkindern postulieren Kyrtzisz et al. (2010) eine ähnliche Unterscheidung, indem sie zwischen validierenden und oppositional motivierten Kontexten von Rechtfertigungen unterscheiden, wobei validierende Kontexte mit der epistemischen Funktion von Argumentieren korrespondieren. Domberg et al. (2018) zeigen in einer Studie mit fünf- und siebenjährigen Kindern, dass diese unterschiedliche

Strategien nutzen, je nachdem, ob sie in einem kooperativen oder kompetitiven (wir würden sagen agonalen) Rahmen argumentieren. Zudem scheinen kooperative Rahmen die Kinder zu motivieren, mehr Argumente vorzubringen und auch solche Argumente, die die "Gegenseite" stützen könnten. In agonalen Settings nutzen sie weniger Argumente und vor allem solche, die nur ihre Position unterstützen (vgl. ebd.:71).

Insbesondere für Argumentation in Lehr-Lern-Kontexten ist die epistemische Funktion von Argumentation – also das Etablieren von Geltung durch die Nutzung von bereits Geltendem – von Bedeutung. Clark et al. (2003) haben kollaboratives Begründen (*collaborative reasoning*) als eine Alternative zu klassischen IRE-Sequenzen (*initiation – response – evaluation*) beschrieben, allerdings am Beispiel von Kindern einer vierten Klasse. Theoretischer Ausgangspunkt ihrer Studie ist Wygotskis Auffassung zum Verhältnis von kollektivem und internalisiertem Handeln. Für Perret-Clermont et al. (2019) ist der Ansatz von Clark et al. (2003) eine von zwei zentralen Herangehensweisen bzw. Fundierungen von Argumentation bei Kindern, die der Argumentation jeweils grundsätzlich unterschiedliche Positionen zuweisen: Einige Arbeiten wie die von Clark et al. (ebd.) interessieren sich für die Funktionen, die argumentative Verfahren für das Lernen in verschiedenen Bereichen haben können ("arguing to learn"), wohingegen sich ein zweiter Ansatz darauf konzentriert, wie sich Argumentieren bei Kindern zeigt und entwickelt ("learning to argue") (vgl. Perret-Clermont et al. 2019). Diese Zugänge können sich gegenseitig informieren, weisen aber der Argumentation einen unterschiedlichen Status zu; einmal als Zugang zum untersuchten Phänomen, einmal als Phänomen selbst. Die vorliegende Studie folgt der zweiten Forschungslinie, uns interessiert, wie Argumentation – auch als Mittel gesellschaftlicher Partizipation – von Kindern genutzt wird und werden kann.

Unser Begriff von Argumentation schließt an diesen Forschungsbereich an und damit u.a. auch an Ehlich (2014:46), der je nach der Form der Bearbeitung von Wissensasymmetrien zwischen persuasivem und explorativem Argumentieren unterscheidet – wenn auch mit Blick auf schulisches Lernen. Während es beim persuasiven Argumentieren eher um die Ausstellung und Bearbeitung von Divergenz geht, sieht Ehlich die Funktion des explorativen Argumentierens vor allem in der gemeinsamen Herstellung und Prozessierung von Konvergenz, und dies insbesondere in Bezug auf den Fall des "Wissens als Wissen" (2014:46). Übergeordnet ist das kindliche Interesse am kooperativen gemeinsamen Handeln. Nach Ehlich (2014) ist exploratives Argumentieren besonders relevant für die Formen von Argumentieren, die im schulischen Fachunterricht genutzt werden (vgl. auch Krummheuer 1995:232 für das Lösen von mathematischen Problemen im Mathematikunterricht). Wie unsere Beobachtungen zeigen, trifft das auch auf die Kommunikation in den Gesprächskreisen der Kita zu.

Damit steht in explorativem Argumentieren, das wie im Fall der hier untersuchten Gesprächskreise oft eher auf gemeinsames Problemlösen ausgerichtet ist, die Etablierung und Aktualisierung von Geltung im Vordergrund. Durch das Geben von Gründen nutzen die Kinder bestimmte Schlussformen, die von den anderen Beteiligten ratifiziert oder abgelehnt werden. Somit wird die Topik für diese Gespräche relevant.

Mit Topik ist seit der Antike eine Such- und Findekunst benannt, die Redner\*innen hilft, relevante Orte von Argumenten zu finden. Ein Topos ist also der Ort, an

dem man Argumente auffinden kann, von dem aus man sie generieren kann (siehe aber Hannken-Illjes 2018:102 zu differierenden Auffassungen). Damit ist ein Topos immer neutral und kann für jede Richtung einer Streitfrage genutzt werden. Er bildet den Übergang zwischen Grund und Konklusion und ist ein bestimmter Zugriff auf eine Streitfrage. Der Begriff des Topos ist in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich belegt. Für die Argumentationswissenschaft ist insbesondere die Unterscheidung zwischen materialen und formalen Topoi relevant. *Formale Topoi* – oder Argumentationsschemata – bestimmen eine Schlussform, die nicht näher inhaltlich bestimmt ist, wie die Analogie, das Beispiel oder der Mehr-oder-Minder Topos. Für diese Argumentationsschemata liegen eine Reihe von Katalogen beziehungsweise Systematisierungen vor, so ein Katalog von Perelman/Olbrechts-Tyteca (1969), den Kienpointner 1992 aufgenommen und zu einer in sich schlüssigen Taxonomie entwickelt hat. *Materiale Topoi* hingegen sind inhaltliche Kategorien, die für eine spezifische Problemstellung relevant sein können. So lässt sich beispielsweise das Problem "Soll man Spielzeug mit in die Kita bringen dürfen?" bearbeiten, indem man den materialen Topos der Gerechtigkeit nutzt ("Das ist unfair, nicht alle Kinder haben das Gleiche") oder den der Hygiene ("Wer weiß, wo das vorher war"). Im Gegensatz zu den formalen Topoi sind die materialen Topoi deutlich kontextabhängiger, repräsentieren sie doch das, was die Teilnehmer\*innen innerhalb einer Interaktion für schon geltend halten. Damit bilden Topoi eine Wissensressource, die innerhalb von Argumentation genutzt und so aktualisiert werden kann.

Jede Argumentation beinhaltet Topoi, häufig lassen sich sowohl ein materialer als auch ein formaler Topos rekonstruieren. Die Analyse der Topoi in der Argumentation von Kindern kann also zeigen, welche Problemlösestrategien sie kennen, anwenden und bei anderen akzeptieren oder ablehnen.

Mit der Rahmung der Topik als Findekunst korrespondiert in der klassischen Rhetorik eine kunstgemäße Form des Suchens. Insbesondere in der römischen Rhetorik haben sich Kataloge von Topoi entwickelt, die sich auch als Suchformeln fassen lassen. Angesichts eines Problems oder einer Streitfrage können Redner\*innen verschiedene Topoi (bzw. in der lateinischen Entsprechung *loci*) bedenken und für ihre Strategie nutzbar machen oder verwerfen. Vorangestellt ist hier in der Regel die Bestimmung der Stasis, also der Streitfrage, um gemäß dieser die relevanten Topoi in Hinblick auf ihr argumentatives Potenzial in einem spezifischen Fall zu untersuchen. Eine insbesondere für die Gerichtsrede grundlegende Unterscheidung, eingeführt durch Cicero in "De inventione" (2011), ist die zwischen *loci a re* und *a personam*, also Topoi, die sich auf die Sache, und solche, die sich auf die Person beziehen. Diese Unterscheidung bezieht sich in erster Linie auf den forensischen Kontext, also die Gerichtsrede. Ebenso für die Gerichtsrede relevant ist die Suchformel *quis – quid – ubi – quibus auxiliis – cur – quomodo – quando* (wer – was – wo – wodurch – warum – wie – wann), ein Fragenkatalog, der abgearbeitet werden kann, um für einen Fall die passenden Argumente zu finden. Die Fähigkeit solche Formeln anzuwenden, setzt grundlegende Fähigkeiten zur Kategorisierung voraus.

Für gesprächsanalytisch ausgerichtete Ansätze scheint das Konzept der Topik ein eher unhandliches, sind Topoi doch in der Regel implizit und so im Gespräch auch nicht direkt beobachtbar. Zugleich ist das Konzept der Topik aber grundlegend für jedes Argumentationsverständnis, so dass eine Argumentationsanalyse von Gesprächen, die die Topik außer Acht ließe, insbesondere die epistemische Dimension

des Argumentierens nicht fassen könnte. Ein paar einzelne Arbeiten in der gesprächsanalytischen Tradition haben versucht, dieses Dilemma zu bearbeiten und sind dabei zu sehr interessanten und dichten Analysen gekommen (vgl. Schwarze 2010). Auch für die Argumentation unter jüngeren Kindern gibt es erste Arbeiten in diesem Feld. So untersucht Arendt (2015 und 2019) die Argumentationsschemata im Sinne formaler Topoi unter Vorschulkindern. Auch Greco et al. (2018) analysieren die Topoi im Sinne formaler Topoi an verschiedenen Korpora von Erwachsenen-Kind-Kommunikation mit Hilfe des ATM – *argumentum model of topics* – (Rigotti/Greco 2010). In Bezug auf die Analyse formaler und materialer Topoi haben Hannken-Illjes und Bose erste Analysen vorgelegt (Hannken-Illjes/Bose 2018).

### 3. Gesprächskreise in der Kita

Kindertagesstätten (Kitas) selbst schreiben Gesprächskreisen ein hohes gesprächsförderliches Potenzial zu (vgl. Jaschke-Roehl 2002). Empirische Studien zum Gesprächshandeln in Gesprächskreisen der Kita und Schule sowohl aus der Erziehungswissenschaft als auch der Gesprächsforschung zeigen jedoch, dass es oft nicht gelingt, den Kindern genügend Raum zu eigenen Gesprächsäußerungen zu geben (für die Kita vgl. Albers 2009; Kurtenbach et al. 2013; Kurtenbach/Bose 2014; für die Grundschule vgl. Heinzel 2003; Becker-Mrotzek 2011; Morek 2013), sondern dass die Fachkräfte in der Regel die Themen selbst setzen, die Rederechtverteilung formalisiert regeln und einen Großteil der Redezeit bestreiten. Das gesprächsförderliche Potenzial von Gesprächskreisen in der Kita hängt nach einer Untersuchung von Knapp et al. (2010:32ff.) vor allem davon ab, inwiefern die Fachkräfte sensibel auf die Belange der Kinder, ihr Sprachverhalten und die situative Verankerung der kindlichen Äußerungen eingehen. Von den Fachkräften werde ein besonders hohes didaktisches Geschick verlangt, um "alle Kinder in einer solchen Situation zu begeistern, anzuregen und zu aktivem Sprechen zu veranlassen" (ebd.:107).

In diesem Zusammenhang ist das Gesprächskreis-Projekt "Stolpersteine und Wunschsterne" interessant, das seit 2014 in einer halleischen Kindertagesstätte stattfindet. Die Gesprächskreise finden von Oktober bis Juni 14-tägig in der ältesten Gruppe (5- bis 6-Jährige) statt, die Teilnahme der Kinder ist freiwillig. Im Beisein von zwei frühpädagogischen Fachkräften diskutieren die Kinder ausschließlich eigene Themen: entweder Probleme (symbolisiert durch "Stolpersteine"), die sie bewegen und für die sie eine Lösung finden möchten, oder aber Wünsche (symbolisiert durch "Wunschsterne"), die sie an die Kita herantragen wollen. Eine Kiste mit Stolpersteinen und Wunschsternen wird zu Beginn jedes Gesprächskreises herumgegeben, und die Kinder nehmen sich das zu ihrem Anliegen passende Symbol heraus (s. Abbildung 1).

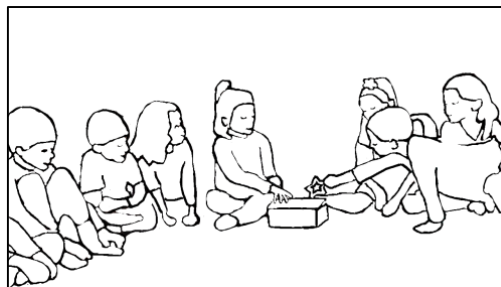


Abbildung 1: Beginn des fünften Gesprächskreises (GK05 00:02:06)

Das Format stellt hohe kognitive und kommunikative Anforderungen an die Kinder und verlangt auch von den frühpädagogischen Fachkräften eine ausgeprägte Gesprächsleitungs- bzw. Moderationskompetenz. In einer mehrwöchigen Vorbereitungsphase erklären die frühpädagogischen Fachkräfte den Kindern deshalb zunächst das Grundprinzip der Wunschsterne und Stolpersteine anhand von konkreten Beispielen und regen sie an, ihren (Kita-)Alltag zu reflektieren und eigene Wünsche und Probleme zu identifizieren. Das führt dazu, dass die Kinder recht schnell eine Vorstellung über das Format entwickeln – wie hier in einem Informationsfilm (IF) für die Eltern, in dem Peter und Anke die Kategorien "Stolperstein" und "Wunschsterne" definieren und Paula das Format kennzeichnet:

0121	<b>Peter:</b>	und und STOLpersteine sind was man NICHT will,
0122		und(...)WUNSCHsterne sind was man WILL.
0173	<b>Anke:</b>	(-)und was man sich WÜNSCHT.    (IF 00:00:20)

... ..

0477	<b>Paula:</b>	dann(setzen wir uns)zuSAMmen(-)und KLären das überhaupt.    (IF 00:02:27)
------	---------------	---

Nimmt man die Unterteilung von argumentativen Gesprächen in Klärungs- und Streit- bzw. Entscheidungsphasen auf (vgl. Geißner 1988:161; Gutenberg 1994: 325ff.), so lässt sich zeigen, dass in den Gesprächskreisen die Fachkräfte Klärungs- bzw. Analysephasen anleiten ("Klären" ist eine Teilnehmerkategorie, vgl. Paulas Beschreibung im Transkript oben). Hier werden die kindlichen Anliegen erfragt, umrissen, strukturiert und spezifiziert bzw. Ideen gesucht und ausgetauscht. Mitunter moderieren die Fachkräfte auch Phasen des Streitens, Auseinandersetzens bzw. Problemlösens (vgl. Geißner 1988; Gutenberg 1994:327ff.), in denen Ideen argumentativ gegeneinander abgewogen und Lösungen ausgehandelt werden, bis schließlich eine Entscheidung für gemeinsames künftiges Handeln gefunden und meist auch akzeptiert wird, so dass sie im Alltag umgesetzt werden kann (zur Struktur der Gesprächskreise vgl. Bose/Kurtenbach 2019). Damit rücken das Argumentieren und die Argumentationsfähigkeit ins Zentrum der Gesprächskreise: In diesen Gesprächskreisen lässt sich zum einen beobachten, über welche argumentativen Fähigkeiten die Kinder bereits verfügen, zum anderen bieten die Gesprächskreise selbst einen Rahmen, diese Fähigkeiten zu erproben und auszubauen. Damit sind sie Beobachtungssituation und Intervention zugleich, im Sinne eines 'double opportunity space' (Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010).

Im Folgenden werden wir nun – nach einer kurzen Einführung in das Material und unser methodisches Vorgehen – die Geschichte einer Problemlösung in den Gesprächskreisen der Kita analysieren und dabei ein besonderes Augenmerk auf die Topoi richten, die die Kinder nutzen.

#### 4. Material und Methode

Alle 16 Gesprächskreise der Periode 2015/16 wurden vollständig videografiert (Umfang insgesamt 4 h 20 min; durchschnittliche Dauer eines Gesprächskreises 16 min). In dieser Periode wurden die Gesprächskreise in einer Kita-Gruppe angeboten, die 37 Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren umfasste. In den Gruppen der jüngeren Kinder wird das Gesprächskreisformat erst seit 2019 erprobt. Von den 37 potenziellen Teilnehmer\*innen der Periode 2015/16 nahmen insgesamt 31 Kinder mindestens einmal an den Gesprächskreisen teil, 17 Kinder mehr als zweimal. Im Durchschnitt waren 8 Kinder pro Gesprächstermin versammelt.

In den 16 Gesprächskreisen haben die Kinder insgesamt 109 Anliegen eingebracht, von denen sie (bzw. die Fachkräfte) 42 der Kategorie Stolpersteine zugeordnet haben und 67 der Kategorie Wunschsterne. Viele Anliegen wurden von den Beteiligten nur sehr kurz behandelt (zwischen 30 Sekunden und 2 Minuten). Dabei handelte es sich meistens um so genannte Wunschsterne (z. B. Fantasiewünsche wie immer im Urlaub zu sein oder fliegen zu können). Wenn die Kinder allerdings anhand von sogenannten Stolpersteinen Probleme ansprachen (z. B. mit anderen Kindern in der Kita oder zu Hause) und aus den Reaktionen der Gruppe eine besondere Ernsthaftigkeit bzw. Betroffenheit deutlich wurde, dauerte die Bearbeitung länger (vgl. ausführlich dazu Bose/Kurtenbach 2019).

Überwiegend nutzen die Kinder das Format, um über konkrete Wünsche und Probleme des Kita-Alltags zu sprechen (durchaus auch mehrmals) und nach umsetzbaren Lösungen zu suchen; vgl. zum Beispiel Ausflugswünsche oder Konflikte zwischen den Kindern. Im Folgenden verfolgen wir die Karriere eines solchen Themas – das Vordrängeln und Schubsen auf der Treppe – in seiner Bearbeitung während mehrerer Gesprächskreise. Die Daten sind nach GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert; allerdings wird nur eine Akzentstufe vermerkt (Großschreibung der akzentuierten Silbe), außerdem wird am Ende von Sprechereinheiten angegeben, ob sie als inhaltlich-prosodisch abgeschlossen (||) oder nicht-abgeschlossen (|) interpretiert werden (zum Konzept der Abgeschlossenheit vgl. stellvertretend Stock 1996). Alle Namen sind Pseudonyme.

Die Analyse folgt einem sequenziellen Vorgehen, diese Sequenzialität wird aber nicht als pure chronologische Abfolge verstanden. Vielmehr betrachten wir die Entwicklung eines Themas und damit zugleich auch die Frage, wie dieses Thema von den Beteiligten als "das gleiche" Thema hergestellt wird, beispielsweise über Rückverweise und Vorausschauen. Der Schwerpunkt unserer Analyse liegt auf der argumentativen Problembearbeitung mit Schwerpunkt auf der Toposanalyse, also der Rekonstruktion der Übergänge von Grund zur Konklusion. Wir haben uns entschieden, auf eine Darstellung in Diagrammen (wie in Argumentationsanalysen oft üblich) zu verzichten, und analysieren die Topoi im Rahmen der Beschreibung und Analyse der einzelnen Sequenzen, da unser Interesse weniger auf einzelnen Argumenten liegt als vielmehr auf der gesamten argumentativen Entwicklung.



## 5. Stolperstein: Auf der Treppe vordrängeln und schubsen

Der Stolperstein, den wir im Folgenden in seiner Bearbeitung verfolgen und analysieren, bezieht sich auf die räumlichen Bedingungen der Kita: Die Kita befindet sich in einer Stadtvilla mit mehreren Etagen, die durch eine recht enge Treppe verbunden sind (s. Abbildung 2).



Abbildung 2: Treppe in der Kita

Diese Treppe erweist sich als Nadelöhr, wenn die Gruppen die Etagen wechseln. Es gibt deshalb eine sogenannte "feste Regel", auf der Treppe nicht zu schubsen oder vorzudrängeln. Diese Regel wurde in allen Kita-Gruppen wiederholt formuliert und erläutert (mündliche Auskunft der Kita-Leiterin). Dennoch benennen die Kinder das Thema insgesamt in sechs Gesprächskreisen als Stolperstein und bearbeiten es jeweils ausgiebig. Auch außerhalb der Gesprächskreise thematisierten die Kinder nach Berichten der Erzieherinnen das Drängeln und Schubsen auf der Treppe wiederholt als ernsthaftes Problem.

### 5.1. Gesprächsaufgaben und -praktiken

Bevor wir uns detailliert mit den kindlichen Argumentationshandlungen beschäftigen, stellen wir zunächst überblicksartig Gesprächsaufgaben und Praktiken der Kinder und Fachkräfte beim Umgang mit dem Anliegen vor (ausführlich vgl. Bose/Kurtenbach 2019).

<b>Gesprächskreis</b>	<b>Gesprächsaufgaben und Praktiken</b>	<b>Beteiligte</b>
01 (11 Kinder)	Kategorisierung als Stolperstein	Emil, Paula
	Erfahrungsberichte und Lösungsvorschläge	8 Kinder, Erzieherin
	Lösung – Erinnerung der Gruppe an feste Regel	Erzieherin

02 (5 Kinder)	Nachbesprechung – Absichern der Lösung	Erzieher, 3 Kinder
03 (8 Kinder)	erneute Kategorisierung als Stolperstein	Pauline
	Lösungsvorschläge – Sammeln und Prüfen	5 Kinder, Erzieherin
	neue Lösung – Erinnerungsschilder	5 Kinder, Erzieherin
	Lösungsumsetzung – Malen und Aufhängen der Schilder	4 Kinder, Erzieherin
04 (9 Kinder)	Nachbesprechung – Absichern der Lösung	Erzieher, 5 Kinder
05 (9 Kinder)	Bestätigung der Passgenauigkeit der Lösung	Erzieher, 2 Kinder
07 (8 Kinder)	erneute Bestätigung der Passgenauigkeit der Lösung	Erzieher, 1 Kind

Wenn auch nicht alle diese Abschnitte explizit Formen des Begründens und Argumentierens zeigen, so sind sie doch alle mit der grundlegenden Problemlösung in diesem Fall verbunden. Unsere Analyse der argumentativen Problembearbeitung wird sich insbesondere auf den dritten Gesprächskreis konzentrieren, in dem das Thema am umfassendsten behandelt wird.

## 5.2. Themensetzung: Kategorisierung, Formulierung, Spezifizierung (Gesprächskreis 01)

Im ersten Gesprächskreis setzen zunächst Emil (Z. 89) und dann auch Paula (Z. 172) das Thema. Paula und Emil haben Stolpersteine gezogen und damit das Thema "Schubsen und Drängeln auf der Treppe" als Problem kategorisiert. Diese Kategorisierung ist für die Kinder bereits eine kognitive Herausforderung. In den Gesprächskreisen wird oft zunächst mit Hilfe der Fachkräfte geklärt, ob ein eingebrachtes Thema denn nun als Wunschstein oder als Stolperstein zu verstehen ist.

Emil nennt den Stolperstein zum ersten Mal: *auf der treppe VORzudrängeln.* (Z. 90). Aber das Thema wird nicht behandelt, denn die Erzieherin (Erz 1) weist darauf hin, dass Emil im Vorhinein eigentlich einen anderen Stolperstein angemeldet hatte (Z. 95).

### Gesprächskreis 01

(11 Kinder; Dauer 19,46 Minuten; Thema "Treppe" 00:03:46 – 00:11:30)

089	Erz 1:	der Emil hat noch nen STEIN.
090	Emil:	auf der treppe VORzudrängeln.
091	Erz 1:	(sagst du das nochmal RICHTig?   )
092	Emil:	<<lauter>auf der treppe VORzudrängeln.   >
093	Erz 1:	ist das für dich ein STOLperstein?

094	<b>Emil:</b>	((nickt))
095	<b>Erz 1:</b>	ich hab hier bei dir auch noch was ANderes stehen emil.

Wenig später formuliert Paula den Stolperstein ebenfalls (Z. 172):

171	<b>Erz 1:</b>	unsere PAULa hat noch n STOLperstein?
172	<b>Paula</b>	(.)dass EIner(.)war(.)von der TREPpe runter-SCHUBST;
173	<b>Anton:</b>	(.)wie bei FABian.
174	<b>Paula:</b>	hä?
175	<b>Anton:</b>	((zu Fabian) äh EDgar hat dich doch mal vor WUT,
176		(.)die TREPpe runtergeschubst;   )
177	<b>Fabian:</b>	HÄ? (.)FAST.
178	<b>Anton:</b>	(-)also FAST.
179	<b>Paula:</b>	als edwin mal bei mir zu HAUse war,
180		hat(.)ist er RUNtergerannt und da hat er mich geTROFFen,
181		und da bin ich ähm RUNtergefallen mit PURzelbaum-
182		von der TREPpe.
183	<b>Erz 1:</b>	<<bestätigend> mhmh>
184		und was hast du da geMACHT?
185	<b>Paula:</b>	da hab ich geWEINT ganz DOLle;
186	<b>Erz 1:</b>	mhh und hast du mit dem edwin mal geSPROCHen?
187	<b>Paula:</b>	ja aber er hat nicht mal entSCHULdigung gesagt;
188	<b>Erz 1:</b>	mhh was HAST_n zum edwin geSAGT?
189	<b>Paula:</b>	hör bitte AU:F und sag entSCHULdigung bitte;
190	<b>Erz 1:</b>	hatter nicht geMACHT-
191	<b>Paula:</b>	<<verneinend>mh mh>

Anton und Fabian gehen sofort darauf ein, indem sie von solchen Erfahrungen berichten, und auch Paula selbst erzählt (Z. 179-191), dass sie zu Hause einmal geschubst wurde und hingefallen ist und deshalb geweint hat, dass aber der Verursacher sich nicht entschuldigt hat. Damit ist das Thema spezifiziert und klar als Stolperstein kategorisiert.

Paula bietet hier eine Belegerzählung für das Problem des Drängelns und Schubens an. Diese Belegerzählung bezieht sich allerdings nicht auf die Kita, sondern auf eine Situation zu Hause. Dies wird aber von niemandem als möglicherweise unangemessen problematisiert. Die Belegerzählung veranschaulicht die Relevanz der Quaestio. Interessanterweise wird hier bereits eine Lösung angesprochen, die auch später noch eine Rolle spielt: Sprechen mit dem Drängler. Schon hier wird diese Lösung aber als nicht sehr verlässlich markiert: *hatter nicht geMACHT-* (Z. 190).

### 5.3. Themenbearbeitung: Sammlung und Prüfung von Lösungsvorschlägen (Gesprächskreis 01)

Die Erzieherin fragt: *und was MACHen wir da jetzt um das problem zu LÖsen?|| (... ) wer hat ne iDEE was man machen KÖNNte?||* (Z. 204 und 206).

203	<b>Erz 1:</b>	[mhm (... ) ]
204		und was MACHen wir da jetzt um das problem zu LÖsen?
205	<b>Fabian:</b>	mh WEIß ich nicht-
206	<b>Erz 1:</b>	wer hat ne iDEE was man machen KÖNNte?

"Was machen wir da jetzt" ist eine im Korpus häufig vorkommende Formel, mit der die frühpädagogischen Fachkräfte die Diskussion in der Gruppe zu einem Thema eröffnen. Mit strukturierenden Fragen und freundlichen Aufforderungen ermuntern sie die Gruppe, verschiedene Vorschläge zu machen und abzuwägen. Entwickeln die Kinder Ideen, fragen die Fachkräfte in der Regel genauer nach und versuchen, möglichst viele Kinder an deren Erörterung zu beteiligen. Sie stärken alltagstaugliche und passgenaue Ideen und erarbeiten schließlich gemeinsam mit den Kindern eine tragfähige Lösung des jeweiligen Problems. Und sie geben je nach Bedarf globale oder lokale Strukturierungshilfen zu spezifischen Inhaltselementen (vgl. z. B. Becker/Wieler 2013; Becker/Stude 2017).

Die Phase der Sammlung und Prüfung von Lösungsvorschlägen werden wir anhand des dritten Gesprächskreises detailliert analysieren (Kap. 4.5.1). Aber auch im ersten Gesprächskreis wird bereits eine (erste, vorläufige) Lösung für den Stolperstein gefunden.

276	<b>Erz 1:</b>	wollen wir des dann mal SO festhalten dass wir AUCH nochmal mit den ANderen kindern drüber SPRECHen;
277	<b>viele:</b>	ja JA:
278	<b>Erz 1:</b>	nochmal feste REgel,
279		dass wir nicht SCHUBsen auf der TREPpe,
280		(-)GUT.
281		ihr MERKT euch das mit-
282		falls ICH_s bis nachher verGESsen habe,
283	<b>viele:</b>	JA::
284	<b>Anton:</b>	verGESsen?
285	<b>Erz 1:</b>	((lacht)) hat denn NOCH jemand einen STOLperstein oder WUNSCHstern?

Die Erzieherin beendet die Bearbeitung des Stolpersteins mit einer eigenen Lösungsidee (Z. 276): wollen wir des dann mal SO festhalten dass wir AUCH nochmal mit den ANderen kindern drüber SPRECHen;|| (Z. 276) und nochmal feste REgel,| dass wir nicht SCHUBsen auf der TREPpe,| (-) GUT.| (Z. 278-280). Sie fragt die Kinder nach ihrer Zustimmung, beteiligt sie also auf diese Weise an der Entscheidung. Nachdem die Gruppe zugestimmt hat (Z. 283), geht die Erzieherin zum nächsten Stolperstein über. Wie bereits angemerkt, konzentriert sich unsere Analyse in diesem Aufsatz auf die Verfahren, die die Kinder nutzen, so dass wir auf die auffällige Nutzung des "Wir" der Erzieher\*innen, das im Korpus hochfrequent ist, hier nicht genauer eingehen können.

#### 5.4. Nachbesprechung – Absichern der Lösung (Gesprächskreis 02)

14 Tage später, zu Beginn des zweiten Gesprächskreises, greift der Erzieher (Erz 2) das Thema "Drängeln auf der Treppe" noch einmal auf.

##### Gesprächskreis 02

(5 Kinder; Dauer 7,46 Minuten; Thema "Treppe" 00:00:26 – 00:01:26)

012	<b>Erz 2:</b>	was HAben wir besprochen,
013		was hatten wir für STOLpersteine?
014	<b>Pauline:</b>	(-- )dass wir auf der(.)[TREPpe ] SCHUBsen.
015	<b>Oskar:</b>	[treppe ]
016	<b>Erz 2:</b>	RICHTtig;
017		dass wir das(.)SEIN lassen.
018		(.)und was haben wi:r gEMACHT,
019		was haben wir beSPROCHen was KÖNNten wir dage- gen machen,
020	<b>Oskar:</b>	(-)das
021	<b>Pauline:</b>	(-)ta
022	<b>Erz 2:</b>	(-)SAG ruhig.
023	<b>Erz 2:</b>	(.)was HAben wir denn gemacht?
024		(10s)
025	<b>Erz 2:</b>	HAben das wir EINFach ma HIER drin beSPROCHen,
026		und dann-(.)haben wir gesagt NA HOFFentlich wird_s BESSer?
027		oder haben wi:r-(.)vielleicht uns nochmal zu- sammen HINGesetzt-
028		und haben alles nochma unsere REgeln auf der TREPpe nochmal beSPROCHen.
029	<b>Oskar:</b>	wir haben uns nochmal HINGesetzt.
030	<b>Julia:</b>	[ (...) ]
031	<b>Erz 2:</b>	[RICHTig.    ]
032		also das haben wir beSPROCHen.
033		dann kann ich hier HINTer ein HÄKchen machen,
034		<<skandierend> das HAben WIR,>
035	<b>Oskar:</b>	(.)<<leise> beSPROCHen.    >
036	<b>Erz 2:</b>	beSPROCHen.

Der Erzieher fragt die Gruppe, welcher Stolperstein das letzte Mal besprochen wurde (Z. 12-13), und Pauline und Oskar benennen ihn (Z. 14-15). Dann fragt der Erzieher, was sie dagegen gemacht haben (Z. 18-19 und 23). Die Kinder haben offensichtlich Schwierigkeiten, die Problemlösung zu formulieren (Z. 20-24) – es war beschlossen worden, über den Gesprächskreis hinaus in der gesamten ältesten Gruppe noch einmal an die "feste Regel" zu erinnern, auf der Treppe nicht zu schubsen (vgl. Gesprächskreis 01, Z. 276-280). Dies ist auch deshalb interessant, da die Lösung nicht von den Kindern entwickelt, sondern von der Erzieherin vorgeschlagen worden war. Der Erzieher bietet zwei mögliche Lösungen an und fragt die Gruppe, welche denn beschlossen worden ist: *HAben das wir EINFach ma HIER drin beSPROCHen,| und dann-(.) haben wir gesagt NA HOFFentlich wird\_s BESSer?| oder haben wi:r-(.) vielleicht uns nochmal zusammen HINGesetzt-| und haben alles nochma unsere REgeln auf der TREPpe nochmal beSPROCHen. | |* (Z. 25-28). Oskar bestätigt die zweite Lösung, also die nochmalige Reflexion der bereits gel-

tenden Treppe-Regel, indem er die Formulierung des Erziehers wiederholt: *wir haben uns nochmal HINGesetzt.*// (Z. 27). Das Problem aus dem ersten Gesprächskreis scheint also behoben zu sein – der Erzieher stellt fest: *dann kann ich hier HINter ein HÄKchen machen,| das HABen WIR, (.) beSPROCHen.*// (Z. 31), und Oskar bestätigt diese Formulierung ebenfalls: *beSPROCHen.*// (Z. 35).

## 5.5. Erneute Kategorisierung als Stolperstein (Gesprächskreis 03)

Allerdings bewährt sich diese Vereinbarung zumindest aus Paulines Sicht in den folgenden zwei Wochen doch nicht, denn sie bringt den Stolperstein im dritten Gesprächskreis wieder auf: *dass (.) dass (.) IMmer die kinder auf der TREPpe VORdrängeln.*// (Z.213).

### Gesprächskreis 03

(8 Kinder; Dauer 14,13 Minuten; Thema "Treppe" 00:07:59 – 00:14:06)

211	Erz 1:	und die pauLine hat [noch_n STolperstein.    ]
212	Pauline:	[ich hab_n STolperstein,   ]
213		dass(.)dass(.)IMmer die kinder auf der TREPpe VORdrängeln.
214	Erz 2:	das ist IMmer noch ein stolperstein.
215	Erz 1:	IMmer noch so schlimm-
216	Tina:	HATten wir aber schon.
217	Erz 1:	<<zustimmend> hmm>
218	Peter:	[geNAU.   HATten wir nämlich schon.    ]
219	Pauline:	[((legt Stolperstein in die Kiste, nimmt sich Wunschstern heraus)) ]
220	Erz 2:	(-)aber das STÖRT dich IMmer noch;
221	Pauline:	((nickt))
222	Erz 2:	was MACHen wir da jetzt?

Die beiden Fachkräfte fragen, ob das *IMmer noch so schlimm* sei (Z. 214 und 215). Tina (Z. 216) und Peter (Z. 218) scheinen den Stolperstein abwehren zu wollen: *HATten wir aber schon.*// Doch der Erzieher fragt nach: *aber das STÖRT dich IMmer noch;*// (Z. 220). Als Pauline nickt, fordert er mit der üblichen Formel von der Gruppe Lösungsvorschläge ein: *was MACHen wir da jetzt?*// (Z. 222). Hier zeigt sich exemplarisch, wie ernst die beiden Fachkräfte ein kindliches Anliegen nehmen (vgl. auch Z. 228-235 unten), auch wenn es zunächst nicht von der gesamten Gruppe als Problem bestätigt wird und sogar Pauline den Stolperstein schon wieder weglegt.

#### 5.5.1. Lösungsvorschläge – Sammeln und Prüfen

Die Kinder lassen sich auf die Aufforderung des Erziehers ein und tragen ausführlich Vorschläge zusammen. Dabei nutzen sie verschiedene Topoi für mögliche Problemlösungen. Die beiden Fachkräfte moderieren diesen Prozess und steuern ihn behutsam inhaltlich. Sie gehen auf die Ideen der Kinder ein, indem sie sie bestätigen und eigene Erfahrungen ergänzen, sie forcieren bestimmte Aspekte und führen sie

inhaltlich weiter, sie ignorieren wenig brauchbare Lösungsvorschläge oder stufen sie (weich) in ihrer Relevanz herunter bzw. weisen sie freundlich zurück.

224	<b>Paula:</b>	man könnte ja VOR der treppe sagen-
225		(.)die immer pauLine schubsen-
226		(.)ähm SAgen-
227		(.)das MÖCHT ich nicht hör bitte AUF.
228	<b>Erz 2:</b>	na a aber äh das das WEIßT du wahrscheinlich nicht,
229		wir HAM jetzt schon:
230		(.)wir sind jetzt beim DRITten MAL,
231		ähm [STOLperSTEIne- ]
232	<b>Fabian:</b>	[ (...) ]
233	<b>Erz 2:</b>	und das die pauLine sagt das tatsächlich jetzt schon zum DRITten MAL dass SIE das STÖRT.
234		das HEIßT,
235		(.)ALL das was wir bis JETZT dagegen geMACHT haben hat NICHTS geBRACHT.
236	<b>Pauline:</b>	((kopfschüttelnd) mhmh mhmh)
237	<b>Erz 2:</b>	dann müssten wir nochmal überLEgen,
238		(.)WAS wir [dagegen MACHen können.  ]

So schlägt Paula (Z. 224-227) vor, *man könnte ja VOR der treppe sagen-/(.) die immer pauLine schubst-/(.) ähm SAgen-/(.) das MÖCHT ich nicht hör bitte AUF.//*. Sie plädiert damit für die Lösung, dass Sprechen bzw. Kommunikation helfen könne. Ohne die Schlussfolgerung auszusprechen, bringt sie gleichsam das Argument der persönlichen Integrität – wenn man sagt, dass man nicht geschubst werden will, dann wird jemand damit aufhören. Zudem fokussiert Pauline hier die Zeitlichkeit: Die Regel wird nicht irgendwann wiederholt, sondern direkt bevor ein Problem entstehen könnte. Der Erzieher markiert die Wirksamkeit dieser Lösung jedoch als strittig, denn das Reden habe wie alles andere bis jetzt nichts gebracht (Z. 229-235), also: *müssten wir nochmal überLEgen,/(.) WAS wir dagegen MACHen können.//* (Z. 237-238). Den zeitlichen Aspekt des Vorschlags nimmt der Erzieher hier nicht auf.

239	<b>Pauline:</b>	[ und wenn und WENN ] man schon die ARme(.)zu BEIden(.)seiten STRECKT,
240		dann(.)KANN ja der EIne IMmer noch DURCHlau-fen.
241	<b>Erz 1:</b>	<<zustimmend> hmhm>
242	<b>Fabian:</b>	((macht sich klein, tut so, also ob er sich auf der Treppe durch die ausgestreckten Arme schlängelt) SO:;
243		(.)dann(.)dann macht der SO,
244		DANN macht der sich KLEIN und dann)
245	<b>Erz 1:</b>	na das STIMMT schon;
246		es gibt kinder die drängeln IMmer-
247		ICH werde AUCh stellenweise zur SEite gedrängelt,
248		das muss ich ja jetzt AUCh mal so SAgen,
249		(.)da müssen wir WIRKlich ernsthaft-
250		[HAT mal irgendjemand noch ne ANdere idee als DAS was wir bis JETZT gemacht haben TIna WAS wir was wir da MACHen könnten.   ]
251	<b>Tina:</b>	[ ((redet mit Fabian)) ]

Pauline macht einen anderen Lösungsvorschlag, nämlich physisch zu verhindern, dass sich jemand durchdrängelt, indem man die Arme zu beiden Seiten streckt und so die Treppe versperrt (Z. 239). Interessant ist, dass sie einen möglichen Einwand selbst vorwegnimmt (Z. 240): *dann (.) KANN ja der eine IMmer noch DURCHlaufen.//*. Fabian stützt das vorweggenommene Gegenargument körperlich: Er macht sich klein und zeigt, wie einer sich durch die ausgestreckten Arme hindurchschlängeln könnte, und kommentiert das sprachlich (Z. 242-244). Die Erzieherin bestätigt den Einwand (Z. 245-249) gestützt durch ein Argument des Mehr oder Minder – wenn sogar Erzieher\*innen geschubst werden, ist dies für Kinder in jedem Fall ein Problem – und fragt nach einer anderen Idee (Z. 250).

252	<b>Pauline:</b>	deswegen MÜSsen die erzieherinnen auch-
253		MANche(.)EIN erzieher muss VORne sein und die ANDeren beiden(.)sollen HIN müssen dann halt HINTen sein damit die(.)damit VORne ein erzieher ist und HINTen.
254		deswegen(.)IST auch immer wenn(.)wenn wir RUNter gehen bei der treppe immer EIN erzieher VORne und der ANDere(.)[HINTen.]]
255	<b>Tina:</b>	[ (MEIne) ]kinder drängeln manchmal auch bei den <<lachend> erZIEHern vor,  > ((lacht))
256	<b>Paula:</b>	bei MIR drängeln die [AUCH manchmal vor.]]
257	<b>Erz 1:</b>	[ ja das wäre ] zu SCHÖN wenn das die Lösung wäre aber ich glaube selbst wenn: einer VORne läuft einer in der MITte und einer HINTen TROTZdem hast du dazWISCHEN immer weil wir so VIEle sind-  (.)
		geNUG kinder die TROTZdem drängeln.]]
258	<b>Fabian:</b>	JA.]]
259		[da müssen wir alle (...)]

Pauline schlägt vor, dass immer je ein Erzieher vor und hinter der Gruppe gehen könnte (Z. 253-254), bringt also als Argument die Unterstützung durch die Erwachsenen. Tina liefert allerdings lachend den Einwand: *(MEIne) kinder drängeln manchmal auch bei den erZIEHern vor,//* (Z. 255), und nimmt damit den Topos des Mehr oder Minder auf. Paula bestätigt dies (Z. 256). Und die Erzieherin wendet ein, dass es zu viele Kinder sind (Z. 257), was wiederum Fabian bestätigt (Z. 258-259).

260	<b>Erz 1:</b>	[alwin fällt DIR dazu noch was ein.]]
261	<b>Tina:</b>	(bei den) erWACHSenen drängeln sich AUCh manchmal durch.]] ((lacht))
262	<b>Alwin:</b>	[ ja wir KÖNNten ja vielLEICHT ]
263	<b>Erz 1:</b>	[ WER drängelt sich DURCH.]] ]
264	<b>Alwin:</b>	welche VIEReckigen [SCHILder (-)]
265	<b>Tina:</b>	[ (...)]
266	<b>Erz 1:</b>	[psch psch psch psch]
267		wir [HÖRN mal dem]
268	<b>Alwin:</b>	[schilder ]aus paPIER machen-
269		und dann da DRAUF(.)SCHREIBen,
270		NICHT drängeln oder SCHUBsen,
271		und DANN kleben wir die da DRAN.]]
272	<b>Erz 1:</b>	WO dran kleben wir die?]]
273	<b>Alwin:</b>	(.)an die WAND;  DRAN.]]



Nun fragt die Erzieherin Alwin, und er schlägt vor, viereckige Schilder aus Papier herzustellen und draufzuschreiben: *NICHT drängeln oder SCHUBsen,* und die Schilder dann an die Wand zu kleben (Z. 262-273). Er plädiert also dafür, das Problem grafisch, durch Schreiben zu lösen. Die Erzieherin sorgt dafür, dass Alwin seine Idee formulieren kann (Z. 266-267: Sicherung seines Rederechts; Z. 272: weiterführende Frage).

274	<b>Pauline:</b>	aber das [GEHT ja nicht.    ]
275	<b>Erz 2:</b>	[damit man IMmer ] dran erINnert [wird.    ]
276	<b>Alwin:</b>	[((nickt))]
277	<b>Erz 1:</b>	[dab hmhm,] aber DAS ist [das ist eine gute idee.    ]
278	<b>Paula:</b>	[aber MANche GUCKen ja nicht]auf die [WAND.    ]
279	<b>Tina:</b>	[Aber wir] KÖNnen ja nicht LEsen.    ]

Während der Erzieher (Z. 275) und die Erzieherin (Z. 277) dieser Idee zustimmen, markiert Pauline (Z. 274) sofort Strittigkeit: *aber das GEHT ja nicht.* Paula und Tina stützen die Problematisierung von Pauline, indem sie zwei Gründe dafür liefern, dass das mit den Schildern nicht geht: *aber MANche GUCKen ja nicht auf die WAND.* (Paula, Z. 278) und *Aber wir KÖNnen ja nicht LEsen.* (Tina, Z. 279). Pauline, Paula und Tina zweifeln also die Passgenauigkeit von Alwins vorgeschlagener Lösung für die Adressaten (die unaufmerksamen und die illiteraten Kinder) an.

280	<b>Erz 1:</b>	ja GUT,
281		und WAS können wir da MACHen wenn wir nicht LE- sen können?    ]
282	<b>Fabian:</b>	[dann MALen wir das einfach.    ]
283	?	[ ( ... ) ]
284	<b>Erz 1:</b>	dann MALen wir n BILD dazu geNAU.    ]
285		das ist eine SEHR gute IDEE alwin find ich.    ]
286	<b>Paula:</b>	Oder wir machen einen ((führt rechten Arm auf und nieder)STRICH.    ]
287	<b>Erz 1:</b>	WIE_n strich?    ]
288	?	[NICH VORdrängeln.    ]
289	<b>Alwin:</b>	[NEE NEE ich WEIß es;    ]
290		ich weiß es wir machen ein kleines ((zeigt mit re Hand ein Viereck)VIEReck,
291		und dann MALen wir dort das(.)REIN,
292		und DANN machen wir-
293		((führt rechte Hand diagonal von li. oben nach re. unten)von DA von DA so einen STRICH,  )
294		und DANN sieht man dass man das man das nicht MACHen soll.    ]

Die Erzieherin stimmt zu und gibt einen weiteren Impuls, indem sie (Z. 280-281) lösungsorientiert fragt: *ja GUT,* und *WAS können wir da MACHen wenn wir nicht LEsen können?* Fabian stellt schließlich die Passgenauigkeit der Schilderlösung her, indem er vorschlägt: *dann MALen wir das einfach.* (Z. 282). Paula ergänzt (Z. 286): *Oder wir machen einen STRICH.*, und Alwin führt (Z. 290-293) die Vorschläge multimodal (zeigend und sprechend) zusammen: *ich weiß es wir machen*

*ein kleines VIEReck,| und dann MALen wir dort das (.) REIN,| und DANN machen wir-| von DA von DA so einen STRICH,| und formuliert dann die Schlussfolgerung: und DANN sieht man dass man das man das nicht MACHen soll.|| (Z. 294).*

### 5.5.2. Neue Problemlösung – Erinnerungsschilder

Nach dieser umfangreichen Klärungsphase schlägt die Erzieherin vor, mit der Umsetzung der Lösung bald anzufangen (Z. 295-296).

295	<b>Erz 1:</b>	geNAU.
296		DAS: können wir ja heute mittag schon mal ANfangen.
297	<b>Tina:</b>	[ (aber schubsen) ]
298	<b>Erz 1:</b>	[und WAS meintest DU paula mit STRICH?  ]
299		was wollen wir für einen STRICH machen?
300	<b>Paula:</b>	ähhh
301	<b>Alwin:</b>	ein KREUZ.
302	<b>Fabian:</b>	ein KREUZ wollte sie machen.
303	<b>Erz 1:</b>	GUT.
304		wollen wir DAS dann erstmal so: proBIERen;
305	<b>Fabian:</b>	jo
306	<b>viele:</b>	ja

Die Erzieherin fragt Paula, mit was für einem Strich die Schilder auszustatten sind (Bezug auf Paulas Vorschlag in Z. 286). Alwin und Fabian wiederholen: *ein KREUZ.*|| (Z. 298-303). Dann vergewissert sich die Erzieherin noch einmal der Zustimmung der Kinder (Z. 303-304): *GUT.*|| *wollen wir DAS dann erstmal so: proBIERen;*|| und die Kinder stimmen zu (Z. 305-306) – damit ist als neue Problemlösung beschlossen, Erinnerungsschilder mit einem Verbotskreuz zu malen.

### 5.5.3. Lösungsumsetzung – Malen und Aufhängen der Schilder

Nun machen sich mehrere Kinder Gedanken zur konkreten Umsetzung der Schilder-Lösung: Wer malt die Bilder, wer hängt sie auf, wie viele Bilder werden benötigt usw. (Z. 307-313). In dieser Phase prüfen sie weiterhin die Passgenauigkeit der gefundenen Lösung.

307	<b>Fabian:</b>	[und wir kleb...]
308	<b>Erz 2:</b>	[ und pauLine ]malst du das BILD dann?
309	<b>Pauline:</b>	((nickt))
310	<b>Erz 2:</b>	JA?
311		ich ich KANN ja JETZT wenn wir RAU wenn ich wenn wir jetzt mal RAUSgehen aus dem RAUM dann kann ich n GROßes KREUZ auf n BILD malen,
312		und dann NOCH n GROßes kreuz auf n bild-
313		und DANN kann(.)und dann [kann_s einer aufhängen.  ]
314	<b>Tina:</b>	[aber wir brauchen ja ( ) richtig VIEle von denen.  ]
315	<b>Erz 1:</b>	mhm ja ich glaube auch NUR ein kreuz wird nicht REIchen da,

316		waRUM denn nicht?
317	<b>Fabian:</b>	WEIL das sind sehr viele KINder;
318	<b>Tina:</b>	UND ma das MUSS ja dann die ganze TREPpe runter reichen.
319	<b>Erz 1:</b>	naja und ich glaube auch wenn wir NUR ein kreuz drauf machen?
320		(.)WISsen die kinder dann was sie damit MACHen sollen?
321	<b>Viele:</b>	NEIN.
322	<b>Fabian:</b>	[ ich WEIß es;    ]

Tina bringt den Topos der Quantität – einen formalen Topos im Sinne eines Argumentationsschemas – auf (Z. 314): *aber wir brauchen ja richtig VIEle von denen.* // Dieses Argument erfährt eine zweifache Stützung – durch Fabian (Z. 317): *weil das sind sehr viele KINder;* // und durch Tina selbst (Z. 318): *und ma das muss ja dann die ganze TREPpe runter reichen.* // Auch hier agieren also zwei Kinder (Tina und Fabian) aufeinander bezogen und äußerst kooperativ. Problematisch wird die Lösung also in Bezug auf die Quantität, wobei an dieser Stelle noch nicht klar formuliert ist, warum "viel" zu brauchen problematisch ist. Diese Unbestimmtheit wird im Folgenden näher bestimmt.

323	<b>Paula:</b>	[und AUßerdem haben wir nicht so] viel paPIER.
324	<b>Erz 1:</b>	na DAS papier werden wir uns dann dafür NEHhmen.
325		wenns HILFT probieren wir das auf jeden fall AUS,
326		Aber es muss schon irgendwie ein BILD sein wo auch die kinder WISsen WAS sie damit machen sollen.
327	<b>Fabian:</b>	wir KLEben draußen ein SCHILD dran und dann-
328		(-)und schreiben DRAUF,
329		und dann fragen die kinder was STEHT da;
330		und dann lesen die ELtern(.)den kindern das VOR.
331	<b>Erz 1:</b>	könnte man MACHen,
332		aber die ELtern sind ja nicht jeden tag DA;
333		die TINas idee fand ich SCHON toll,
334		dass sie geSAGT hat wir MALen_s drauf.

Paula knüpft nun an den Topos der Quantität an und führt ihn weiter bzw. konkretisiert ihn durch den der begrenzten Ressource: *und AUßerdem haben wir nicht so viel paPIER.* // (Z. 323). Nicht nur sind es also sehr viele Kinder und dazu auch eine sehr lange Strecke an der Treppe: Man benötigt dafür auch schlicht mehr Papier als zur Verfügung steht, denn – das ist kurz vorher etabliert – einzelne Kreuze werden nicht ausreichen. Die Erzieherin entkräftet das prompt: *na DAS papier werden wir uns dann dafür NEHhmen.* // (Z. 324).

Fabian plädiert dafür, auf die Schilder doch etwas zu draufzuschreiben und die Eltern zu bitten, den Inhalt vorzulesen (Z. 327-330). Die Erzieherin stimmt vorsichtig zu, wendet dann aber ein, dass die Eltern nicht immer da sind. Stattdessen führt sie wieder zur Idee des Malens zurück (Z. 331-334).

335	<b>Tina:</b>	abe:r-
336		wie soll man MALen wenn man das(.)nicht WEIß wie man das WIE ähm wenn ma:n-
337		weil das ja nicht LEICHT(.)zu MALen wenn jemand den anderen DRÄNgelt-
338	<b>Erz 1:</b>	DA hast du RECHT das ist nicht leicht zu MALen aber probIERen KÖNNT ihr_s doch mal;  Oder?
339		ich glaube SCHON dass das [der EIne oder ANdere HINKriegt.   ]

Tina greift das auf, führt aber den Topos der begrenzten Ressource qualitativ fort, indem sie den Einwand der begrenzten Kompetenz bringt (Z.335-337): *abe:r-| wie soll man MALen wenn man das (.) nicht WEIß wie man das wie ähm wenn ma:n-| weil das ja nicht LEICHT (.) zu MALen wenn jemand den anderen DRÄNgelt;||*. Die Erzieherin stimmt wieder zu, signalisiert aber Vertrauen in die Malkünste der Gruppe (Z. 338-339).

Nach einigen weiteren Schritten und nachdem das Gespräch in eine ausgelassene, spielerische Modalität abgedriftet ist, in der einige Kinder eine fiktive Szene zu diesem Thema entwerfen, fasst die Erzieherin die Bearbeitung des Stolpersteins zusammen und ratifiziert den Vorschlag: *gut DANN, (.) das mit den BILdern probIERen wir;| könnt ihr ja mal unsere (.) tollen MALer probieren heute mittag zu MALen,| ob ihr\_s HINKriegt,|| und dann SCHAUen wir mal (-) und dann SCHAUen wir mal dann (.) das nächste mal ob\_s geKLAPPT hat.||* (Z. 378-379). Die Erzieherin signalisiert also nochmals Vertrauen in die Lösbarkeit des Problems bzw. in die künstlerischen Fähigkeiten der Kinder und schließt mit ihrer prospektiven Äußerung die Sequenz ab.

Die Bearbeitung des Stolpersteins im Gesprächskreis 03 dauert sechs Minuten und liegt damit an der Obergrenze für Themenbearbeitungen im Gesamtkorpus. Die Abbildung 3 verdeutlicht die Abfolge der Sprecherbeiträge exemplarisch von Z. 237 bis Z. 339. Der Großteil der Gruppe beteiligt sich in dieser Sequenz sprachlich an der Diskussion (nur Julia und Mara nicht). Dennoch ist das Gespräch stark auf die beiden pädagogischen Fachkräfte zentriert, das zeigen sowohl die hohe Anzahl ihrer Beiträge (insbesondere von Erzieherin 1) als auch die Abfolge der Beiträge insgesamt: In der Regel folgt auf einen Sprecherbeitrag einer Fachkraft immer nur ein Beitrag eines einzelnen Kindes (vgl. z. B. Z. 237-245; Z. 282-288; Z. 334-339). Aber es gibt doch mehrere Passagen, in denen die Kinder direkt aufeinander eingehen (vgl. Z. 251-256; Z. 261-262; Z. 264-265; Z. 273-274; Z. 278-279; Z. 317-318 und Z. 323-324). Aus dem Transkript geht hervor, dass auch diese Passagen von den Fachkräften initiiert und gesteuert werden – durch einleitende Fragen nach Lösungsideen (Z. 250 und Z. 260), konkretisierende oder problematisierende Nachfragen (Z. 263; Z. 287; Z. 298-299 und Z. 315-316), durch Rederechtvergaben (Z. 266-267) oder Bestätigungen praktikabler Lösungsideen (Z. 295-296 und Z. 303-304). Erwähnenswert ist außerdem, dass die Kinder mitunter ihre Äußerungen direkt aufeinander beziehen, indem sie die Erfahrungen eines Kindes bestätigen (Z. 256), die Vorschläge anderer ergänzen (Z. 300-302), einen Einwand vorbringen (Z. 274) oder den Einwand eines anderen Kindes stützen (Z. 278-279; Z. 317-318 und 323). Diese Passagen, die im Korpus durchaus häufiger vorkommen, zeichnen sich durch einen besonders hohen Grad an Kooperativität und Perspektivenübernahme unter den Kindern aus.

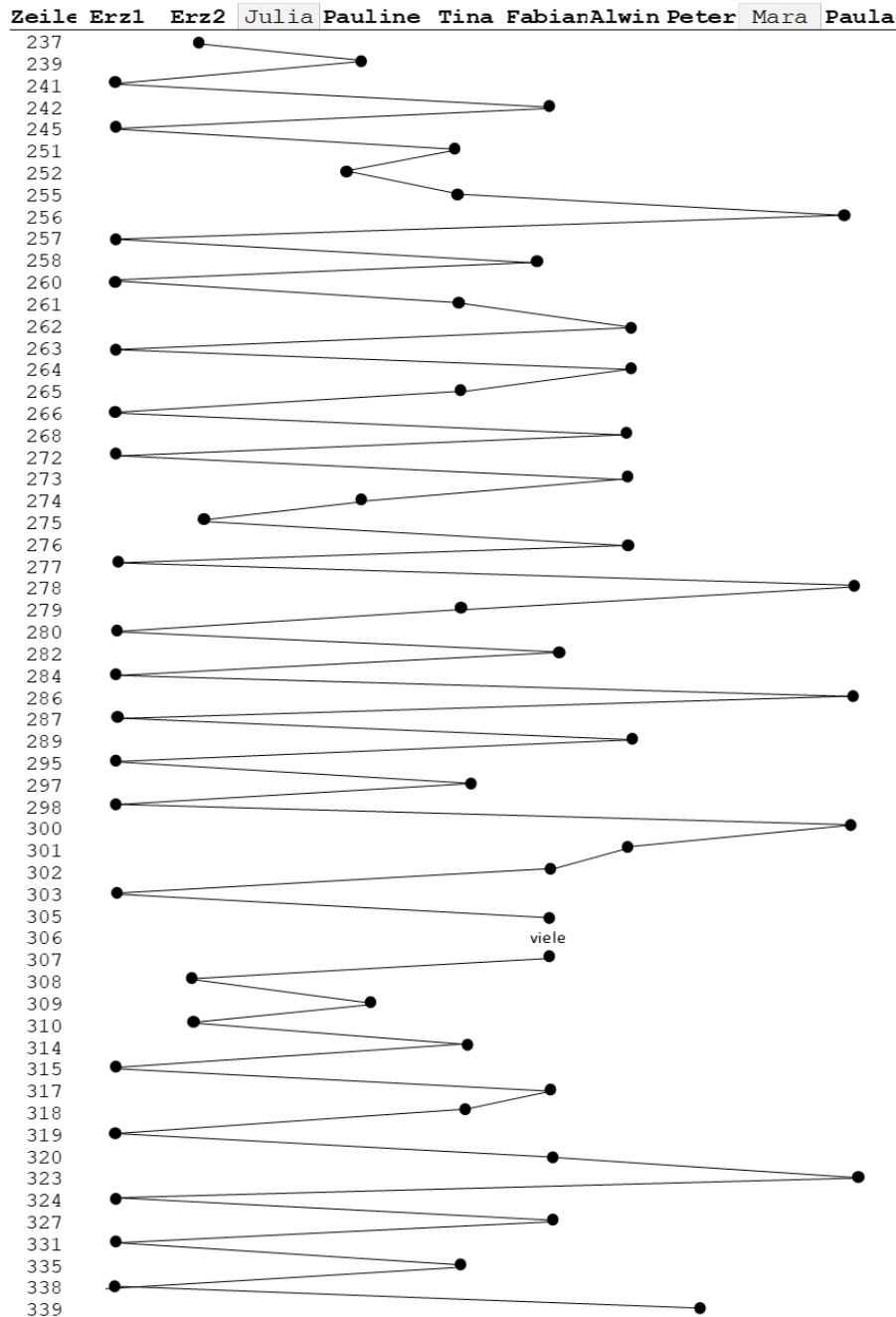


Abbildung 3: Abfolge der Sprecherbeiträge in GK03 (Z. 237-339)

Als Ergebnis dieser Diskussion malen die Kinder tatsächlich Erinnerungsschilder, die dann im Treppenbereich aufgehängt werden. Wir führen zwei Beispiele an – zu sehen ist die Kombination aus gemaltem Drängeln und Schubsen und dem Verbotskreuz (s. Abbildung 4); außerdem die Erläuterung der Fachkräfte: "Wir schubsen und überholen nicht, wenn wir die Treppe auf- und hinabsteigen! Dies haben die Kinder im 'Stolperstein'-Gesprächskreis besprochen und sich dafür entschieden, ein Erinnerungsschild zu gestalten". Diese materielle Umsetzung der Lösungsideen zeigt, wie stark die Gesprächskreise in den Kita-Alltag hineinwirken. Die argumentativ gemeinsam gefundene Problemlösung wird von den Kindern bildlich umgesetzt und von den Erzieherinnen textlich für die Eltern erläutert.

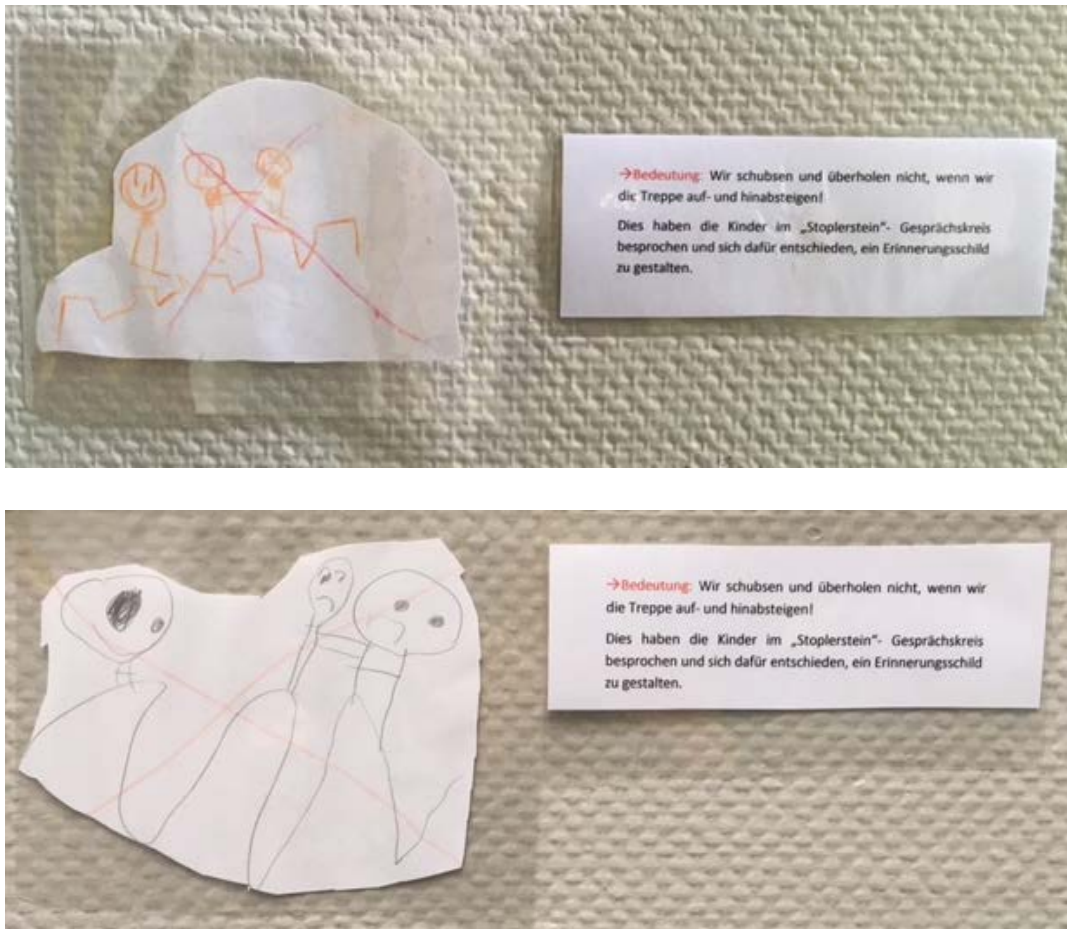


Abbildung 4: Erinnerungsschilder zur gefundenen Problemlösung

## 5.6. Nachbesprechung – Absichern der neuen Lösung (Gesprächskreise 04, 05 und 07)

Zu Beginn des vierten Gesprächskreises greift die Erzieherin den Stolperstein und die gefundene neue Lösung noch einmal auf, indem sie Pauline direkt anspricht, die das Thema im letzten Kreis vor 14 Tagen ja noch einmal angesprochen hatte.

### Gesprächskreis 04

(9 Kinder; Dauer 15,37 Minuten; Thema "Treppe" 00:00:11 – 00:01:09)

001	<b>Erz 1:</b>	wer WEIß denn noch von den KINDern die das letzte mal mit daBEI waren,
002		WORüber hatten wir da geSPROchen;
003	<b>Alwin:</b>	WEIß nich meh:r-
004	<b>Anton:</b>	ich WEIß noch was;
005	<b>Erz 1:</b>	ich GLAube der pauLine fällt was ein,
006		weil das WAR glaube ich ein STOLperstein von DIR.
007	<b>Pauline:</b>	über ähm über auf der treppe VORdrängeln.
008	<b>Erz 1:</b>	geNAU und was haben wir das geMACHT?
009	<b>Alwin:</b>	(weil wir) SCHUBsen.
010	<b>Pauline:</b>	da ham wir SCHILder gemalt;
011	<b>Erz 1:</b>	SCHILder gemalt und DRANgehungen.

Ähnlich wie bereits der Erzieher im zweiten Gesprächskreis (vgl. Kap. 4.4) fragt die Erzieherin nach dem Stolperstein des letzten Kreises (Z. 1-2 und 5-6). Pauline benennt ihn (Z. 7). Dann fragt die Erzieherin nach der Problemlösung (Z. 8), und Pauline benennt auch die (Malen und Aufhängen von Erinnerungsschildern; Z. 10).

012	<b>Erz 1:</b>	((zu Pauline)so was MEINST du ist es denn BESser geworden;  )
013	<b>Pauline:</b>	((nickt))
014	<b>Erz 1:</b>	JÄ?
015		DANN is ja PRIma.
016		findet ihr [das AUCh?   ]
017	<b>Charlie:</b>	[bei MIR ist es]
018		[bei MIR ist es nicht mehr (.) bei MIR ]
019	<b>Erz 1:</b>	[wird nich mehr ganz (.) wird nich mehr GANZ]
020		a ICH FNDST [du dass es ]
021	<b>Charlie:</b>	[bei MIR is schon] ja bei MIR is schon (OFT) vorgedrängelt.
022	<b>Erz 1:</b>	AH [noch noch ] äh geNAUso oft wie [wie vorher auch]
023	<b>Denny:</b>	[bei mir AUCh]
024	<b>Alwin:</b>	[beim (...)]
025		drängeln AUCh nicht so oft (.) vor wie anton.
026	<b>Charlie:</b>	<<zustimmend> mhm>
027	<b>Charlie:</b>	[mhm bei MIR is (...)]
028	<b>Erz 1:</b>	[mhm ah da MÜSsn wa weiter] MÜSsen wir weiter AUfpassen aber ich finde eigentlich AUCh wie die pauLine es ist eigentlich BESser geworden.
029		und heLEne was hattest DU noch?   (...)

Schließlich fragt die Erzieherin Pauline, ob die Lösung im Alltag funktioniert: *so was MEINST du ist es denn BESser geworden;||* (Z. 12). Pauline nickt. Die Erzieherin fragt daraufhin auch die anderen Kinder des Kreises (Z. 16): Charlie und Denny berichten, dass weiterhin auf der Treppe gedrängelt wird, nach Antons Erfahrung ist es weniger geworden (Z. 16-24). Die Erzieherin greift die unterschiedlichen Einschätzungen der Kinder auf, regt weitere Wachsamkeit an und gibt ihre eigene Meinung kund (Z. 28): *mhm ah da MÜSsn wa weiter MÜSsen wir weiter AUfpassen aber ich finde eigentlich AUCh wie die pauLine es ist eigentlich BESser geworden.//*. Dann leitet sie zum nächsten Thema über (Z. 29). Diese Sequenz ist an sich nicht argumentativ, sie ist aber ein wichtiger Bestandteil in der argumentativen Bearbeitung eines Problems über eine längere Zeit. Die Erzieherin fragt hier explizit nach, ob die Lösung tragfähig ist, und markiert dadurch, dass sie sonst wieder Gegenstand eines argumentativen Problemlöseverfahrens werden würde. So enthält diese Sequenz zwar formal keine Argumente, sie setzt aber die Funktion argumentativer Verfahren für die Kinder relevant.

### Gesprächskreis 05

(9 Kinder; Dauer 13,49 Minuten; Thema "Treppe" 00:07:18 – 00:08:32)

184	<b>Erz 1:</b>	und der(.)PEter?
185	<b>Peter:</b>	((hat Wunschstern in der Hand) hm dass NICH mehr auf der TREPpe geSCHUBST wird.  )
186	<b>Erz 1:</b>	((lächelt))

187	<b>viele:</b>	[ (...) ]
188	<b>Alwin:</b>	[dafür ham wir doch SCHILder.    ]
189	<b>Erz 1:</b>	aber du(.)hast doch vorHIN gerade gesagt das IST nicht mehr so.
190	<b>Alwin:</b>	wir haben doch da die SCHILder gemacht.
191	<b>Erz 1:</b>	JA; (...)
192	<b>Peter:</b>	[jetzt vorHIN] hab ich gesagt-
193		äh: (-- ) das ANDre (.) HAB ich nich mit ge-SAGT.
194		(.) ich hab NUR i ich hab NUR mitgekriegt dass nicht mehr auf der treppe geSCHUBST wird.

Im fünften Gesprächskreis hat Peter einen Wunschstern in der Hand und wünscht sich, *dass NICH mehr auf der TREPpe geSCHUBST wird.* (Z. 185). Daraufhin widersprechen viele Kinder gleichzeitig (Z. 187; unverständlich). Alwin verweist auf die Schilder: *dafür ham wir doch SCHILder.* (Z. 188; vgl. auch Z. 190). Peter korrigiert sich daraufhin und bestätigt, *dass nicht mehr auf der treppe geSCHUBST wird.* (Z. 194).

207	<b>Erz 1:</b>	und warum WÜNSCHST du dir dann jetzt dass NICHT mehr auf der treppe geSCHUBST wird,
208		das verSTEH ich jetzt nich.
209	<b>Peter:</b>	na ich wollt_s noch den ANDren sagen.
210	<b>Erz 1:</b>	ach du wollt GUT.
211		DANN is oKAY dann sag das bitte nochmal den ANDeren,
212		dass die das auch verSTEHen,
213		(.) SAGstes nochmal?
214	<b>Peter:</b>	das ham ja jetzt alle geHÖRT-
215	<b>viele:</b>	((unruhig, schieben Kiste umher))
216	<b>Erz 1:</b>	peter SAG nochmal-
217	<b>Peter:</b>	hm dass in der letzten zeit nicht mehr auf der treppe geSCHUBST wird.
218	<b>Erz 1:</b>	das findest du GUT.
219	<b>Peter:</b>	JA.
220	<b>Erz 1:</b>	JA?
221		GUT.   UND heLEne hat noch_n STERN-

Auch hier zeigt sich die Schwierigkeit der Kinder, ihre Erfahrungen formatbezogen zu kategorisieren. Die Erzieherin geht darauf ein, indem sie Peter nach dem Grund für die missverständliche Kategorisierung seiner Beobachtung als Wunschstern fragt: *und warum WÜNSCHST du dir dann jetzt dass NICHT mehr auf der treppe geSCHUBST wird, | das verSTEH ich jetzt nich.* (Z. 207-208). Daraufhin spezifiziert Peter: *na ich wollt\_s noch den ANDren sagen.* (Z. 209). Die Erzieherin bestätigt das (Z. 210) und ermuntert den Jungen, das noch einmal so zu formulieren, dass die Gruppe es auch versteht (Z. 211-213). Peter formuliert nun seine Beobachtung: *hm dass in der letzten zeit nicht mehr auf der treppe geSCHUBST wird.* (Z. 217). Die noch fehlende Einschätzung bietet dann die Erzieherin an: *das findest du GUT.* (Z. 218) und Peter bestätigt das (Z. 219). Die Erzieherin vergewissert sich noch einmal (Z. 220-221) und leitet zum nächsten Wunschstern über. Auch in dieser Sequenz ließe sich fragen, inwiefern sie argumentativ ist. Sie expliziert auf alle Fälle einen essenziellen ersten Schritt in argumentative Verfahren: die Bestimmung



und Kategorisierung der (Streit-)Frage. Die Einteilung in Wunschsterne und Stolpersteine zwingt die Kinder, den Status ihres Problems – durchaus im Sinne der antiken Statustheorie (s.o.) – zu bestimmen.

Möglicherweise hat das Grundprinzip des Formats – Wünsche und Probleme zu besprechen und auf die Symbole (Wunschsterne und Stolpersteine) zu beziehen – dazu geführt, dass Peter sich veranlasst sah, seine offensichtlich als Lob gemeinte Beobachtung, dass auf der Treppe nicht mehr geschubst wird, in eine der beiden Kategorien einzuordnen. Auf alle Fälle zeigt sich hier, wie wichtig den Kindern die Lösung des Problems ist und wie genau sie ihren Kita-Alltag reflektieren.

### Gesprächskreis 07

(8 Kinder; Dauer 18,11 Minuten; Thema "Treppe" 00:00:25 – 00:00:50)

009	<b>Erz 2:</b>	wir haben wir beim LETZten mal darüber geSPRO- CHen?
010		ähm wie GUT das jetzt funktioniert auf der TREPpe?
011		wir haben ja unsre- (.) unsre SCHILder gemacht?
012		und da haben wir beim LETZten mal drüber gespro- chen dass es jetzt BESser funktioniert geNAU.
013		(-) erINNert ihr euch noch,
014	<b>Alwin:</b>	<<zustimmend> hmhm>

Im siebten Gesprächskreis, also vier Wochen nach Peters Beobachtung, dass auf der Treppe nicht mehr geschubst wird, erinnert der Erzieher noch einmal an den Stolperstein und würdigt kurz die alltagstaugliche Problemlösung (Z. 10-12): *wie GUT das jetzt funktioniert auf der TREPpe?| wir haben ja unsre- (.) unsre SCHILder gemacht?| und da haben wir beim LETZten mal drüber gesprochen dass es jetzt BESser funktioniert geNAU.||*. Alwin stimmt zu (Z. 14).

In den folgenden neun Gesprächskreisen wird das Thema nicht noch einmal behandelt – offensichtlich bewährt sich die von den Kindern erarbeitete Lösung dauerhaft im Kita-Alltag.

## 6. Diskussion und Ausblick

Wenn in den analysierten Gesprächssequenzen argumentiert wird, dominieren explorative Formen des Argumentierens. In ihren Argumentationshandlungen stellen die Kinder nicht vorrangig Divergenz im Sinne einer Pro-Kontra-Diskussion her, sondern streben nach Konvergenz im Sinne einer passgenauen Problemlösung. Diese Phasen sind gekennzeichnet durch wenig Konfrontation und Gespanntheit, stattdessen durch viel gegenseitige Stützung und kollaborative Weiterentwicklung von Argumenten. Im vorangegangenen Kapitel haben wir für diese Analyse nicht ausschließlich auf die Begründungssequenzen und damit argumentativen Sequenzen im engeren Sinne konzentriert, sondern auf den gesamten Prozess der Problembearbeitung, dessen Kern die argumentative Bearbeitung ist. Die tragfähige Lösung wird von den Kindern dann argumentativ erarbeitet und getestet.

Im Gesprächskreisprojekt "Stolpersteine und Wunschsterne" kommt es immer wieder zu solchen Phasen, in denen mehrere Kinder und Fachkräfte gemeinsam argumentativ daran arbeiten, ein Problem zu lösen, ein Konzept zu entwickeln,

Handlungen zu bewerten. Die Kinder entwickeln Routinen in lösungsorientierter Argumentation, zum Beispiel indem sie wie in einer Suchformel verschiedene Topoi abgehen, also Lösungsstrategien nutzen und an Problemlösungen mitarbeiten. Im analysierten Fall des Drängelns auf der Treppe wird durch die Kinder vor allem der Topos der Quantität eingeführt, spezifiziert und bearbeitet. Sie begründen Anliegen und Lösungsvorschläge, markieren Strittigkeit, wägen Lösungsmöglichkeiten ab und prüfen sie auf Passgenauigkeit für Problem und Adressaten. Sie bringen Beispiele an und nehmen sogar Einwände selbst vorweg, sie übernehmen die Perspektive anderer, verhandeln Kompromisse und bedenken Konsequenzen. Dabei zeigt sich, dass das Argumentieren immer eingebettet ist in andere Verfahren und nicht isoliert geübt wird.

Das besondere gesprächs- und speziell argumentationsförderliche Potenzial dieses Formats liegt darin, dass ein kooperativer Rahmen geschaffen wird, der die Kinder einlädt zu lustvollem, kreativem Austausch von Argumenten ohne direkte Konfrontation. Viele Kinder entwickeln sich während der Periode zu kompetenten Akteuren in dem Format. Gesteuert und gefördert wird dies durch die Gesprächsmoderation der frühpädagogischen Fachkräfte, die durch Lösungsorientierung und Ressourcenorientierung bestimmt ist. Die Fachkräfte berichten, dass sich die beschriebenen argumentativen Praktiken zum Teil auch auf den Kita-Alltag übertragen. Zum Beispiel bezeichnen die Kinder herausfordernde Situationen oder Probleme im Alltag spontan als "Stolpersteine". Damit zeigen sie eine Kategorisierungsfähigkeit, die zentral ist für die Bestimmung der Streitfrage / des Problems und die Bestimmung des Status. Die pädagogischen Fachkräfte berichten, dass sie sich in alltäglichen Entscheidungssituationen bewusst zurückhalten, da sie aus den Gesprächskreisen die Erfahrung verinnerlichen konnten, dass die Kinder selbst oft bessere Lösungsideen entwickeln, als sie ihnen zugetraut hätten.

## 7. Literaturverzeichnis

- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Arendt, Birte (2019): Argumentieren mit Peers. Erwerbsverläufe und -muster bei Kindergartenkindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren. Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62(1), 21-33.
- Aristoteles (2002): Rhetorik (Christoph Rapp, Übers., Hellmut Flashar Hg.). Berlin: Akademie Verlag.
- Aristoteles (1995): Philosophische Schriften. Topik (Eugen Rolfes, Trans. Vol.2). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.) (2013): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker-Mrotzek, Michael (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Bräuer, Christoph / Ossner, Jakob

- (Hg.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 31-45.
- Bose, Ines / Kurtenbach, Stephanie (2019): "Stolpersteine und Wunschsterne". Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita. In: Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati / Kurtenbach, Stephanie (Hg.), Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin: Frank + Timme, 113-147.
- Bose, Ines / Hannken-Illjes, Kati (2016): Wie Vorschulkinder Geltung etablieren. *Studia Linguistica der Universität Wrocław*, 35, 119-136.
- Cicero, Marcus Tullius (2011): Über die Auffindung des Stoffes. Über die beste Gattung von Rednern. In: Nüßlein, Theodor (Hg.), *Sammlung Tusculum*.
- Clark, Ann-Marie / Anderson, Richard C. / Kuo, Li-jen / Il-Hee, Kim / Archodidou, Anthi / Nguyen-Jahiel, Kim (2003): Collaborative reasoning. Expanding ways for children to talk and think in school. In: *Educational Psychology Review* 15, 181-198.
- Domberg, Andreas / Köymen, Bahar / Tomasello, Michael (2018): Children's reasoning with peers in cooperative and competitive contexts. In: *British Journal of Developmental Psychology* 36, 64-77.
- Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Hornung, Antonie / Carobbio, Gabriella / Sorrentino, Daniela (Hg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik*. Münster: Waxmann, 41-54.
- Fiehler, Reinhard (1999): Was tut man, wenn man 'kooperativ' ist? Eine sprachanalytische Explikation der Konzepte 'Kooperation' und 'Kooperativität'. In: Mönnich, Annette / Jaskolski, Ernst W. (Hg.), *Kooperation in der Kommunikation*. Festschrift für Elmar Bartsch. München / Basel: Reinhardt, 52-58.
- Geißner, Hellmut (1988): *Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Greco, Sara / Perret-Clermont, Anne-Nelly / Iannaconne, Antonio / Rocci, Andrea / Convertini, Josephine / Schär, Rebecca (2018): The Analysis of implicit premises within children's argumentative inferences. In: *Informal Logic* 38(1), 438-470.
- Gutenberg, Norbert (1994): *Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Kategorien – Systematik – Programm*. Kümmerle: Göppingen.
- Jaschke-Roehl, Ursula (2002): Der Morgenkreis in der offenen Arbeit. Alte Tradition in neuem Gewand. In: *Kindergarten heute* 2002/10, 32-34.
- Hannken-Illjes, Kati (2018): *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr.
- Hannken-Illjes, Kati / Bose, Ines (2018): Establishing validity among pre-school children. *Argumentation in Context* 7(1), 1-17.
- Hannken-Illjes, Kati / Bose, Ines (2019). Frozen. Children in argumentation between the agonistic and cooperation. *Informal Logic* 39(4), 465-495.
- Heinzel, Friederike (2003). Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. In: *ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1, 105-122.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10 (37/38), 9-54.
- Kienpointner, Manfred (1992). *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart: frommann-holzboog.

- Knapp, Werner / Kucharz, Dietmut / Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Kotthoff, Helga (2015). Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden. In: Hauser, Stefan / Mundwiler, Vera (Hg.), Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep verlag, 72-98.
- Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines / Koch, Elena / Krefft, Hannah (2013): Gesprächskreise in Kindertagesstätten – Anlass zur Kommunikationsförderung? In: Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (Hg.), Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. Frankfurt a.M.: Lang, 111-118.
- Kurtenbach, Stephanie / Bose, Ines (2014): Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern. In: Sallat, Stephan / Spreer, Marcus / Glück, Christian (Hg.): Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ. Tagungsband des 31. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 303-310.
- Krummheuer, Götz (1995): The ethnography of argumentation. In: Cobb, Paul / Bauersfeld, Heinrich (Hg.), The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures. Hillsdale / Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kyrtzsis, Amy / Shuqum Ross, Tamara / Koymen, S. Bahar (2010): Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk implications for linguistic and socio-cognitive development. In: Journal of Child Language 37(1), 115-144.
- Morek, Miriam (2013): Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.), Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 73-95.
- Perelman, Chaim / Olbrechts-Tyteca, Lucie (1969): The New Rhetoric. A treatise on Argumentation. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly / Schär, Rebecca / Greco, Sara / Convertini, Josephine / Iannaccone, Antonio / Rocci, Andrea (2019): A Contribution from Argumentation Theory to the Study of Young Children's Reasoning in Play Activities. In: Garssen, Bart / Godden, David / Mitchell, Gordon R. / Wagemans, Jean H. M. (eds.), Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam: SicSat, 883-894.
- Rigotti Eddo / Greco Morasso, Sara (2010): Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The procedural and material components. In: Argumentation 24(4), 489-512.
- Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353-402.
- Stock, Eberhard (1996): Deutsche Intonation. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Walton, Douglas (2010). Types of dialogue and burdens of proof. In: Baroni, Pietro / Cerutti, Federico / Giacomini, Massimiliano / Simari, Guillermo R. (eds.), Computational Models of Argument: Proceedings of COMMA 2010. Amsterdam: IOS Press, 13-24.

Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka, Shohana (2010) Peer talk as a 'double opportunity space': the case of argumentative discourse. In: Discourse & Society 21(2), 211-233.

Prof. Dr. Ines Bose  
Dr. Stephanie Kurtenbach

Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik  
Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Emil-Abderhalden-Straße 26-27  
06108 Halle (Saale)

ines.bose@sprechwiss.uni-halle.de  
stephanie.kurtenbach@sprechwiss.uni-halle.de

Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes

AG Sprechwissenschaft  
Institut für Germanistische Sprachwissenschaft  
Philipps-Universität Marburg  
Deutschhausstraße 3  
35039 Marburg

kati.hannkenilljes@uni-marburg.de

Veröffentlicht am 30.6.2020

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.