

# **Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch**

**Ines Bose und Stephanie Kurtenbach**

## *Abstract*

In einer Untersuchung zum Gesprächsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften im Gespräch mit Kindern im Kindergartenalltag wurde besonders der Umgang mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck betrachtet. Material sind authentische Videodaten von 11 Erzieherinnen aus fünf Kindertagesstätten im Gespräch mit zwei- und vierjährigen Kindern beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs (ausführlich vgl. Bose/ Kurtenbach/ Nixdorf 2013).

Im Beitrag wird anhand von Gesprächsbeispielen zweier Erzieherinnen gezeigt, dass ein sensitiv-responsiver Umgang mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck in der Kita gelingen kann, aber offensichtlich sehr anspruchsvoll ist: Während es der einen Erzieherin hervorragend gelingt, sich an den unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen und Sprachentwicklungsständen von zwei- und vierjährigen Kindern zu orientieren und darauf sensitiv-responsiv zu reagieren, verwendet eine andere Erzieherin den stimmlich-artikulatorischen Ausdruck vergleichsweise starr und schablonenhaft und geht am Interesse und an den kommunikativen Fähigkeiten der Kinder vorbei.

Sensitiv-responsiv eingesetzte stimmlich-artikulatorische Ausdrucksweisen können die Erzieherinnen nutzen, um das Interesse der Kinder beim gemeinsamen Ansehen des Bilderbuches zu wecken, eine vertrauensvolle Gesprächssituation zu schaffen und das Gespräch zu strukturieren. Erzieherinnen können Figuren aus dem Buch animieren und Ereignisse demonstrieren oder illustrieren. Durch gegenseitiges Imitieren oder Modifizieren expressiver Sprechausdrucks-gestaltungen können sie emotionale Nähe und Gemeinsamkeit erzeugen sowie eine Gesprächsatmosphäre etablieren, in der die Kinder zum Sprechen und Reflektieren über das Buch sowie zum Spielen mit sprachlichen, para- und nicht-sprachlichen Formen ermuntert werden.

Mündliche Kommunikation in Kindertagesstätten – sensitiv-responsives Verhalten von Erzieherinnen – stimmlich-artikulatorischer Ausdruck

This article presents a study on the communicative behavior of early education personnel conversing with children in everyday situations in the kindergarten. In particular it focuses on the way the teachers use vocal-articulatory resources. The corpus consists of authentic video data of 11 kindergarten teachers from five day-care centers, having conversations with two- and four-year-olds while looking at a picture book together (for more detail see Bose/ Kurtenbach/ Nixdorf 2013).

By means of the examples of two kindergarten teachers' conversations, it will be demonstrated that a sensitive-responsive use of vocal-articulatory resources can be used successfully in day-care centers, but is obviously quite challenging: While one kindergarten teacher is particularly successful in taking into account the children's different communicative needs and stages of language development

and reacting accordingly in a sensitive-responsive way, the other teacher uses her vocal-articulatory resources in a rather schematic manner and thus fails to meet the interests and communicative competence of the children.

Early education personnel can employ sensitive-responsive vocal-articulatory behavior in order to attract the children's interest to look at picture books together, to create a secure conversational situation and to structure the conversation. They can bring the book's characters to life, demonstrate and illustrate what is happening. Through mutual imitation or modification of expressive ways of speaking, kindergarten teachers are also able to create emotional closeness and a feel of similarity and establish a conversational atmosphere, in which children are encouraged to talk about and reflect upon the book as well as to play with linguistic, para- and non-linguistic forms.

oral communication in kindergarten – vocal-articulatory resources – sensitive-responsive use

## 1. Kommunikation in der Kindertagesstätte

Die folgende Analyse ist eingebettet in aktuelle sprechwissenschaftliche Forschungen und Praxisprojekte zur Kommunikation zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten (Kitas) am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (vgl. Kurtenbach/ Bose (Hrsg.) 2013). Der Fokus dieser Forschungen liegt sowohl auf der Analyse des Gesprächsverhaltens von Pädagoginnen und Kindern als auch auf der Stärkung von Sprachbildung und -förderung im Kita-Alltag. Letztere bilden einen wichtigen Aufgabenbereich der Erzieherinnen. Den analytischen Zugang der Gesprächsforschung (mit sprechwissenschaftlicher Schwerpunktsetzung) kombinieren wir mit sprach- und sprechtherapeutischer bzw. -beratender Expertise (Schwerpunkt auf kindlicher Sprachentwicklung). In den genannten Projekten interessieren uns vor allem folgende Fragen:

- Wie verlaufen Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern in Kindertageseinrichtungen?
- Worin zeigt sich Gesprächskompetenz von Erzieherinnen?
- Gibt es typische Verhaltensweisen der Erzieherinnen und wenn ja, welchen Einfluss haben sie auf das Gesprächsverhalten der Kinder?
- Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Kindern?
- Wie können aus den Forschungserkenntnissen praxistaugliche Schulungsinhalte abgeleitet und im Sinne einer alltagsintegrierten Sprachbildung eingesetzt werden?

### 1.1. Gesprächskompetenz von Erzieherinnen

Aufgrund der internationalen Leistungsvergleiche seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 spielen Bildung und Förderung der Teilkompetenz Sprache in den Kitas eine besondere Rolle, und die Einrichtungen stehen diesbezüglich unter großem

Leistungsdruck. Sie sind angehalten, die frühpädagogischen Fachkräfte zu professionalisieren, damit diese zur Sprachbildung und -förderung befähigt werden. Der Dialog zwischen Erzieherinnen und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander gilt als Motor für den Spracherwerb. Dabei sollen die Erzieherinnen „bedeutungsvolle Gesprächsanlässe“ im Sinne der kindlichen Erfahrung schaffen und den Kindern besondere Aufmerksamkeit widmen (Albers 2009, 2011). Erzieherinnen haben die Aufgabe, Gesprächssituationen zu moderieren, die Gespräche behutsam zu leiten und zu begleiten, möglichst alle Kinder zu eigenen Äußerungen zu ermutigen und ihnen – gemäß ihrem individuellen Entwicklungsstand – Impulse und gegebenenfalls Hilfestellung zu geben (Albers 2009, Jampert et al. 2009).

Während Eltern intuitiv mit ihren Kindern interagieren und sich durch den ständigen intensiven Kontakt sensibel an deren individuellen Entwicklungsstand anpassen (vgl. z.B. Papoušek 1994), muss im Rahmen pädagogischer Kontexte persönliche Intuition ergänzt werden durch pädagogische Professionalität (vgl. z.B. Merkel 2005, Bredel et al. 2008, Nentwing-Gesemann et al. 2011). Dazu gehört die Fähigkeit, das kommunikationsförderliche Potenzial in alltäglichen Interaktionssituationen zu erkennen und auszuschöpfen. Sprachliche Bildungswirkungen stellen sich also im Kita-Alltag nicht selbstverständlich ein, sondern es bedarf einer entsprechenden Sensibilisierung oder auch Schulung der Fachkräfte. Erzieherinnen müssen eine sensitiv-responsive (Beller/ Beller et al. 2007, Rempsberger 2013) sprach- und kommunikationsbildende wie -fördernde Grundhaltung erwerben und sie im Kita-Alltag professionell umsetzen; also „die Signale des Kindes bemerken und sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten“ (Rempsberger 2013: 9). Gefordert ist also eine professionelle Gesprächskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte (zum Begriff der Gesprächskompetenz vgl. u.a. Lepschy 2002, Deppermann 2004, Meer/ Spiegel 2009).

Nach eigenen Beobachtungen zeichnen sich sensitiv-responsiv agierende Erzieherinnen in der Kita dadurch aus, dass sie kindliches Verhalten genau beobachten, das kindliche Kommunikationsbedürfnis erkennen, nach selbst geäußerten Fragen feinfühlig abwarten, kindlichen Äußerungen zuhören, sich den Kindern sprachlich, para- und nichtsprachlich freundlich-aufmerksam zuwenden, sich mit den Kindern auf Blickhöhe begeben, ihre Impulse unterstützen u.v.m.. Sprachlich greifen sie kindliche Kommunikationsimpulse auf, passen eigene Äußerungen an, imitieren und bestärken kindliche Sprachäußerungen, wiederholen und erweitern sie, greifen mit Fragen das Interesse des Kindes auf und motivieren zu Antworten, führen die Themen der Kinder fort (Kurtenbach 2011). Im Folgenden geht es vor allem darum zu zeigen, wie Erzieherinnen sensitiv-responsiv auch mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck umgehen.

## 1.2. Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck

„Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck“ wird in der Sprechwissenschaft als Oberbegriff für situations- und stimmungsadäquat konventionalisierte Gestaltungsweisen im Sprechschall verwendet (zur Begriffsbestimmung vgl. z.B. Krech et al. 1991, Gutenberg 2001, Bose 2003 und 2010, Bose et al. 2013). Es handelt sich um einen Merkmalskomplex aus stimmlich-melodischen, aber auch aus tempora-

len, dynamischen und artikulatorischen Parametern, die an auditiv wahrnehmbaren physiologisch-akustischen Grundlagen der Stimmproduktion und Artikulation orientiert sind. Über den stimmlich-artikulatorischen Ausdruck wird die Haltung des Sprechers zum geäußerten Inhalt eines Gesprächsbeitrags markiert und vom Partner interpretiert (Rollen-, Gruppen-, Handlungsmuster). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck verweist damit nicht nur auf das Individuum, das seinen Empfindungen willkürlich oder unwillkürlich Ausdruck gibt, sondern auch auf den Adressaten, bei dem Empfindungen und Assoziationen angeregt werden, und damit auf den Interaktionsprozess.

Eltern behandeln ihre kleinen Kinder intuitiv zumeist als aktive Gesprächspartner: Sie hören den kindlichen (vorsprachlichen und sprachlichen) Äußerungen aufmerksam zu, beantworten sie unmittelbar, wiederholen und variieren sie stimmlich-artikulatorisch auf spielerische Weise. Sie passen sich damit intuitiv an die sich entwickelnden kommunikativen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder an (Papoušek 1994, Tomasello 1999). Generell verwenden die Eltern vereinfachte, prototypische stimmlich-artikulatorische Grundmuster (z.B. das Motherese; vgl. stellvertretend Bruner 1987, Papoušek 1994, Ritterfeld/ Siebert 2000), wiederholen sie häufig, kontrastieren sie und setzen sie ritualisiert als Antwort auf kindliche Äußerungen ein. Damit erleichtern sie den Kindern die Strukturierung der Kommunikation; darüber hinaus vermitteln sie Sprache und Wissen über Sprache. Die Kinder erwerben stimmlich-artikulatorische Ausdruckskonventionen im Verlauf ihrer Kommunikationsentwicklung sehr früh und probieren sie expressiv und differenziert aus (Konopczynski/ Tessier 1994, Wells 2010), zum Beispiel in ihren Rollenspielen. Von den elterlichen Ausdrucksmustern sind für sie offensichtlich besonders das Motherese und das komplementäre, autoritative Ausdrucksmuster sehr eindrucksvoll. Zumindest benutzen sie diese beiden Muster selbst häufig, wenn sie im Rollenspiel in der Spielidentität eines ‚Erwachsenen‘ zu einem ‚kleinen Kind‘ sprechen. Dabei verwenden sie weniger die sprachstrukturellen Merkmale, sondern vor allem die stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksformen in sehr treffender Weise (vgl. die Untersuchungen von Bose 2003).

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von zwei Erzieherinnen gezeigt, dass ein sensitiv-responsiver Umgang mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck auch in der Kita gelingen kann, aber offensichtlich sehr anspruchsvoll ist: Während es der einen Erzieherin hervorragend gelingt, sich an den unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen und Sprachentwicklungsständen von zwei- und vierjährigen Kindern zu orientieren und darauf sensitiv-responsiv zu reagieren (Beispiele 1 und 2), verwendet die andere Erzieherin den stimmlich-artikulatorischen Ausdruck vergleichsweise starr und schablonenhaft und geht am Interesse und an den kommunikativen Fähigkeiten der Kinder vorbei (Beispiel 3).

## 2. Datenbasis

### 2.1. Videokorpus

Für die Analyse des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks von Erzieherinnen in der Kita haben wir Videodaten benutzt, die aus dem Landesmodellprojekt Sach-

sen „Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung“ (2007-2011) stammen (vgl. Abschlussbericht des BBW 2011). In diesem Projekt sollten Effekte von Schulungsmaßnahmen für die Erzieherinnen zur Sprachförderung erfasst werden. Dazu wurden in ausgewählten Kitas die Sprachleistungen der Kinder (mittels standardisierter Sprachtests) wie auch das Gesprächsverhalten der Pädagoginnen (vor allem der Einsatz der vermittelten Sprachlehrstrategien und die Komplexität des grammatischen Angebots) in einem Prä-Postvergleich erhoben. Für die Betrachtung des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks in diesem Artikel ist dieses Design irrelevant, da die Schulungsmaßnahmen keine parasprachlichen Hinweise oder Empfehlungen beinhalteten.

Eine externe Beobachterin filmte in fünf Kitas 44 Kleingruppengespräche von 11 frühpädagogischen Fachkräften (Zeitraum 2009-2010, Gesprächsdauer zwischen sieben und dreißig Minuten – vgl. ausführlich zum Korpus Kurtenbach/Bose/ Thieme 2013: 26 ff.). Als zu filmende Situation wurde das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs gewählt – jeweils mit einer Kleingruppe von zweijährigen und einer von vierjährigen Kindern. Es handelt sich hierbei um eine alltägliche Gesprächssituation in der Kita, die vielerlei Möglichkeiten bietet, Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen und zu fördern (vgl. stellvertretend Grimm 2003, Braun 2007, Tarplee 1996). Die Kinder konnten wählen, wie lange sie sich am Buchanschaun beteiligen wollten. Die Pädagoginnen sollten gemäß den Schulungsschwerpunkten den Kindern Gelegenheit zu sprachlichen Äußerungen geben, kindliche Äußerungen aufgreifen, bestätigen und erweitern (ausführlich hierzu vgl. Kurtenbach/ Bose/ Thieme 2013).

## **2.2. Gesprächssituation ‚Gemeinsam ein Bilderbuch betrachten‘**

Im Landesmodellprojekt war für die Videoaufnahmen die Betrachtung des Frühlingswimmelbuches von Rotraud Susanne Berner (2008) vorgegeben. Wie alle Wimmelbücher enthält dieses Buch keinen Text, sondern besteht ausschließlich aus detailreichen Situationsbildern, auf denen es viel zu entdecken gibt. Einige Figuren und Gegenstände sind am unteren Buchrand prominent positioniert und tauchen im Verlauf des Buches immer wieder auf. Der Betrachter des Buches kann diese Figuren und Gegenstände in verschiedenen Episoden während eines Frühlingstages verfolgen. Da das Buch keinen Text enthält, wurde in den hier videografierten Situationen keine Geschichte vorgelesen oder nacherzählt. Stattdessen mussten sich die Gesprächspartner auf einen Gesprächsgegenstand einigen und interaktive Verfahren entwickeln, um auf das Bilderbuch Bezug zu nehmen. Meist haben sie auf den detailreich bebilderten Buchseiten zusammengehörende Personen und Gegenstände identifiziert und benannt. Gelegentlich haben sie darüber hinaus aufgrund des wiederholten Auftauchens der Personen und Gegenstände im Buch begonnen, eine mögliche Geschichte zu entwerfen. Manchmal gingen die Reflexionen auch über das Buch hinaus und es wurde – angeregt durch die Bilder im Buch – über eigene Erlebnisse und Erfahrungen gesprochen (ausführlicher hierzu vgl. Kurtenbach/ Bose/ Thieme 2013). Während die vierjährigen Kinder mit der Bilderfülle meist gut zurechtkamen und Zusammenhänge zwischen den vielen Detailbildern (im Sinne einer Geschichte) erkennen und formulieren

konnten, waren die zweijährigen Kinder in der Regel damit noch überfordert und auf die Strukturierungshilfe der Erzieherinnen angewiesen.

### 3. Untersuchungsmethode

Wir haben das Videokorpus aus dem genannten Landesmodellprojekt über die dort verfolgten Forschungsziele hinaus gesprächsanalytisch ausgewertet. Dabei haben wir neben sprachlichen auch nichtsprachliche, vor allem aber parasprachliche Merkmale im Gesprächsverhalten der Erzieherinnen und Kinder betrachtet (vgl. Kurtenbach/ Bose (Hrsg.) 2013). Als Grundlage für die detaillierte Analyse dienten Transkripte in ELAN nach GAT 2 (Selting et al. 2009), sie wurden durch weitere Eintragungen ergänzt (vgl. die Legende der Notationszeichen am Ende des Beitrags). An der Durchsicht des Korpus waren mehrere Expertinnen beteiligt, so dass eine intersubjektive Übereinstimmung bei der Analyse garantiert ist.

Um die parasprachlichen Merkmale zu betrachten, haben wir in den Gesprächen zunächst nach systematisch wiederkehrenden stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksgestaltungen von Erzieherinnen und Kindern gesucht (zum Vorgehen vgl. Bose et al. 2012, Bose/ Kurtenbach/ Nixdorf 2013). Ausgewählt wurden insbesondere solche Beispiele, in denen Pädagoginnen und Kinder bestimmte Ausdrucksgestaltungen mit erkennbarer Funktion und Wirkung verwendet haben. Zum Beispiel rahmen die Erzieherinnen zu Beginn von Bilderbuchbetrachtungen durch sehr expressive Ausdrucksgestaltungen (u.a. Tonhöehensprünge, starke Dehnungen der Vokale, auffällige Akzentgestaltung) die Situation als eine besondere und schaffen damit eine Gemeinsamkeit: Sie lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Bilderbuch und wecken deren gespannte Erwartung. Wichtig war in unseren Untersuchungen der enge Bezug von stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksgestaltungen vor allem zur sprachlichen Ebene des Gesprächs, aber auch zu nichtsprachlichen Handlungen. Selbstverständlich sind *eindeutige* Form-Funktions-Zuschreibungen nicht möglich, in den Gesprächen überlagern sich verschiedene Funktionen und Wirkungen. Aber es lassen sich Sequenzen finden, in denen eine bestimmte Funktion bzw. Wirkung für bestimmte stimmlich-artikulatorische Ausdrucksmuster im Vordergrund zu stehen scheint.

Die identifizierten Musterverwendungen wurden dann hinsichtlich folgender Merkmale aus dem Katalog von Bose (2003) auditiv-phonetisch analysiert: Stimmklang, Sprechstimmlage, Melodieumfang und -verlauf, Lautheit, Gliederung/ Pausierung, Sprechgeschwindigkeit, Akzentuierung, Phonationsart, Sprechrhythmus und Sprechspannung. In den hier präsentierten Transkriptausschnitten ist der stimmlich-artikulatorische Ausdruck überwiegend anhand von Komplexeindrücken (Gestalten) vermerkt, in den paraphrasierenden Erläuterungen und Interpretationen wird er detailliert beschrieben.

### 4. Exemplarische Analysen

Für den vorliegenden Artikel haben wir drei exemplarische Analysen ausgewählt, die für das Korpus typische stimmlich-artikulatorische Ausdrucksgestaltungen zeigen. Zunächst werden zwei Ausschnitte aus Gesprächen einer Erzieherin

(ERZ1) analysiert, zum einen mit drei zweijährigen, zum anderen mit drei vierjährigen Kindern. Grund für diese Auswahl ist ein inhaltlicher Bezug: In beiden Aufnahmen gibt es eine längere Gesprächspassage über dieselben Bilder im Frühlingsschwimmwunderbuch, nämlich über die Tätigkeit und Funktion von drei Windrädern auf einem Feld (Seite 2 links oben). Für alle Kinder war das Buch neu.

Darüber hinaus wurde ein drittes Beispiel ausgewählt: Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Gespräch einer anderen Erzieherin (ERZ2) mit drei Vierjährigen, in dem zahlreiche abgebildete Gegenstände und Personen auf zwei Doppelseiten des Buchs benannt werden. Hier kennen die Kinder das Buch offensichtlich, für die Erzieherin ist es dagegen neu.

#### 4.1 Beispiel 1 (Erzieherin 1 mit Zweijährigen):

*und die WINDräder die !^DREH:::len sich;:/*

Die Erzieherin sitzt mit den drei etwa zweijährigen Kindern auf einer Matte (s. Standbilder 1\_1 und 1\_2: rechts die Erzieherin, auf ihrem Schoß Ken, in der Mitte Ron und links außen Mia; vgl. Audiobeispiel 1<sup>1</sup>; Gesamtdauer ca. 15 min). Mia und Ron haben hörbare artikulatorische Schwierigkeiten. Ken ist in seiner Sprachentwicklung verzögert; er verwendet in der gesamten Aufnahme lediglich ein Protowort (*toto*), wenn er auf die Bilder im Buch zeigt. Er beteiligt sich nicht verbal am Gespräch, trotz mehrfacher Versuche der Erzieherin, ihn zum Sprechen zu ermuntern. Allerdings verfolgt er das Gespräch aufmerksam.

Zu Beginn der Situation hatte sich die Erzieherin Zeit genommen, um die Situation als besondere zu rahmen und die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Bilderbuch zu richten: Sie hat expressiv-freundlich gewürdigt, dass die Kamerafrau *EXtra [...] aus der 'GRO:ßen stadt ^LEIPzig [...] ein !TOL!les !^BU:CH!* mitgebracht hat. Sie hat die Kinder wertschätzend als *die !^GRO:!ßen* bezeichnet, die gemeinsam mit ihr in einer gemütlichen Ecke des extra hergerichteten Raumes dieses neue Bilderbuch anschauen dürfen. Ausführlich hat sie mit den Kindern die Umschlagseite mit den zahlreichen Bildern betrachtet und kommentiert.

Schließlich schlägt Ken die erste Doppel-Innenseite auf. Die Kinder entdecken die abgebildeten Gegenstände und Personen, zeigen darauf und benennen sie (z.B. einen Bagger, einen Mann mit Bart). Die Erzieherin greift diese Benennungen auf und erweitert sie für gewöhnlich sprachlich-inhaltlich (z.B. dass mit dem Bagger vielleicht eine Straße gebaut wird). Der hier diskutierte Ausschnitt beginnt bei Minute 4:11: Ken zeigt auf die drei abgebildeten Windräder und es entspinnt sich eine längere Erörterung über deren Tätigkeit.

<sup>1</sup> Aus Datenschutzgründen kann hier nur die Tonaufnahme zugänglich gemacht werden.



### 1) Windräder (PO\_T1\_S\_2\_04:11-04:46)<sup>2</sup>



450 KEN: ((zeigt auf Windräder-Bild))  
 451 ALLE: ((schauen auf das Bild))  
 452 ERZ1: ((schaut Ken an) <<erstaunt>°hh und was ist  
 DA:S?//>)  
 453 KEN: ((zeigt erneut auf Windräder-Bild))  
 454 ERZ1: <<lächelnd flüsternd> (-) SAG\_s mal;//>  
 455 RON: ((zeigt auch auf Bild) [<<ff, skand> OH (das  
 ist)>])  
 456 MIA: ((zeigt auch auf Bild) [<<f> DA:S?//> ])  
 457 RON: ((schaut ERZ an) (was\_s DAS;//))  
 458 ERZ1: <<all> WEIß ich ni was IST\_n das;//>  
 459 [ was IST\_n das,//]  
 460 RON: [<<flüsternd> (...) RÄder;//>]  
 461 ERZ1: <<behaucht> `RÄ:↑`de:r `RICH`tig,//>  
 462 (.) [<<flüsternd> WIN:Drä:de:r;//> ]  
 463 MIA: [((zeigt auf Windräder-Bild) DA:S?//)]  
 464 KEN: ((zeigt erneut auf Bild))  
 465 ERZ1: und die WINDräder die !^DREH::!en sich;/  
 466 da kann man;/  
 467 (.)<<flüsternd> da muss !^GA:NZ! viel WIND kommen  
 und DANN>  
 468 MIA: <<lachend> HE,//>  
 469 ERZ1: ((macht Kreisbewegung der Windräder mit linker  
 Hand) <<p> ^DREH:en die sich wenn der wind  
 kommt;//>)  
 470 MIA: hehehe  
 471 KEN: [((zeigt wieder auf Bild))]

<sup>2</sup> Aus Datenschutzgründen kann hier nur die Tonaufnahme zugänglich gemacht werden.



Ken zeigt auf das Bild von den drei Windrädern (Z. 450) und die anderen beiden Kinder wenden ihren Blick hin zu diesem Bild (Z. 451). Die Erzieherin reagiert prompt auf Kens Impuls:

- Sie blickt Ken an.
- Sie signalisiert ein Erstaunen (mit hörbarem Einatmen): °hh.
- Sie fragt ihn mit markierter Fragemelodie (steigend): *und was ist DA:S?//* (Z. 452).

Ken reagiert nonverbal, indem er wieder auf die Windräder zeigt. Die Erzieherin ermuntert ihn nun liebevoll lächelnd im Flüsterton: *SAG\_s mal;//* (Z. 454). Ken antwortet jedoch nicht. Dafür reagieren die anderen beiden Kinder:

- Ron beugt sich vor, zeigt auf das Bild und ruft sehr laut und skandierend: *OH (das ist)* (Z. 455).
- Mia zeigt ebenfalls auf das Bild und greift den akzentuierten Sinnkern der Frage der Erzieherin aus Zeile 452 auf: *DA:S?//* (Z. 456).
- Auch Ron wiederholt die Frage der Erzieherin: (*was\_s DAS;//*) (Z. 457).

Die Erzieherin gibt vor, es nicht zu wissen: *WEIß ich ni was IST\_n das;//* (schnell, wie „nebenbei“ gesprochen; Z. 458) und wiederholt die Frage noch einmal (Z. 459). Ihre „Verzögerungsstrategie“ ist erfolgreich, denn parallel zur Fragewiederholung antwortet Ron flüsternd: *[(... RÄder;//)]* (Z. 460).

Die Erzieherin bestätigt Rons Antwort, indem sie sie prosodisch verstärkt wiederholt (behauchter Stimmklang, steigend-fallende, dann fallend-steigende Melodiebewegung mit großem Umfang, Lautdehnung.): *`RÄ: ^de:r `RICH'tig;//* (Z. 461f.). Danach spezifiziert sie die Räder, indem sie ein Fachwort einführt, das zweijährige Kinder vermutlich noch nicht kennen, und verwendet dafür einen staunenden Flüsterton mit mehrfachen Lautdehnungen: *WIN:Drä:de:r;//* (Z. 462).

Nachdem die Kinder erneut auf das Bild gezeigt haben (Z. 463f.) und also klar ist, dass die Erzieherin ihre Aufmerksamkeit besitzt, erläutert sie die Funktion der Windräder:

- Zuerst erzählt sie, was die Windräder machen: *und die WINDräder die !^DREH::!en sich;/* (Z. 465) – sie wiederholt das Fachwort noch einmal in akzentuierter Form und malt das Verb *drehen* stimmlich-artikulatorisch geradezu aus (starke Lautdehnung, auffällige Melodie, sehr starke Akzentuierung).
- Dann erklärt sie, wodurch die Windräder sich drehen: *da kann man;/ da muss !^GA:NZ! viel WIND kommen und DANN* (Z. 466f.) – dabei malt sie wiederum stimmlich-artikulatorisch die Steigerung *ganz* aus (ebenfalls Lautdehnung, auffällige Melodie und Akzentuierung).
- Schließlich bringt sie beide Äußerungen in einen Zusammenhang: *^DREH:en die sich wenn der wind kommt;//* (Z. 469) – dabei hebt sie prosodisch wieder das Verb *drehen* hervor. Außerdem unterstützt sie diese Äußerung gestisch, indem sie mit der linken Hand die Kreisbewegung der Windräder nachahmt (vgl. Bild 1\_1).

Die Kinder zeigen auf das Bild von den Windrädern, Mia kommentiert die Äußerung der Erzieherin außerdem mit einem lauten Lachen (Z. 468, 470).

Nun schlägt die Erzieherin eine gemeinsame Aktion vor:

472 ERZ1: [ <<all> wollen wir mal ^WIND machen> wollen wir  
mal `WIND machen?// ]  
473 °h wir PUSTen mal.//  
474 <<flüsternd> ACHtung es geht mal los wir PUSTen  
mal.//>  
475 ((guckt nacheinander jedes Kind an))  
476 °hh((pustet 2s auf die Windräder im Buch, schaut  
abwechselnd auf die Windräder und die Kinder))  
477 <<flüsternd> mit GANZ viel WIND;//>  
478 nochMA:L-/  
479 ALLE: ((pusten 4s auf die Windräder im Buch))

Die erste Frage (Z. 469) formuliert sie sehr rasch, in der Wiederholung spricht sie eindringlicher (langsamer und mit deutlich markierter Fragemelodie). Sie fordert zum Pusten auf:

- Sie holt tief Luft, um das Pusten vorzubereiten: °h (Z. 473).
- Die folgende verbale Aufforderung flüstert sie, gestaltet sie also stimmlich auffällig („geheimnisvoll-spannend“): *wir PUSTen mal.// ACHtung es geht mal los wir PUSTen mal.//* (Z. 473f.).
- Darüber hinaus animiert sie die Kinder auch nonverbal zum Mitmachen, indem sie während ihrer Äußerung alle nacheinander auffordernd anschaut (Z. 475).

Dann pustet sie selbst ausgiebig (2s lang) auf die Windräder im Buch und schaut dabei abwechselnd auf die Windräder und die Kinder (Z. 476). Die Kinder sind vollkommen auf das Geschehen konzentriert:

- Mia schaut ihr beim Pusten zu.
- Ron schaut gebannt auf die Windräder im Buch.
- Ken blickt zunächst auf den Mund der Erzieherin, lächelt und schaut dann ebenfalls die Windräder an.

Die Erzieherin fordert die Kinder noch einmal zum Pusten auf: *mit GANZ viel WIND;// nochMA:L-/* (Z. 477f.), und nun pusteten die Kinder gemeinsam mit ihr etwa 4 s lang auf die Windräder im Buch (Z. 479; vgl. Bild 1\_2).

Dieser kurze Ausschnitt enthält viele für das Gesamtkorpus typische stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksformen mit erkennbarer Funktion. Generell kennzeichnend für die Gespräche mit den Zweijährigen ist neben häufigem Blick- und Körperkontakt ein expressiver stimmlich-artikulatorischer Ausdruck im Sinne einer malenden Prozedur (Ehlich 1991: 138f., Redder 1994: 240): ein sehr freundliches Muster mit überwiegend hellem Stimmklang, starke Hervorhebung von Akzentsilben, legatohaft-melodisches Sprechen mit großen Interval-

len, starke und häufige Lautdehnungen, sehr geringes Sprechtempo. Dieses Muster hat Ähnlichkeit mit dem elterlichen Motherese.

Die Erzieherin rahmt in dieser Situation mittels stimmlich-artikulatorischer Expressivität die Bilderbuchbetrachtung als besondere Situation und fokussiert die Aufmerksamkeit der Kinder:

- Zu Beginn der hier detailliert betrachteten Sequenz reagiert sie auf einen kindlichen Impuls (Ken hatte auf die Windräder gezeigt), indem sie durch den Flüsterton und das hörbare Einatmen ein Erstaunen demonstriert. Dadurch erzeugt sie eine Spannung und richtet die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Bilder, so dass sich eine Geschichte zu diesen Bildern entwickeln kann.
- Mittels Flüsterton, behauchtem und lächelnd-freundlichem Stimmklang ermuntert sie die Kinder, sich am Gespräch zu beteiligen.
- Zwar gelingt es der Erzieherin im betrachteten Ausschnitt trotz mehrfacher freundlicher Aufforderung nicht, den sprachentwicklungsverzögerten Ken zu einer verbalen Äußerung zu ermuntern, aber sie erreicht es, dass er durchgängig auf das Gespräch konzentriert ist und nonverbal kohärent agiert (umblättern, zeigen, pusten).

Mit expressivem stimmlich-artikulatorischem Ausdruck und übertreibenden prosodischen Grundmustern hebt die Erzieherin inhaltstragende Wörter hervor. Auf diese Weise verbindet sie sprachlich Markantes oder Relevantes mit prosodischer Markierung. Sie verwendet häufig melodisch-dynamisch-temporal besonders auffällige Akzente, ausgeprägte Melodieverläufe mit großen Intervallen und starke Lautdehnungen, um

- kindliche Impulse expressiv zu bestätigen,
- Sprachäußerungen der Kinder zu wiederholen (mitunter in stimmlich-artikulatorischer Verstärkung des kindlichen Musters),
- kindliche Impulse weiterzuführen und in einen möglichen Erzählkontext zu stellen,
- eigene Sprachäußerungen zu wiederholen (ebenfalls oft stimmlich-artikulatorisch verstärkt),
- Wörter einzuführen, die für die Kinder vermutlich neu sind (hier: lexikalische Spezifizierung von Rädern zu Windrädern und Benennung ihrer Tätigkeit: sich drehen).

Diese Strategie der Erzieherin ist erfolgreich, die Kinder werden zu eigenen Produktionen angeregt: Mia und Ron wiederholen mehrfach die expressiv hervorgehobenen inhaltstragenden Wörter mit ähnlichem stimmlich-artikulatorischem Ausdruck. Doch nicht nur stimmlich-artikulatorisch agiert die Erzieherin in diesem Ausschnitt sensitiv-responsiv, auch nonverbal macht sie ein den Kindern altersangemessenes Angebot: Die Kinder verstehen zwar die Erläuterungen der Erzieherin, sind selbst aber noch nicht in der Lage, sich verbal über Windräder und deren Tätigkeit und Funktion zu äußern. Um die Kinder dennoch am Geschehen

aktiv zu beteiligen, regt die Erzieherin an, die abgebildeten Windräder zu animieren, und illustriert diese Anregung para- und nonverbal:

- Mit einer drehenden Handbewegung ahmt sie das Drehen der Windräder nach.
- Mittels Pusten erzeugt sie Wind, um die Windräder zum Drehen zu bringen.

Pusten können die Kinder, und sie übernehmen diese Animation begeistert – das Angebot der Erzieherin zur aktiven Beteiligung ist erfolgreich und es entsteht Gemeinsamkeit. Die Erzieherin macht den Kindern durchgängig nonverbale Angebote, sich am Geschehen zu beteiligen:

- Sie blickt die Kinder häufig freundlich-ermunternd an.
- In anderen Passagen dieses Gesprächs berührt sie die Kinder, wenn sie mit ihnen spricht (z.B. streichelt über ihren Kopf und Rücken und nimmt sie in den Arm).

#### **4.2 Beispiel 2 (Erzieherin 1 mit Vierjährigen):** *dann !'DREHN! die sich und dann kann man !^DA:!von !^STRO:M! bekommen.//*

Auch die vierjährigen Kinder sitzen mit derselben Erzieherin auf der Matte (rechts Paul, dann die Erzieherin, links neben ihr Sandra und links außen Kati; vgl. Standbilder 2\_1 und 2\_2; Audiobeispiel 2; Gesamtdauer ca. 23 Minuten). Kati kann manche Laute noch nicht korrekt verwenden (z.B. Unsicherheiten bei /k/ und /t/). Sie beteiligt sich sprachlich seltener als die anderen beiden Kinder am Gespräch, verfolgt aber das Geschehen sehr aufmerksam.

Eine Analyse der Anfangsphase des Gespräches (0:00-4:30) findet sich in Bose/ Kurtenbach/ Nixdorf (2013): Auch vor dieser Bilderbuchbesprechung findet über etwa drei Minuten ein themenreiches, ausgedehntes Vorgespräch statt, in dem die Erzieherin begeistert auf das neue Buch hinweist und die bevorstehende Bilderbuchbetrachtung aufwändig zelebriert, also auch hier erwartungsvolle Spannung und Vorfreude erzeugt.

Der hier diskutierte Ausschnitt beginnt bei Minute 10:16. Die Erzieherin hat das Buch auf dem Schoß und hält es mit der rechten Hand. Auch Sandra hält es fest. Alle gucken ins Buch und betrachten die zweite Doppel-Innenseite. Unmittelbar vor diesem Ausschnitt hatte Paul anhand eines Hochstand-Bildes rechts oben vom Jäger und dessen Berufsaufgaben erzählt. Die Erzieherin hatte Fragen dazu gestellt und Paul für seine Äußerungen gelobt. Nun gibt sie das Rederecht explizit an Kati. Das Mädchen hatte schon wiederholt angesetzt, über die im Buch abgebildeten Windräder (es nennt sie *Mühlen*) zu sprechen.



Bild 2\_1: 10:35

Bild 2\_2: 10:38

**(2) Strom (PO\_T1\_S\_4\_10:16-11:11)**

600 ERZ1: SO.//  
 601 und JETZT hören wir mal der !^KA!ti zu;/  
 602 =die kommt [<<all,p> gar ni zu WORT,//>]  
 603 KATI: [ das sind das ] sin  
 Mühlen.//  
 604 ERZ1: <<hauch,len> ge[<<p>^NAU:; //>> ]  
 605 KATI: [°h der Opa hat ] AUCH solche  
 mü(.) MÜHlen.//  
 606 ERZ1: =solche !^WIN:D!mühlen sind das./ NE:,//  
 607 wenn der !^WIN:D!(-)kommt dann-/  
 608 ((macht Kreisbewegung mit Hand über Windräder-  
 Bild) was MACHen die denn dann;/)  
 609 [ ^DANN?// ]  
 610 ALLE: [ ((gucken auf das Windräder-Bild)) ]  
 611 PAUL: ((imitiert Drehbewegung mit Arm über seinem Kopf)  
 (.) dann [!DREH!en die sich.//])  
 612 SANDRA: [ DREHen die sich.// ]  
 613 KATI: [ DREHen die sich.// ]  
 614 ERZ1: <<len> ge!^NAU:!! //>  
 615 dann !^DREHN! die sich und dann kann man  
 !^DA:!von !^STRO:M! bekommen.//  
 616 (-) no:r,//  
 617 die(.) [GEBen uns dann !^STRO::M! ab.//]  
 618 SANDRA: [ aber WENN aber wenn SONne SO ]  
 619 wenn SONne is dann KOMM se NE.//  
 620 ERZ1: <<len> DANN ((Drehbewegung mit linker Hand)  
 !^DREH:N!) die sich ja nich NOR,//  
 621 die WARTen auf den WIN:D;/ das sind  
 !^WIN:D!räder.//>  
 622 PAUL: !^WIN:D!räder;/  
 623 [ge^NAU: und- ]  
 624 ERZ1: [ge^NAU./ ] das sind die ^WINDräder.//

Die Erzieherin erteilt Kati das Rederecht und begründet das: *SO:// und JETZT hören wir mal der !KA!ti zu;/ =die kommt [gar ni zu WORT,//] (Z. 600ff.)*. Gegen Ende spricht sie schneller und leiser, während Kati bereits anfängt zu reden. Kati benennt zuerst das Bild von den Windrädern: *[das sind das] sin MÜHlen.// (Z. 603)*. Die Erzieherin korrigiert Katis ungenaue Bezeichnung (Mühlen statt Windräder) zunächst nicht, sondern bestätigt die Feststellung mit einer Bestätigungsformel in einem prosodisch markierten Muster (langsam, behaucht, steigend-leicht fallender Melodieverlauf in großem Intervall, Lautdehnung): *ge^NAU:;:// (Z. 604)*. Auch hier nimmt sie ihre Lautstärke zum Ende zurück. Währenddessen hat Kati nach hörbarer Einatmung eine weitere Äußerung begonnen. Kati stellt eine Verbindung zwischen dem Bild im Buch und ihrer Familie her: *[^h der Opa hat] AUCH solche mü(.) MÜHlen.// (Z. 605)* und schaut dabei vom Buch weg in den Raum.

Die Erzieherin geht nicht auf Katis Erwähnung des *Opas* und seiner *Mühlen* ein, sondern spezifiziert nun doch die *Mühlen* zu *Windmühlen* mit stimmlich-artikulatorischer Markierung (steigend-fallende Melodie in großem Intervall, starke Lautdehnung, sehr starke Akzentuierung) – damit hebt sie die Spezifizierung besonders hervor: *=solche !^WIN:D!mühlen sind das./ NE:;:// (Z. 606)*. Dann fokussiert sie die Windräder im Buch, indem sie nach deren Funktion fragt: *wenn der ! WIN:D! (-) kommt dann-/ was MACHen die denn dann;/ (Z. 607ff.)*.

- Wiederum malt sie das Wort Wind stimmlich-artikulatorisch aus, wenngleich in geringerem Ausmaß als im Gespräch mit den Zweijährigen (Melodieanstieg, Lautdehnung, danach mittellange Pause) und hebt es dadurch erneut hervor.
- Während der Frage deutet sie über dem Bild mit der linken Hand die Kreisbewegung der Windräder an und lenkt damit den Blick der Kinder auf dieses Bild (Z. 609f.).
- Sie endet mit einer unvollständigen Äußerung: *^DANN?// (Z. 609)* und fordert die Kinder dadurch zur Vervollständigung auf.

Paul übernimmt die Drehbewegung in ausgeprägter Form (er benutzt den ganzen linken Arm dafür und vollführt größere Kreisbewegungen) und vervollständigt die Äußerung der Erzieherin: *(.) dann [!DREH!en die sich.//] (Z. 611)*; ebenso reagieren Sandra und Kati *[DREHEn die sich.//] (Z. 612f.)*.

Die Erzieherin bestätigt die chorische Vervollständigung der Kinder wiederum sprachlich knapp, aber stimmlich-artikulatorisch ausgeprägt (langsam, steigend-(leicht) fallender Melodieverlauf mit großem Intervall, Lautdehnung): *ge^NAU:;:// (Z. 614)*. Anschließend wiederholt sie die Äußerung der Kinder und führt sie inhaltlich fort, indem sie den Nutzen der Windräder thematisiert: *dann !^DREHN! die sich und dann kann man !^DA:!von !^STRO:M! bekommen.// (Z. 615ff.)*. Die inhaltstragenden Wörter *drehen*, *davon* und *Strom* hebt sie stimmlich-artikulatorisch besonders hervor (temporal, dynamisch, melodisch). Durch eine mittellange Pause gibt die Erzieherin den Kindern Gelegenheit, die Sprecherrolle zu übernehmen (Z. 616). Als das nicht passiert, fügt sie eine sächsisch-regiolektale Vergewisserungspartikel an: *(-) no:r;:// (Z. 616)*, wartet dann aber nicht weiter ab, sondern paraphrasiert ihre eigene Äußerung über den Nutzen der Windräder: *die (.) [GEben uns dann !^STRO::M! ab.// ] (Z. 617)* und hebt das

Wort *Strom* wiederum stimmlich-artikulatorisch auffällig hervor (melodisch, dynamisch, temporal).

Währenddessen formuliert Sandra eine Einschränkung für die Nutzung der Windkraft mit einer Wenn-Dann-Konstruktion: [*aber WENN aber wenn SONne SO*] *wenn SONne is dann KOMM se NE*.// (Z. 618). Obwohl diese Einschränkung inhaltlich nicht richtig ist (es ist ja nicht die Sonne, die das Drehen der Windräder verhindert, sondern der fehlende Wind), korrigiert die Erzieherin Sandras Argument zunächst nicht:

- Stattdessen paraphrasiert sie lediglich sehr freundlich die Folge: *DANN !^DREH:N!* *die sich ja nich* (Z. 620) und endet Bestätigung heischend mit der Partikel: *NOR, //* (Z. 621).
- Wiederum hebt die Erzieherin die Wörter *dann, drehen* und *nor* stimmlich-artikulatorisch hervor (melodisch, dynamisch, temporal).
- Während des Wortes *drehen* deutet sie mit der linken Hand erneut eine Drehbewegung der Windräder an.

Ohne Pause schließt die Erzieherin nun eine inhaltlich zutreffendere Erklärung dafür an, dass die Windräder sich nicht drehen: *die WARten auf den WIN:D; /* und verwendet dann zum ersten Mal das korrekte Fachwort: *das sind !^WIN:D!räder. //* (Z. 621):

- Durch die Position am Ende der Sprechereinheit wird es zum besonders stark akzentuierten Sinnkern.
- Diese Akzentsilbe (wie auch die der anderen inhaltstragenden Wörter *Wind, warten*) macht die Erzieherin stimmlich-artikulatorisch besonders auffällig (melodisch, dynamisch, temporal).

Paul übernimmt von der Erzieherin das Fachwort identisch in Formulierung und stimmlich-artikulatorischem Ausdruck; außerdem schließt er die Bestätigungsformel an, die die Erzieherin auch oft verwendet: *!^WIN:D!räder; / [ge^NAU: und- ]* (Z. 622f.). Chorisch überlappend wiederholt die Erzieherin: *[ge^NAU: /]* und führt fort: *das sind die ^WINDräder. //* (Z. 624).

- ```

625 SANDRA: UND und die `SOMmerräder die sin wo`ANders.//
626 ERZ1:  <<lachend> und die [s=SOMmerräder<<f>sind
  woANders.//>]
627 PAUL:                                     [((stupst ERZ an)Aber(.)aber
  aber) ]
628 ERZ1:  ((sich zu Sandra beugend) und die haha
            `SOMmerräder DIE müssen wir bald auf die ^AUTos
            DRAUFbaun WA:.,//)
629       [geNAU,/ ]
630 PAUL:  [geNAU.//]
631 ERZ1:  <<lachend> das ist WIEder was ANderes.//>
632       ((zu KF)haha
```

Sandra bringt einen neuen Aspekt ins Gespräch ein – sie weist auf den Kontrast zwischen *Windrädern* und *Sommerrädern* hin: *UND und die 'SOMmerräder die sin wo`ANders.//* (Z. 625). Dieser Kontrast erscheint thematisch ziemlich unvermittelt – möglicherweise kommt Sandra durch die Klangähnlichkeit der ersten Silben der Wörter *Wind* und *Winter* auf diese Idee. Bei der Akzentuierung der Wörter *Sommer* und *woanders* übernimmt auch sie wie zuvor schon Paul das auffällige stimmlich-artikulatorische Muster, das die Erzieherin mehrfach für die Markierung von Akzentsilben verwendet hatte.

Die Erzieherin ist offensichtlich von diesem Einfall überrascht, sie muss lachen. Dann bestätigt sie Sandras Äußerung, indem sie sie wiederholt: *[und die s=SOMmerräder sind woANders.//]* (Z. 626). Währenddessen stupst Paul die Erzieherin an und versucht, eine Widerspruchsäußerung anzubringen: *[(Aber (. aber aber )]* (Z. 627). Die Erzieherin geht nicht auf Pauls Widerspruch ein, sondern besteht weiterhin auf ihrem Rederecht, indem sie die Lautstärke ihrer Äußerung in Z. 626 steigert, und wendet sich zu Sandra. Sie führt den Gedanken um die Sommerräder lachend weiter aus, indem sie einen passenden Kontext entwirft: *und die haha 'SOMmerräder DIE müssen wir bald auf die ^Autos DRAUFbaun WA:;//* (Z. 628). Sie fügt die von ihr oft gebrauchte Bestätigungsformel *[geNAU,/ ]* an (Z. 629), gleichzeitig gebraucht auch Paul erneut diese Formel *[geNAU.//]* (Z. 630). Nun spricht die Erzieherin lachend die vor der Gruppe sitzende Kamerafrau an: *das ist WIEder was ANderes.// haha* (Z. 631f.). Durch den Blickkontakt zur Kamerafrau wechselt die Erzieherin kurzzeitig den Gesprächsrahmen und stellt damit gleichsam nonverbal ein Einverständnis zwischen den beiden Erwachsenen über die unerwartete und ungewöhnliche Idee von Sandra her.

Auch dieser kurze Ausschnitt enthält viele für das Gesamtkorpus typische stimmlich-artikulatorische und körperliche Ausdrucksformen mit erkennbarer Funktion. Einige Formen sind denen sehr ähnlich, die bereits für das Gespräch mit den Zweijährigen herausgestellt wurden:

- Die Erzieherin bestätigt die kindlichen Äußerungen nach wie vor – meist sprachlich knapp (mit Bestätigungsformeln; vgl. z.B. genau in Z. 604, 614, 624, 629), aber stimmlich-artikulatorisch sehr ausgeprägt – dadurch drückt sie ihre Wertschätzung aus, ohne die Kinder, die gerade ein Thema entwickeln, unterbrechen zu müssen.
  - Auch hier verwendet die Erzieherin (malende) stimmlich-artikulatorisch ausgeprägte Muster und prosodische Übertreibungen mit unterschiedlicher Wirkung und Funktion (vgl. z.B. Z. 606-607: *solche !^WIN:D!mühlen sind das./ NE:;// wenn der !^WIN:D! (-) kommt dann-/* oder Z. 615-617: *dann !^DREHN! die sich und dann kann man !^DA:!/von !^STRO:M! bekommen.// (-) no:r,// die (.) GEBen uns dann !^STRO::M! ab.//*);
  - Sie fokussiert auf das Geschehen im Buch.
  - Sie animiert Gegenstände (hier: das Drehen der Windräder).
  - Sie spezifiziert kindliche und eigene Äußerungen (vgl. z.B. *MÜHlen* von Kati aus Z. 603 und 605 zu *!^WIN:Dmühlen* in Z. 606).
  - Sie hebt Argumente und Kontrastierungen sowie vermutlich neue Begriffe hervor, indem sie sie am Ende von Äußerungen positioniert, so dass sie



den Sinnkern-Akzent erhalten und damit prosodisch auffallen (vgl. z.B. *!^STRO:M!* in Z. 615 bzw. *!^STRO::M!* in Z. 617).

- Sie erreicht, dass die Kinder neue Wörter wiederholen, und fördert auf diese Weise den Erwerb (vgl. z.B. Paul in Z. 622: *!^WIN:D!räder;/*).
- Sie setzt den Blickkontakt sehr intensiv ein: Sie wendet sich immer demjenigen Kind zu, mit dem sie spricht, und schaut es freundlich-auffordernd an. Oft erreicht sie damit, dass dieses Kind zu sprechen anfängt.
- Die Erzieherin setzt an turnübergangsrelevanten Stellen Pausen, um den Kindern Gelegenheit zu geben, die Sprecherrolle zu übernehmen (vgl. z.B. Z. 616).
  - Kinder und Erzieherin übernehmen gegenseitig stimmlich-artikulatorische und nonverbale Ausdrucksformen sowie sprachliche Formulierungen und agieren konzertierend (vgl. Schwitalla 1993), aber häufiger und in ausgeprägterer Form, als es im Gespräch mit den Zweijährigen der Fall war (vgl. z.B. alle Kinder gleichzeitig in Z. 611-614: *DREHen die sich.//* oder Erzieherin und Paul gleichzeitig in Z. 629-630: *geNAU.//*). Im Gespräch mit den Zweijährigen war es vor allem die Erzieherin, die die Äußerungen der Kinder stimmlich-prosodisch aufgegriffen hat (vgl. Beispiel 1, Z. 461f.).

Andere Ausdrucksformen dagegen finden sich nur im Gespräch mit den Vierjährigen, wie die folgenden Beobachtungen zeigen:

- Die prosodischen Phrasen sind länger – sowohl diejenigen der Erzieherin als auch die der Kinder. Das Sprechtempo ist deutlich höher, wenngleich immer noch ziemlich langsam.
- Melodisch-klanglich „malt“ die Erzieherin nicht so stark wie im Gespräch mit den Zweijährigen:
  - Die Intervalle sind deutlich kleiner.
  - Akzentsilben werden stärker dynamisch markiert.
  - Es fehlt der aufmerksamkeitsheischende Flüsterton.

Dennoch sind die Kinder über die gesamte Situation hinweg sehr konzentriert und bringen eigene Ideen ins Gespräch ein.

- Sobald die Kinder anfangen zu sprechen, nimmt die Erzieherin häufig ihre Äußerungen zugunsten der kindlichen Gesprächsimpulse zurück (sie bricht ab oder wird leiser; vgl. z.B. Z. 602 und 604 zugunsten von Kati).
- Gelegentlich wird die Erzieherin aber auch lauter, wenn die Kinder anfangen zu sprechen. Sie sichert sich dadurch das Rederecht, vor allem dann, wenn sie bestimmte Impulse eines Kindes zugunsten anderer Impulse fokussiert:
  - Als Paul einen Widerspruch vorbringt (*[Aber(.)aber aber]*; Z. 627), besteht sie (lauter werdend) auf ihrem Rederecht: *und die [s=SOMmerräder<<f> sind woANders.//>]* (Z. 626) und geht nicht auf Paul ein. Es könnte der Eindruck entstehen, als ob sie unsensibel mit ihm

umgeht. Wenn man aber das Gesamtgespräch berücksichtigt, dann zeigt sich, dass ihre Aufmerksamkeit auch über längere Passagen mehrfach auf Paul gerichtet ist, dass sie seine Impulse aufgreift und fortführt (z.B. unmittelbar vor dem hier präsentierten Ausschnitt).

- Diese Strategie durchzieht das gesamte Gespräch: Um die Aufmerksamkeit ganz intensiv auf ein bestimmtes Kind zu richten, ignoriert die Erzieherin (vorübergehend) die Impulse der anderen oder fördert sie zumindest nicht so wie die des gerade besonders beachteten Kindes.
- Das gilt insbesondere dann, wenn es der Erzieherin gelungen ist, ein Kind zum Sprechen zu ermuntern, das aufgrund von verzögerter Sprachentwicklung generell sehr wenig spricht.

Im Vergleich zu den zweijährigen Kindern beteiligen sich die Vierjährigen sehr viel intensiver verbal-sprachlich am Gespräch und bringen eigene Argumente oder Widerspruch vor:

- Das Thema Windräder wird hier ausgiebiger und deutlich differenzierter diskutiert.
  - Im Gespräch mit den Zweijährigen erwähnt die Erzieherin lediglich, dass Windräder sich bei Wind drehen, und erzeugt diesen Wind gemeinsam mit den Kindern nonverbal durch Pusten.
  - Mit den Vierjährigen spricht sie dagegen über mehrere Turns hinweg auch über die Funktion der Windräder, Strom zu erzeugen. Die Kinder bringen sich mit eigenen Ideen ein (kein Drehen bei Sonne; Winterräder – Sommerräder), die Erzieherin greift diese Impulse auf und führt sie thematisch fort.

Beide Ausschnitte der Erzieherin 1 zeigen, dass sie nicht nur stimmlich-artikulatorisch sensitiv-responsiv agiert, sondern ebenso sprachlich und nicht-sprachlich. Durch dieses kindbezogene Agieren gelingt es dieser Erzieherin, einen Spannungsbogen aufzubauen, die Aufmerksamkeit der Kinder darauf zu fokussieren und sie zu Impulsen für den Fortgang eines Themas anzuregen. Dieses Beispiel zeigt, dass auch in Kindertagesstätten gelingen kann, was Wieler (1997) für gelingendes Vorlesen im familialen Umfeld beschreibt: ein steter Wechsel zwischen Äußerungen zum Bilderbuch und daraus folgenden oder darüber hinausgehenden Reflexionen. Durch die Gestaltung einer kooperativen Atmosphäre regt die Erzieherin die Kinder zu solchen Reflexionen an. Beständig greift sie kindliche Initiativen auf und ermuntert mit dieser offenen, feinfühligem Haltung die Kinder zu kreativen Beiträgen.

#### 4.3 Beispiel 3 (Erzieherin 2 mit Vierjährigen): *ein ↑↑ROL`ler.// ... ein MÄDchen auf dem ↑↑ROL`ler.// ... WIEder ein ↑ROL`ler.// ... ein Cl`ty`roller./*

Das abschließend vorgestellte kurze Beispiel stammt aus einer Detailanalyse eines größeren Ausschnittes dieses Gesprächs in Bose/Kurtenbach/Nixdorf (2013: 86 ff.). Hier wird nur auf einzelne Aspekte eingegangen, die zeigen, dass es dieser Erzieherin weit weniger gelingt, sich sensitiv-responsiv auf die Impulse und die

kommunikativen Fähigkeiten dieser Kinder einzustellen. Sowohl stimmlich-artikulatorisch als auch sprachlich agiert diese Erzieherin (ERZ2) vergleichsweise starr-schablonenhaft; das Gespräch geht über das Benennen der abgebildeten Gegenstände kaum hinaus.

Auch ERZ2 sitzt mit drei Vierjährigen auf der Matte (rechts außen im gelben Pullover Mandy, dann die Erzieherin, links neben ihr im grauen Shirt Sina und links außen Melanie; vgl. Standbilder 3\_1-2, Gesamtdauer ca. 7 Minuten).



Bild 3\_1: 01.42



Bild 3\_2: 06.25

### (3) Roller (PO\_T2\_P\_4\_01.42-02.33)

80 ERZ2: ↑↑!GUCK!, /  
 81 ein ↑↑MÜLL`au`to.//  
 82 da ↑↑WAR `ges`tern eins beim ↑↑KIN`der`garten das  
 hat ↑AUCH `den `müll abgeholt das sah GANZ  
 ge↑↑NAU`so `aus.//  
 83 SINA: und da [ (waren) dann ZWEI/ ]  
 84 MANDY: [<<ruf> GUCK mal ein `STRU`::MPF//>]  
 85 SINA: ((macht große Gesten mit beiden Armen)  
 hier [!GUCK! (...)// ]  
 86 [ein STRUMPF. // ]  
 87 ERZ2: [<<h> ein> STRU`::MPF.// ]  
 88 hier ist ein [↑STRU`::MPF.//]  
 89 [ DA ]  
 90 << f> waren (ZWEIne/) hier(.)hier VORne,//>  
 91 ERZ2: <<bestätigend> hä::, //>  
 92 SINA: (... und STEHN und ä hängen, /)  
 93 ERZ2: [ <<bestätigend> hä=ä:., //>]  
 94 SINA: [und WENN und HIER// ]  
 95 MANDY: ((wischt mit der Hand über das Bild vom Haus)  
 DIS hier mach\_ma bloß; /  
 96 DIS hier mach\_ma bloß.//)  
 97 ERZ2: <<sehr hoch> DIS hier mach\_ma blo:ß; /  
 98 no, />  
 99 <<all> mir KÖNnen ja mal HIER.//

100 WAS hattest du ge<sup>↑</sup>SEHN `me`lanie.//>  
 101 MELA: [<<pp> DA:S HIER.//> ((zeigt auf Rollerbild))]  
 102 MANDY: [hier WArte mal.// ]  
 103 ERZ2: [ ein ] <sup>↑↑</sup>ROL`ler.//  
 104 MANDY: [hier.//] ((blättert Seite um))  
 105 ERZ2: ein MÄDchen auf [dem <sup>↑↑</sup>ROL`ler.//]  
 106 MANDY: [DAS hier.// ]  
 107 müSS\_ma [erst.// ]  
 108 SINA: [WIEder\_n] MÜLLeimer.//  
 109 ERZ2: schon `WIE`:der ein `MÜLL:[`auto:.// ]  
 110 MANDY: [DAS müss\_ma] hier erst  
 ma MACHen.//  
 111 ERZ2: ja[WOLL.//]  
 112 SINA: [een ] ROLler wieder,//  
 113 ERZ2: WIEder ein <sup>↑</sup>ROL`ler;//  
 114 ge<sup>↑↑</sup>NAU`://  
 115 ein CI`ty`roller./  
 116 [NE,//]  
 117 SINA: [SCHON] WIEder des hier./  
 118 GUCK;//  
 119 WIEder die (...)//  
 120 ERZ2: [schon <sup>↑↑</sup>WIE`der ]  
 121 MELA: [schon WIEder.// ]  
 122 ERZ2: die FRAU.//  
 123 und WIEder ein <sup>↑</sup>ROL`ler;/  
 124 ge<sup>↑↑</sup>NAU;//

Diese Erzieherin verwendet fast durchgängig ein bestimmtes Melodie- und Akzentmuster: Auf den Akzentsilben macht sie auffallend hohe Tonhöhen sprünge und wechselt dabei ins Kopffregister, in den Nachakzentsilben fällt die Melodie stufenweise ab. Es entsteht ein gleichförmiger Sprechgesang, vgl. zum Beispiel Z. 103: [ein ] <sup>↑↑</sup>ROL`ler.//; Z. 105: ein MÄDchen auf [dem <sup>↑↑</sup>ROL`ler.//] oder Z. 113: WIEder ein <sup>↑</sup>ROL`ler;//. Außerdem spricht sie fast durchgängig hell und hoch bis sehr hoch (bis eine Oktave über ihrer physiologischen Sprechstimmlage, die sie z.B. in Z. 97-98 verwendet). Die Stimme klingt zwar freundlich, aber aufgrund der stark überhöhten Stimmlage sehr künstlich und angestrengt. Diese stimmlich-artikulatorische Gestaltung der Erzieherin weist Merkmale auf, die auch für das Motherese typisch sind (vgl. u.a. Bose 2003). Eltern benutzen dieses Muster, wenn sie freundlich-fürsorglich mit ihren kleinen Kindern sprechen. Aber im Gegensatz zu dem von den Eltern intuitiv sensibel und flexibel gebrauchten Motherese wirkt die Verwendung hier schematisch und starr und dem Alter der Kinder nicht angemessen (unempathisch, unauthentisch).

Diese Starrheit zeigt sich auch auf der sprachlichen Ebene: Obwohl die Erzieherin zu Beginn des Ausschnitts selbst einen Bezug zwischen dem Bilderbuchgeschehen und der gemeinsamen Lebenswelt im Kindergarten herstellt, indem sie auf das Müllauto verweist, das gestern im Kindergarten den Müll abgeholt hat und genauso aussah wie das im Buch (vgl. Z. 82), verfolgt sie diesen Einfall nicht wei-

ter und etabliert ihn nicht als Gesprächsthema. Stattdessen greift sie im Wesentlichen nur diejenigen Äußerungen der Kinder auf, in denen sie Einzelbilder benennen. Sie wiederholt die Benennungen und führt sie gelegentlich knapp inhaltlich fort. Andere (komplexe und steuernde) Impulse der Kinder ignoriert sie.

So wischt Mandy in Z. 95-96 mit einer Hand über das Bild vom großen Haus und will offensichtlich das Gespräch auf das große Haus lenken: *DIS hier mach\_ma bloß;/ DIS hier mach\_ma bloß.//*. Die Erzieherin wiederholt zwar die Äußerung des Kindes und stimmt formal zu (Z. 97-99), aber sie ignoriert dennoch seinen Impuls. Denn sie wendet sich mit einer neuen Frage an ein anderes Kind: *WAS hattest du ge<sup>↑</sup>SEHN `me`lanie.//* (Z. 100). Melanie ist nicht mehr in das Gespräch eingebunden, sondern dreht sich immer wieder vom Buch weg, sie sitzt ganz außen und sieht offensichtlich wenig von den Abbildungen im Buch. Womöglich versucht die Erzieherin durch ihre Frage, das Mädchen in die Gesprächssituation zu integrieren.

Melanie zeigt der Aufforderung folgend wohl auf das Bild eines Mädchens mit einem Roller: *DA:S HIER.//* (Z. 101; im Video nicht zu erkennen). Die Erzieherin greift diese Äußerung auf und benennt das Bild selbst: *ein <sup>↑</sup><sup>↑</sup>ROL`ler.// ... ein MÄDchen auf dem <sup>↑</sup><sup>↑</sup>ROL`ler.//* (Z. 103, 105).

Mandy hat inzwischen die Seite umgeblättert und insistiert – sie versucht noch einmal, ihren Impuls zur Chronologie des Betrachtens durchzusetzen: *DAS hier.// mÜSSn\_ma erst.//* (Z. 106-107). Sina hingegen führt mit einer Bildbenennung wieder auf das Müll-Thema zurück: *WIEder \_n MÜLLeimer.//* (Z. 108).

Die Erzieherin reagiert zwar nicht auf Mandys Versuch, einen inhaltlichen Fokus und eine Chronologie der Bildbetrachtung durchzusetzen (Z. 106-107), aber sie greift den Impuls von Sina aus Z. 108 insofern auf, als sie korrigierend wiederholt: *schon `WIE`:der ein `MÜLL: `auto:./* (Z. 109). Sie führt diesen Impuls aber nicht im Sinne einer Geschichte weiter. Mandy versucht wiederum, ihren Impuls zur Chronologie des Betrachtens durchzusetzen: *DAS müss\_ma hier erst ma MACHen.//* (Z. 110). Die Erzieherin stimmt wiederum formal zu: *jaWOLL.//* (Z. 111), aber sie setzt Mandys Vorschlag nicht um. Stattdessen geht sie noch einmal auf die Benennung des Rollers durch Sina ein (Z. 112: *een ROLler wieder.//*). Sie wiederholt die kindliche Äußerung bestätigend und spezifizierend: *WIEder ein <sup>↑</sup>ROL`ler;// ge<sup>↑</sup><sup>↑</sup>NAU:./ ein CI`ty`roller./ NE,//* (Z. 113-116).

Insgesamt wird das Gespräch in diesem Ausschnitt bestimmt vom Benennen der Bilder durch die Kinder und der bloßen, meist stimmlich-artikulatorisch imitierenden Wiederholung oder sehr knappen lexikalisch-syntaktischen Erweiterung durch die Erzieherin, ohne dass sie diese Benennungen in eine kohärente Beschreibung oder Erzählung überführen oder auf den szenischen Zusammenhang im Buch hinweisen würde. Es gelingt dieser Erzieherin also nicht, einen gemeinsamen Gesprächsgegenstand zu fokussieren. Alle Beteiligten sprechen zwar häufig überlappend und gleichzeitig, aber über verschiedene Gegenstände, also nicht im Sinne eines thematisch fokussierten konzertierenden Sprechens, das für konsensuelle gesellige Gespräche üblich ist (vgl. stellvertretend Schwitalla 1993, Bose 2003) und auch in den Beispielen 1 und 2 zu finden war.

Die Kinder, die das Buch offensichtlich kennen, weisen die Erzieherin mehrfach auf den Erzählstrang einer Geschichte hin. Das zeigten bereits die wiederholten vergeblichen Versuche von Mandy zur Einhaltung einer Chronologie der Bildbetrachtung (Z. 95-97, Z. 106-107; weitere Belege in Bose et al. 2013). Aber

die Erzieherin greift diese Impulse nicht auf, sondern reagiert nur dann, wenn die Kinder auf ein bestimmtes Bild zeigen und es benennen. Sie wiederholt diese Benennungen bestätigend, aber sie verwendet überwiegend den unbestimmten Artikel. Es scheint so, als verstünde sie nicht, dass es sich um die ständig wiederkehrenden Protagonisten des Buches handelt, die über die Buchseiten hinweg Verschiedenes erleben bzw. mit denen Verschiedenes passiert.

In der Folge verfallen die vierjährigen Kinder immer stärker in den Benenn-Modus, oft in Form von Einwort-Äußerungen. Damit jedoch sind sie erheblich unterfordert und verlieren die Lust am Gespräch. Sie blättern viel schneller durch das Buch als in anderen Aufnahmen, dabei überblättern sie auch Seiten. Sie benennen anscheinend wahllos Bilder, die ihnen beim flüchtigen Draufblicken ins Auge fallen, und weisen nicht mehr auf einen Zusammenhang zwischen den Bildern hin (vgl. Bose et al. 2013: 90 ff.). Mandy bringt ihr Unbehagen einige Minuten später schließlich explizit sprachlich und nichtsprachlich zum Ausdruck (Z. 371, 373):

371 MANDY: <<nörgelnd> wann sin\_mer denn FERTig.//>  
 372 ERZ2: MAGST nich mehr SCHAUen.//  
 373 MANDY: ((schüttelt den Kopf))

Kurz nach Z. 373 wird das Betrachten des Bilderbuchs vorzeitig (mitten im Buch) abgebrochen; damit ist diese Aufnahme die kürzeste im gesamten Korpus.

Auch in diesem dritten Beispiel ist ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen und parasprachlichen Verhaltensweisen der Erzieherin zu beobachten. Die Unflexibilität der Erzieherin zeigt sich sprachlich wie auch stimmlich-artikulatorisch und nichtsprachlich: Das fast durchgängig verwendete starre Melodie- und Akzentmuster ist gepaart mit eindimensionalen sprachlichen Reaktionen auf die zahlreichen kindlichen Impulse. Offensichtlich ist die Erzieherin hier, im Kontrast zu den Beispielen 1 und 2, mit der Situation überfordert, am Interesse und an den kommunikativen Fähigkeiten der Kinder geht sie vorbei.

Gesprächshemmendes Verhalten einer Erzieherin in so drastischer Ausprägung wie im Beispiel 3 kommt im Korpus nur selten vor. Allerdings sind ähnliche Verhaltensweisen in abgeschwächter Form auch in den Aufnahmen von anderen Erzieherinnen zu finden. Wie die Beispiele 1 und 2 zeigen, kann ein sensitiv-responsiver Umgang mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck in der Kita zwar gelingen, aber offensichtlich ist er nicht selbstverständlich.

## 5. Schluss

Aus den Analysen des Gesamtkorpus wie aus den hier ausgewählten Ausschnitten geht hervor, dass stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und sprachliches sowie nichtsprachliches Agieren eng miteinander verknüpft sind:

- Erzieherinnen, die mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck eher starr und schematisch umgehen, agieren meist auch sprachlich und nichtsprachlich unflexibel. Sie fragen zum Beispiel kaum, sondern wiederholen nur die Benennungen der Kinder (oft in einem schablonenhaft gebrauchten Motherese).

Andere stellen dagegen viele Fragen (sog. Quizfragen), lassen sich dabei aber nicht vom Interesse und den Initiativen der Kinder leiten, sondern nutzen die Fragen eher zur Überprüfung kindlichen Wissens. Die Unflexibilität kann sich auch darin zeigen, dass Erzieherinnen selbst viel reden, sich dabei mehrfach wiederholen (inhaltlich oft nicht weiterführend) und dadurch verhindern, dass die Kinder zu Wort kommen können. In allen Fällen orientieren sich die Erzieherinnen dabei zu wenig an den Impulsen der Kinder.

- Erzieherinnen, die mit dem stimmlich-artikulatorischen Ausdruck dagegen sensitiv-responsiv umgehen, agieren meist ebenso mit Sprache und Körperausdruck. Es gelingt ihnen, einen Spannungsbogen aufzubauen, die Aufmerksamkeit der Kinder darauf zu fokussieren und sie zu Impulsen für den Fortgang einer Geschichte anzuregen. Dabei agieren sie sprachlich sehr variantenreich, sie erweitern die Äußerungen der Kinder, sie stellen Fragen, die sich am aktuellen Interesse und an den Erfahrungen der Kinder orientieren, sie führen die Kinder zu neuen Themen, motivieren zum Reflektieren. Vor allem lassen sie sich auf kindliche Initiativen ein und führen diese fort, gerade auch dann, wenn sie mit dem eigentlichen Buchinhalt (anscheinend) nichts zu tun haben. Auf diese Weise fordern sie die Kinder heraus, eigene Ideen zu entwickeln und miteinander darüber zu kommunizieren.
- Die Erzieherinnen agieren dabei oft mit sehr expressiven stimmlich-artikulatorischen Ausdrucksgestaltungen, die auf eine externe Beobachterin übertrieben wirken können. Die Analysen (vgl. Bose et al. 2013) zeigen, dass gerade solche Gestaltungen – punktuell, flexibel verwendet und auf die konkrete Gesprächssituation bezogen – ganz besonders die Aufmerksamkeit der Kinder wecken und sie vor allem zu eigenen Produktionen anregen (vgl. hierzu auch Braun 2007). Unsere Untersuchungen konnten zeigen, dass für ein gelingendes Bilderbuch-Gespräch nicht nur verbal-sprachliche Aspekte der Erzieherin eine Rolle spielen, sondern ein flexibler, variantenreicher, situations- und partnerbezogener Umgang mit dem stimmlich-artikulatorischem Ausdruck ebenso bedeutungsvoll ist.

## 6. Literatur

- Abschlussbericht des Landesmodellprojekts „Sprache fördern“ – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten (2011). Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH. <[http://www.bbw-leipzig.de/fileadmin/sprache\\_foerdern/Abschlussbericht/Abschlussbericht\\_e-book.pdf](http://www.bbw-leipzig.de/fileadmin/sprache_foerdern/Abschlussbericht/Abschlussbericht_e-book.pdf)> (15.2.2013).
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Albers, Timm (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beller, Kuno/ Beller, Simone/ Mertens, Hans/ Preissing, Christa (2007): Abschlussbericht des Projekts. Erzieherqualifikation zur Erhöhung des sprachli-

- chen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder. Eine Interventionsstudie. Berlin.  
<<http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf>>  
(14.02.2011)
- Berner, Rotraut Susanne (2008): Frühlingswimmelbuch. Hildesheim: Gerstenberg.
- Bose, Ines (2003): *dóch da sín ja ' nur mûster //* - Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 9). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Bose, Ines (2010): Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache. In: Deppermann, Arnulf/ Linke, Angelika (Hrsg.): Sprache intermedial: Stimme und Schrift, Bild und Ton. (= Jahrbuch des IDS 2009). Berlin / New York: de Gruyter, 29-68.
- Bose, Ines/ Bößhenz, Sylvia/ Pietschmann, Judith/ Rothe, Ingmar (2012): "*°hh hh° also von KUNdenfreundlich halt ich da nIcht viel bei ihnen;*" – Analyse und Optimierung von Callcenterkommunikation am Beispiel von telefonischen Reklamationsgesprächen. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837). Ausgabe 13, 143-195 ([www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)).
- Bose, Ines/ Kurtenbach, Stephanie/ Nixdorf, Sophie (2013): Formen und Funktionen des Sprechausdrucks in Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Kurtenbach, Stephanie/ Bose, Ines (Hrsg.): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. (=HSSP 47). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 67-100.
- Braun, Barbara (2007): Gemeinsam ein Bilderbuch lesen – Vermitteln und Aneignen in der Kommunikation von Mutter und Kind. In: Meng, Katharina/ Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster u.a.: Waxmann, 127-154.
- Bredel, Ursula/ Ehlich, Konrad/ Falk, Simone/ Guckelsberger, Susanne/ Kemp, Robert F./ Komor, Anna/ Reich, Hans H./ Trautmann, Caroline (2008): Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. In: Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. (= Bildungsforschung, Band 29/II; hgg. vom BMBF). Bonn, Berlin, 255-270.
- Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Brüner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 15-27.
- Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (Hrsg.): Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Grimm, Hannelore (2003): Sprachscreening für das Vorschulalter. (unter Mitarbeit von M. Aktas und U. Kießig). SSV. Göttingen: Hogrefe.
- Konopcynski, Gabrielle/ Tessier, Sophie (1994): Structuration intonative du langage emergent. In: Halford, B. K./ Pilch, H. (eds.): Intonation. Tübingen: Narr, 157 - 192.



- Kurtenbach, Stephanie (2011): Einblick in die Qualifizierungsmaßnahme des Landesmodellprojekts Sprache fördern, Sachsen: Methoden der Sprachförderung. In: Sievert, Ulrike/ Voigt-Zimmermann, Susanne (Hrsg.): Klinische Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. (HSSP 35). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 127-133.
- Kurtenbach, Stephanie/ Bose, Ines (Hrsg.) (2013): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. (= HSSP 47). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Kurtenbach, Stephanie/ Bose, Ines/ Thieme, Tabitha (2013): Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchung zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In: Kurtenbach, Stephanie/ Bose, Ines (Hrsg.) (2013): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung. (= HSSP 47). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 23-50.
- Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela/ Fiehler, Reinhard/ Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Arbeitsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 50-71.
- Meer, Dorothee/ Spiegel, Carmen (Hrsg.) (2009): Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Merkel, Johannes (2005): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html>> (09.08.2012)
- Nentwing-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Harms, Henriette/ Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Expertise des Deutschen Jugendinstitutes im Rahmen der WiFF-Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Frankfurt a. M.: Heinrich Druck und Medien GmbH.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Redder, Angelika (1994): ‚Bergungsunternehmen‘ – Prozeduren des Malfeldes beim Erzählen. In: Brünner, Gisela/ Graefen, Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 238-264.
- Remsperger, Regina (2013): Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. In: Frühe Bildung 1. Göttingen: Hogrefe, 12-19.
- Ritterfeld, Ute/ Siegert, Susanne (2000): Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. In: Logos Interdisziplinär. 8. Jg./ 1. Köln, 37-43.
- Schwitalla, Johannes (1993): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11/ 1, 68-98.
- Selting, Margret et al. (Hrsg.) (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 10 (2009), 353-402. <[www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)> (25.05.2011).

- Tarplee, Clare (1996): Working on young children's utterances: prosodic aspects of repetition during picture labelling. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/ Selting, Margret (eds.): *Prosody in Conversation: Interactional studies*. Cambridge: CUP: 406-435.
- Tomasello, Michael (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.)/ London: Harvard Univ. Press.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim u. a.: Juventa.

## 7. Legende der Notationszeichen

Die Gesprächsausschnitte sind mit einer Kodierung versehen, die Angaben zu Ort, Erzieherin und Alter der Kinder enthält. Die Notate lehnen sich stark an das Feintranskript von GAT 2 (Selting et al. 2009) an, sie enthalten aber wenige zusätzliche Angaben zur Sprechgliederung.

### Siglen

|                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| MARC, RON, KATI usw. | Kinder (Namen verfremdet) |
| ERZ                  | Erzieherin                |
| KF                   | Kamerafrau                |

### Sprechgliederung

|                        |                              |                                                                    |
|------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Aussprüche: prosodisch | abgeschlossene Sprechheiten; | Teilaussprüche: prosodisch nicht nichtabgeschlossene Sprechheiten) |
| //                     | Ausspruchsgrenze             |                                                                    |
| /                      | Teilausspruchsgrenze         |                                                                    |

### Akzentuierung (im Vergleich zu GAT 2 vereinfacht)

|        |                             |
|--------|-----------------------------|
| NIEder | Akzentsilbe in Sprechheiten |
|--------|-----------------------------|

### Angaben zum stimmlich-artikulatorischen Ausdruck

|                           |                   |
|---------------------------|-------------------|
| <<erstaunt, bestätigend>> | Ausdrucksmuster   |
| <<behaucht, flüsternd>>   | Ausdrucksmerkmale |

|                                  |                                           |
|----------------------------------|-------------------------------------------|
| Prof. Dr. phil. habil. Ines Bose | Dr. phil. Stephanie Kurtenbach            |
| Diplom-Sprechwissenschaftlerin   | Klinische Sprechwissenschaftlerin (Dipl.) |

Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik  
 Institut für Slavistik und Sprechwissenschaft  
 Philosophische Fakultät II  
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
 Advokatenweg 37  
 06114 Halle (Saale)  
 Germany  
 Ines.bose [at] sprechwiss.uni-halle.de  
 Stephanie.kurtenbach [at] sprechwiss.uni-halle.de