

Petra Strähle

**Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen
von Begrüßungsroutinen:
Rekonstruktion interaktiver Erwerbsprozesse**

Inaugural-Dissertation

**zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
der Fakultät Kulturwissenschaften der
Technischen Universität Dortmund**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Uta M. Quasthoff

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ludger Hoffmann

Dortmund, 2011

Danksagung

Tiefen Dank insbesondere an Uta Quasthoff; an Ludger Hoffmann und an alle Familien, die mir und meiner Kamera die Haustür öffneten; an meine Mutter; an Heike Knerich, Miriam Morek, Sören Ohlhus und Juliane Stude, meine Wegbegleiter in der Promotionsphase. Dank an Peter Auer, ohne den ich weder in der Linguistik noch bei dieser Promotion gelandet wäre. Weiterhin Dank an die Forschungsgruppe „Was ist der Mensch? Kultur-Sprache-Natur“ (KWI Essen/TU Dortmund), die mich inspiriert und im Promotionskolleg gefördert hat. Dank an die FAZIT-Stiftung für die finanzielle Unterstützung des Projekts. Mein größter Dank gilt Mawu.

Anmerkung

Diese 2013 online publizierte Version der Dissertationsschrift ist gegenüber der Manuskriptversion nur sehr wenig verändert. Der Manuskriptversion war ein Anhang mit Arbeitstranskripten beigelegt, der nicht Teil dieser publizierten Version ist. Eine Übersicht über das Korpus finden Sie jedoch im Anhang. Für ausführlichere Informationen wenden Sie sich gerne an die Autorin unter [petra.straehle \[at\] tu-dortmund.de](mailto:petra.straehle@tu-dortmund.de)

Abstract (deutsch)

Petra Strähle

Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen: Rekonstruktion interaktiver Erwerbsprozesse

Die vorliegende Studie widmet sich einem Bereich des frühkindlichen Spracherwerbs, der auch in der internationalen Forschung bislang kaum Beachtung fand: Wie erwerben Kinder erste Fähigkeiten darin, mit global strukturierten Einheiten oberhalb der Satzebene („Gattungen“) umzugehen?

Um diese Frage der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten zu beleuchten, wurden in einer empirischen Studie exemplarisch Begrüßungsroutinen analysiert. Die Datengrundlage für die rekonstruktive, multimodale Analyse bildet ein Korpus aus 91 selbst erhobenen Videoaufnahmen von Kindern im Alter zwischen einem Jahr und dem Vorschulalter. Der Fokus lag dabei auf Vorläuferfähigkeiten als Voraussetzung für den Erwerb erster globaler Diskurskompetenzen, Prozessen des Erwerbsverlaufs sowie Mechanismen in der Interaktion, die den Erwerb initiieren und vorantreiben.

Ergebnis ist eine erste empirisch fundierte Beschreibung der musterhaften Prozesse in der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten am Übergang präverbal-verbal. Die Studie liefert folgende zentrale und neue Befunde:

- *Sehr früher Erwerb:* Kinder zeigen globale Diskursfähigkeiten weitaus früher als bislang gedacht. Während Erzählfähigkeiten als bislang früheste Kompetenzen bei Drei- bis Vierjährigen beschrieben werden, zeigen Kinder erste Begrüßungsfähigkeiten bereits mit 18 Monaten.
- *Erkenntnisse zu Erwerbsvoraussetzungen:* Produktive sprachliche Fähigkeiten i.e.S. sind für den Erwerb erster globaldiskursiver Kompetenzen keine Voraussetzung. Wichtig sind jedoch basale Gesprächsfähigkeiten wie Turn-Taking oder der Umgang mit Zugzwängen. Darüber hinaus dienen präverbale Verhaltensweisen des Kindes als Grundlage für die Emergenz erster Fähigkeiten, insbesondere sozial-emotionales Verhalten und Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention).
- *Neue Erkenntnisse zu Erwerbsmechanismen in der Interaktion:* Die vorliegende Studie widerlegt die bisherige Annahme, dass Instruktionser-

nen der entscheidende Mechanismus für den Erwerb von Begrüßungen ist. Stattdessen zeigt sich, dass der wesentliche Erwerbsmechanismus die intuitive Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners ist (vgl. Bruner, Wygotsky). Ein hochdifferenziertes System aus Unterstützungsstrategien ist dabei auf die Bedürfnisse des Kindes im frühen Erwerb und die Emergenz erster Kompetenzen zugeschnitten.

- *Erkenntnisse zum frühkindlichen Erwerbsprozess:* Der Erwerb im untersuchten Alterszeitraum vollzieht einen Enkulturationsprozess. Während die einjährigen Kinder lediglich von Erwachsenen in die Durchführung einer Begrüßungsroutine hineingenommen werden, zeigen bereits Vierjährige weitgehende Begrüßungskompetenz. Dabei werden entgegen bisheriger Annahme zuerst globalstrukturelle Kompetenzen erworben, zuletzt die Verwendung der gattungsspezifischen Formen.

Der Befund, dass globale Diskursfähigkeiten in der Interaktion aus präverbalen Vorläuferfähigkeiten erworben werden, bringt neue Erkenntnisse für die Rolle von Natur und Kultur im Erwerb dieser Kompetenzen.

Abstract (English)

Petra Strähle

The Emergence of Discourse Competence: A Reconstructive Study of Children's Greetings

This study examines a field in first language acquisition which so far has rarely been addressed: How do children acquire first competences in the use of global units in discourse (often labeled as “genres”)?

In exploring the emergence of global discourse competences the study looks at greeting routines. Acquisitional processes have been reconstructed on the empirical basis of 91 videos I recorded of adult-child-greetings in five age groups. They were transcribed and subjected to linguistic microanalysis, considering both verbal and nonverbal utterances (multi-modal approach). Aspects in the analytical focus were: 1) prerequisites for the acquisition of global discourse skills, 2) acquisitional processes between age 1;0 and 4;0, and 3) acquisitional mechanisms in interaction.

The most significant results for both discourse development and early language acquisition in general are:

- *Surprisingly early global discourse skills:* Children show global discourse skills in greeting routines at 18 months, much earlier than previously thought. First skills in this field have been said to occur with the emergence of narrative skills in children from about three years of age.
- *Prerequisites:* The analysis shows that referential language is no prerequisite for the acquisition of first global discourse skills. However, their emergence relies on children's competences in local discourse skills. In addition – and this was surprising – it relies on specific preverbal behaviours and competences that are crucial also for the acquisition of referential language (such as joint attentional skills). The process of the early acquisition of discourse skills is described in chapter 9.
- *Interactive mechanisms of early discourse acquisition:* So far it was common thinking that greeting routines are acquired by instruction (see Gleason et al.). The findings of my reconstructive analysis contradict this assumption: they show that intuitive support by the adult interactants (as described by Bruner or Wygotsky) plays a crucial role in the

process. This fine-grained system of supportive behaviours is described in chapter 10.

- *Process of enculturation:* For the ontogenetic phase in the focus of this study, the process of the acquisition of global discourse skills is a process of enculturation. Starting out, one-year-olds were merely incorporated in the routine by adult interactants – four-year-olds, however, show almost adult-like competence. (For an empirical description of the process, see chapter 8.1.; for the theoretical discussion, see chapter 11)

These findings also add new aspects to the discussion of the role of nature vs. nurture in discourse development.

Inhaltsverzeichnis

Teil A: Einleitung und theoretischer Hintergrund	12
1. Einleitung.....	12
2. Diskurskompetenzen.....	17
2.1. Basale Dialogfähigkeiten	18
2.2. Globale Diskurskompetenzen	19
2.2.1. Globale Einheiten im Gespräch.....	19
2.2.2. Dimensionen globaldiskursiver Kompetenz in Diskurseinheiten	24
2.3. Begrüßungsroutinen als Gegenstand der Untersuchung emergenter globaler Diskurskompetenzen	25
2.3.1. Funktion: Begrüßungsroutine als Instrument zur Lösung des Problems der Eröffnung sozialer Begegnungen (Encounter Opening)	29
2.3.2. Dimensionen globaldiskursiver Kompetenz in Begrüßungsroutinen	33
3. Der Erwerb von Diskurskompetenzen.....	38
3.1. Früher Spracherwerb	38
3.1.1. Die Schnittstelle präverbal-verbal	38
3.1.2. Disposition zur Interaktion	40
3.1.3. Interaktive Mechanismen des frühen Erwerbs	43
3.2. Die Emergenz basaler Dialogfähigkeiten.....	48
3.2.1. Säuglingsforschung zur Emergenz basaler Dialogfähigkeiten: Abwechslungsmuster, konditionelle Relevanzen	49
3.2.2. Erwerb basaler Dialogfähigkeiten im Vorschulalter: Zuhörerorientierung, Herstellung lokaler Kohärenz	51
3.3. Der Erwerb globaler Diskurskompetenzen	54
3.3.1. Der Erwerb globaler Diskurskompetenzen im Vorschulalter ...	54
3.3.2. Der Erwerb von Diskurseinheiten bei Schulkindern	55
3.4. Untersuchungen zu kindlichen Interaktionseröffnungen	58

3.4.1.	Studie zur kindlichen Produktion von Grußformeln in einem kontrollierten Setting	59
3.4.2.	Kompetenzen im Erlangen von „Access“ in natürlicher Peer-Interaktion.....	61
3.5.	Fazit / Ausgangspunkt:.....	67
	Teil B: Anlage der Untersuchung.....	69
4.	Forschungsfragen: Emergenz globaler Diskurskompetenzen	69
5.	Methodischer Ansatz und Analysetool.....	71
5.1.	Mikroanalyse in Anlehnung an konversationsanalytische Methoden... 71	
5.1.1.	Multimodale Konversationsanalyse	73
5.2.	GLOBE als Verfahren der Untersuchung von Entwicklung in der Interaktion	74
5.2.1.	Konversationsanalyse als Instrument der Spracherwerbsforschung	74
5.2.2.	Das Analysemodell GLOBE	75
5.2.3.	Interaktive Ko-Konstruktion: Die Ebene der Teilaufgaben („Jobs“)... ..	76
5.2.4.	Beitrag des einzelnen Interaktionspartners: Ebene der Mittel... 77	
5.2.5.	Angemessene und konventionelle Realisierung der Mittel: Ebene der Formen.....	78
6.	Beschreibung und Begründung der Datengrundlage.....	80
6.1.	Das Setting: Begrüßung in der „Haustür-Situation“	80
6.2.	Erwachsenen-Kind-Interaktion	83
6.3.	Die interaktive Konstellation: zwei Beziehungs-Konstellationen je Kind.....	84
6.4.	Kinder im Alter zwischen einem Jahr und dem Vorschulalter in fünf Altersstufen.....	86
6.5.	Studie aus Längsschnitt- und Querschnittsdaten	89
6.6.	Multimodale Daten: Videographie mit Handkamera	90
7.	Datenerhebung, Aufbereitung der Daten, Datenkorpus	90
7.1.	Notwendigkeit einer eigenen Datenerhebung	90

7.2.	Durchführung der Datenerhebung.....	91
7.2.1.	Rekrutierung der Probanden.....	91
7.2.2.	Information der Familien.....	92
7.2.3.	Ablauf der Datenerhebung	93
7.2.4.	Dauer und Zuschnitt der einzelnen Aufnahmen.....	93
7.2.5.	Beobachterparadoxon.....	94
7.3.	Beschreibung des zugrunde liegenden Datenkorpus.....	95
7.4.	Aufbereitung der Daten für die Analyse	97
7.4.1.	Auswahl der Ausschnitte für Analyse und Transkription	97
7.4.2.	Multimodalität der Daten als Herausforderung für die Transkription	98
7.4.3.	Transkriptionskonventionen.....	99
7.5.	Darstellung der Daten für Publikationszwecke.....	102
Teil C: Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....		104
8.	Rekonstruktion der Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern	105
8.1.	Mikroprozessuale Beobachtungen zur Durchführung der Routine.....	105
8.1.1.	Begrüßungsroutine mit zwölfmonatigen Kindern.....	105
8.1.2.	Begrüßungsroutinen mit 18-monatigen Kindern.....	109
8.1.3.	Begrüßungsroutinen mit 24-monatigen Kindern.....	112
8.1.4.	Begrüßungsroutinen mit dreijährigen Kindern.....	115
8.1.5.	Begrüßungsroutinen mit Kindern ab vier Jahren.....	117
8.1.6.	Routinen Erwachsener-Kind in allen Altersstufen.....	119
8.2.	Beschreibung und Einordnung der Jobs in Begrüßungsroutinen.....	121
8.2.1.	Einstieg: Summons und Ratifikation.....	122
8.2.2.	Hinführung: Identifikation und Annäherung.....	125
8.2.3.	Höhepunkt/Abschluss: Beziehungsbestätigung durch den Austausch von Distanzgrüßen und Nahegrüßen.....	127
8.2.4.	Überleitung: Smalltalk.....	130
8.2.5.	Fazit: Jobs in Begrüßungsroutinen	133

9.	Emergente globale Diskurskompetenzen: Alterseffekte kindlicher Beteiligung an Begrüßungsroutinen	138
9.1.	Aktualgenese: Kindliche Bewältigung der Anforderungen in der globalen Sequenz in unterschiedlichen Altersstufen.....	138
9.1.1.	Job I „Summons-Answer“: externe Kontextualisierung	139
9.1.2.	Job II „Identifikation und Annäherung“: Identifikation des Neuankömmlings und Annäherung	146
9.1.3.	Job IIIa „Austausch von Grüßen“: Beziehungsdefinition im Distanzgruß	153
9.1.4.	Job IIIb „Austausch von Grüßen“: Beziehungsdefinition im Nahegruß und Abschließen	160
9.1.5.	Job IV „Smalltalk“: Überleitung zu fokussierter Interaktion..	167
9.1.6.	Globalstrukturelle Anforderung in allen Teilsequenzen: Bewältigung der Übergänge zum folgenden Job.....	170
9.1.7.	Objekt-Triangulation als kindliche Ressource in Encounter Openings	175
9.2.	Ontogenese: Kompetenzen in unterschiedlichen Altersstufen als Hinweise auf Entwicklungsprozesse	178
9.2.1.	Präverbales Verhalten als interne Ressource der Beteiligung an Begrüßungsroutinen.....	180
9.2.2.	Frühe Emergenz globalstruktureller und globalinhaltlicher Kompetenzen.....	181
9.2.3.	Späte Markierung durch konventionelle Formen	183
9.2.4.	Kontinuierlicher Erwerb: präverbale Ressourcen – Struktur – Inhalt – Form	185
10.	Interaktives Unterstützungssystem: Wie Erwachsene Kinder bei der Bewältigung globaldiskursiver Anforderungen unterstützen	187
10.1.	Triadische Unterstützungskonstellation in frühen Phasen: die Rolle des Neuankömmlings (E) und der anwesenden Bezugsperson (M)	188
10.2.	Aktualgenese: interaktives Unterstützungssystem	192
10.2.1.	Verringern: Mindern der Anforderung (Als-ob-Behandlung, Account, lokalisierendes Scaffolding, Übernahme).....	193
10.2.2.	Verdeutlichen: Explikation von Anforderungen (durch die Expansion und Explikation von Zugzwängen).....	212

10.2.3. Evaluieren kindlichen Verhaltens.....	224
10.2.4. Unterstützungsstrategien als System: Unterstützungsprinzipien, Alterseffekte, Multifunktionalität, Cluster, Reihungen.....	227
10.3. Onset-DASS: Erwerbsrelevanz des beobachteten Unterstützungssystems	229
10.3.1. Interaktives Unterstützungssystem als Erwerbsunterstützungssystem	230
10.3.2. Charakteristika eines Onset-Discourse-Acquisition- Support-System	235
Teil D: Theoretische Erträge	246
11. Emergenz globaler Diskurskompetenzen in frühen Phasen der Ontogenese	246
11.1. Externe Ressourcen: erwerbsrelevante Faktoren in der Erwachsenen-Kind-Interaktion	248
11.1.1. Instruktionlernen	249
11.1.2. Imitationslernen/Lernen am Modell.....	249
11.1.3. Onset-DASS als Mechanismus emergenter Kompetenzen	250
11.2. Interne Ressourcen emergenter globaler Diskurskompetenz	251
11.2.1. Sprachliche Fähigkeiten i.e.S. als Voraussetzung für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten.....	251
11.2.2. Basale Dialogfähigkeiten als interne Ressource.....	253
11.2.3. Präverbales Verhalten als interne Ressource.....	253
11.3. Nutzung natürlicher Ressourcen – Orientierung am konventionellen Muster: Natur und Kultur in der Emergenz globaler Diskurskompetenzen in Begrüßungsroutinen	255
Literaturverzeichnis	257
Anhang: Übersicht Datenkorpus und Transkripte	271

Teil A: Einleitung und theoretischer Hintergrund

1. Einleitung

Die vielleicht faszinierendste Phase in der menschlichen Ontogenese ist, wenn Kinder zu sprechen beginnen. Welches sind aber die Fähigkeiten, die es überhaupt erst möglich machen, dass ein kleines Kind sich immer besser mit uns verständigen kann – und wir uns mit ihm? Jeder wird sofort daran denken, dass das Kind Wörter und die Kombination von Wörtern zu Sätzen lernen muss. Zur sprachlichen Verständigung gehört aber genauso eine weitere Fähigkeit: das Kind muss lernen, wie man mit anderen Gespräche führt. Dem Erwerb solcher Diskursfähigkeiten an der Schnittstelle präverbal-verbal widmet sich diese Studie.

Im Bereich der Kindersprachforschung sind Gesprächsfähigkeiten bislang selten Gegenstand. Dafür lassen sich einige Erklärungen anführen. Zunächst hat sich erst in den 1960er Jahren dieser Aspekt sprachlicher Kompetenz in der linguistischen Forschung überhaupt etabliert (im Zuge der so genannten „pragmatischen Wende“). Damals wurde in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse begonnen, das dem Sprecher selbst völlig unbewusste grundlegende Regelwerk zu beschreiben, welches die Verständigung in Gesprächen bestimmt – eine Art „Gesprächsgrammatik“. Dazu gehören Regeln wie: Auf eine Frage muss man antworten (Zugzwang; Paarsequenzen vgl. Schegloff/Sacks 1973). Sprecher wechseln sich so ab, dass sie weder überlappen, noch zwischen ihren Beiträgen eine Pause entsteht (Turntaking-Prinzip „no gap –no overlap“ vgl. Sacks et al. 1974); in bestimmten Situationen darf einer sehr viel reden und die anderen kaum (Rederechtsvergabe; vgl. Sacks et al. 1974); man kann nicht jederzeit ein Gespräch abbrechen, sondern nur an bestimmten Stellen (Nonterminality, vgl. Schegloff 1968: 1081) – und so weiter.

Mit der Beschreibung basaler Dialogfähigkeiten in der Konversationsanalyse war ein Schritt in der Einführung von Gesprächsfähigkeiten – auch „Diskursfähigkeiten“ genannt – als Untersuchungsgegenstand getan. Mit der Arbeit von Benji Wald (1978) wurde das Konzept der Diskursfähigkeiten weiterhin um die Erkenntnis bereichert, dass wir innerhalb unserer Gespräche globale Einheiten verwenden, die eine bestimmte Funktion erfüllen; globale Einheiten haben einen Anfang und einen Schluss und sie sind benennbar; alle Beiträge der Gesprächspartner im Rahmen dieser globalen Einheit hängen zusammen und beziehen sich auf die globale Funktion. Man könnte sagen: wir reden (oder schreiben) in Gattungen (vgl. Quasthoff 2011). Mit einer Erzählung kann ich andere an einem spannenden Ereignis teilhaben lassen; eine Erklärung dient dazu, ein Wis-

sensdefizit des Gegenübers auszugleichen; eine Wegbeschreibung ebenfalls. Eine Begrüßung lässt mich ein Gespräch überhaupt eröffnen; eine Verabschiedung hilft mir, es ordentlich zu beenden.

Auch wenn uns diese Dinge selbstverständlich erscheinen mögen, weil wir uns beim Sprechen solcher Regeln nicht bewusst sind: wir werden nicht mit der Fähigkeit geboren, Gespräche führen zu können. Wir lernen dies im Zuge des Erstspracherwerbs genauso, wie wir die Regeln unserer Wort- und Satzgrammatik lernen (über letztere wissen wir nur deshalb mehr, weil wir mindestens im Deutschunterricht in der Schule davon hören). Diese Tatsache spiegelt sich jedoch nicht in der Forschungslandschaft zum Erstspracherwerb wieder: Während die Untersuchung von Einheiten oberhalb der Satzebene bei Erwachsenen inzwischen fester Bestandteil linguistischer Forschung (Textlinguistik, Gesprächsforschung) ist, widmen sich bis heute sehr wenige Studien der Frage, wie Kinder lernen, Gespräche zu führen. Das mag einerseits der Konzentration der psychologischen Kindersprachforschung auf Sprache als „Code“ geschuldet sein (d.h. auf Sprachfähigkeiten „im engeren Sinne“). Weiterhin mag es an den methodischen Herausforderungen liegen, die mit der Untersuchung des Erwerbs von Gesprächsfähigkeiten verbunden sind (vgl. Kapitel 5.2.).¹ Bereits zum Erwerb basaler Dialogfähigkeiten gibt es daher nur wenige Studien. Untersuchungen, die sich dem Erwerb globaler Diskursfähigkeiten widmen, sind jedoch international noch seltener.

Gerade diese globalen Diskurskompetenzen nimmt die vorliegende Studie in den Blick, und zwar mit einem Fokus auf den Erwerb erster Fähigkeiten im Umgang mit globalen Einheiten in Gesprächen bei sehr jungen Kindern. Dies ist insofern neu, als sich die Forschung zu globalen Diskursfähigkeiten bislang auf Erwerb und Kompetenzen bei Schulkindern konzentriert. Zunehmend wird anerkannt, dass die Fähigkeit zu erklären, zu erzählen, zu beschreiben oder zu argumentieren für den schulischen Erfolg zentral ist, so dass hier sowohl Texte als auch Diskurse untersucht werden (Quasthoff demn.; Kotthoff 2009; Becker-

¹ Die Herausforderung einer Untersuchung von Diskurserwerb liegt darin, dass dort Entwicklung in der Interaktion untersucht werden muss. Das Gespräch ist also einerseits Erwerbkontext, andererseits sind Gesprächsfähigkeiten Erwerbsgegenstand (vgl. dazu Hausendorf/Quasthoff 2005: 267). Um beide Aspekte einzubeziehen, besteht die Notwendigkeit einer aufwändigen Untersuchung natürlichsprachlicher Daten mit rekonstruktiven Methoden, die nicht zum Standardrepertoire der dominierenden psychologischen Kindersprachforschung gehören.

Mrotzek 2009; Feilke/Augst 1989; Morek 2010). Dass die Kompetenz überwiegend bei älteren Kindern untersucht wird, ist jedoch nicht nur der Bedeutung globaler Diskursfähigkeiten in der Institution Schule geschuldet, sondern vor allem der Annahme, bei globalen Diskursfähigkeiten handle es sich um komplexe Sprachkompetenzen, für die der weitgehende Erwerb von Sprachfähigkeiten i.e.S. eine Voraussetzung ist. Diese Annahme macht Sinn, wenn man nur komplexe globale Einheiten betrachtet, die sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form realisiert werden können – wie etwa die so genannten Diskurseinheiten (vgl. Wald 1978; Hausendorf/Quasthoff 2005a; vgl. zu globalen Einheiten Kapitel 2.2.1.). Zu deren Realisierung, die meist in Bezug auf klassisch textlinguistische Aspekte der Betrachtung von Einheiten oberhalb der Satzebene – etwa Kohärenz und Kohäsion – untersucht wird (vgl. etwa de Beaugrande/Dressler 1981), bedarf es tatsächlich verbalsprachlicher Kompetenzen. Als früheste globale Einheiten gelten bislang Erzählungen, die auch bereits bei Kindern im Vorschulalter untersucht werden. Als Zeitpunkt der Emergenz globaldiskuriver Kompetenzen wird in der Forschung das Alter von drei bis vier Jahren genannt (vgl. etwa Meng 1991, 1994; Peterson/McCabe 1983).

Die vorliegende Studie beginnt im Gegensatz dazu mit der Untersuchung der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten bei Einjährigen und im Rahmen von Begrüßungsroutinen. Ausgangspunkt ist die Vermutung, dass Kinder globale Diskursfähigkeiten bereits früher erwerben als bislang angenommen, weil Erzählen nicht das erste globale Muster ist, das sie verwenden. Die Fragestellung ist, wann und wodurch Kinder erste globale Diskursfähigkeiten erwerben. Hintergrund dieses Ansatzes ist die Annahme, dass es sich bei der Beherrschung der bislang untersuchten langen, komplexen und mit gleichnamigen Textsorten korrespondierenden Diskurseinheiten – wie Erzählungen oder Beschreibungen – um eine fortgeschrittene Form globaler Diskurskompetenz handelt, und dass sich einfachere Formen globaler Einheiten in Gesprächen identifizieren lassen, die auch früher erworben werden – wie eben Begrüßungsroutinen. Aufgrund des Fehlens von Vorarbeiten zu solchen frühen globalen Diskurskompetenzen ist die Studie als breite Beobachtungsstudie angelegt. Dabei werden Begrüßungen zwischen Erwachsenen und Kindern in fünf Altersstufen (zwölf Monate; 18 Monate; 24 Monate; drei Jahre; vier Jahre bis Vorschulalter) anhand teils längsschnittlicher Daten untersucht. Als Grundlage der Analyse dienen Videoaufnahmen von 91 Erwachsenen-Kind-Begrüßungen. Die audiovisuelle Dokumentation stellt dabei sicher, dass die Prozesse in frühen Phasen der Ontogenese multimodal erfasst werden können. Die mittels ethnomethodologisch orientierter Mikroanalyse rekonstruier-

ten Prozesse in der Interaktion geben dabei Hinweise auf die unbeobachtbaren Prozesse des Kompetenzerwerbs.

Der gewählte Ansatz erwies sich als fruchtbar: Die Analyse zeigte, dass im Rahmen von Begrüßungsroutinen tatsächlich sehr früh globaldiskursive Fähigkeiten erworben werden. Der weitgehende Erwerb verbalsprachlicher Kompetenzen ist dabei keine Voraussetzung für den Erwerb erster globaldiskursiver Fähigkeiten, sondern deren Erwerb beginnt vielmehr parallel zum Erwerb lexikalischer und syntaktischer Sprachfähigkeiten. Aus der Entdeckung einer Emergenz globaler Diskursfähigkeiten in sehr frühen Phasen der Ontogenese ergeben sich eine Reihe von Fragen, die bislang im Zusammenhang mit dieser Sprachkompetenz nicht diskutiert wurden, auf die ich aber nun eingehe: Was sind die Voraussetzungen dafür, dass der Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen beginnen kann – welche, wenn nicht verbalsprachliche, Fähigkeiten muss das Kind mitbringen? Welche Mechanismen tragen zum Kompetenzerwerb in frühen Phasen bei? Zuletzt werden mit dem Befund einer Emergenz globaler Diskurskompetenzen an der Schnittstelle präverbal-verbal, die als zentrale Phase in der Ontogenese im Zusammenhang mit Debatten um spezifisch menschliche Sprachlichkeit gilt, die zentralen Fragen aufgeworfen, die in interaktionistischen Spracherwerbstheorien bereits im Zusammenhang mit Sprachfähigkeiten i.e.S. gestellt werden: Welche Faktoren der Kompetenzentwicklung sind angeboren, und welche Rolle spielt soziale Interaktion für die Emergenz von Kompetenzen?²

Das Buch gliedert sich in vier Teile mit insgesamt elf Kapiteln. Im weiteren Verlauf von Teil A wird der theoretische Hintergrund der Studie vorgestellt. Da es bislang international keine Forschung gibt, deren Erkenntnisinteresse sich auf die Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen vor Beginn des Erzählererwerbs richtet, werden unterschiedliche für die theoretische Eingrenzung des Gegenstands relevante Forschungsfelder dargestellt, auf die in späteren Kapiteln zu Analyseergebnissen und theoretischen Erträgen Bezug genommen wird. In Kapitel 2 werden zunächst Diskursfähigkeiten als sprachliche Fähigkeiten beschrieben. Dabei wird argumentiert, dass die unterschiedlichen Konzepte globaler Einheiten in der linguistischen Forschung wesentliche Punkte gemeinsam haben, so dass man davon ausgehen kann, dass ihre Verwendung im Gespräch auf denselben grundlegenden globaldiskursiven Kompetenzen beruht. In diesem Kontext wird auch ein Konzept

² In diesem Sinne bezieht sich die Arbeit auch auf die Problemstellungen der Forschungsgruppe „Was ist der Mensch – Natur – Sprache – Kultur“, in deren Kontext sie entstanden ist.

von Begrüßungsroutinen als einer einfachen Form globaler Einheiten eingeführt. In Kapitel 3 wird die einschlägige Forschung zum Erstspracherwerb beschrieben. Dabei wird zunächst eingegrenzt, welche Prozesse des Spracherwerbs in der Interaktion für die hier untersuchte Übergangsphase von präverbalen zu verbalen Phasen einschlägig sind; im Zusammenhang damit werden auch Prozesse des Erwerbs basaler Dialogfähigkeiten beschrieben, die in frühen Phasen der Ontogenese bereits zu beobachten sind. Weiterhin wird der Forschungsstand zum Erwerb von globalen Diskursfähigkeiten dargestellt. Das Kapitel endet mit der Beschreibung der wenigen vorhandenen Studien zu kindlichen Interaktionseröffnungen und deren Relevanz für die vorliegende Untersuchung.

In Teil B wird die Anlage der Untersuchung beschrieben. Nach einer zusammenfassenden Wiederholung der Fragestellung der Arbeit (Kapitel 4) wird der methodische Ansatz beschrieben (Kapitel 5). Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Problematik einer Untersuchung von Entwicklung in der Interaktion, der durch die Verwendung des Analysemodells GLOBE (Hausendorf/Quasthoff 2005a) begegnet wird. Anschließend wird beschrieben, welche Datengrundlage für die rekonstruktive Analyse verwendet wurde (Kapitel 6). Die empirische Untersuchung wurde für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit konzipiert und die Daten wurden von der Forscherin selbst erhoben, so dass die Überlegungen in diesem Zusammenhang wiedergegeben werden. Dabei werden auch Lösungen adressiert, die für die Analyse und Aufbereitung multimodaler Daten gefunden wurden, für die Standards bislang fehlen (Kapitel 7).

In Teil C werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Die Darstellung folgt dabei den Ebenen des Analysemodells GLOBE (Hausendorf/Quasthoff 2005a), das auf oberster Ebene die im Rahmen einer globalen Einheit gemeinsam erreichten Leistungen beschreibt. In Kapitel 8 wird erläutert, welche Teilaufgaben („Jobs“) im Rahmen einer Begrüßung erledigt werden müssen und inwiefern die Teilaufgaben einer globalen Einheit – und damit schließlich die globale Einheit insgesamt – erfolgreich durchgeführt wurden. Dabei wird zunächst die gemeinsame Durchführung von Begrüßungsroutinen von Erwachsenen und Kindern in den unterschiedlichen Altersstufen beschrieben. Da die Videosequenzen, die Grundlage für die Analyse waren, dem Leser nicht zur Verfügung stehen, soll hier auch ein Eindruck davon vermittelt werden, wie solche Interaktionen aussehen. In den darauf folgenden Kapiteln wird der Fokus auf die einzelnen Interaktanten und deren Beiträge zur Durchführung der globalen Einheit gerichtet. In Kapitel 9 wird zunächst die Beteiligung des Kindes im Altersvergleich beschrieben. An dieser Darstellung wird deutlich, dass sich Alterseffekte zeigen: die

jüngsten Kinder zeigen keine Begrüßungskompetenzen, während die ältesten beinahe wie Erwachsene agieren. Aus den beobachtbaren Prozessen ergeben sich Hinweise auf Erwerbsbeginn und Erwerbsverlauf. In Kapitel 10 werden die Beiträge des Erwachsenen an der Durchführung der Begrüßungsroutine beschrieben. Da diese die Struktur eines Unterstützungssystems aufweisen, wird dort dieses System dargestellt und seine Erwerbsfunktionalität diskutiert. In Teil C werden also aus der Rekonstruktion von Prozessen in natürlichen Begrüßungsinteraktionen Schlüsse gezogen in Bezug auf Zeitpunkt und Verlauf, Grundlagen und Mechanismen der Emergenz von Kompetenzen.

In Teil D werden schließlich die theoretischen Erträge der Untersuchung im Hinblick auf die Fragestellung nach der Emergenz globaler Diskurskompetenzen in frühen Phasen der Ontogenese beschrieben. Dabei werden die Befunde in die einschlägige Forschung zum Erwerb globaler Diskurskompetenzen sowie zur Emergenz menschlicher Sprachlichkeit eingeordnet (Kapitel 11).

2. Diskurskompetenzen

Wie einleitend bereits ausgeführt, ist zentraler Gegenstand dieser Studie die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten. In diesem Kapitel wird nun zunächst der Forschungsstand skizziert, auf Grundlage dessen, die Untersuchung globaler Diskursfähigkeiten in frühen Phasen der Ontogenese unternommen wird. Ziel ist sowohl eine Bestimmung des Untersuchungsgegenstands als auch die Beschreibung bisheriger Forschung zum Erwerb der untersuchten Sprachfähigkeiten.

Die Ausführungen zum theoretischen Hintergrund der vorliegenden Studie widmen sich im Folgenden der Frage, was hier unter „Diskursfähigkeiten“ verstanden wird. Zunächst ist festzuhalten, dass klassisch textlinguistische Konzepte sprachlicher Einheiten oberhalb der Satzebene (de Beaugrande/Dressler 1981; van Dijk/Kintsch 1983; Brinker 2000 Heinemann 2002) nicht als Grundlage für die vorliegende Arbeit dienen können: Das Interesse der Textlinguistik gilt vornehmlich der Frage nach der Herstellung von Kohärenz (der Herstellung eines übersatzmäßigen Sinnzusammenhangs) und Kohäsion (der zur Herstellung dieses Zusammenhangs eingesetzten sprachlichen Mittel); ein weiteres Feld klassischer Textlinguistik ist die Charakterisierung und Kategorisierung von Textsorten. Ausgangspunkt ist dabei die Betrachtung schriftlicher Texte, und nur im zweiten Schritt wurden auch mündliche „Texte“ – Diskurse – in den Blick genommen. Das Interesse gilt daher vornehmlich der Frage nach Zusammenhängen auf semantischer Ebene und den zugrunde liegenden kognitiven Prozessen, und nicht

der interaktiven Konstituiertheit globaler Einheiten und ihrer Funktion im Gespräch. Gerade diese Aspekte mündlicher Sprache sind jedoch für eine Erwerbsstudie zentral, da sprachliche Fähigkeiten im Erstspracherwerb zuerst als mündliche Fähigkeiten erworben werden. Das Konzept der vorliegenden Arbeit ist also eines der Betrachtung von Einheiten oberhalb der Satzebene als Einheiten, auf die sich Interaktanten in *Gesprächen* beziehen.

2.1. Basale Dialogfähigkeiten

Zu den Diskursfähigkeiten gehören zunächst Kompetenzen, die ich im Folgenden als basale Dialogfähigkeiten bezeichne. Mit „basal“ soll ausgedrückt werden, dass es sich um die grundlegenden Diskursfähigkeiten handelt, über die jeder verfügen muss, der irgendein Gespräch führen möchte. Diese beziehen sich auf die Gesprächsregeln, die zuerst in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse betrachtet wurden (Sacks et al. 1974). Dort werden Gespräche als eine streng *lineare* Abfolge von Beiträgen der Interaktanten beschrieben, so dass der Fokus auf den Zusammenhängen zwischen vorausgehenden/nachfolgenden Beiträgen – d.h. auf lokaler Ebene – liegt. Einfach ausgedrückt handelt es sich um die Fähigkeiten, die ein Kind braucht, um überhaupt in der Lage zu sein, sich im Gespräch auf Äußerungen anderer zu beziehen – und zu verstehen, dass diese auf die eigenen Äußerungen Bezug nehmen. Die grundlegendste Fähigkeit ist in diesem Zusammenhang die Beherrschung des dialogischen Abwechslungsmusters. Diesem liegt das Prinzip zugrunde, dass Beiträge der Gesprächspartner nacheinander abwechselnd geäußert werden, wobei sie einerseits nicht überlappen, andererseits aber auch keine Pausen entstehen („no gap – no overlap“ vgl. Sacks et al. 1974). Der „normale“ Modus von Gesprächen sei das Turntaking nach diesem Prinzip. Ebenso grundlegend ist das Prinzip konditioneller Relevanzen, womit gemeint ist, dass häufig nach dem Beitrag eines Interaktanten regelhaft ein bestimmter Beitrag des zweiten Interaktanten erwartbar ist. Liefert das interaktive Gegenüber den erwartbaren Beitrag nicht, so führt dies in der Interaktion zu Problemen – man spricht daher davon, dass der erste Beitrag (First) einen *lokalen Zugzwang* für die Äußerung des zweiten Beitrags (Second) setzt. Ein Beispiel ist die Frage-Antwort-Sequenz:

A: *Kommst du mit ins Kino?*

B: [ANTWORT]

B hat in dieser Situation zwar viele Möglichkeiten der Antwort („Ja, klar“, „Weiß noch nicht“, „Wart mal, bin grad am Telefon, ich sag gleich was dazu“), aber er *muss* antworten. Der Zusammenhang zwischen benachbarten Beiträgen ist

dabei meist sowohl inhaltlich als auch formal. Ein weiteres grundlegendes Prinzip von Gesprächen ist das Recipient Design (Garfinkel 1967; Sacks et al. 1974), die „kommunikative Orientierung und Sensitivität gegenüber anderen Konversationspartnern“ (Dittmar 1997: 88).

Ein Dialog wie:

A: *Wie willst Du Deinen Kaffee?*

B: *Wie heut Vormittag.*

ist sinnvoll, wenn B etwa mit A zusammenlebt und dieser auch den ersten Kaffee gemacht hat. Wenn B ein Café zum ersten Mal betritt, wird die Äußerung aufgrund der mangelnden Ausrichtung am Zuhörerwissen zu wenig führen. Solche Regeln (hier werden nur die für die vorliegende Arbeit wichtigsten erwähnt) muss ein Kind also lernen, um überhaupt Gespräche führen zu können. In der Literatur gelten solche basalen Fähigkeiten als Voraussetzung für den Erwerb der Fähigkeit, mit globalen Einheiten im Diskurs umzugehen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 261ff.). Die Orientierung an globalen Einheiten innerhalb von Gesprächen ist ursprünglich nicht Teil der konversationsanalytischen Theorie (vgl. Kapitel 5.1.). Auch Fragen des Erwerbs werden dort nicht behandelt.

2.2. Globale Diskurskompetenzen

Im Folgenden soll skizziert werden, welche Konzeptionen globaler Einheiten im Gespräch in der linguistischen Forschung vorliegen³, wobei erläutert wird, wie das Konzept globaler Diskurskompetenzen für die vorliegende Arbeit verstanden wird.

2.2.1. Globale Einheiten im Gespräch

Während sich die Arbeit insgesamt methodisch und konzeptuell an die rekonstruktive Erwerbsstudie von Hausendorf/Quasthoff (2005a) zu Erzählungen an-

³ Es sei dazu bemerkt, dass die Konzepte, derer sich die linguistische Forschung bedient, in der Soziologie begründet sind. In der linguistischen Forschung wurden diese weiterentwickelt und im Hinblick auf den spezifischen Gegenstand menschlicher Sprachfähigkeiten operationalisiert. An dieser Tradition wird deutlich, dass bei der sprachlichen Kompetenz des Umgangs mit globalen Einheiten im Diskurs soziokulturelle Aspekte und sprachliche Aspekte besonders eng verknüpft sind.

lehnt, kann der dortige Begriff globaler Einheiten nicht einfach übernommen werden. Bei Hausendorf/Quasthoff ist der Begriff globaler Einheiten ausdrücklich auf den Begriff der „Diskurseinheiten“ von Wald (1978) bezogen, nach dem in einer globalen Einheit stets das „Prinzip des primären Sprechers“ gilt (Wald 1978: 132). Dieses besagt, dass im Rahmen globaler Einheiten im Gespräch das Grundprinzip des dialogischen Abwechslungsmusters zugunsten einer asymmetrischen Verteilung des Rederechts aufgehoben wird: im Rahmen von Diskurseinheiten kann nicht, wie im Turn-by-Turn-Talk, nach dem Ende jedes Redebeitrags ein Sprecherwechsel stattfinden, sondern die Gesprächsrollen sind so verteilt, dass es einen primären Sprecher und einen Zuhörer gibt. Der primäre Sprecher hat während der Durchführung der Diskurseinheit das Rederecht (den „Floor“). Sprich: Wenn A und B sich ‚normal‘ dialogisch unterhalten, haben beide dasselbe Recht, Beiträge beizusteuern. Sobald aber A sagt: „Mir ist grad im Bus was echt Unglaubliches passiert“ und B sagt: „Echt?“ ist dies der Startschuss für die globale Einheit einer Erzählung. Danach darf A erst einmal sein Erlebnis erzählen und B muss zuhören. A ist so lange der primäre Sprecher, bis die Erzählung regelhaft beendet wird. Solche globalen Einheiten, denen das Prinzip eines „primären Sprechers“ konstitutiv ist, sind etwa Erzählungen, Erklärungen, Witze, Berichte oder Wegbeschreibungen (vgl. Wald 1978: 130; vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 37).

Das Konzept ist als übergreifende Beschreibung globaler Einheiten im Diskurs aber nicht hinreichend, da die Bedingung eines Prinzips des primären Sprechers nicht für alle globalen Einheiten im Diskurs gilt (vgl. etwa das Konzept offener Diskurseinheiten bei Houtkoop/Mazeland 1985: 607) – so sind etwa unterschiedliche argumentative globale Einheiten (Streit, Diskussion, Debatte etc.) symmetrisch und nicht nach dem Prinzip des primären Sprechers organisiert (vgl. ebd.; Deppermann/Hartung 2003). Auch globale diskursive Routinen (vgl. Coulmas 1981) zeigen keine solche Verteilung interaktiver Rollen. So trifft das Prinzip des primären Sprechers auch für die hier untersuchten Begrüßungsroutinen nicht zu (vgl. hierzu Kapitel 8).

Trotzdem ist das Konzept globaler Einheiten von Benji Wald (1978) und später Hausendorf/Quasthoff (2005a) für die vorliegende Arbeit interessant und einschlägig, da es in besonderem Maße auf die interaktive Konstituiertheit globaler Einheiten fokussiert und sich dabei auf die konversationsanalytische Forschung bezieht. Wald beschreibt, dass sich innerhalb von Gesprächen „Diskurseinheiten“ aus mehreren Sätzen manifestieren, die eine bestimmte interne Strukturierung aufweisen und einen Namen haben (Wald 1978: 128). Beginn und Ende einer Diskurseinheit werden sprachlich mit Gliederungssignalen markiert, wobei das

entsprechende Gliederungssignal zu Beginn (etwa eine Erzählaufforderung) einen *globalen Zugzwang* setzt. Im Gegensatz zum lokalen Zugzwang, der als Grundprinzip des Dialogs in der Konversationsanalyse beschrieben wird (s.o. Kapitel 2.1.), hat der globale Zugzwang eine Reichweite bis zur Beendigung der globalen Einheit. Wenn also ein Interaktant auf eine Erzählaufforderung reagiert, so darf und muss er eine Erzählung anschließen und diese schließlich ordnungsgemäß beenden.

Neben dem der Diskurseinheit bestehen als weitere linguistische Konzepte globaler Einheiten das der kommunikativen Gattung und der diskursiven Routine. Beide beinhalten nicht das Prinzip des primären Sprechers und sind daher für die Beschreibung symmetrisch strukturierter interaktiver Einheiten wie Begrüßungsroutinen einschlägig. Abgesehen von den Regeln des Rederechts zeigen sich jedoch grundlegende Gemeinsamkeiten mit dem Begriff der Diskurseinheiten. Eine Parallele ist die Perspektive auf mündliche Interaktion; weiterhin beinhalten alle Konzepte die Aspekte der Benennbarkeit oder der internen Strukturierung. Beim Konzept der „kommunikativen Gattung“ (vgl. Luckmann 1988: 283) wird der Begriff der „Gattung“ nicht im Sinne starrer Formen verstanden, sondern als Muster für gesellschaftliche Problemlösungen. Globale Einheiten im Gespräch sind demnach zwar einerseits so weit verfestigt, dass eine verbindliche Orientierung für die Interaktanten daran möglich ist – andererseits werden sie aber im jeweiligen interaktiven Kontext hervorgebracht (Bergmann/Luckmann 1995; Günthner 1995; Günthner/Knoblach 1997f.). Günthner definiert kommunikative Gattungen als:

“sozial verfestigte und komplexe kommunikative Muster, an denen sich SprecherInnen und RezipientInnen sowohl bei der Produktion als auch Interpretation interaktiver Handlungen orientieren“ (Günthner 1995: 199).

Als Funktion solcher Gattungen wird einmal eine Entlastung beim Sprechen durch die Verwendung solcher bekannter und vorbestimmter Muster genannt. Demnach sind Gattungen

“historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme [...], deren Funktion in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt besteht“ (Günthner 1995: 197).

Weiterhin bringe die Verwendung solcher Standardlösungen eine größere Verlässlichkeit in der interaktiven Problemlösung mit sich (vgl. Luckmann 1986; Bergmann/Luckmann 1995). Das Konzept kommunikativer Gattungen ist wohl das Etablierteste in der (sozio)linguistischen Forschung zu globalen Einheiten im Gespräch. Ein weiteres im deutschen Sprachraum verbreitetes Konzept globaler Einheiten, das dem der kommunikativen Gattung in vieler Hinsicht ähnelt, ist das

des Handlungsmusters. Das Konzept bezieht sich auf institutionelle Kontexte, wobei die Bedeutung verschiedener Arten des institutionellen Wissens betont wird (vgl. Ehlich /Rehbein 1986).

Darüber hinaus gilt es, ein Konzept anzuführen, das sich ausdrücklich auch auf Begrüßungsroutinen bezieht und mehr noch als die eben erwähnten den Charakter satzübergreifender Einheiten als sprachliche „Standardlösungen“ für wiederkehrende Probleme in Gesprächen betont: das Konzept der diskursiven Routine (Coulmas 1981). Der Begriff geht auf die interaktionssoziologische Ausprägung des Ritualbegriffs zurück (vgl. Goffmann 1971), in dem solche Einheiten als „Mittel der kommunikativen Bewältigung, Beherrschung und Strukturierung“ von Situationen verstanden werden, in denen „individuelle oder soziale Emotionalität, Gegensätze oder Konflikte auszubrechen drohen, welche die Bewältigung dieser Situationen in gesellschaftlich erwünschter Form gefährden“ (Knuf/Schmitz 1980: 36). In seiner Strukturbeschreibung unterscheidet Coulmas zwischen „Ausdrucksroutinen“ und „Handlungsroutinen“ (Coulmas 1981: 124). Als Ausdrucksroutinen bezeichnet er die durch routinisierte Verwendung entstandene formale Verfestigung sprachlicher Einheiten, die entweder „intern“ d.h. in ihrer morphosyntaktischen Struktur fixiert sind, oder „extern“, d.h. relativ zu den globalen Einheiten, in denen sie vorkommen.⁴ Handlungsroutinen sind die formal verfestigten satzübergreifenden Einheiten in Gesprächen, wobei die Abgeschlossenheit und interne Strukturiertheit solcher Einheiten betont wird – Begrüßungsroutinen werden als Beispiele für Handlungsroutinen genannt (Coulmas 1981: 125). Auch Coulmas betont die interaktive Konstituiertheit diskursiver Routinen (vgl. ebed.), und er beschreibt ihre Verwendung – allerdings in Bezug auf Zweitspracherwerb – als separate Gesprächskompetenz (vgl. Coulmas 1981, 127). Coulmas sieht die Handlungsroutine vornehmlich funktional im Sinne des reibungslosen und effizienten Austauschs zwischen Interaktanten, womit das Konzept der diskursiven Routine an das der kommunikativen Gattung anschließt.

Die skizzierten Konzepte betonen zwar unterschiedliche Aspekte globaler Einheiten im Gespräch, sie zeigen jedoch die folgenden grundlegenden Gemeinsamkeiten:

⁴ Ein Beispiel für Ausdrucksroutinen sind Routineformeln, die sowohl morphosyntaktisch vorgeformt sind als auch in einem festen Bezug zu einer spezifischen globalen Einheit stehen, d.h. für diese indexikalisch sind.

- Globale Einheiten sind im Gespräch abgegrenzt und als Einheit identifizierbar,
- sie sind als Einheit benennbar (sie haben einen „Namen“ wie Erklärung oder Begrüßung),
- sie weisen eine spezifische interne Strukturierung (Binnenstruktur) auf,
- sie haben als Ganzes eine bestimmte Funktion im Gespräch und dienen als „Standardlösung“ für kommunikative Probleme,
- die einzelnen Beiträge der Interaktanten im Rahmen der globalen Einheit sind auf die globale Funktion ausgerichtet – womit die satzübergreifende Einheit nicht nur linear, sondern auch hierarchisch strukturiert ist,
- die Orientierung auf die globale Einheit wird an der formalen Oberfläche manifest – und zwar an der Verwendungusterspezifischer Formen (indexikalische Formen, Gliederungssignale).

Der Begriff globaler Diskursfähigkeiten, der der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, orientiert sich an der Definition von Diskurseinheiten von Hausendorf/Quasthoff (2005a) in Bezug auf Benji Wald, die ohne den Begriff des primären Sprechers auskommt. So gilt für mein Konzept globaler Einheiten ebenfalls, dass es sich um eine *„regelhaft strukturierte Einheit innerhalb von Gesprächen, die die Gesprächsbeteiligten sich jeweils auch als Einheit erkennbar machen“* (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 37) handelt. Kurz gesagt verstehe ich unter globalen Einheiten im Diskurs das Phänomen, dass Gespräche nicht nur linear und dialogisch aufgebaut sind und sich die Verknüpfungen zwischen übersatzmäßigen Äußerungen nicht nur lokal auf benachbarte Äußerungen beziehen, sondern dass wir uns beim Sprechen (und auch beim Schreiben) auch und gerade „an größeren übersatzmäßigen Strukturen orientieren“ (vgl. Quasthoff 2011). Solche globalen Einheiten sind nicht nur linear-sequenziell, sondern zudem hierarchisch strukturiert – damit ist gemeint, dass alle Äußerungen, die zu einer globalen Einheit gehören, sich zur Herstellung von Sinn nicht nur auf benachbarte Äußerungen beziehen müssen, sondern dass sich jede Äußerung in diesem Rahmen auch auf die übergeordnete Funktion der globalen Einheit bezieht. Globale Einheiten haben einen Anfang und ein Ende, sie weisen eine spezifische Binnenstruktur auf, sie haben als Ganzes eine bestimmte Funktion und sie lassen sich mit einem „Namen“ bezeichnen.

2.2.2. Dimensionen globaldiskursiver Kompetenz in Diskurseinheiten

Ein Kompetenzkonzept globaldiskursiver Fähigkeiten, das sich auf globale Einheiten *insgesamt* bezieht, liegt bislang nicht vor. Allerdings gibt es in den Arbeiten von Quasthoff et al. (Hausendorf/Quasthoff 2005a; Quasthoff 2005; Quasthoff 2006; Quasthoff 2011; Quasthoff et al. demn.) weitgehende Ansätze zur Beschreibung der Kompetenzdimensionen globaler Diskursfähigkeiten in Diskurseinheiten, die auf Ergebnissen rekonstruktiver empirischer Untersuchungen zum Erwerb von Erzählungen und Erklärungen von Schulkindern beruhen. Die Differenzierung und Benennung der Dimensionen globaldiskursiver Kompetenz unterscheiden sich dabei in früheren Publikationen, die sich ausschließlich mündlichen Diskurseinheiten widmen von späteren, die auch die Schriftlichkeit mit einschließen⁵. Als Untersuchungsgegenstand werden jedoch jeweils Fähigkeiten im Umgang mit globalen Einheiten gegenüber den basalen Dialogfähigkeiten mit lokaler Reichweite (vgl. oben Kapitel 2.1.) abgegrenzt:

„Erzählfähigkeit (als Teil der Diskursfähigkeit generell) wird dabei in unserem Zugriff jedoch strikt unter globalen, also auf das Textganze bezogenen Gesichtspunkten modelliert; es lässt lokale Strukturen und damit sprachstrukturelle Kompetenzen auf allen Ebenen (Frage-Antwort-Sequenzen, satzinterne Grammatik und Wortwahl) außer Acht, ohne ihre Rolle für eine erfolgreiche Textproduktion zu leugnen“ (Quasthoff 2006: 32).

In der vorliegenden Arbeit wird ebenfalls eine solche Fokussierung auf globaldiskursive Fähigkeiten vorgenommen. Im Folgenden wird aus Gründen der Anschlussfähigkeit für eine Untersuchung globaldiskursiver Kompetenzen in frühen Begrüßungsroutinen primär auf einen Ansatz Bezug genommen, der eine *globalstrukturelle*, eine *globalsemantische* und eine *globalformale* Dimension unterscheidet (Hausendorf/Quasthoff 2006: 32):

- Globalstrukturell: Eine spezifische globale Einheit ist nach bestimmten Regeln global strukturiert. Die Interaktanten müssen diese Struktur

⁵ In einem frühen Modell beziehen Hausendorf/Quasthoff (2005) auch lokale Dialogfähigkeiten ein und unterscheiden zwischen „mikro- und makrostrukturelle Gesprächsorganisation“, „Registervarianz und Zuhörerorientierung“, sowie „Rahmung/Kontextualisierung“. In Quasthoff (2006) ist von der „globalstrukturellen“ und „globalsemantischen“ Dimension, sowie der Dimension der „globalen Form“ die Rede – diese Begriffe werden für die vorliegende Arbeit mit leichten Modifikationen übernommen. In Quasthoff et al. (demn.) werden die Fähigkeitsdimensionen „externe Kontextualisierung“, „globale Semantik“ und „interne Kontextualisierung/sprachliche Typik und Expliztheit“ unterschieden. In der Entwicklung eines Kompetenzmodells auch für schriftliche Realisierungsformen unterscheidet Quasthoff (2011) „Kontextualisierung“, „Vertextung“ und „Markierung“.

kennen und sich nach ihr verhalten, damit die globale Einheit erfolgreich genutzt werden kann. Dazu gehört der regelhafte Anschluss an vorhergehende Interaktion und der Einstieg („(externe) Kontextualisierung“, vgl. Quasthoff 2009; Quasthoff et al. demn; Quasthoff 2011) und die Beendigung der globalen Struktur, sowie die Durchführung als Struktur einer Bearbeitung von Teilaufgaben

- Globalsemantisch: Die globale Einheit muss als Ganzes Sinn ergeben. Es muss also einen inhaltlichen Zusammenhang oder Bezug geben, der alle Beiträge zusammenhält und als Einheit verbindet.
- Globalformal: Zwischen einer globalen Einheit und bestimmten sprachlichen Formen besteht eine besondere Verbindung. An den jeweiligen sequenziellen Stellen die entsprechenden Formen zu verwenden, hilft den Interaktanten, sich gegenseitig zu orientieren: sich zu signalisieren, um welche globale Einheit es sich handelt und an welchem strukturellen Teil der globalen Einheit man sich befindet.

In der Beschreibung globaldiskursiver Anforderungen in Begrüßungsroutinen im folgenden Kapitel wird auf diese Unterscheidung von Kompetenzdimensionen Bezug genommen.

2.3. Begrüßungsroutinen als Gegenstand der Untersuchung emergenter globaler Diskurskompetenzen

Begrüßungsroutinen wurden für diese Studie als eine einfache Form der globalen Einheit im Gespräch ausgewählt – auf Grundlage vorhandener Analysen dieser Routinen unter Erwachsenen, denn eine Studie zu Begrüßungsroutinen mit Kindern, die für meine Untersuchung als Folie dienen könnte, liegt nicht vor. Irreführend für die Konzeptualisierung von Begrüßungsroutinen als globale Einheit ist dabei zunächst, dass oft zu lesen ist, es handle sich um eine Paarsequenz, denn „Begrüßung“ wird häufig gleichgesetzt mit dem Austausch verbaler Grußformeln (etwa in der Sprechakttheorie, vgl. Austin 1962; Searle 1969). Ein Grund mag sein, dass der Austausch von Grußformeln in Begrüßungsroutinen salient ist: Die dabei verwendeten Grußformeln und Grußgesten werden unter Erwachsenen nahezu exklusiv in der Situation eines Encounter Opening verwendet und sind für Begrüßungsroutinen indexikalisch, so dass ein „pars-pro-toto“-Effekt eintritt, hinter dem die weiteren zu einer Begrüßungsroutine gehörenden kommunikativen Handlungen in den Hintergrund treten. Ein weiterer Grund mag sein, dass in manchen Situationen die Vollform von Begrüßungsroutinen (s.u. Kapitel 8.2.) tatsächlich auf eine Realisierung als Austausch von Grüßen „zusammenschnurren“ kann,

da Grußformeln multifunktional unterschiedliche Teilfunktionen in Begrüßungen realisieren können (vgl. Schiffrin 1973: 688). Dies alles führt womöglich zu einer Gleichsetzung von „Grußformel“ und „Begrüßungsroutine“, so dass das Äußern einer Grußformel als lexikalisches Phänomen wahrgenommen wird und nicht als globalformale Kompetenz (nämlich als Form zur Umsetzung eines Beitrags zur Erledigung eines Jobs im Rahmen einer satzübergreifenden Struktur).

Anhand soziolinguistischer Forschung, die die Sequenzialität von Eröffnungsroutinen untersucht, wird jedoch offensichtlich, dass es sich um eine längere Sequenz handelt, die einen Anfang, ein Ende und eine spezifische sequenzielle Struktur aufweist (vgl. Schegloff 1967; 1968; 1986; Kendon/Ferber 1973; Schiffrin 1977; Hopper/Doany 1988; Hopper/Chen 1996; Hopper et al. 1991; Taleghani-Nikazm 2002).⁶ Dieselbe spezifische Struktur aus Teilsequenzen und Teilaufgaben ließ sich auch in den Erwachsenen-Kind-Begrüßungen rekonstruieren, wie in Kapitel 8 näher ausgeführt wird. Auch wenn die genaue Beschreibung von Begrüßungen als globale Sequenz erst folgt, kann hier vorweggenommen werden, dass für Begrüßungsroutinen die oben beschriebenen Eigenschaften globaler Einheiten im Diskurs gelten (vgl. Strähle 2011):

- Sie sind im Gespräch als Einheit identifizierbar und benennbar und spannen einen Rahmen auf, innerhalb dessen für die Interaktanten besondere Regeln gelten,
- sie werden als solche Einheit für ein rekurrentes Problem eingesetzt, nämlich die Eröffnung sozialer Begegnungen,
- sie haben einen Anfang, ein Ende und eine spezifische sequenzielle Binnenstruktur,
- sie sind inhaltlich insofern hierarchisch strukturiert und nicht linear, als alle Beiträge der Interaktanten innerhalb des Rahmens inhaltlich zur globalen Funktion von Begrüßungsroutinen (Beziehungsdefinition zu Beginn fokussierter Interaktion, s.u. Kapitel 2.3.1.) beitragen,
- es gibt spezifische formale Markierungen, die im Zusammenhang mit Begrüßungen hochgradig erwartbar und daher für die globale Form ei-

⁶ Wie in Kapitel 8. ausgeführt wird, wurde auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung deutlich, dass sich die Interaktanten an dieser globalen Struktur orientieren. In den Beispielen der Erwachsenen-Kind-Interaktion zeigt sich die Emergenz der Vollform einer Begrüßungsroutine: so werden in der Interaktion mit Kindern etwa Teilaufgaben expliziert, die unter kompetenten Sprechern internalisiert werden.

ner Begrüßungsroutine indexikalisch sind: insbesondere Grußformeln und Grußgesten, aber auch Smalltalk-Formeln.

Es ist also davon auszugehen, dass in Begrüßungsroutinen grundsätzlich dieselben globaldiskursiven Anforderungsdimensionen gelten, die für Diskurseinheiten beschrieben wurden.

Im folgenden Kapitel (2.3.1.) werden die spezifischen Eigenschaften von Begrüßungsroutinen als globale Einheiten im Diskurs skizziert – ihre Bedeutung, Funktion, Position im Diskurs und Struktur. Die Erkenntnisse hierzu aus der Literatur werden dann in Kapitel 2.3.2. in Beziehung gesetzt mit den Erkenntnissen zu globaldiskursiven Kompetenzdimensionen in Diskurseinheiten. Am Ende des zweiten Kapitels steht ein Konzept der globaldiskursiven Anforderungen in Begrüßungsroutinen, aus dem sich auch ergibt, weshalb es plausibel ist, dass in diesen globalen Einheiten die Keimzelle des Diskuserwerbs liegt – der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Für die Auswahl von Begrüßungsroutinen zur Untersuchung der Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen sprach zusammenfassend eine Reihe von Gründen.

- Zunächst der eben genannte: die durch die Literatur begründete Annahme, dass es sich bei Begrüßungsroutinen um relativ einfache globale Einheiten handelt – die strukturelle Komplexität, die Anforderungen an die Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs, sowie die verbalsprachlichen Voraussetzungen für gattungsspezifische Markierungen sind weniger anspruchsvoll als etwa im Fall von Diskurseinheiten. Die geringeren Anforderungen bedeuten, dass der Erwerb womöglich früher in der Ontogenese beginnt (s.u. Kapitel 2.3.2.).
- Für eine Untersuchung des frühen Erwerbs ist weiterhin von Vorteil, dass Begrüßungsroutinen intrinsisch multimodal sind (vgl. Kendon/Ferber 1973 für Beschreibungen der Routinen aufgrund rein nonverbaler Merkmale; vgl. auch Schmitt/Mondada 2010): Da Begrüßungsroutinen in ihrer Realisierung nicht zwingend auf die Verwendung verbalsprachlicher Formen angewiesen sind, stellt sich die Frage, inwieweit sich sehr junge Kinder zunächst nonverbal an den Routinen beteiligen. Die Berücksichtigung multimodaler Kommunikation in der Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen bedeutet, dass auch in einer Phase der Ontogenese, in der die Kinder noch nicht spre-

chen können, möglicherweise bereits globaldiskursive Kompetenzen beobachtbar sind.⁷

- Interessant macht Begrüßungsroutinen auch, dass einerseits Emotionen eine Rolle spielen (vgl. zur beziehungsdefinitiven Funktion Kapitel 2.3.1.), dass die Routinen andererseits aber in hohem Maße kulturell überformt sind. Die emotionale Komponente bietet womöglich einen Ansatzpunkt für den Erwerb in frühen Phasen (vgl. dazu Kapitel 3.1.2.).
- Weiterhin sprechen eine Reihe von methodischen und forschungspragmatischen Gründen für die Auswahl von Begrüßungsroutinen – zuvorderst die Tatsache, dass eine natürlichsprachliche Sequenz untersucht werden kann, die trotzdem hochgradig vergleichbar ist und deren Vorkommen im kommunikativen Alltag relativ gut vorhersehbar ist (vgl. dazu Kapitel 6.1.).
- Nicht zuletzt war für die Auswahl von Begrüßungen die hohe Bedeutung solcher Routinen zur Eröffnung sozialer Begegnungen in der alltäglichen Interaktion ausschlaggebend; Auch die breite Literatur zu Begrüßungsroutinen in der ethnologischen und anthropologischen Forschung (Eibl-Eibesfeldt 1968; Knuf/Schmitz 1980; Whitman/Maestripietri 2003), aber auch in der Interaktionssoziologie (Goffman 1971, Schiffrin 1977, Argyle 1973), Soziolinguistik (Taleghani-Nikazm 2002; Hopper/Doany 1989; Hopper et al. 1991; Hopper/Chen 1996; Hartmann 1973; Otterstedt 1993) und Konversationsanalyse (Sacks/Schegloff 1968, Schegloff 1986), sowie der Psychologie (Kendon/Ferber 1973) zeigt, dass diese in der Häufigkeit ihres Vorkommens und in ihrer Funktion im kommunikativen Alltag ein bedeutendes diskursives Phänomen sind.

Auch Kinder erleben in ihrem Alltag in vielfältiger Weise Begrüßungsroutinen – ob in der Beobachtung oder als Teilnehmer – so dass interaktive Kontexte für deren Erwerb gegeben sind (Gerade die für die vorliegende Untersuchung ausgewählte Begrüßung in der Haustür-Situation ist auch für sehr junge Kinder eine alltäglich wiederkehrende Situation). Zum anderen wird angenommen, dass sich aus der Bedeutung der Begrüßungskompetenz ein erhöhter Erwerbsdruck ergibt, der

⁷ Als ein Phänomen des frühen Spracherwerbs i.e.S. wird beschrieben, dass sich emergente Fähigkeiten zunächst im nonverbalen Bereich zeigen, bevor Kinder diese verbalsprachlich umsetzen (vgl. etwa Iverson et al. 1994).

wiederum zum proklamierten (jedoch bislang nicht empirisch nachgewiesenen) sehr frühen Erwerb solcher Routinen führt:

„While a child might get by in the world without ever using the passive, or even a common lexical item like ball the child who does not learn to say hi, thanks and goodbye will become a despised member in society. Anything that can have such an effect cannot be unimportant“ (Greif/Gleason 1980: 166).

Im Folgenden werden Begrüßungen als globale Einheiten skizziert, wobei sich aus der Funktion dieses Diskursphänomens auch dessen hohe Bedeutung erklärt. Ziel im weiteren Verlauf des zweiten Kapitels ist dabei, an die oben eingeführten Konzepte globaler Einheiten und globaldiskursiver Kompetenz anzuschließen und die Eigenschaften und Merkmale herauszustellen, die für die nachfolgende empirische Rekonstruktion des Erwerbs globaler Diskurskompetenzen im Rahmen dieser Routinen von Bedeutung sind.

2.3.1. Bedeutung, Funktion, Position im Diskurs: Begrüßungsroutine als Instrument zur Eröffnung sozialer Begegnungen (Encounter Opening)

“To give birth to an encounter is to give life to a relationship” (Knapp 1978: 83)

Als Funktion von Begrüßungsroutinen wird in der Forschung das „Encounter Opening“ genannt. Die Eröffnung sozialer Begegnungen ist also das Problem im interaktiven Alltag, für das diese globalen Einheiten als sprachliche Standardlösung dienen. In der anthropologischen, ethnologischen und soziologischen Literatur zu Begrüßungsroutinen wurde deren gesellschaftliche Funktion vielfach und einheitlich als die einer Beziehungsaushandlung und Beziehungsdefinition zu Beginn einer sozialen Begegnung beschrieben (vgl. Goffman 1971; Eibl-Eibesfeld 1968; Schiffrin 1973; Knuf/Schmitz 1980; Knapp 1978; Argyle 1973; Ting-Toomey 1989; Hartmann 1973; Whitham/Maestripieri 2003). Nachdem eine Beziehung unterbrochen wurde, muss bei der erneuten Begegnung bekräftigt werden “that time apart has not threatened a relationship in the past“ (Schiffrin 1973: 679). Die interaktionssoziologische und linguistische Forschung nahm eine etwas andere Perspektive ein. Da hier das Interesse der interaktiven Funktion der Routine galt, wird diese beschrieben als die Lösung des Problems, einen Übergang „von der Nicht-Interaktion zur fokussierten Interaktion“ herzustellen (Coulmas 1981: 140). Im Folgenden wird in der Beschreibung der Funktion von Begrüßungsroutinen auf das Konzept des Interaktionssoziologen Ervin Goffman Bezug genommen, das beide Aspekte des Diskursphänomens in den Blick nimmt.

Die interaktive Einheit, von der Goffman ausgeht, ist das „Encounter“, die soziale Begegnung zwischen zwei Menschen – Begrüßungen, die er als „Rituale“

bezeichnet, dienen der Eröffnung solcher sozialen Begegnungen („Encounter Opening“ Goffman 1973). Das Problem, das sich im Moment eines Encounter Opening stelle, sei wesentlich das Herstellen von „Access“ zwischen den Interaktanten. Darunter versteht Goffman das Eröffnen eines Kanals und das Herstellen von Gesprächsbereitschaft zwischen Interaktanten, was eine Voraussetzung für die Möglichkeit der nachfolgenden fokussierten Interaktion darstellt. Begrüßungen sind für Goffman daher funktional gesehen also „Access Rituals“.⁸ Die konstitutive Rolle von Begrüßungsroutinen hat dabei zwei Dimensionen: „Social Recognition“, womit Goffman die gegenseitige Anerkennung und Einordnung entlang sozialer Kategorien meint, und „Cognitive Recognition“, womit die eher 'technischen' Aspekte des Access wie die gegenseitige Wahrnehmung und Herstellung eines Kanals gemeint sind (Goffman 1973). In der soziologischen/ethnologischen Literatur wird der Aspekt der „Social Recognition“, d.h. der *Beziehungsaushandlung und Beziehungsdefinition* an diesem kritischen Punkt sozialer Interaktion in den Vordergrund gestellt. Diese Beziehungsdefinition beinhaltet drei Aspekte:

- Erstens im Augenblick einer Begegnung eine *kategorische Einschätzung* der Situation, in der die Frage entschieden werden muss, ob ein Encounter Opening überhaupt angebracht ist. Diese kategorische Einschätzung habe ihre phylogenetischen Wurzeln im überlebensnotwendigen Unterscheiden von Freund und Feind beim Aufeinandertreffen von tierischen Artgenossen (Whitham/Maestriperi 2003; Callan 1970).

⁸ Goffmans Ritualbegriff bezieht sich auf den Durkheims, er grenzt sich jedoch vom soziologisch-anthropologischen Ritual-/Ritusbegriff insofern ab, als er die Rolle solcher Rituale als eine rein interaktiv sieht und betont, dass Interaktionsrituale ihre ursprüngliche Funktion des Verweisens auf Übersinnliches verloren hätten. Begrüßungen ordnet Goffman im Rückgriff auf Durkheims Unterscheidung (positive vs. negative Rituale; „positive rites affirm and support the social relationship between or and recipient“, Goffman 1971: 62) als positive oder supportive Rituale ein. Interessanter Weise leitet Goffman aus der interaktiven Funktion des positiven Rituals auch grundsätzliche formale Eigenschaften ab: Supportive Rituale haben *dialogische* Struktur (Goffman 1971: 63), was eine direkte Rückversicherung und Bestätigung der jeweils vermittelten Beziehungsstatements ermöglicht. Positive Rituale beinhalten weiterhin „that the message has been received, that its import has been appreciated, that the affirmed relationship actually exists as the performer implies, that the performer himself has worth as a person, [...] that the recipient has an appreciative, grateful nature“ (Goffman 1971: 63). Das Wechselspiel, das sich in einem solchen positiven Ritual zwischen den Interaktanten ergibt, nennt Goffman „supportive interchange“ (Goffman 1971: 64).

- Zweitens geht es um eine Einordnung der Beziehung der Aufeinander-treffenden entlang *sozialer Kategorien*. Diese bildet die Grundlage für die weitere Interaktion, die wesentlich durch diese initiale Festlegung der Beziehung der Interaktanten bestimmt wird, denn „[d]ie Signalisierung des relativen sozialen Status der Sprecher resp. die Aushandlung ihrer Beziehung ist eine zentrale Funktion des Grüßens und Vorstellens“ (Coulmas 1981: 145).
- Neben dieser sozialkategorischen Beziehungsdefinition ist weiterhin die Verhandlung der *persönlichen Beziehung und Beziehungsgeschichte* im Moment einer Begegnung relevant, die als “recognition displays” beschrieben wird:

„Although much ongoing interaction is concerned with recognition displays, such displays are intensified and most ritualized in the opening and closing portions of encounters: openings use recognition displays to demonstrate that time apart has not threatened a relationship in the past“ (Schiffrin 1977: 679f.).

Die soziologische Literatur betont also die interaktive Funktion von Begrüßungsroutinen, die Beziehung zwischen den Interaktanten zunächst *kategorisch* und dann entlang *sozialer Kategorien* und der *persönlichen Beziehungsgeschichte* zu definieren. Aus dieser Aufgabe der Beziehungsaushandlung und -definition erklärt sich die symmetrische Struktur von Begrüßungen: da ein solches Parameter-Setting gleichermaßen eine Beteiligung beider Interaktionspartner erfordert (vgl. Schiffrin 1973).

Während die soziologisch-ethnographische Literatur auf der Manifestation sozialer Beziehungen am Beginn von Begegnungen fokussiert, liegt das Interesse der interaktionslinguistischen und konversationsanalytischen Forschung auf den diskursorganisatorischen Aspekten eines geordneten Einstiegs in fokussierte Interaktion, d.h. darin „how coordinated entry into an interactive course of action is accomplished“ (Schegloff 1968: 1089). Das Einhalten der symmetrischen Ordnung und des geordneten Sprecherwechsels in Eröffnungssequenzen stelle zu Beginn ein interaktives Gleichgewicht her und sei daher unmissverständliches Zeichen interaktiver Kooperationsbereitschaft (vgl. z.B. Schegloff/Sacks 1973: 290; Schiffrin 1977: 690). Konversationsanalytische Studien betonen die strukturelle Regelmäßigkeit der Eröffnungs-Routine – das Abwechslungsmuster, die Zugzwänge und Konsequenzen von Regelverletzungen für die Interaktion – und liefern damit vor allem den Hintergrund für Beschreibungen der globalstrukturellen Kompetenzdimension (vgl. Schegloff 1968; 1986).

Die unterschiedlichen Forschungsrichtungen machen also deutlich, dass es bei der Bewältigung eines Encounter Opening in zweifacher Hinsicht um die *Herstellung von Ordnung zu Beginn fokussierter Interaktion* geht. In der Eröffnungsroutine würde das folgende Gespräch gerahmt und alle dort relevanten Parameter vorwegnehmend verhandelt und schließlich gesetzt:

„a kind of dramatization in miniature – which can bracket an upcoming encounter by framing precisely that structure which is about to be required: identification displays provide a technical bracket, and access displays provide a ritual frame of reference“ (Schiffrin 1977: 689).

Die Tatsache, dass die Durchführung einer Begrüßungsroutine die *Parameter für die nachfolgende fokussierte Interaktion setzt*, und dass damit in gewisser Weise der initiale globale Zugzwang eine Wirkung über die globale Einheit hinaus entfaltet, ist für die Beurteilung der interaktiven Anforderungen im Rahmen dieser globalen Einheit relevant. Aufgrund dieser interaktiven Folgelasten liegt auf der angemessenen Durchführung einer Begrüßung viel Gewicht. Es war zu vermuten – und zeigte sich in der Analyse auch tatsächlich –, dass das Ausmaß der Konsequenzen, die das Handeln in Begrüßungen hat auch deren Erwerb beeinflusst (vgl. dazu Kapitel 9.2.3.).

Abschließend bleibt zum Forschungsstand festzuhalten, dass trotz umfangreicher – vor allem soziologischer und ethnologischer – Literatur zu Begrüßungen bislang offenbar keine auf einer empirischen Rekonstruktion basierende linguistische Strukturbeschreibung persönlicher Begrüßungsroutinen vorliegt, die sowohl verbales als auch nonverbales Verhalten der globalen Einheit umfasst. Es gibt einerseits aus der Konversationsanalyse etliche auch kulturvergleichende Beschreibungen der Eröffnung von Telefongesprächen (Taleghani-Nikazm 2002; Hopper/Doany 1989; Hopper et al. 1991; Hopper/Chen 1996). Darüber hinaus liegen von Kendon (Kendon/Ferber 1973) Beschreibungen nonverbalen Verhaltens in persönlichen Encounter Openings vor. Schiffrin (1977) beschreibt persönliche Begrüßungen, jedoch nur verbalsprachliches Verhalten und nicht umfassend. Mikroanalytische Studien zu Interaktionseröffnungen umfassen bislang nur spezielle Fälle und keine alltäglichen Begrüßungssituationen (vgl. Schmitt/Mondada 2010). Eine mikroanalytische Studie, die annähernd das alltägliche Begrüßungs-Setting beschreibt, das in dieser Studie betrachtet wird, fehlt bislang international. Eine Herausforderung der Studie bestand also darin, mit dieser Forschungslücke umzugehen. Im Folgenden Kapitel werden die in der Forschung beschriebenen Eigenschaften von Begrüßungsroutinen in Beziehung gesetzt zur Forschung, die globaldiskursive Anforderungen in Diskurseinheiten rekonstruiert. Ziel ist es, eine Skizze der globaldiskursiven Anforderungen in Begrüßungsroutinen zu entwerfen.

2.3.2. Dimensionen globaldiskursiver Kompetenz in Begrüßungsroutinen

Aus der beschriebenen Anforderung der Herstellung von Access sowie durch die Bedeutung einer reibungslosen und sicheren Bewältigung dieser interaktiven Schnittstelle ergeben sich die spezifischen strukturellen und formalen Anforderungen im Rahmen der globalen Einheit. Diese werden im Folgenden in Bezug auf die Literatur zu Begrüßungsroutinen diskutiert. Damit sollen die wichtigsten Charakteristika von Begrüßungsroutinen entlang der oben skizzierten Kompetenzdimensionen globaler Eigenschaften im Diskurs – globalstrukturell, globalsemantisch, globalformal – skizziert werden.

Externe Kontextualisierung von Begrüßungsroutinen als Konstitution eines Interaktionsrahmens

In Begrüßungsroutinen bestehen gegenüber Diskurseinheiten besondere Bedingungen der externen Kontextualisierung, d.h. der interaktiven Einbettung und des Etablierens des globalen Rahmens als Aspekt der globalstrukturellen Kompetenzdimension (vgl. Kapitel 2.2.2.). Dieser Fähigkeit liegt das Wissen zugrunde, dass eine globale Einheit im Gespräch nur nach bestimmten Regeln an bestimmten Orten – und teils nur in bestimmte Gesprächstypen – eingebettet werden kann. Während Diskurseinheiten irgendwo im Mittelteil eines Gesprächs vorkommen können, stehen Begrüßungsroutinen stets am Beginn eines Gesprächs.⁹ Die Tatsache, dass mit der externen Kontextualisierung einer Begrüßungsroutine nicht nur diese globale Einheit begonnen wird, sondern gleichzeitig das gesamte Gespräch, bedingt unterschiedliche Anforderungen im Bereich der externen Kontextualisierung bei einerseits Diskurseinheiten und andererseits Begrüßungsroutinen. Im Fall von Diskurseinheiten besteht die Anforderung darin, im laufenden Gespräch mit kommunikativen Mitteln eine „kontextuelle Anschlussfähigkeit für die Diskurseinheit zu schaffen“ (vgl. Quasthoff et al. demn.). Im Fall von Begrüßungsroutinen ist hingegen nicht der Anschluss an vorangehende Interaktion, sondern die *Neukonstitution eines Interaktionsrahmens* gefordert (vgl. Mondada/Schmitt 2010): Die aktuelle Interaktion/Handlung wird durch die erwartete Interaktionsöffnung unterbrochen, es wechseln die Fokussierung und der Interaktionspartner. Die Kontextualisierung einer Begrüßungsroutine verlangt auch vom kindlichen

⁹ Gespräche bestehen aus einem Anfang, Mittelteil und Schluss, vgl. Schegloff/Sacks 1973: 292.

Interaktionspartner eine vollständige Umorientierung auf das neue Ereignis – in sehr viel stärkerem Maße als bei Diskurseinheiten müssen hier also die außersprachlichen Gegebenheiten der Situation kontextualisiert werden.

Globalinhaltliche Dimension: Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs in Begrüßungsroutinen

Eine weitere globaldiskursive Dimension betrifft die Herstellung von „Sinn“: zwischen den Beiträgen einer globalen Einheit muss auch ein inhaltlicher Zusammenhang bestehen, damit die globale Einheit ein Ganzes ergibt und somit ihre spezifische Funktion in der Interaktion erfüllen kann. Die Anforderung in dieser globalinhaltlichen Dimension bezieht sich auf die Angemessenheit von Beiträgen der Interaktanten. Die Anforderung an das Kind liegt darin, dass die von ihm ausgedrückten Inhalte in Bezug auf die Erfordernisse der jeweiligen Gattung relevant sein müssen (Hausendorf/Quasthoff 2005b: 608). In Begrüßungen gibt es keine inhaltliche Vermittlung von Informationen oder „Wissen“ – die Funktion von Beiträgen im Rahmen von Begrüßungsroutinen ist phatisch¹⁰ (vgl. Coup-land/Coupland 1992), und liegt darin, zwischen den Interaktanten eine Beziehung und einen Bezug (vgl. Hartmann 1973: 151) herzustellen:

„Ausdrücke wie „Hallo“ oder „Guten Tag“ sind konventionelle Mittel, durch deren Verwendung zu Beginn einer Interaktion ein Sprecher gegenüber einem angesprochenen lediglich zum Ausdruck bringt, dass er den anderen grüßt“ (Hartmann 1973: 150).

Hier liegt ein Unterschied zwischen Begrüßungsroutinen und Diskurseinheiten in der Art der Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs: Aufgrund des Fehlens referenzieller Inhalte in Begrüßungen kann man nicht von semantischer Kohärenz im Sinn einer Themenprogression und eines Aufbaus von Wissen sprechen, wie sie für Diskurseinheiten oder in der Textlinguistik beschrieben wird (vgl. Bergmann/Quasthoff 2010; Kintsch 1988).

Ein inhaltlicher Zusammenhang entsteht in Begrüßungsroutinen jedoch dennoch, und zwar einmal dadurch, dass sich jeder einzelne Beitrag auf die globale Problemlösung der Beziehungsdefinition und des Parameter Setting bezieht (hierarchischer Bezug, vgl. oben Kapitel 2.2.2.). Zweitens entsteht ein inhaltlicher Zusammenhang in Begrüßungsroutinen dadurch, dass die beziehungsdefinitische

¹⁰ Der Begriff phatisch geht auf Malinowski (1923) zurück.

Aufgabe in mehreren Schritten vollzogen wird, was sich in der interaktiven Struktur und Ordnung insofern widerspiegelt, als sich ein Encounter Opening in mehrere Teilaufgaben gliedert (vgl. Schegloff 1986: 117ff.; vgl. unten Kapitel 8.2.5.):

1. Als erste Aufgabe wird die gemeinsame Aufmerksamkeit zwischen den Interaktanten hergestellt und der Rahmen der globalen Einheit einer Begrüßungsroutine für die Beteiligten aufgerufen.
2. In der zweiten Sequenz machen sich die Interaktanten gegenseitig ihre Identität deutlich.
3. In einer dritten Sequenz findet mit dem Austausch von Grüßen die eigentliche Beziehungsdefinition statt.
4. Die vierte Sequenz ist eine Überleitung von der Begrüßungsroutine zur nachfolgenden thematischen Interaktion.

Die Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs in Begrüßungsroutinen funktioniert also zwar nicht als Herstellung semantischer Kohärenz im textlinguistischen Sinne, trotzdem zeigt sich dieser inhaltliche Zusammenhang sowohl im sequenziellen inhaltlichen Anschluss der Beiträge als auch in deren hierarchischem Bezug auf die globale Funktion. Das Kind muss also die Fähigkeit erwerben, Beiträge sowohl in Bezug auf die globale Funktion der Beziehungsdefinition/das Parameter-Setting als auch spezifisch für den jeweiligen sequenziellen Ort im globalen Muster angemessen zu wählen.

Globalformale Dimension in Begrüßungsroutinen

Die Besonderheit auf der Ebene der Formen liegt für Begrüßungsroutinen darin, dass im Gegensatz zu Diskurseinheiten, in denen eine Vielzahl unterschiedlicher sprachlicher Formen vorkommt, nur ein relativ geringes Repertoire von Formen – vor allem Grußgesten, Grußformeln, Anreden und Smalltalk-Formeln – erwartbar ist, das für unterschiedlichste Sprachen gut beschrieben ist (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1968; Knuf/Schmitz 1980; Otterstedt 1993; Coulmas 1981). Zwei zentrale Eigenschaften charakterisieren Formen in Begrüßungsroutinen und müssen im Hinblick auf den Erwerb globaldiskursiver Kompetenz im Blick behalten werden.

- Erstens charakterisiert diese Formen, dass sie beinahe ausschließlich im Kontext von Begrüßungsroutinen gebraucht werden und daher hochgradig indexikalisch für diese globale Einheit sind – dies gilt besonders für Grußformeln. Dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen be-

stimmten konventionellen Formen und Begrüßungsroutinen besteht, der zu einem Pars-pro-toto-Effekt führt, hat möglicherweise auch Auswirkungen auf den Erwerb globalformaler Kompetenzen in Begrüßungsroutinen.¹¹

- Dass nur ein kleines Repertoire von Formen im Rahmen von Begrüßungsroutinen erwartbar ist, bedeutet aber auch, dass die verbalsprachlichen Anforderungen an eine Realisierung der Routine gering sind. Kinder müssen, um sich an Begrüßungen beteiligen zu können, weder über ein umfangreiches Lexikon noch über fortgeschrittene syntaktische Kompetenzen verfügen – die gängigsten Grußformeln gehören im Deutschen (oder auch Englischen) zu den ersten Wörtern, die ein Kind beherrscht (vgl. etwa Clark 2002: 81). Der Erwerb von Begrüßungsroutinen setzt also nicht den Erwerb weitgehender sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. voraus.

Zuletzt sei mit Blick auf Formen in Begrüßungsroutinen bemerkt, dass in kulturvergleichenden Studien in vielen Ländern dieselben Grußgesten beobachtet wurden (Eibl-Eibesfeldt 1968). Eibl-Eibesfeldt geht davon aus, dass der Grund für die Universalität darin liegt, dass die Ausdrucksformen angeboren sind, womit er allerdings eine phylogenetische Anlage meint (Eibl-Eibesfeldt 1968: 743). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass es für die Universalität der Formen auch eine Begründung aus Perspektive der ontogenetischen Entwicklung geben könnte (vgl. Kapitel 9.2.1.).

Wie die Beschreibung von Begrüßungsroutinen als globaler Einheit zeigt, sind dort im Grunde dieselben Kompetenzdimensionen einschlägig, die auch für Diskurseinheiten wie Erzählungen bei Quasthoff et al. beschrieben werden. Eine Orientierung an diesem Kompetenzkonzept für die vorliegende Arbeit ist also möglich. Mit wenigen verallgemeinernden Modifikationen unerscheide ich demnach als Dimensionen globaler Diskurskompetenz:

- Die globalstrukturelle Dimension: Diese Kompetenzdimension bedeutet „das Erkennen und Umsetzen der Tatsache, dass [globale Einheiten] größere zusammenhängende sprachliche Einheiten sind, die als Gesamtstruktur geplant und durchgeführt werden müssen“ (Quasthoff 2006: 32).

¹¹ Der enge horizontale Bezug zwischen konventionellen Formen und der globalen Einheit im Fall von Begrüßungen und der daraus entstehende pars-pro-toto-Effekt ist wohl auch der Grund für die weit verbreitete Gleichsetzung von Grußformel und Begrüßung, vgl. dazu Kapitel 2.3.

Im Einzelnen umfasst dies die Fähigkeiten der

- *externen Kontextualisierung*, d.h. der Fähigkeit, die globale Einheit in einen interaktiven Handlungskontext einzubetten/einzuordnen und damit initial den globalen Zugzwang zu setzen oder zu befolgen. Dazu gehört insbesondere „die Fähigkeit, die gesamte globale Einheit in einen Kontext angemessen einzupassen“ (vgl. Quasthoff 2009: 32),
- *der regelhaften und vollständigen Durchführung*, d.h. der Fähigkeit, die globale Einheit regelhaft (Schritt-für-Schritt nach der spezifischen Struktur) durchzuführen, also in regelhaftem Umfang eigene Beiträge zu leisten, um die Einheit weiter bis zu deren Abschluss voranzutreiben. Dies wird daran deutlich

„ob das Kind [globaldiskursive Impulse] des Erwachsenen im Gespräch erkennt und [musterspezifisch] umsetzt, wie stark es abhängig ist von unterstützenden Zuhöreraktivitäten beim sequenziellen Aufbau [...], ob es [die globale Einheit] selbstständig schließt“ (Quasthoff 2006: 32).

- Die globalinhaltliche Dimension: Die globale Einheit muss *als Ganzes Sinn* ergeben. Es muss also einen inhaltlichen Zusammenhang oder Bezug geben, der alle Beiträge zusammenhält und als Einheit verbindet. Ein Kind muss also die Kompetenz erwerben, mit seinen Beiträgen zur Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs in der globalen Einheit beizutragen – es geht um die „Relevanz der vom Kind ausgedrückten Inhalte in Bezug auf die Erfordernisse der jeweiligen Gattung“ (Quasthoff 2006: 32); dazu müssen seine Beiträge insbesondere in Bezug auf die übergeordnete Funktion der globalen Einheit angemessen sein (dies ist die Dimension einer „Kohärenz“ von Beiträgen; da diese in Begrüßungsroutinen, wie oben ausgeführt, nicht im Sinne klassischer semantischer Kohärenz im Sinne einer Themenprogression zu verstehen ist, spreche ich von „inhaltlich“, nicht von „semantisch“).
- Die globalformale Dimension: Zwischen einer globalen Einheit und bestimmten sprachlichen (und nonverbalen) Formen besteht eine besondere Verbindung (hierarchischer Bezug zwischen sprachlichen Formen und globaler Einheit). An den jeweiligen sequenziellen Stellen die entsprechenden Formen zu verwenden, hilft den Interaktanten, sich gegenseitig zu orientieren: sich zu signalisieren, um welche globale Einheit es sich handelt und an welchem strukturellen Teil der globalen Einheit man sich befindet (vgl. Quasthoff 2006: 32; Quasthoff 2009). Dies setzt die Kompetenz der angemessenen Verwendung konventioneller undusterspezifischer Formen voraus, d.h. die erwartbare Verwendung

von Formen im Rahmen der globalen Einheit (angemessen im Rahmen der spezifischen globalen Einheit, sowie angemessen am passenden Ort der globalen Sequenz).

Nach dieser theoretischen Einführung zu globaldiskursiven Anforderungen in Begrüßungsroutinen wird im Folgenden die für die Studie einschlägige Forschung beschrieben. Zunächst wird dazu die frühe Erwerbsphase näher skizziert, auf die die Untersuchung fokussiert. Dabei wird auch die frühe Emergenz basaler Dialogfähigkeiten beschrieben. Im zweiten Teil des Kapitels geht es um den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten.

3. Der Erwerb von Diskurskompetenzen

3.1. Früher Spracherwerb

Dieser erste Teil des Kapitels zu Prozessen im Erstspracherwerb bezieht sich auf die Schnittstelle in der Ontogenese, die in der vorliegenden Untersuchung schwerpunktmäßig in den Blick genommen wird. Dabei werde ich zunächst sozialkognitive und interaktive Prozesse am Übergang präverbal-verbal darstellen und auf ihre Bedeutung für die Emergenz verbalsprachlicher Kompetenzen eingehen. Dann werde ich mit Bezug darauf auch Forschung zu Emergenz und früher Entwicklung basaler Dialogfähigkeiten einordnen.

3.1.1. Die Schnittstelle präverbal-verbal

Für die großen Fragen des Erstspracherwerbs ist die zentrale Phase der Emergenz menschlicher Sprachfähigkeiten – die Schnittstelle präverbal-verbal – von besonderer Bedeutung. In Bezug auf diese Phase wird die Frage diskutiert, welche Rolle einerseits angelegte Fähigkeiten und andererseits die soziale und dingliche Umwelt für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten spielen. Dabei geht es sowohl um die präverbalen Grundlagen des Erwerbs als auch um frühe Erwerbsmechanismen in der Interaktion. Anders als bisherige Studien zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten nimmt die vorliegende Untersuchung eben diese frühen Phasen in der Ontogenese in den Blick.

Häufig wird von der Phase der Entstehung spezifisch menschlicher Sprachkompetenz von der Schnittstelle präverbal-verbal gesprochen (vgl. Lock 2006). Der Begriff "präverbal" stammt aus der psychologischen Forschung zum frühen Spracherwerb und ist dort verbreitet als Beschreibung für kindliche Kommunikation vor dem Erwerb symbolischer Sprache. Insbesondere ist mit präverbal ge-

meint, dass das Kind sich noch nicht unter Nutzung verbalsprachlicher Mittel verständigen kann (vgl. Lock 2006). Eine klare Definition des Begriffs oder Eingrenzung des bezeichneten Zeitraums in der Ontogenese fehlt jedoch. Meist wird davon gesprochen, dass die Phase der Kommunikation untersucht werde, bevor das Kind sprechen kann oder sogar bevor das Kind erste Wörter verwendet – dieser Endpunkt sei schwer festzulegen: „The most unclear temporal point for this entire topic of ‚preverbal communication‘ is the time at which it might be said to end“ (vgl. Lock 2006: 381). Oft wird der Begriff für die Phase von der Geburt bis zum Alter von etwa ein – bis eineinhalb Jahren verwendet. Einig ist sich die Spracherwerbsforschung jedoch darin, dass im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahres ein Prozess stattfindet, der dazu führt, dass das Kind, das bisher noch nicht sprechen – im Sinne von „sich verbalsprachlich verständigen“ – konnte, diese Fähigkeit weitgehend erwirbt. Einigkeit herrscht ebenfalls darüber, dass es sich bei dieser Phase um die zentrale Phase des Erwerbs menschlicher Sprachlichkeit handelt (vgl. beispielsweise Camanioni et al. 2003). Insbesondere in Bezug auf diese Schnittstelle werden die Fragen der Nature-Nurture-Debatte diskutiert: welches die Grundlagen menschlicher Sprachfähigkeiten sind und ob sich diese ausschließlich aufgrund natürlicher Anlagen entwickeln oder ob für den Erwerb die dingliche und soziale Umwelt eine Rolle spielt (und wenn ja, worin diese liegt und wie entscheidend die Rolle ist) (vgl. etwa Pinker 1994; Tomasello 1995).

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Rede vom Übergang präverbal-verbal ist, so soll damit betont werden, dass der Erwerb von Diskursfähigkeiten an eben dieser Schnittstelle des Erwerbsprozesses untersucht wird, und dass es im Sinne einer Untersuchung von Emergenz nicht nur um den Erwerbsverlauf und die Erwerbsmechanismen geht, sondern gerade auch um die *Grundlagen und Voraussetzungen* des Erwerbs globaler Diskurskompetenzen in präverbalen Phasen.

In Bezug auf Diskurserwerb stellt sich die Frage nach der Rolle natürlicher Grundlagen und sozialer Faktoren im Sinne interaktionistischer Spracherwerbstheorien (vgl. Tomasello 2003; Lieven 2008), die in der Entstehung menschlicher Sprachlichkeit einen Prozess sehen, in dem viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie davon ausgehen, dass ein komplexes Zusammenspiel von kindlichen – sprachspezifischen und/oder generischen – Vorläuferfähigkeiten und Prozessen in der Interaktion zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten führt. Sprachliche Fähigkeiten seien also nicht domänenspezifisch angelegt, sondern entwickelten sich in der Interaktion aus verschiedenen präverbalen Vorläuferfähigkeiten des Kindes. Dabei wird im Gegensatz zu anderen Theorien nicht nur der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. behandelt,

sondern teils auch der Erwerb von Diskursfähigkeiten – etwa in der Säuglingsforschung, die neben phonologischen auch den Erwerb basaler Dialogfähigkeiten beschreibt (vgl. dazu Kapitel 3.2.). Die Nature-Nurture-Diskussion betrifft die vorliegende Arbeit also insofern, als dadurch, dass der Erwerb globaler Diskursfähigkeiten an dieser Schnittstelle der Emergenz menschlicher Spracherwerb beobachtet werden kann, auch hier fraglich ist, inwieweit grundlegende kindliche Fähigkeiten („interne Ressourcen“) oder erwerbsfördernde Faktoren in der Interaktion („externe Ressourcen“ vgl. zu den Begriffen Quasthoff 2011) der Emergenz von Fähigkeiten in der Interaktion angelegt oder kulturell erworben sind. In den Abschnitten 3.1.2 und 3.1.3. werden einige Aspekte solcher internen und externen Ressourcen frühen Erwerbs dargestellt.

3.1.2. Disposition zur Interaktion

Im Folgenden geht es um präverbale natürliche Grundlagen für den Erwerb menschlicher Sprachfähigkeiten. Dieser Aspekt des frühen Spracherwerbs wird hier deshalb ausgeführt, weil sich in der Analyse zeigte, dass diese angeborenen, generischen Grundlagen für menschliche Sprache in der Emergenz globaler Diskurskompetenzen eine wichtige Rolle spielen.

Sozial-emotionale Impulse als Grundlage sprachlicher Interaktion

Als eine erste Frage im Zusammenhang mit frühem Spracherwerb wird diskutiert, inwieweit interne Ressourcen angeboren sind. Dabei wird aufgrund ihrer sozial-emotionalen Anlagen die menschliche Disposition zur Interaktion als eine präverbale Grundlage menschlicher Sprachfähigkeiten angesehen. Diese menschliche Anlage wird damit begründet, dass für menschliche Säuglinge als „Traglinge“ die Interaktion mit erwachsenen Mitgliedern der Gemeinschaft überlebensnotwendig ist (vgl. Duncker 2006). Keller (2000) hebt hervor, dass eine intakte Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen für den Säugling essenziell ist und dass er daher auf die Nutzung interaktiver Mittel als Instrument angewiesen sei, denn Sprache diene der „Stabilisierung sozialer Beziehungen“ (Keller 2000: 382). Als kommunikatives Verhalten in diesem Sinne wird in der Säuglingsforschung insbesondere das kindliche *soziale Lächeln* untersucht. Damit wird das Phänomen bezeichnet, dass es sich beim Lächeln von Babys zunächst um einen natürlichen Reflex handelt, der jedoch von Anfang an von Erwachsenen als kommunikatives Verhalten überinterpretiert wird:

If the baby vocalizes or smiles following the approach of the adult, this is treated as a greeting and receives an appropriate response such as ‘oh, hello then’” (McTear 1985: 64)

Erst bei Kindern im Alter von ca. 18 Monaten ist das Lächeln wirklich Ausdruck einer Unterscheidung zwischen Personen und damit einer Beziehungsdefinition (vgl. Strähle 2011; McTear 1985; Stern/Stern 1987).

Die beschriebene Reaktion des Erwachsenen auf das kindliche soziale Lächeln ist Ausdruck des Mechanismus der elterlichen Responsivität (vgl. Papousek/Papousek 1994). Dieser führt dazu, dass die Bezugsperson das kindliche Verhalten automatisch als kommunikativ auffasst – deshalb tritt sie mit dem Kind in Interaktion. So kann sie dessen Grundbedürfnisse befriedigen, Emotionen regulieren und dem Kind einen geschützten Raum des Vertrauens bereitstellen, in dem es sich optimal entwickeln kann (vgl. Leimbrink 2010; Butzkamm/Butzkamm 1999; Papousek/Papousek 1994). Die Bedeutung sozial-emotionalen Verhaltens wird sowohl für den Erwerb phonologischer als auch interaktiver Fähigkeiten beschrieben (vgl. Masataka 2003; Keller 2000). Das Alter der jüngsten Kinder der vorliegenden Studie wurde bewusst mit einem Jahr angesetzt. So sollte in die Untersuchung die Frage Eingang finden, inwiefern präverbales sozial-emotionales Verhalten, das Kinder im Augenblick einer sozialen Begegnung zeigen, für die Emergenz von Begrüßungskompetenz eine Rolle spielt. Ähnlich wie auch für die Emergenz verbalsprachlicher Fähigkeiten beschrieben könnte auch für die Emergenz globaler Diskurskompetenzen eine adaptive Reaktion erwachsener Interaktionspartner auf kindliches sozial-emotionalen Verhalten eine wichtige Rolle spielen. Es sei vorweggenommen, dass die Analyseergebnisse diese Annahme bestätigen (vgl. insbesondere Kapitel 9.2.1.).

Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit als Grundlage sprachlicher Interaktion

Weiterhin werden die so genannten Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die Kinder im Rahmen der Neunmonatsrevolution erwerben, als natürliche Grundlagen des Erwerbs menschlicher Sprachlichkeit angesehen (vgl. Tomasello/Rakoczy 2003). Im Zentrum der interaktionistischen Theorie des Spracherwerbs von Michael Tomasello (1999; 2003) steht die Annahme, dass eine Reihe neuer sozial-kognitiver Fähigkeiten, die Kinder im Alter zwischen neun und zwölf Monaten erwerben, die Grundlage für den Erwerb humanspezifischer kultureller Errungenschaften und das Hineinwachsen in eine menschliche Gemeinschaft bilden; diese Fähigkeiten seien insbesondere auch die Grundlage zum Erwerb spezifisch menschlicher Kommunikation. Als wichtige Qualität dieser sozial-kognitiven Grundkompetenzen wird dabei die Entstehung der kindlichen Kompetenz gesehen, andere Menschen als absichtsvoll Handelnde wahrzunehmen (Tomasello/Rakoczy 2003: 125; Carpenter 1998: 118) und das für das Lernen

wichtige Verständnis zu entwickeln, dass man selbst in der Lage ist, das zu tun, was andere tun. Weiterhin gehört zu diesen präverbalen kognitiven Kompetenzen ein Verständnis von *Perspektive* und zuletzt auch ein Verständnis von *Normativität*, einschließlich der Fähigkeit zu Reflexion (vgl. Tomasello/Rakoczy 2003).

Die spezifisch menschlichen Verhaltensweisen, die sich in diesem Zeitraum in natürlichen Situationen zeigen und die Ausdruck dieser mentalen Zustände sind, können als Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit (vgl. Tomasello 1999; Tomasello/Rakoczy 2003; Tomasello et al. 2005) zusammengefasst werden. Dazu gehört zunächst die Fähigkeit, der Blickrichtung – und damit dem Aufmerksamkeitsfokus – eines Interaktionspartners zu folgen („gaze following“): das Kind erkennt, worauf ein Erwachsener fokussiert und sieht ebenfalls dorthin. Eine Weiterentwicklung davon ist die der Triangulation („referential triangle“): während sich das Kind schon ab dem 6. Monat entweder mit einem Objekt beschäftigen oder mit einer Person in dyadische Interaktion treten kann, lernt es nun, die Verknüpfung zwischen eigener Person, anderer Person und Objekt herzustellen (Tomasello/Rakoczy 2003: 125). Grundlage dafür ist die Fähigkeit, in einer dreiteiligen „Bezugs-Konstellation“ die Aufmerksamkeit derartig splitten zu können, dass es in der Lage ist, „seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf einen Gegenstand und einen anderen Menschen zu richten“ (Andresen 2002: 47). Es kann beispielsweise auf ein Objekt fokussieren, einen anderen darauf aufmerksam machen und sich durch Blickwechsel zwischen Person und Objekt rückversichern, ob der andere dieses ebenfalls wahrnimmt.

„Erst wenn die gemeinsame Aufmerksamkeit der Interaktion gleichzeitig auf Gegenstände und auf den jeweils anderen gerichtet werden kann, ist der Aufbau der dreiteiligen Relation des sprachlichen Zeichens („der eine, der andere, die Dinge“) im Bereich des Möglichen. Erst dann können Sender und Empfänger über die Gegenstände und Sachverhalte der Welt kommunizieren“ (Andresen 2002: 48).

Der kumulierende Erwerb entscheidender kognitiver Fähigkeiten in einem kurzen Zeitraum nach jeweils gleichem Muster führt zu der Interpretation, dass diese Kompetenzen grundsätzlich angeboren sind und die (Teil-)Fähigkeiten sich unabhängig von Umweltfaktoren nach einem bestimmten Programm entfalten:

„[...] these early skills almost certainly have a specific biological basis. Children of all cultures begin engaging in joint attentional activities at around the same age, and there are no known environmental variables that significantly speed up or retard the 9-month revolution“ (Tomasello/Rakoczy 2003: 142).

Am Ende der Neunmonats-Revolution steht die Einwort-Phase, in der das Kind einzelne Wörter oder wortähnliche Vokalisationen innerhalb fester Kontexte einsetzt. Obwohl es sich noch nicht um referenziellen, symbolischen (nach Bühler)

Sprachgebrauch handelt, hat nach Auffassung der sozialpragmatischen Theorie der Emergenz menschlicher Sprachlichkeit das Kind damit die erste Stufe des Spracherwerbs erreicht (vgl. Tomasello/Rakoczy 2003: 127)

Die Theorien zu Grundlagen des Spracherwerbs gehen also davon aus, dass der Mensch über eine angelegte Disposition zu sozialer Interaktion verfügt, die ihm den Lernkontext / Erwerbskontext sozialer Interaktion zugänglich macht. Die sich weiter entwickelnden sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Fähigkeiten führen dazu, dass Menschen bis zum Alter von ca. zwölf Monaten offenbar einzigartige kognitive Fähigkeiten erwerben, die auch Grundlage der frühen Sprachentwicklung sind.

In der Untersuchung der Emergenz von Diskursfähigkeiten stellt sich die Frage, welche Rolle solche generischen Grundlagen menschlicher Sprachfähigkeiten spielen und ob die Sprachfähigkeiten i.e.S. und Diskursfähigkeiten auf *denselben* präverbale Grundlagen beruhen – anstatt der bisherigen Annahme, dass Sprachfähigkeiten i.e.S. eine *Voraussetzung* für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten sind.

3.1.3. Interaktive Mechanismen des frühen Erwerbs

Im folgenden Abschnitt werden die interaktiven Lernmechanismen beschrieben, die aufgrund der bisherigen Forschung als zentral für den frühen Spracherwerb gelten können.

Intuitive Unterstützung erwachsener Interaktionspartner

Der meistdiskutierte interaktive Mechanismus im frühen Spracherwerb ist der einer intuitiven Adaption der erwachsenen Interaktionspartner an das kindliche Gegenüber, die in unterschiedlicher Weise erwerbsunterstützend wirkt. Zentral ist hier einmal Wygotskys Theorie, die besagt, dass erwachsene Interaktionspartner sich intuitiv an das jeweilige Kompetenzniveau anpassen und ihr Sprachangebot so modifizieren, dass das Kind hinsichtlich seiner Erwerbsaufgabe gefordert, aber nicht überfordert wird; so lerne das Kind, die jeweils nächste Kompetenzstufe im Prozess eines kontinuierlichen Erwerbs zu erklimmen. Dies ist als Prinzip der „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ bekannt geworden (Wygotsky 1969). Während in der Motherese-Forschung zunächst vermutet wurde, dass allein das

Sprachangebot den Erwerb bedingt (vgl. etwa Snow/Ferguson 1977)¹², wird in neueren interaktionistischen Theorien anerkannt, dass ein Kompetenzzuwachs nur durch ein Zusammenspiel kindlicher interner Ressourcen (z.B. der oben behandelten kindlichen Disposition zur Interaktion) und des intuitiven adaptiven Sprachverhaltens der erwachsenen Interaktionspartner als externe Ressource zustande kommt (vgl. Lieven 1994; vgl. zu den Begriffen interne/externe Ressource Quasthoff 2011). In diesem Zusammenhang sind weiterhin die Arbeiten Jerome Bruners (1975a; 1975b; 1977; 1983) zum Spracherwerb durch intuitive Unterstützung erwachsener Interaktionspartner zu nennen. Auf ihn geht die Erkenntnis zurück, dass das Kind innerhalb des strukturierten, im Alltag wiederkehrenden globalen Musters in der Erwachsenen-Kind-Dyade in besonders effektiver Weise im Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden kann. Bruner beschreibt, dass in diesen interaktiven Routinesituationen die von Wygotsky proklamierte intuitive Anpassungsleistung des Erwachsenen besonders gut greift. Seine Beobachtung zu unterstützenden intuitiven Mechanismen des Erwachsenen mit Spracherwerbseffekten in Routinekontexten beschreibt er als „Language Acquisition Support System“ (LASS, vgl. Bruner 1987).

Für die vorliegende Untersuchung sind die Arbeiten Bruners deshalb in besonderer Weise einschlägig, weil er ebenfalls die Erwerbsphase am Übergang präverbal-verbal fokussiert und hier interaktive Mechanismen des Spracherwerbs untersucht. Er beschreibt, wie das Kind bereits im vorsprachlichen, ja sogar im prä-intentionalen Stadium in die Routinepraxis mit Erwachsenen eingebunden wird. Solche „routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun“ (Bruner 1987: 114) nennt Bruner „Formate“ (ebd.); er untersucht vor allem Spiel-Routinen wie Guck-Guck und beobachtet, dass Verhaltensweisen des Kindes dabei vom Erwachsenen als Beiträge zur Routineinteraktion behandelt und eingebunden würden. Diese *Als-ob-Behandlung* präverbalen kindlichen Verhaltens führt allmählich zu einer größeren Eigenständigkeit in der Beteiligung sowie zu einer größeren Konventionalität der kindlichen Beiträge (vgl. Bruner 1977). Aus den Arbeiten Bruners wird deutlich,

¹² Das Phänomen, das diese Forschung anregte war die Beobachtung einer offenbar universellen Anpassung des Sprachangebots an das Kind nach bestimmten Prinzipien, das als Ammensprache, Motherese oder CDS (Child Directed Speech, Deutsch: an das Kind gerichtete Sprache) bezeichnet wird. Die Hypothese besagt, dass Kinder aufgrund der besonderen prosodischen Anpassungen und Hervorhebungen, sowie einer adaptiven Reduktion syntaktischer und lexikalischer Komplexität es dem Kind ermöglichen, Regelhypothesen zu bilden und aus der Inputsprache die Sprache zu lernen.

dass das Funktionieren dieser Unterstützung in der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Rahmen von Formaten zunächst nicht auf die kindliche Verwendung von *Sprache* angewiesen ist und dass die Sprachlichkeit des Musters erst allmählich auftritt:

„[Sprache] erscheint vielmehr als ein erst im Lauf der Entwicklung hinzukommender Gast, der in para- und nonverbalen Erscheinungsformen z.T. seine Vorläufer hat“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 281)

Der Erwerbsprozess verläuft nach Bruner so, dass Aufgaben innerhalb der Routine, die eigentlich vom Kind zu erledigen wären, zu Anfang vollständig vom Erwachsenen übernommen würden. Wie von Wygotsky proklamiert, steigerten sie die Anforderungen mit dem Alter des Kindes, so dass das Kind zunehmend gefordert sei, sich selbst aktiv zu beteiligen. Schließlich nehme auch die Anforderung an die inhaltliche und formale Angemessenheit der kindlichen Beiträge mit dem Alter zu:

„What emerges next suggests that new forms of communication emerge initially to fulfill old functions, and then bring new functions with them.“ (Bruner 1978: 71)

Hausendorf/Quasthoff (2005a: 282ff.) heben hervor, dass globale Einheiten zentrale für Formate beschriebene Eigenschaften teilen: Es handelt sich um global strukturierte, im Alltag des Kindes häufig wiederkehrende Muster fokussierter Interaktion mit festgelegten Rollen. Auch Erwachsenen-Kind-Begrüßungsroutinen sind in diesem Sinne Formate. Sie haben darüber hinaus noch eine für die Untersuchung des Übergangs präverbal-verbal interessante Eigenschaft (die für Diskurseinheiten nicht zutrifft): Die Realisierung von Begrüßungsroutinen ist, wie etwa die Studie von Kendon/Ferber (1973) eindrucksvoll zeigt, nicht auf die Verwendung verbalsprachlicher Ausdrucksmittel angewiesen. Es ist also denkbar, dass das Muster bereits vor Erwerb referenzieller Sprachfähigkeiten realisiert wird, und damit gilt womöglich am Übergang präverbal-verbal, dass

„zunächst eben nichtsprachliche Formen die eingespielten Funktionen [erfüllen]. Nach und nach dienen neue sprachliche bzw. vorsprachliche Formen dann dazu, die alten Funktionen auf eine neu Weise zu erfüllen und zugunsten komplexerer und voraussetzungsreicherer Formate zu verändern“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 281).

Die Studie zum Diskurserwerb in der Interaktion von Hausendorf und Quasthoff (2005a) nimmt die Theorie Bruners zum Spracherwerb in der Interaktion insofern zum Ausgangspunkt, als sie sich fragen, inwiefern Bruners „Scaffolding“, d.h. ein System intuitiver Unterstützung durch einen kompetenten Interaktionspartner, auch für den Erwerb von Diskursfähigkeiten eine Rolle spielt. In ihren

Studien zum Erzählerwerb und Erwerb von Erklärungen in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern zwischen fünf und 14 Jahren rekonstruieren sie empirisch ein System solcher Unterstützungen von Diskurserwerb. Dabei zeigen sich viele der Grundprinzipien der Unterstützung, die auch Bruner findet, insbesondere die Übernahme und die Überbewertung.¹³ Hausendorf/Quasthoff weisen nach, dass diese Form der Unterstützung nicht nur dann vorkommt, wenn präintentionale Äußerungen des Kindes als Beiträge behandelt werden, sondern auch dann, wenn lokal motivierte Beiträge – z.B. die Antwort eines Kindes auf eine Frage – als Beitrag zu einer globalen Einheit, etwa einer Erzählung, gewertet werden. Sie bezeichnen dieses Verhalten in Anlehnung an Bruner als „Als-ob-Behandlung“. Auch das bei Bruner beschriebene Phänomen, dass erwachsene Interaktionspartner ihre Anforderungen an das Kompetenzniveau des Kindes im Rahmen von Formaten anpassen, zeigt sich in der Untersuchung:

„Das mit Bezug auf den frühkindlichen Spracherwerb rekonstruierte scaffolding findet sich also auch im Bereich der Diskursentwicklung älterer Kinder in seinen wesentlichen Aspekten“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 287).

Im Gegensatz zu Bruner, der im Grunde sein Language Acquisition Support System (LASS) nur als eine spezifische Form des Anbietens von Input sieht und sein Unterstützungssystem als angeboren und komplementär zum LAD Chomskys, verstehen Hausendorf und Quasthoff das für den Diskurserwerb rekonstruierte Unterstützungssystem als strikt interaktiv begründetes System, das sie in Anlehnung an Bruners Forschung als „Discourse Acquisition Support System“ (DASS vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 269) bezeichnen.

Die von Bruner beschriebene adaptive Unterstützung von Spracherwerb im Rahmen von Formaten ist also einerseits für den frühen Erwerb von Sprachfähigkeiten i.e.S. als Mechanismus beschrieben worden, andererseits wiesen Hausendorf/Quasthoff (2005a) für den späteren Diskurserwerb ein elaboriertes System interaktiver Unterstützung nach, das auf dem Prinzip des Scaffolding im Rahmen von Formaten beruht. Wie die Analyse zeigte, spielt auch für den Erwerb globaler

¹³ Mit dem Begriff der Als-ob-Behandlung bezeichnen Hausendorf/Quasthoff (2005) das Phänomen, dass die Erwachsenen kindliche Äußerungen so behandeln als handle es sich um Beiträge zum Gespräch, auch wenn sie nicht als solche intendiert sind (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005: 287). Sie weisen die Als-ob-Behandlung als wichtige Strategie ihres empirisch rekonstruierten Erwerbsunterstützungssystems DASS aus. Das Phänomen zeigt sich jedoch auch deutlich in der in Kapitel 3.2.1. beschriebenen Säuglingsforschung: Erwachsene reagieren auf Lächeln, Vokalisationen oder Saugen an der Mutterbrust als ob es sich um eine Beteiligung an einem dialogischen Muster handelte.

Diskursfähigkeiten in Erwachsenen-Kind-Begrüßungsroutinen dieser Mechanismus eine zentrale Rolle, was in Kapitel 10 ausführlich dargestellt wird.

Lernen durch Instruktion im Erwerb früher Routinen

Der Theorie eines Erwerbs aufgrund der intuitiven Unterstützung erwachsener Interaktionspartner steht jedoch eine andere Theorie zum Erwerb in der Interaktion gegenüber: Ein Erwerb von Diskursfähigkeiten aufgrund von Instruktionlernen. Eigentlich wird dem Lernen durch explizites Beibringen im natürlichen Erstspracherwerb keine wichtige Rolle zugeschrieben. Aus empirischen Studien ist bekannt, dass der Versuch erwachsener Interaktionspartner, das Kind bestimmte sprachliche Fähigkeiten ausdrücklich und explizit zu lehren, in frühen Phasen nicht zum Erwerb der Fähigkeit führt, sondern diesen eher behindert (vgl. etwa Hoff-Ginsberg/Shatz: 1982). Erst in Lernkontexten der späteren Kindheit ist Instruktion ein wichtiger Mechanismus für den Erwerb neuer sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Quasthoff 2011).

Umso überraschender ist der Theorieentwurf Gleasons, der diesem Mechanismus im frühen Diskurserwerb eine wichtige Rolle zuschreibt (vgl. Gleason/Weintraub 1976; Greif/Gleason 1980; Gleason et al. 1984; Gleason 1989). Gleason et al. begründen den ungewöhnlichen Erwerbsmechanismus mit der hohen Bedeutung, die die Verwendung von Routineformeln im kindlichen Alltag habe (vgl. Greif/Gleason 1980: 166). Sie untersuchen dabei als frühe Höflichkeitsroutinen die Helloween-Routine, Bitten, Danken, sich bei Tisch entschuldigen, Verabschiedungen und Begrüßungen. Sie beobachten, dass Eltern die Kinder explizit zum Gebrauch von Routineformeln auffordern, und sie proklamieren einen Erwerb durch Instruktion, in dem die kindliche Performanz unanalysierter Formeln der Verwendungskompetenz vorausgeht (Greif/Gleason 1980). Ihre Beobachtungen zu frühen Routinen weiten Gleason et al. zu einer Theorie des frühen Erwerbs referenzieller Sprachfähigkeiten aus: sie vermuten, dass in der allmählichen Analyse der zunächst unanalysiert verwendeten Routineformeln eine Ressource für den frühen Syntaxerwerb liegt (vgl. etwa Gleason et al. 1976: 499).¹⁴

¹⁴ In der Annahme, mit dem Erwerb von „Höflichkeitsroutinen“ würden nicht nur pragmatische, sondern auch linguistische Fähigkeiten im engeren Sinne erworben beziehen sich Gleason et al. auf die Bedeutung, die Jerome Bruner (1975a) frühen Routinen für den Spracherwerb zuschreibt: Routineformeln seien erste Repräsentanten einer grammatischen Konstruktion („instance of a frame“) im kindlichen Repertoire, etwa „May I be excused“. Die Formel wird den Kindern souffliert, so dass sie sie zunächst holistisch als Werkzeug in der Kommunikation verwenden, ohne es zu verstehen. Später lernen sie, die Formel zu analysieren und

Da in der vorliegenden Untersuchung Begrüßungsroutinen untersucht werden, die bei Greif/Gleason (1980) zu den Höflichkeitsroutinen zählen, steht also zunächst die alternative Theorie eines Erwerbs durch Instruktion im Raum. Die Theorie wird unten im Abschnitt zum Erwerb von Begrüßungsroutinen näher beschrieben (vgl. Kapitel 3.4.).

Zu Erwerbsprozessen in der untersuchten frühen Phase des Erwerbs ist also zusammenfassend festzuhalten:

- Dass angelegte soziale Fähigkeiten des Kindes die Grundlage für die Emergenz von Sprachfähigkeiten bilden –dies gilt auch für basale Dialogfähigkeiten, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird.
- Dass als ein wichtiger Mechanismus des Erwerbs an der Schnittstelle präverbal-verbal die intuitive Adaption von Anforderungen durch den erwachsenen Interaktionspartner beschrieben wird. Diese wird insbesondere wirksam im Rahmen von im interaktiven Alltag wiederkehrenden globalen Einheiten mit fester Struktur, den Bruner'schen *Formaten*.

3.2. Die Emergenz basaler Dialogfähigkeiten

Im Folgenden wird der Beginn des Erwerbs basaler Dialogfähigkeiten (insbesondere Abwechslungsmuster, Zuhörerorientierung und Herstellung lokaler Kohärenz) beschrieben. Ein Grund, weshalb hier die einschlägige Forschung zu diesen grundlegenden Gesprächsfähigkeiten skizziert wird, ist, dass die Erkenntnisse zu Prozessen ihrer Emergenz als Ausgangspunkt für eine Untersuchung der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten aufschlussreich sind. Zum anderen weisen Studien darauf hin, dass basale Dialogfähigkeiten eine zwingende Voraussetzung für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten sind (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 36). Für eine frühe Untersuchung globaler Diskurskompetenzen ist demnach die Frage relevant, wann in der Ontogenese Kinder die grundlegenden Kompetenzen erwerben.

für andere, ähnliche Höflichkeitsformen wie „May I have some milk“ zu verwenden (vgl. Gleason et al. 1976: 499). Sie sehen also die unanalytierte Verwendung von Routineformeln im Lichte einer konstruktivistischen Grammatiktheorie (vgl. Lieven et al. 2003; Tomasello 2003).

3.2.1. Säuglingsforschung zur Emergenz basaler Dialogfähigkeiten: Abwechslungsmuster, konditionelle Relevanzen

Zur Frage, ob bei Kindern am Übergang präverbal-verbal bereits basale Dialogfähigkeiten vorhanden sind, die als interne Ressource für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten dienen können lässt sich kurz sagen: Ja, entsprechende Grundlagen sind offenbar vorhanden. Die Emergenz basaler Dialogfähigkeiten ist sehr, sehr früh in der Ontogenese festzumachen. Die medizinisch-psychologische Säuglingsforschung, die sich der Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Kindern widmet, zeigt in unterschiedlichen teils beobachtenden, teils experimentellen Studien im Längsschnitt, dass in der Mutter-Kind-Dyade interaktive Muster zu beobachten sind, die sich bei Säuglingen im Alter zwischen wenigen Tagen und vier bis sechs Monaten zu einer Frühform des dialogischen Abwechslungsmusters entwickeln (vgl. Stern et al. 1987, Masataka 2003, Schaffer 1977, Locke 1993, Leimbrink 2010, Kaye 1977, 1980, 1982; Papousek/Papousek 1982; 1994). Dabei überrascht besonders die Vielfalt präverbaler kindlicher Verhaltensweisen, die als Grundlage – oder interne Ressource – für die Entwicklung des Abwechslungsmusters dienen: Rhythmen des Saugens und Pausierens an der Mutterbrust (vgl. Locke 1993, Kaye 1977, Masataka 2003, Hennon/Hirsh-Pasek 2000), musterhafte reziproke Bezüge von Vokalisationen und mütterlichen Äußerungen (Schaffer et. als 1977, Stern et al. 1975, Masataka 2003), sowie später Blickkontakt und Blickwechsel (vgl. Stern 1974).

Als für den Erwerbsfortschritt verantwortlicher Mechanismus wird die intuitive und adaptive elterliche Reaktion auf ein solches präverbales, kindliches Verhalten beschrieben, die angeboren ist (vgl. Papousek/Papousek 1982; 1994). Zunächst, in sehr frühen Phasen, sind allein die Beiträge des Erwachsenen für die Entstehung und Aufrechterhaltung eines Abwechslungsmusters verantwortlich: Der Erwachsene reagiert intuitiv jeweils kontingent auf präverbale Verhaltensweisen des Kindes (vgl. Kaye 1977, 1980, 1982). Die Säuglinge wiederum werden durch ihre Präferenz für dialogische Muster, die auf ihrer angelegten Präferenz für kontingente Prozesse beruht, dazu gebracht, das Abwechslungsmuster ab einem Alter von etwa zwei Monaten zunehmend aktiv herbeizuführen; damit übernehmen die Säuglinge zunehmend eine interaktive Rolle – es entsteht die Grundstruktur des Dialogs (Masataka 2003: 52; vgl. Stern et al. 1982). Bei nur um wenig älteren Säuglingen findet Masataka Belege für ein erstes Verständnis konditioneller Re-

levanzen – eine der frühesten absichtsvollen Handlungen von Säuglingen¹⁵ ist die durch eine Vokalisation geäußerte Forderung zur Einlösung eines Zugzwangs (Masataka 2003: 63). Dieser sehr frühe Erwerbsbeginn ist bemerkenswert und zeigt, dass die Emergenz basaler Dialogfähigkeiten ebenso im Fokus einer Forschung zur Emergenz von Sprachfähigkeit stehen sollte, wie etwa die Emergenz phonologischer Fähigkeiten, auf die sich bislang primär das Forschungsinteresse in sehr frühen Phasen der Ontogenese richtet.

Die Säuglingsforschung liefert für die vorliegende Studie also die zentrale Erkenntnis, dass der Erwerb basaler Dialogfähigkeiten *so* früh beginnt, dass grundlegende Fähigkeiten bei Einjährigen bereits vorhanden sind. Die Annahme in der Literatur, dass basale Dialogfähigkeiten eine Voraussetzung für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten sind, spricht also nicht dagegen, dass letztere weit vor dem Alter von drei Jahren erworben werden. Weiterhin ist bemerkenswert, dass für die Emergenz von Kompetenzen – wie auch für die Emergenz von Sprachfähigkeiten i.e.S. – sowohl natürliche *Prozesse* als auch *Interaktion als Erwerbskontext* eine entscheidende Rolle spielen: sowohl die Grundlagen des Erwerbs seitens des Kindes als auch die Erwerbsunterstützung der Erwachsenen sind angelegt, die Erwerbswirksamkeit dieser angelegten Motivation und Mechanismen kann sich aber nur in der Erwachsenen-Kind-Interaktion entfalten. Für die vorliegende Untersuchung geben die Befunde Aufschluss darüber, wie die Emergenz basaler Fähigkeiten in der sprachlichen Domäne der Diskurskompetenzen abläuft, d.h. welche Grundlagen, Mechanismen und Erwerbsverläufe zu beobachten sind. Es ist fraglich, ob sich im späteren Erwerb globaler Diskursfähigkeiten Parallelen zeigen.

¹⁵ Im Bereich basaler Dialogfähigkeiten zeigt sich zudem möglicherweise absichtsvolles Verhalten von Kindern weitaus früher, als dies im Bereich anderer sprachlicher Fähigkeiten bislang angenommen wurde. Revolutionär sind diese Erkenntnisse deshalb, weil bislang die Wurzeln vokaler Kommunikation in den mit ca. zehn Monaten auftauchenden Mustern der Intonation vermutet wurden (vgl. Masataka 2003: 59). Für das Feld der Untersuchung von Diskursfähigkeiten scheint es bemerkenswert, dass die erste intentionale Kommunikation des Kindes offenbar nicht der Benennung von Dingen in der Welt dient, sondern der Herstellung von Kohärenz. Damit einhergehend ist aufschlussreich, dass diese erste kommunikative Forderung des Säuglings an den Erwachsenen gewissermaßen die Einlösung eines *Zugzwangs* zum Gegenstand hat.

3.2.2. Erwerb basaler Dialogfähigkeiten im Vorschulalter: Zuhörerorientierung, Herstellung lokaler Kohärenz

Nachdem im vorigen Abschnitt dargestellt wurde, wie früh in der Ontogenese die Emergenz basaler Dialogfähigkeiten wie das Abwechslungsprinzip oder sogar der Umgang mit lokalen Zugzwängen anzusetzen ist, wird im Folgenden der Erwerb basaler Dialogfähigkeiten in den anschließenden Phasen der frühen Kindheit skizziert. Im Vergleich zur Forschung zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. widmen sich vergleichsweise wenige empirische Untersuchungen dem kindlichen Erwerb basaler Dialogfähigkeiten. Ein großer Teil der Untersuchungen zum kindlichen Erwerb pragmatischer Fähigkeiten orientiert sich an der Sprechakttheorie (vgl. Austin 1956; Searle 1969), so dass Diskursaktivitäten häufig aus dieser Perspektive als „Sprechhandlungen“ untersucht wurden (Performativa, Sprechakttaxonomie, kindliches Repertoire an Sprechhandlungen: McTear 1985, Ramge 1983; Boueke/Klein 1983; Hickmann 2000; Erwerb höflicher Sprechakte: Bates 1976; Ervin-Tripp et al. 1990). Die Prozesse des Erwerbs von Gesprächsfähigkeiten in der Interaktion (Grundlagen, Verlauf, Mechanismen) stehen dabei nicht im Vordergrund. Neben sprechakttheoretischen Erwerbsstudien etablierte sich mit der Dialogforschung ein weiterer Zweig der pragmatischen Kindersprachforschung. Die Motivation zur Erforschung kindlicher „Dialogfähigkeit“ war dabei, die Egozentrismushypothese Piagets (1952) zu belegen bzw. zu widerlegen¹⁶, weshalb das Forschungsinteresse vor allem der kindlichen Orientierung am interaktiven Gegenüber gilt und vornehmlich Verständnissicherungs- oder Reparaturphänomene untersucht werden (vgl. Meng 1994: 384ff.).

Tatsächlich interaktiv untersucht Keenan (1974) in einer mikroanalytischen Studie den kindlichen Erwerb basaler Dialogfähigkeiten. Sie beobachtet die Interaktion ihrer Zwillinge im Alter zwischen 2;9 und 3;9 Jahren und beschreibt dabei die Beherrschung der Regeln des Sprecherwechsels, den kindlichen Umgang mit konditionellen Relevanzen (Zugzwänge) und inwiefern die Gespräche kohärent sind, d.h. inwiefern „Sinn“ entsteht. Hinsichtlich der Einhaltung eines Abwechs-

¹⁶ Die Motivation zu weiterer Forschung kindlicher Dialoge kam einerseits von Schülern Piagets, die seine Theorie durch den empirischen Nachweis stützen wollten, dass junge Kinder tatsächlich ihre Äußerungen bis ins Grundschulalter nicht an denen des Interaktionspartners ausrichten und sich nicht um Verständlichkeit bemühten. Andererseits versuchte die interaktionistisch ausgerichtete Spracherwerbsforschung, die eine natürliche Disposition des Kindes zur Ausrichtung auf andere Menschen annimmt, durch einen Nachweis der frühen kindlichen Fähigkeit zum Recipient Design zu belegen, dass kleine Kinder nicht egozentristisch sind.

lungsmusters nach dem Prinzip „no gap-no overlap“ an sich stellt Keenan bereits zu Beginn des Längsschnitts weitgehende Kompetenzen fest (Keenan 1974: 163), was angesichts der oben geschilderten Befunde der Säuglingsforschung zu präverbalen Fähigkeiten von Kindern in diesem Bereich nicht überraschend ist (vgl. Kapitel 3.2.). Von größerem Interesse sind jedoch die Befunde hinsichtlich der Herstellung lokaler Kohärenz: zunächst sind die Beiträge der Kinder nur dadurch verbunden, dass es sich um eine zeitlich kontingente Reihung handelt; Weiterhin zeigt die Studie, dass Kinder lokale Kohärenz zunächst durch formale Bezüge zur Vorgängeräußerung herstellen. Keenan beschreibt dabei, wie Kinder mit Lautspielen antworten, die sich durch eine ähnliche Intonationsstruktur auf die Vorgängeräußerung beziehen (Keenan 1974: 182). Eine andere Möglichkeit des formalen Bezugs ist die Wiederholung (von Teilen) der Vorgängeräußerung (ebd.: 183). Erst nach und nach beziehen sich die Beiträge des Kindes auch zunehmend inhaltlich auf die Vorgängeräußerung. Der letzte Schritt der Herstellung mikrostruktureller Kohärenz ist der Bezug zur Vorgängeräußerung nicht nur inhaltlich, sondern auch unter zusätzlicher Verwendung der passenden verbalsprachlichen Kohärenzmittel wie etwa grammatikalisch korrekter Anschlüsse oder anaphorischer Pronomina. Offenbar verfügen sehr junge Kinder also bereits über weitgehende basale Dialogfähigkeiten, bis hin zur Herstellung lokaler Kohärenz:

„Kleine Kinder können also die elementare Gesprächsregel des Sich-Abwechselns befolgen, ohne dass sie auf das Thema des Anderen wirklich eingehen. Allmählich jedoch steigen solche Äußerungen an, die auf das Thema des Erwachsenen Bezug nehmen. Diese Bezugnahme kann nur inhaltlich sein, oder inhaltlich und formal-sprachlich“ (Szagun 1996: 199).

Im weiteren Verlauf des Erwerbs basaler Dialogfähigkeiten untersucht McTear (1985) unterschiedliche Aspekte von Gesprächsfähigkeiten, wobei sich die untersuchten Altersphasen zwischen 3;8 und 5;9 Jahren bewusst an die Studie Keenans anschließen.¹⁷ Im Hinblick auf Turntaking und dem Umgang mit konditionellen

¹⁷ In der untersuchten Altersspanne stellt McTear (1985) fest, dass die Kohäsionsmittel dabei zunehmend elaboriert werden und dass Kinder auch zunehmend einfache sprachliche Gliederungssignale verwenden. Sie verfügen jedoch offenbar noch nicht über ausgebaute Fähigkeiten in diesem Bereich. Die zunehmenden Fähigkeiten in der Herstellung von Kohärenz im Dialog zeigen sich weiterhin darin, dass die Kinder zunehmend in der Lage sind auch längere turns mit mehr als einer semantischen Einheit zu produzieren. Einmal sind die einzelnen Beiträge ausgebauter, da sie mehr als eine semantische Einheit enthalten. Als Beispiele nennt McTear einerseits eine semantisch elaboriertere Antwort auf einen Zugzwang (K1: accusation, K2: response + justification), andererseits, dass Kinder einen Zugzwang einlösten, im selben Beitrag aber auch selbst einen neuen Zugzwang setzten, so dass längere Dialogsequenzen entstanden, die über bloße lokale Frage-Antwort-Sequenzen hinausgingen und die aktiv zur

Relevanzen, Reparaturen und Rezipientenzuschnitt kommt er zu dem Schluss, dass Kinder vor dem sechsten Geburtstag bereits viele der komplexen Fähigkeiten in der Aufrechterhaltung von Dialogen erworben haben (vgl. McTear 1985: 200).

Für die vorliegende Studie sind an der skizzierten Forschung zu Mechanismen des frühen Erwerbs und zum frühen Erwerb basaler Dialogfähigkeiten folgende Aspekte besonders einschlägig:

- Basale Dialogfähigkeiten wie Abwechslungsmuster und der Umgang mit lokalen Zugzwängen werden früh erworben – ihre Emergenz lässt sich bereits im Säuglingsalter beobachten. Die Grundlage für den Erwerb globaler Diskurskompetenzen, als die basale Dialogfähigkeiten gelten, ist also früh gegeben.
- In der Entwicklung basaler Dialogfähigkeiten spielen zunächst präverbale und nonverbale kindliche Verhaltensweisen eine wichtige Rolle – die Emergenz von Kompetenzen setzt offenbar nicht verbalsprachliche Kompetenzen voraus: die Emergenz des Abwechslungsmusters entsteht wohl im Saugen an der Mutterbrust; die weitaus spätere Herstellung von Kohärenz entsteht in Lautspielen.
- Elterliches Scaffolding ist eine wichtige externe Ressource im Erwerb von Gesprächsfähigkeiten: in der Säuglingsforschung wird die elterliche Unterstützung in der Interaktion als wesentlicher Erwerbsfaktor gesehen. Insbesondere wird dabei die Rolle eines „Scaffolding“ beschrieben: der erwachsene Interaktionspartner hält zunächst die Struktur aufrecht und bietet damit einen Lernkontext für das Kind.¹⁸

Im Folgenden werden Studien zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten beschrieben, deren Emergenz Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist.

Fortsetzung der Dialogsequenz beitragen. Er weist also, nach, dass Kinder mit Einheiten oberhalb der Satzebene umgehen können.

¹⁸ Da im Vorschulalter zahlreiche Studien Peer-Interaktion untersuchen, lässt sich die Rolle der Unterstützung erwachsener Interaktionspartner nicht immer nachvollziehen. McTear glaubt aber, dass Fähigkeiten in der Erwachsenen-Kind-Interaktion erworben und in die Peer-Interaktion transferiert werden: „This chapter has shown how preschool children are able to sustain dialogue over long stretches of interaction. This is a development from earlier stages, when caretakers structure the interaction for the child and keep the dialogue going when it threatens to break down.“ (McTear 1985: 158).

3.3. Der Erwerb globaler Diskurskompetenzen

3.3.1. Der Erwerb globaler Diskurskompetenzen im Vorschulalter

Studien zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten, die auf das Vorschulalter fokussieren, gibt es relativ wenige. Dass sich nur selten Forschung dem vorschulischen Erwerb widmen, hat wohl den Grund, dass bislang angenommen wurde, dass die Emergenz dieser Fähigkeiten frühestens bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren beginnt und dass der Erwerb globaler Diskursfähigkeiten allgemein als „Entwicklungsaufgabe der späteren Kindheit“ (Klann-Delius 1999: 46) angesehen wird. Als früheste globale Einheiten im Diskurs werden bislang narrative Gattungen angesehen, was erklärt, dass die Forschung zu Vorschulkindern von Untersuchungen von Erzählungen dominiert wird (vgl. beispielsweise Nelson 1973; Hicks 1990; Peterson/McCabe 1983; McCabe/Peterson 1991; Karmiloff-Smith 1986; Meng et al. 1991). Daneben gibt es einzelne Untersuchungen zu kindlichen Kompetenzen im Vorschulalter in Bezug auf andere Diskurseinheiten, etwa zu kindlichen Erklärungen (vgl. Klann-Delius 1987) oder Wegbeschreibungen (Weissenborn 1984). Die folgende Darstellung fokussiert auf die Forschung zur Erzählfähigkeiten, da hier Prozesse der Emergenz in mehreren Studien nachvollzogen werden (Die wenigen Studien zu kindlichen Encounter Openings, die für die vorliegende Untersuchung unmittelbar einschlägig sind, werden ausführlich in Kapitel 3.4. vorgestellt).

Die im Hinblick auf die vorliegende Studie interessantesten Studien sind die, die sich mit Vorläuferfähigkeiten und ersten Kompetenzen in der globalen Struktur befassen. Als Vorläuferfähigkeiten von Erzählkompetenz werden bestimmte kognitive Prozesse, wie die Fähigkeit der mentalen Repräsentation alltäglicher Ereignisse (vgl. Nelson 1996) oder von Ereignis-scripts (vgl. Hicks 1990) gesehen. Als tatsächlicher Erzählerwerb wird jedoch der kindliche Umgang mit dem von Labov und Waletzky (1967) vorgestellten Erzählschema – der globalen Struktur von Erzählungen – beschrieben. Hier werden die frühesten Kompetenzen bei Kindern im Alter von ca. drei bis vier Jahren beobachtet. So nennen Kinder einzelne Ereignisse im Rahmen der Erzählung, jedoch weder in vollständiger noch in konsistenter Form (vgl. Peterson/McCabe 1983). Typisch für die defizitäre Realisierung des globalen Musters ist zum Einen der Abbruch des Musters am Höhepunkt ohne reguläre Beendigung (d.h. das Fehlen einer Auflösung), zum Anderen eine Nicht-Einhaltung der spezifischen Abfolge von Teilsequenzen (d.h. eine inkonsistente Ereignispräsentation). Ausgebaute globalstrukturelle und globalinhaltliche Fähigkeiten, die sich in einer zuverlässigen Orientierung am Labov'schen Erzähl-

schema ausdrücken, zeigten sich erst bei Sechsjährigen. Ein ähnlicher Verlauf des Erwerbs von Kompetenzen der globalen Strukturierung bei späterem Erwerbsbeginn zeigte sich auch bei Wegauskünften (vgl. Weissenborn 1984) oder Erklärungen (vgl. Klann-Delius 1987). Für die Diskurseinheit typische sprachliche Markierungen werden nicht geschildert – globalformale Fähigkeiten werden hier erst bei Schulkindern erworben (vgl. unten Hausendorf/Quasthoff 2005a).

Wie sich anhand der skizzierten empirischen Forschung zeigt, erwerben Kinder bereits im Vorschulalter globaldiskursive Kompetenzen, obwohl der Erwerb basaler Dialogfähigkeiten zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist. Offenbar sind zwar einerseits basale Dialogfähigkeiten in bestimmtem Umfang eine Voraussetzung des Erwerbs globaler Diskursfähigkeiten, es ist jedoch andererseits nicht so, dass Kinder erst dann lernen, mit globalen Einheiten im Diskurs umzugehen, wenn ihre Fähigkeiten der mikrostrukturellen Diskursorganisation vollständig erworben sind.

Zusammenfassend sind folgende Erkenntnisse zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten im Vorschulalter festzuhalten:

- Empirisch nachgewiesen ist die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten bislang als Beginn des Erwerbs narrativer Fähigkeiten im Alter von drei bis vier Jahren.
- In Bezug auf die Reihenfolge des Erwerbs wurde anhand unterschiedlicher Diskurseinheiten beobachtet, dass zuerst globalstrukturelle und globalinhaltliche Fähigkeiten erworben werden; die Orientierung am globalen Muster wird dabei zunehmend verlässlich, ist aber selbst für Erzählungen bei Sechsjährigen noch nicht zuverlässig erworben. Musterspezifische sprachliche Markierungen werden für das Vorschulalter nicht beschrieben.
- Als Grundlage für den Erwerb von Diskurseinheiten werden vor allem kognitive Fähigkeiten beschrieben, die die Voraussetzung für die Herstellung von Kohärenz sind.

3.3.2. Der Erwerb von Diskurseinheiten bei Schulkindern

Einen ausdrücklichen Fokus auf interaktive Prozesse und auf Erwerb hat die Untersuchung von Hausendorf/Quasthoff (2005a) zum Erwerb von Erzählfähigkeiten bei Kindern im Alter zwischen fünf und 14 Jahren. Sie untersucht mit einem an die ethnomethodologische Konversationsanalyse angelehnten Ansatz den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten. Da die Ergebnisse für die vorliegende Arbeit

in hohem Maße einschlägig sind, wird die Studie hier wiedergegeben, obwohl sie Erwerb in einem späteren Zeitraum der Ontogenese betrachtet. Die Studie von Hausendorf/Quasthoff (2005a) beinhaltet – wie auch die im vorigen Abschnitt beschriebenen Studien zu vorschulischen Erzählungen – eine Beschreibung des Erwerbsverlaufs und der Abfolge von Teilfähigkeiten; besonders aufschlussreich ist jedoch die Rekonstruktion der Erwerbsmechanismen („externe Erwerbsressourcen“) und Voraussetzungen/Grundlagen des Kompetenzerwerbs („interne Erwerbsressourcen“).

Globaldiskursive Kompetenzen zeigten sich zunächst im Umgang mit den globalen Zugzwängen und der erzählspezifischen Binnenstruktur (vgl. dazu Kapitel 5.2.). In Bezug auf den Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen machen Hausendorf/Quasthoff folgende Beobachtungen: Im Umgang mit dem initialen globalen Zugzwang („externe Kontextualisierung“) zeigt sich im untersuchten Alterszeitraum ein deutlicher Kompetenzfortschritt. Beobachtet wird dabei, ob das Kind die Erzählaufforderung des Erwachsenen global beantwortet und damit die globale Einheit initial kontextualisiert.¹⁹ Während die Fünfjährigen Zugzwänge zunächst nur lokal bedienen, zeigen bereits die Kinder der zweiten Altersstufe mit sieben Jahren weitgehende Fähigkeiten, indem sie nicht explizierte globale Zugzwänge des Erwachsenen einlösen (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 193). Identifizieren lassen sich kindliche Kompetenzen der Kontextualisierung narrativer globaler Einheiten weiterhin anhand der Produktion übersatzmäßiger Einheiten, d.h. anhand der Frage, ob ein Kind ohne zusätzliches Stichwort zusammenhängend mehr als einen Satz oder eine semantische Einheit erzählt (auch hier zeigen sich erste Fähigkeiten bei Siebenjährigen und weitgehend Fähigkeiten bei Zehnjährigen, vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 193).

Ein weiterer Befund ist, dass Siebenjährige im Umgang mit globalen Zugzwängen bereits globalinhaltliche Fähigkeiten zeigen, jedoch noch keine globalformalen Kompetenzen: sie können die sequenzielle Anforderung verstehen und mit einem passenden Beitrag bedienen, sie sind jedoch noch nicht in der Lage, diese Beiträge mittels der erwartbaren Formen umzusetzen (vgl. Hausen-

¹⁹ Erzählaufforderungen sind in der Regel syntaktisch in Form einer Entscheidungsfrage formuliert („Hast Du mitgekriegt, was da eben los war?“). In dem spezifischen Kontext handelt es sich jedoch nicht um eine Frage, die das Kind lokal beantworten könnte („Ja“), sondern um eine Erzählaufforderung, die vom Interaktionspartner den Eintritt in die globale Einheit einer Erzählung erfordert („So halb, also Max und Thorsten ham angefangen sich zu prügeln und dann kam Frau Krause rein...“ etc.).

dorf/Quasthoff 2005a: 195). Der Befund, dass „[b]ei den 7jährigen [die] Funktion vorhanden [ist], aber nicht die Form“ (ebd) zeigt, dass tendenziell produktive Kompetenzen im Bereich der Formen später erworben werden als das Verständnis der vom Erwachsenen gesetzten verbal explizierten („Erzähl doch mal...“) oder impliziten („Was ist denn passiert?“) globalen Zugzwänge. Auch im Hinblick auf erzählspezifische Kompetenzen stellen Hausendorf/Quasthoff fest, dass Kinder Kompetenzen auf der „funktionalen“ Mittel-Ebene zeigen, lange bevor sie die zur Musterdifferenzierung „global operierenden Formen“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 196) zeigen. Den Erwerb eines für das bestimmte narrative Muster spezifischen „Repertoires“ an Formen halten sie für die anspruchsvollste Erwerbsaufgabe. Sie erklären den Erwerb erst mit 14 Jahren damit,

„[...] dass die globale Form zur Realisierung des Dramatisierens, die verlangt, dass alle lokalen Formen über den gesamten Text zu einem globalen Muster integriert werden, die anspruchsvollste ist und entsprechend spät erworben wird“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 196).

Offenbar lernen Kinder im Erwerbsverlauf zuerst globale Zugzwänge inhaltlich-funktional zu verstehen und zu bedienen (globalinhaltliche Kompetenzen), bevor sie diese mittels der erwartbaren Formen angemessen markieren (globalformale Kompetenzen). Dies steht im Einklang mit den oben beschriebenen Untersuchungen zu Erzählfähigkeiten bei Vorschulkindern, bei denen sich die Emergenz globalstruktureller und globalinhaltlicher Kompetenzen zeigte, aber noch keine Markierung durch konventionelle Formen. Die Beispiele zeigen auch, dass basale Dialogfähigkeiten wie das Bedienen lokaler Zugzwänge Grundlage für den Erwerb globaldiskursiver Fähigkeiten und den Umgang mit globalen Zugzwängen sind (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 203; vgl. Quasthoff et al. demn.).

Als Erwerbsmechanismus rekonstruieren Hausendorf/Quasthoff 2005a ein elaboriertes Unterstützungssystem der erwachsenen Interaktionspartner im Erzählerwerb. Da das System oben im Zusammenhang mit dem intuitiven Unterstützungsmechanismus des „Scaffolding“ bei Bruner bereits skizziert wurde (vgl. Kapitel 3.1.3.) und im Verlauf dieser Arbeit an verschiedenen Stellen auf das Discourse Acquisition Support System (DASS) als interaktiver Mechanismus im Erwerb globaler Diskurskompetenzen noch ausführlich eingegangen wird (vgl. Kapitel 10.3.), soll es an dieser Stelle bei einer sehr kurzen Zusammenfassung bleiben. Die Grundprinzipien des intuitiven supportiven Unterstützungsverhaltens sind einmal eine Adaption an das kindliche Verhalten im Sinne Wygotskis (1969) – also eine Anpassung von Anforderungen an die kindlichen Fähigkeiten nach dem Prinzip einer Zone der nächstfolgenden Entwicklung, – und zum Anderen ein Prinzip des Scaffolding (vgl. Bruner/Sherwood 1976; Bruner 1987), indem der

erwachsene Interaktionspartner dem Kind im Rahmen eines festen interaktiven Formats zusätzliche Hilfestellungen bei der Bewältigung von Aufgaben gibt. Hausendorf/Quasthoff selbst beschreiben als treibende Kraft für diese Unterstützung das intuitive Streben des Erwachsenen nach Ausgleich der asymmetrischen Kompetenzsituation zwischen den Interaktanten. Sie nennen dieses Streben nach Ausgleich das Prinzip der „Wippe“ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 233). Entscheidend ist an diesem Befund, dass Hausendorf/Quasthoff als wesentlichen Motor für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten einen Erwerbsmechanismus rekonstruieren, der offenbar auch in der Emergenz basaler Dialogfähigkeiten und für den Spracherwerb in frühen Phasen insgesamt eine wichtige Rolle spielt: Auch für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. wird ein intuitiver Unterstützungsmechanismus des erwachsenen Interaktionspartners beschrieben, der einerseits mit adaptiver Anpassung an die kindlichen Kompetenzen und andererseits durch das Aufrechterhalten und Vorgeben interaktiver Strukturen (Scaffolding) für das Kind einen unmittelbaren Kontext zum Erwerb von Gesprächsfähigkeiten – und Sprachfähigkeiten – schafft (vgl. Kapitel 3.1.3.).

Die Ausgangslage für die vorliegende Untersuchung stellt sich also so dar, dass eine Rolle intuitiver Unterstützung des Erwachsenen in der Interaktion als Erwerbsmechanismus wahrscheinlich ist. Aus diesem Grund wurde die vorliegende Studie als Untersuchung von Erwachsenen-Kind-Interaktion angelegt. Als Grundlagen des Erwerbs globaler Diskursfähigkeiten sehen Hausendorf/Quasthoff 2005a vor allem lokale Diskursfähigkeiten an. Die Frage, ob in späteren Phasen ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Diskurserwerb und dem Erwerb von Sprachfähigkeiten i.e.S. besteht, konnten die Studien jedoch nicht erhellen.

3.4. Untersuchungen zu kindlichen Interaktionseröffnungen

Im Folgenden werden die Erkenntnisse beschrieben, die sich aus der Forschung zum kindlichen Verhalten in Encounter Openings als Ausgangspunkt für die Studie zur Emergenz globaler Diskurskompetenzen im Rahmen von Begrüßungsroutinen ergeben. Ein Punkt ist dabei etwa, wie ein Kind mit den konkreten Anforderungen in der Eröffnung sozialer Begegnungen umgeht und inwieweit es sich dabei bereits um im konventionellen Sinne erwartbares Verhalten, also um „Begrüßung“, handelt (diese Frage wurde dann auch empirisch untersucht, zum Ergebnis der Analyse vgl. Kapitel 8.1.).

Die Forschungslage zum Verhalten von Kindern in Interaktionseröffnungssituationen ist allerdings ausgesprochen dünn. Keine Studie beschreibt Interaktionseröffnungen in einer Weise, die mit dem Ansatz der vorliegenden Studie ver-

gleichbar wäre: Studien, die dieselbe Begrüßungssituation- und Konstellation sowie dieselbe Phase der Ontogenese mit einer offen-beschreibenden Methodik untersuchen, liegen nicht vor. Die Studien von Corsaro, McTear und Gleason et al. sind jedoch für jeweils unterschiedliche Aspekte kindlicher Encounter Openings aufschlussreich.

3.4.1. Studie zur kindlichen Produktion von Grußformeln in einem kontrollierten Setting

Die erste Studie zu kindlichem Begrüßungs-Verhalten stammt von Greif/Gleason (1980). Sie ist Teil eines Forschungsprogramms zur Untersuchung früher kindlicher Höflichkeitsroutinen (vgl. Gleason/Weintraub 1976; Greif/Gleason 1980; Gleason et al. 1984; Gleason 1989; Snow et al. 1990). Obwohl soziolinguistische Fragestellungen (Gender, Höflichkeit) im Mittelpunkt stehen, wird im Rahmen der Untersuchungen auch eine Theorie des Erwerbs früher Gesprächsroutinen aufgestellt, die oben in der Diskussion von Instruktion als globaldiskursiver Erwerbsmechanismus bereits diskutiert wurde: Aufgrund ihrer Beobachtungen von elterlichem Instruktionsverhalten im Zusammenhang mit Routinen folgern sie, dass die Kinder zunächst auf ein Stichwort oder eine explizite Aufforderung ihrer Eltern hin lernen, die typischen verbalsprachlichen Formen der Routine – d.h. Grußformeln, Dankesformeln, Abschiedsformeln etc. – zu produzieren. Erst in einem zweiten Erwerbsschritt lernten sie die entsprechende Verwendungskompetenz und daher schließlich auch, die Routinen ohne die Hilfen der Eltern im passenden Verwendungskontext zu produzieren – eine globaldiskursive Kompetenz, die Quasthoff als die der externen Kontextualisierung bezeichnet (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.3.). Als Grundlage des Erwerbs wird hier im Rahmen der Routine eine Performanz von Formen angenommen, die dem Kind durch Instruktion beigebracht werden.

Greif/Gleason (1980) betrachten Äußerungen der Kinder in Encounter Openings im Zusammenhang mit Äußerungen des erwachsenen Interaktionspartners und der anwesenden Bezugsperson. Unter „modified laboratory conditions“ (ebd.: 160) wurden 22 Kinder (elf Mädchen und elf Jungen) in einer Altersspanne von zwei bis fünf Jahren untersucht. Die Kinder halten sich mit einer Bezugsperson, Mutter oder Vater, in einem Labor auf, in das am Ende einer längeren Sitzung ein dem Kind unbekannter Forschungsassistent kommt, der dem Kind ein Geschenk als Belohnung für seine Teilnahme überreicht. Der Forschungsassistent versucht nun, das Kind zur Produktion von drei Routinen zu bewegen, wobei er sich in sei-

nen Äußerungen an ein vorgegebenes Skript hält, um konstante Bedingungen zu garantieren (vgl. ebd.).

Die Studie verfolgt eine Reihe von Fragestellungen – im Folgenden werden nur Ergebnisse vorgestellt, die für die Aspekte globaler Diskurskompetenzen aussagekräftig sind. Signifikant ist zunächst, dass im untersuchten Alterszeitraum in allen untersuchten Routinen wenig spontane Produktionen von Routineformeln beobachtet werden konnten (vgl. Greif/Gleason 1980: 161). Wenn Kinder allerdings Grußformeln verwendeten, dann produzierten sie diese beinahe immer spontan;²⁰ Grußformeln wurden im Unterschied zu Dankesformeln selten souffliert. Dabei ist bemerkenswert, dass sich in der Produktion keiner der drei Routineformeln Alterseffekte zeigten:

“[There was] no observable tendency for older children to produce a higher proportion of routines than younger children” (Greif/Gleason 1980: 161).

Auch im elterlichen Verhalten gegenüber den Kindern waren keine Alterseffekte zu beobachten (Greif/Gleason 1980: 163). Aus der Studie ergibt sich also als Befund, dass im untersuchten Alterszeitraum selten und hinsichtlich des Kindesalters unsystematisch Grußformeln produziert werden und keine Erwerbsprozesse beobachtbar sind. Allerdings unterscheidet sich die methodische Herangehensweise sehr von derjenigen der vorliegenden Studie: Greif/Gleason beschränken sich auf die Codierung bestimmter Phänomenbereiche – die Untersuchung des kindlichen Verhaltens bleibt auf die Produktion von Grußformeln beschränkt und auch die Beobachtungen zur Rolle der Eltern stützen sich auf deren verbale Äußerungen. Weiterhin handelt es sich bei der geschilderten Situation der Begrüßung einer fremden Person im Forschungslabor, die anhand eines festgelegten Skripts mit dem Kind kommuniziert, um ein Setting, das sich von der in der vorliegenden Untersuchung betrachteten natürlichen Alltagssituation sehr unterscheidet. Es stellt sich also die Frage, wie die Befunde –

- dass nur sehr wenige Kinder überhaupt Grußformeln produzieren,
- dass sich im Verhalten der Erwachsenen in der Interaktion in der untersuchten Altersspanne keine Veränderungen zeigen, und

²⁰ In 27% von 44 Fällen verwendeten die Kinder Grußformeln; in 25 % von 44 Fällen verwendeten sie diese spontan. In 28% der ca. 30 verbleibenden Fälle, in denen die Kinder keine Routineformeln spontan äußerten soufflierten die Erwachsenen (vgl. Greif/Gleason 1980: 161) – mit offenbar verschwindend geringem Effekt für die kindliche Produktion der Formel (kindliche Produktion nach „prompting“ in ein bis zwei von 44 Fällen).

- dass Grußformeln, falls sie vorkamen, nicht aufgrund von „Prompting“ der Erwachsenen, sondern spontan produziert wurden –

einzuordnen sind. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden rekonstruktiven und multimodalen Studie zum Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen lassen sich all diese Befunde erklären. Allerdings komme ich hinsichtlich einer erwerbstheoretischen Einordnung zu Ergebnissen, die sich von denen Gleasons grundlegend unterscheiden (vgl. Kapitel 11).

3.4.2. Kompetenzen im Erlangen von „Access“ in natürlicher Peer-Interaktion

In den Studien von Corsaro (1979) und McTear (1979; 1985) geht es um kindliche Diskurskompetenzen in der Herstellung des interaktiven Zustands, den Goffman (1971) als „Access“ bezeichnet (vgl. dazu Kapitel 1.3.1.). Corsaro beobachtet die Eröffnung einer interaktiven Episode²¹ im Kindergarten, in der ein Kind bemüht ist, an einer bestehenden (Spiel-)Interaktion teilzunehmen (Corsaro 1979: 319). Er berücksichtigt dabei verbales und nonverbales Verhalten gleichermaßen. Er wählt für seine Untersuchung bewusst weniger stark vorgeformte kommunikative Ereignisse als die in Gleason et al. untersuchten Höflichkeitsroutinen. In seiner Studie vergleicht er Kinder in zwei Altersgruppen von 2;10 bis 3;10 Jahren und 3;10 bis 4;10, wobei die Aufteilung der Gruppen nicht theoretisch fundiert ist, sondern sich rein forschungspragmatisch erklärt (es sind die Gruppen-Unterteilungen, die er in der Institution vorfindet).

Corsaro interessiert bei seiner Untersuchung nicht nur, ob die Kinder sprachliche Routinen produzieren und wie diese aussehen, sondern insbesondere auch ihre Funktionalität in kindlicher Interaktion. Er stellt sich die Frage, inwieweit die Markierung von Encounter Openings mit konventionellen „access rituals“ für Kinder überhaupt eine Anforderung darstellt (Corsaro 1979: 316). Dabei wählt Corsaro bewusst Peer-Interaktion als Gegenstand, um zu sehen, was passiert, wenn Erwachsene nicht unterstützend tätig werden können – wie dies in den Studien von Gleason et al. der Fall war.

Die Ergebnisse der Beobachtungsstudie von Corsaro sind komplex – aber gerade die streng induktiv erworbenen Erkenntnisse und die mikroanalytische Sorg-

²¹ „Interactive episodes are defined as those sequences of behavior which begin with the *acknowledged presence* of two or more interactants in an ecological area and the overt attempt(s) to arrive at a shared meaning of ongoing or emerging activity” (Corsaro 1979: 318).

falt machen diese Studie als Folie für diese Untersuchung emergenter globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen aufschlussreich. Corsaro unterscheidet 15 Zugangs-Strategien, die bei Kindern als Möglichkeiten zu beobachten waren, „Access“ zu erreichen; einige sind verbal, andere nonverbal und einige können auf beide Arten durchgeführt werden (vgl. Corsaro 1979: 321). Die drei häufigsten Strategien sind nonverbal:

- einfaches Eintreten in den Interaktionsraum („non-verbal entry“),
- Umkreisen der bestehenden Interaktionsdyade und
- ohne weitere Markierung an der Aktivität teilnehmen.

Das Typische an all diesen Strategien ist, dass die Interaktionseröffnung nicht sprachlich markiert wird:

„There was no formal negotiation regarding entry [...], as we might expect to find in adult-adult interaction. The child attempting access relied instead on more indirect and often non-verbal strategies“ (Corsaro 1979: 322).

Corsaro beurteilt die Strategien weiterhin nach ihrer Effizienz und kommt zu dem Schluss, dass bestimmte Strategien für sich genommen deutlich erfolgreicher sind als andere. Überraschender Weise sind die erfolgreichen Strategien jedoch nicht die Strategien, die am häufigsten angewendet werden (Corsaro 1979: 326). Corsaro erklärt das damit, dass die Anwendung mehrerer Strategien in einer Sequenz wichtiger für den Erfolg ist als die Wahl einer bestimmten Strategie. Fazit: die erfolgreichen kindlichen Strategien haben den Nachteil, dass die interaktiv sehr aufwändig sind.

Effiziente verbale Strategien verwenden die Kinder nur sporadisch – was aber offenbar nicht daran liegt, dass sie die Formen nicht beherrschen: Erstens verwenden sie diese ja sporadisch in diesen Situationen, zweitens kann Corsaro anhand seines Materials nachweisen, dass die Kinder die Formen auch in anderen Kontexten verwenden (Corsaro 1979: 323).

Corsaro kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder untereinander eigene Strategien haben, um sich Zugang zu einer bestehenden Interaktion zu verschaffen, die teilweise sehr verschieden von den an dieser Stelle erwartbaren Strategien unter Erwachsenen sind (Corsaro, 1979: 317). Ältere Kinder nutzen jedoch mehr verbalsprachliche Strategien, weshalb Corsaro vermutet:

„It may be that the older children [...] are moving to more efficient (and adult-like) access strategies“ (Corsaro, 1979: 326).

Die Beobachtung dieser Alterseffekte bringt Corsaro zu dem Schluss, dass die kindlichen Strategien *Vorläufer-Fähigkeiten* der Erwachsenenstrategie sind:

„many of the children’s early strategies for gaining access in peer interactive settings may be precursors to adult access rituals“ (Corsaro 1979: 317).

Fehlende globaldiskursive Kompetenzen in der Verwendung der jeweiligen konventionellen Strategien erklärten auch die beobachtete seltene Performanz der Erwachsenenroutine. Seltene und eher zufällig wirkende Verwendungen konventioneller Routineformeln deutet Corsaro nicht als sicheres Zeichen für die Beherrschung der Erwachsenen-Strategie (Corsaro, 1979: 323) – damit liefert er eine Einordnung für die Beobachtungen Gleasons zur sporadischen, zufällig wirkenden kindlichen Produktion von Grußformeln.

Die Befunde von Corsaros multimodaler Beobachtungsstudie kindlichen Alltagsverhaltens deuten also auf einen kontinuierlichen Erwerbsprozess von interaktiv aufwändigeren nonverbalen, indirekteren Strategien hin zu effizienten, konventionellen, verbalen Strategien. Weiterhin liefern sie folgende Ausgangspunkte für diese Untersuchung emergenter globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen:

- *Kindspezifische Strategien:* Es existieren erfolgreiche kindliche Strategien zum Erlangen von „Access“, die sich von den Strategien Erwachsener unterscheiden. Erfolgreiche Access-Strategien unter Kindern beruhen nicht auf der Verwendung verbaler Routinen, sondern auf einer Reihung indirekter, meist nonverbaler Strategien. Corsaro zeigt also im Gegensatz zu den auf die Produktion verbaler Formeln konzentrierten Studien von Gleason et al. auf, dass nonverbale Strategien im frühen Erwerb kommunikativer Strategien des Encounter Opening offenbar eine große Rolle spielen. Die Frage ist, ob sich dies in der vorliegenden Studie bestätigt.
- *Kontinuierlicher Erwerb:* Der Befund funktionierender Vorläufer-Strategien an der Stelle, an der Begrüßungsroutinen oder andere konventionelle Eröffnungsroutinen stehen müssten, veranlasst Corsaro zu der Annahme eines kontinuierlichen Erwerbsverlaufs. Man muss davon ausgehen, dass Kinder zunächst andere, ihren Fähigkeiten auf dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende Mittel wählen, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Dabei wird die Bedeutung nonverbaler Kommunikation deutlich. Die konventionellen Mittel und Formen, etwa Routineformeln, erwerben sie erst in einem weiteren Schritt. Den Weg des Erwerbs beschreibt Corsaro dabei als das Erlangen eines Verständnisses des interaktiven Problems des Encounter Opening in der Peer-Interaktion, für das das Kind zunächst unterschiedliche Strategien

sucht. Er vermutet, dass das Kind die Erwachsenenstrategie in anderen Kontexten erwirbt und dann auch in der Peer-Interaktion anwendet und schließt: „Additional data on children’s use of access rituals in other settings is necessary to properly evaluate this hypothesis” (Corsaro, 1979: 332).

- *Bedeutung nonverbaler Kommunikation:* Corsaros Studie zeigt die große Bedeutung nonverbaler Strategien in der Verhandlung von „Access“, die bei Gleason et al. unberücksichtigt bleibt.
- *Produktion erwartbarer verbaler Formen bedeutet nicht Routinekompetenz:* Corsaro bezweifelt, dass es sinnvoll ist, sich in der Untersuchung kindlicher Diskurskompetenzen in frühen Eröffnungsroutinen auf die – offenbar seltene – Produktion verbaler Routineformeln zu konzentrieren; tatsächlich systematische Strategien zeigten sich im nonverbalen Bereich.
- *Erwerbsverlauf von der ineffizienten kindlichen Strategie zur effizienten Erwachsenenstrategie:* Corsaro stellt fest, dass die kindlichen Eröffnungsstrategien durchaus erfolgreich sind. Ihr Nachteil liege lediglich in einer erheblichen Ineffizienz: die Reihung einzelner nonverbaler Strategien beschreibt er als ausgesprochen aufwändig, sowohl was Zeit als auch Ressourcen angeht.

Zuletzt sind die Studien von McTear zu nennen, die als Ausgangspunkt noch einige Aspekte zu kindlichen Interaktionseröffnungen liefern. Im Rahmen seiner breiten Forschung zu kindlichen Gesprächsfähigkeiten (vgl. McTear 1985) untersucht Michael McTear unter vielem anderen auch Interaktionseröffnungen – allerdings nicht Encounter Openings, sondern Gesprächseröffnungen bzw. die Produktion initiiender Gesprächsbeiträge (McTear, 1979: 322)²² innerhalb eines bestehenden Interaktionsrahmens, die regelhaft nicht mit einer Begrüßungsroutine markiert werden (s.u.). McTear untersucht nun die Kompetenzen der Kinder, solche ersten Züge erfolgreich durchzuführen (McTear 1979: 323). Der Erfolg misst sich daran, ob die Äußerungen geeignet sind, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erlangen und eine gemeinsame Referenz der Interaktanten einzuführen (McTear 1979: 323). Als Datengrundlage dienen 36 Videoaufnahmen von 18 Kindern

²² Seine Methode zur Untersuchung von Diskurserwerb stützt sich auf den diskursanalytischen Ansatz von Sinclair und Coulthard (1975), der zwischen unterschiedlichen Typen Initiierender Züge/Gesprächsbeiträge („opening moves“) unterscheidet.

zwischen 3;6 und 5;9 Jahren in natürlicher Interaktion untereinander oder mit Erwachsenen, im Kindergarten und zu Hause. Aus dieser Vielfalt von Ergebnissen zum Diskurserwerb (die Studie bezieht sich vielfach auf die Egozentrismushypothese Piagets) werde ich im Folgenden nur die Ergebnisse skizzieren, die im Hinblick auf die vorliegende Studie zum globalen Diskurserwerb am Übergang prä-verbal-verbal in der Erwachsenen-Kind-Interaktion aufschlussreich sind:

- McTears Studie zeigt, dass *Kinder bereits früh die Initiative zu Interaktionseröffnungen ergreifen*. Auch wenn er Interaktionseröffnungen in einem bestehenden Interaktionsrahmen untersucht und keine Encounter Openings, zeigt das, dass Kindergartenkinder offenbar ein Grundverständnis dafür haben, dass ein Gespräch eröffnet werden muss und dass sie über Strategien verfügen, dies zu tun.
- McTear beschreibt, dass Kinder über vielfältige und erfolgreiche non-verbale und verbale Strategien verfügen, um *Diskursreferenten einzuführen*, d.h. ein Thema in die Interaktion einzubringen. Dabei seien sie sowohl in der Lage, Referenten im unmittelbaren Umfeld der Interaktanten mit verbalen und nonverbalen Mitteln einzuführen, als auch verbal Themen einzuführen, die sich nicht aus dem Hier-und-jetzt erschließen. Etwas zum „Thema“ eines Gesprächs zu machen, scheint für Kinder im Alter von ca. vier Jahren – alle hier genannten Beispiele McTears stammen von Kindern dieses Alters – kein Problem zu sein.
- McTear beschreibt unterschiedliche Strategien der Kinder, sich die *Aufmerksamkeit des gewünschten Interaktionspartners zu sichern* („attention getting“). Als nonverbale Strategien nennt er (vgl. McTear 1979: 328ff.):
 - Das Richten der Blickrichtung auf den gewünschten Gesprächspartner,
 - Den Einsatz paralinguistischer Mittel wie Anheben von Lautstärke und Tonhöhe,
 - Die Ausrichtung des Körpers und Körperhaltung,
 - Annäherung an den Gesprächspartner durch Bewegung im Raum.

Als verbale Strategien nennt er:

- Den Einsatz von Vokativen, insbes., um zwischen unterschiedlichen Adressaten zu unterscheiden,
- Die Verwendung von Wörtern (insbes. lokalisierende Direktive) als Aufmerksamkeitssignale.

Häufig beinhalte die Strategie der Kinder eine Kombination aus den genannten Mitteln (vgl. ebd.: 323ff.).

McTears Studien zeichnen ein Bild davon, welche Mittel und Formen Kinder verwenden, um Probleme zu lösen, die sich in Interaktionseröffnungen stellen (solche Probleme sind beispielsweise das Erlangen von Aufmerksamkeit und das Einführen von Referenten – d.h. eines „Themas“). Auffällig ist hier wiederum die Bedeutung nonverbaler Strategien, die sich auch in Corsaros Studie zeigt. Dieses Fazit muss zu dem Schluss führen, dass die Betrachtung nur verbaler Äußerungen nicht hinreichend zur Erklärung der interaktiven Prozesse des Erwerbs globaler Diskursfähigkeiten ist. Die vorliegende Studie wurde folglich als multimodale Studie konzipiert, die verbales und nonverbales Verhalten der Interaktanten berücksichtigt.

An der Forschung zu Studien kindlicher Interaktionseröffnungen sind folgende Aspekte für die vorliegende Studie einschlägig:

- Das von Gleason et al. als Mechanismus für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten proklamierte Lehren/Instruieren der Kinder durch „prompting“ zeigt im Hinblick auf die kindliche Produktion von Grußformeln bei Kindern zwischen zwei und fünf Jahren offenbar keinen Erfolg. Die Studie ergibt also, was die Frage nach den Mechanismen im frühen Erwerb globaler Diskurskompetenzen angeht, kein klares Bild, so dass die Frage, welche Mechanismen beim Erwerb eine Rolle spielen, weiterhin in der vorliegenden interaktiv ausgerichteten multimodalen Beobachtungsstudie nachvollzogen werden muss.
- Die Studie von Corsaro zum Erlangen von Access in Peer-Interaktion zeigt, dass kleine Kinder, wenn sie auf sich gestellt sind – d.h. ohne elterliche Unterstützung –, trotzdem über eine Reihe von Strategien zur Eröffnung sozialer Interaktionen verfügen. Auch McTear beschreibt verbale und nonverbale kindliche Interaktionseröffnungs-Strategien. Zudem beschreibt er eine Vielfalt kindlicher Strategien, um Themen in die Interaktion einzuführen – und mit anderen in fokussierte Interaktion zu treten. Sowohl Corsaro als auch McTear beschreiben jedoch, dass die kindlichen Strategien überwiegend nonverbal, von denen Erwachsener sehr verschieden und außerordentlich aufwändig sind. Corsaro vergleicht zusätzlich die Interaktionen der Kinder unterschiedlichen Alters in einer Kindergartengruppe und schließt daraus, dass Kinder kontinuierlich konventionellere Strategien erwerben. Die Studie gibt insbesondere einen Hinweis auf einen möglicherweise kontinuierlichen

Erwerbsverlauf, der sich als Konventionalisierungsprozess vollzieht. Als Grundlage für den Kompetenzerwerb dienen frühere kindliche Strategien der Interaktionseröffnung.

3.5. Fazit / Ausgangspunkt:

In diesem zweiten Teil des Kapitels zum Forschungsstand und zum theoretischen Hintergrund dieser Arbeit wurden einschlägige Erkenntnisse zum Spracherwerb skizziert. Im Mittelpunkt standen dabei neben der Forschung zum Diskurserwerb die präverbalen Grundlagen des Spracherwerbs als „interne Ressourcen“ sowie die Mechanismen des Erwerbs oder „externen Ressourcen“ (vgl. Quasthoff 2011). Im Folgenden fasse ich abschließend die Desiderate aufgrund des bisherigen Forschungsstands und die Ausgangslage, die sich daraus für meine Untersuchung der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten ergibt, zusammen:

- Es gibt bisher keine Studien, die sich dem Erwerb globaler Diskursfähigkeiten am Übergang präverbal-verbal widmen. In dieser Altersstufe werden lediglich der Erwerb basaler Dialogfähigkeiten sowie die Emergenz sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. untersucht. Eine Erkenntnis dieser Studien zum frühen Erwerb ist es, dass der Erwerb menschlicher Sprache offenbar auf allgemeinen sozial-kognitiven präverbalen Fähigkeiten beruht. Dieselben Fähigkeiten spielen sowohl beim Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten i.e.S. als auch beim Erwerb von Diskursfähigkeiten eine wichtige Rolle, so dass sich die Frage stellt, welche Rolle diese generischen Grundlagen für die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten spielen.
- Dazu, welche Erwerbsmechanismen beim frühen Erwerb globaler Diskurskompetenzen wichtig und entscheidend sind, ergibt die Forschungslage bislang ein widersprüchliches Bild. Einerseits zeigen zahlreiche Studien, dass im frühen Erwerb von basalen Dialogfähigkeiten und sprachlichen Fähigkeiten i.e.S. die intuitive Unterstützung kompetenter Interaktionspartner für das Kind entscheidend ist. Zumindest im späteren Erwerb globaler Diskursfähigkeiten wurde ein „Discourse Acquisition Support System“ ebenfalls als wichtiger erwerbssupportiver Mechanismus nachgewiesen. Dies legt nahe, dass auch im frühen Erwerb globaler Diskurskompetenzen die intuitive Unterstützung des kompetenten Interaktionspartners eine wichtige Rolle spielt. Andererseits zeichnen Gleason et al. aufgrund ihrer Studien zum Erwerb von

Höflichkeitsroutinen einen Gegenentwurf zum Erwerb früher globaler Einheiten: sie proklamieren den Erwerb als Erwerb salienten Formen, die den Kindern explizit beigebracht werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können zur Bildung von Hypothesen zu Erwerbsmechanismen weiter beitragen.

- Die bisherigen Studien, die sich mit dem Erwerb globaler Einheiten im Diskurs befassen, setzen diesen mit Beginn des Erwerbs der längeren und komplexeren Diskurseinheiten erst mit drei bis vier Jahren an. Die Befunde zu Vorläuferfähigkeiten und Voraussetzungen des Erwerbs globaler Diskursfähigkeiten widersprechen jedoch nicht einem früheren Erwerb globaler Diskursfähigkeiten: die bisherige Forschung weist nicht darauf hin, dass sprachliche Fähigkeiten i.e.S. zwingende Voraussetzung für die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten sind; basale Dialogfähigkeiten, die vermutlich Voraussetzung globaler Diskursfähigkeiten sind, werden bereits im frühen Säuglingsalter erworben.

Teil B: Anlage der Untersuchung

Im ersten Teil wurde der theoretische Ausgangspunkt einer Untersuchung emergenter globaler Diskurskompetenzen am Übergang präverbal-verbal beschrieben, wie er sich aufgrund der Forschungslage darstellt. In diesem zweiten Teil wird nun der konkrete Ansatz erläutert und begründet, mit dem in dieser Studie die Emergenz globaler Diskurskompetenzen untersucht wird. Nach der Explikation der Fragestellung wird der methodische Ansatz der Studie erläutert; dann werden die konkrete Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung und das Datenkorpus beschrieben.

4. Forschungsfragen: Emergenz globaler Diskurskompetenzen

Zu der Frage, ob Kinder an der Schnittstelle der Emergenz sprachlicher Fähigkeiten am Übergang präverbal-verbal über globale Diskurskompetenzen verfügen, liegen bislang wie gesagt keine Studien vor, so dass das Ziel dieser Arbeit ist, erste Hypothesen zur Emergenz globaler Diskurskompetenzen aufgrund einer Mikroanalyse audiovisueller Beobachtungsdaten zu generieren. In dem breiten Ansatz liegt der Fokus dabei auf folgenden Fragen:

1. Der Frage nach Beginn des Erwerbs und Erwerbsfortschritt. Als erstes ist zu klären, ob sich die Ausgangshypothese bestätigt, dass im Rahmen von Begrüßungsroutinen als einfacher Form einer globalen Einheit globale Diskurskompetenzen bereits früher als bislang angenommen zu beobachten sind; fraglich ist dann zudem, welche Erwerbsfortschritte im beobachteten Alterszeitraum zu beobachten sind.
2. Der Frage nach Grundlagen (internen Ressourcen) des Erwerbs, d.h. den vom Kind mitgebrachten Vorläuferfähigkeiten, die Grundlage des Erwerbs globaler Diskurskompetenzen sind. Diese Frage scheint besonders relevant vor dem Hintergrund der bisherigen Annahme, es handle sich bei globalen Diskursfähigkeiten um nachgeordnete Sprachfähigkeiten, deren Erwerb weitgehende verbalsprachliche Kompetenzen voraussetzt. Die Feststellung, dass die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten beginnt, bevor Kinder gut sprechen können, würde also hergebrachte Annahmen zu Grundlagen des Erwerbs in Frage stellen. Anschließend wäre die Frage zu klären, welche kindlichen Fähigkeiten denn dann eine (zwingende) Voraussetzung bzw. eine Grundlage für den Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen sind.

3. Der Frage nach Mechanismen (externen Ressourcen) des Erwerbs. Hier wird gemäß interaktionistischer Theorien des Spracherwerbs die Frage gestellt, welche Faktoren in der sozialen und dinglichen Umwelt den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten in frühen Phasen befördern – insbesondere, was dazu führt, dass die Emergenz als Übergang von Nicht-Kompetenz zu ersten Kompetenzen bewältigt wird. Hier steht aufgrund empirischer Untersuchungsergebnisse zum frühen Spracherwerb i.e.S. und zum Erzählerwerb einerseits die Theorie im Raum, dass die intuitive, angelegte Unterstützung erwachsener Interaktionspartner eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Kapitel 3.1.3.). Einschlägig ist weiterhin die Theorie zu Mechanismen des Erwerbs früher Höflichkeitsroutinen, die jedoch einen Erwerb durch Instruktion proklamiert: Kindern würden erwartbare Formen zunächst souffliert und sie produzierten diese, ohne über sonstige globaldiskursive Kompetenzen zu verfügen. Der Weg des Erwerbs sei also einer von der Performanz der Form zum allmählichen Erwerb von globalinhaltlichen und globalstrukturellen Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Hinweise sich für eine Bedeutung der jeweiligen interaktiven Erwerbsmechanismen aus den Analysen ergeben.

Um zu bestimmen, inwiefern sich überhaupt die Annahme eines frühen Erwerbs bestätigt, sind im ersten Schritt die Ergebnisse zum Erwerbsbeginn und Erwerbsverlauf wichtig. Im zweiten Schritt gilt das besondere Interesse jedoch der Untersuchung der Mechanismen des Erwerbs, d.h. der internen und externen Ressourcen und der Frage, inwiefern sich auch im Erwerb erster globaler Diskursfähigkeiten typische Prozesse der Emergenz menschlicher Sprachfähigkeiten in frühen Phasen zeigen.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen bei der multimodalen Untersuchung von Entwicklung in der Interaktion beschrieben. Danach folgt Teil C der Arbeit, in dem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen beschrieben werden. Im einem kurzen letzten Teil D werden die Ergebnisse im Hinblick auf bestehende Theorien des Erwerbs globaler Diskurskompetenzen diskutiert und theoretische Erträge für die Forschung zum Erwerb globaler Diskurskompetenzen deutlich gemacht – insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Anschlussfähigkeit an allgemeine Fragen der Emergenz sprachlicher Fähigkeiten in frühen Phasen der Ontogenese.

5. Methodischer Ansatz und Analysetool

Wie im ersten Teil bereits ausgeführt, wird in der vorliegenden Arbeit ein Bereich linguistischer Spracherwerbsforschung untersucht, in dem es bislang international kaum Vorarbeiten gibt: Der Fragestellung, inwiefern sich vor dem Beginn des Erwerbs von Diskurseinheiten im Alter von drei bis vier Jahren bereits die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten zeigt und welches die Prozesse des frühen Erwerbs solcher Fähigkeiten sind, wurde bislang nicht systematisch nachgegangen. Aus diesem Grund ist der methodische Ansatz notwendiger Weise explorativ und Hypothesen generierend.

Dabei werden mittels linguistischer Mikroanalyse Prozesse in der Interaktion rekonstruiert, die im Altersvergleich Rückschlüsse auf Spracherwerbsprozesse zulassen. Gerade weil die Forschung zum frühen Spracherwerb disziplinär überwiegend in der Entwicklungspsychologie verortet ist, in der das quantitative Paradigma dominiert, scheint es wichtig, dass diejenigen Erwerbsphänomene, die mit diesen Methoden schlecht zu greifen sind, von soziologisch-linguistischer Seite mit rekonstruktiven Methoden untersucht werden (vgl. Mey 2005). Dieser Zugang wird nicht nur gewählt, weil diese Methode geeignet ist, bislang unbekannte musterhafte Prozesse nachzuvollziehen, sondern auch, weil er für eine Untersuchung von Diskurskompetenzen und in der multimodalen Untersuchung von Gesprächen nahezu alternativlos ist (vgl. dazu Goffman 1983). Die Datengrundlage in Form eines Korpus von 91 Videographien von Erwachsenen und Kindern in fünf Altersstufen (vgl. unten Kapitel 6.4.) bietet dabei eine gute Grundlage für die mikroanalytische Rekonstruktion von Erwerbsprozessen. Im Folgenden werden die Details des methodischen Vorgehens erläutert, wobei auch das Modell und Analysetool zur – nicht trivialen – Untersuchung von Entwicklung in der Interaktion vorgestellt wird

5.1. Mikroanalyse in Anlehnung an konversationsanalytische Methoden

Ein mikroanalytischer Zugang im Rahmen der Gesprächsforschung, der sich dezidiert der Untersuchung interaktiver Phänomene widmet, ist die ethnomethodologische Konversationsanalyse. Dem ursprünglich auf den Soziologen Harold Garfinkel (1967) zurückgehenden Ansatz geht es um die Erschließung interaktiver Regularitäten. Die Kernfrage ist dabei, wie *soziale Ordnung* durch verbale Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder *hergestellt, aufrechterhalten* und *fortgeführt* wird (vgl. Dittmar 1997: 88). Kommunikation, bzw. sprachliche Interaktion, ist

demnach der Raum, in dem sich soziale Wirklichkeit konstituiert. Die Frage nach dem „Wie“ ist genauer gesagt die Frage nach den

„Methoden, die Menschen in ihrem Alltagsleben in der Gesellschaft einsetzen, um soziale Wirklichkeit zu konstruieren“ (Psathas 1972: 271).

Diese Methoden sind aber keine Regeln, die von den Interaktanten bewusst befolgt werden. Ihre Wirksamkeit und Wirkungsweise bleibt den am Prozess Beteiligten also verborgen. Aufgedeckt werden können die Regeln oder „Methoden“ nur aus der distanzierten Haltung, die der Forscher zu seinem Gegenstand einnimmt.

Auf den Ansatz Garfinkels geht die für die linguistische Gesprächsforschung bedeutende *ethnomethodologische Konversationsanalyse* zurück, die, wie eingangs beschrieben, mit diesen Methoden Regularitäten in natürlichsprachlicher Interaktion untersucht (grundlegend: Sacks et al. 1974; Sacks/Schegloff 1973). Der Erkenntnisprozess vollzieht sich in mehreren Analyseschritten, wobei die ethnomethodologische Konversationsanalyse durch ihre strenge Ausrichtung an empirischen Daten geprägt ist: Zuerst wird natürlichsprachliche Interaktion aufgezeichnet, was das zur Mikroanalyse notwendige wiederholte Abspielen ermöglicht. Zweitens werden die Ausschnitte transkribiert, die zur Beobachtung eines bestimmten Phänomens relevant sind. Dabei gelten sowohl die Auswahl als auch die Transkription der Ausschnitte als wichtige Analyseschritte.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse bietet einen sehr klaren und gut anwendbaren methodischen Ansatz für einen strikt induktiven Zugang zu sprachlich-interaktiven Phänomenen. Im Blick ist bei dieser Methode vor allem die Ko-Konstruiertheit von Interaktion. In ihren Weiterentwicklungen liefert die Konversationsanalyse auch ein Instrumentarium zum konkreten Vorgehen bei der Analyse von Gesprächen: Anhand weniger Fälle werden Regelhaftigkeiten rekonstruiert und erste Hypothesen im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen gebildet. Im zweiten Schritt wird das Phänomen, geleitet durch die ersten Hypothesen, anhand größerer Datenmengen untersucht. Jeder Widerspruch zu den Ausgangshypothesen muss dabei ernst genommen und mit einer Bereitschaft zur Revision behandelt werden. So gelangt man zu zunehmend belastbaren Hypothesen über Muster und Regelhaftigkeiten in Gesprächen (vgl. Deppermann 1999).

Die ursprüngliche konversationsanalytische Forschung ist durch strenge methodische Vorgaben geprägt, zu denen etwa gehört,

- dass ausschließlich die verbalsprachliche Manifestation von Sprache untersucht wurde und nicht Sprache als kontextualisierte Interaktion mit allen Facetten nonverbaler Kommunikation,
- dass Gespräche als streng lineare Strukturen gesehen wurden und damit lediglich die sequenzielle Verknüpfung benachbarter Äußerungen im Fokus stand.

Wie in Kapitel 3.3.2 ausgeführt wird, wurde die Methode jedoch bereits problemlos für globale Einheiten operationalisiert. Insbesondere mit Blick auf Begrüßungsroutinen birgt die ursprüngliche ethnomethodologische Konversationsanalyse bereits ein Konzept globaler Strukturierung von Gesprächen. Sacks et al. (1974) sprechen davon, dass jedes Gespräch aus einem Anfang („Opening“), einem Mittelteil und einem Schluss („Closing“) besteht. Sie benennen dabei insbesondere „Openings“ und „Closings“ klar und widmen diesen Phänomenen mehrere Studien (Schegloff 1967; Schegloff 1968; Schegloff 1979; Schegloff 1986; Schegloff/Sacks 1973) aus denen deutlich wird, dass es sich bei diesen Gesprächsteilen um satzübergreifende Strukturen handelt, die eine Reihe von Beiträgen mehrerer Interaktanten umspannen, die benennbar sind und die eine Binnenstruktur und eine Abfolge von Teilaufgaben zeigen. Sacks und Schegloff beschreiben diese Strukturen allerdings linear als Abfolge von Parsequenzen und gehen auf eine mögliche „Globalität“ i.S. einer hierarchischen Strukturierung nicht ein.²³

5.1.1. Multimodale Konversationsanalyse

Wie oben ausgeführt (vgl. Kapitel 2.3.; vgl. insbesondere Kendon/Ferber 1973; Mondada/Schmitt 2010), handelt es sich bei Begrüßungsroutinen um intrinsisch multimodale globale Einheiten, da nonverbales Verhalten auf unterschiedlichen Ebenen – Grußgesten, Bewegung und Orientierung im Raum – fester Bestandteil ist. Wie ebenfalls skizziert, handelt es sich auch bei frühem Erwerb um ein multimodales Phänomen, in dem (etwa sozial-emotionale oder sozialpragmatische) Vorläuferfähigkeiten von Sprache nur so zu beobachten sind (vgl. Kapitel 3.1.2).

²³ Schegloff (1968, 1986) beschreibt allerdings die Eröffnung von Telefongesprächen als eine Reihung zusammengehörender Parsequenzen. Dabei beschreibt er unter dem Stichwort der „nonterminality“ (Schegloff 1968: 1081) das Phänomen, dass nach der Parsequenz „Summons-Answer“ die Eröffnungssequenz nicht beendet werden kann, sondern dass die Sequenz mindestens bis zum Austausch von Grüßen weitergeführt werden muss. Damit wird auch in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse das Prinzip eines *globalen Zugzwangs* zumindest angedeutet.

Prozesse der Emergenz, d.h. der Bezug zwischen präverbalen Vorläuferfähigkeiten und ersten sprachlichen Kompetenzen in einer Domäne, lassen sich also nur multimodal, d.h. in der Gesamtschau des kommunikativen Verhaltens der Beteiligten beobachten.

In den letzten Jahren ist der Grundsatz der ursprünglichen formalen Konversationsanalyse gefallen, sich ausschließlich auf Sprache in ihrer lautlichen und verbalen Form zu konzentrieren. Zunehmend wird anerkannt, dass nur unter Berücksichtigung nonverbaler Kommunikation ein realistisches Bild persönlicher Interaktion gezeichnet werden kann und dass eine Beschränkung auf die Beschreibung von Telefongesprächen unbefriedigend scheint (vgl. Deppermann/Schmitt 2007). So etabliert sich langsam der Ansatz einer „multimodalen“ Konversationsanalyse, die Grundzüge nonverbaler Kommunikation wie Gestik, Blicke, Position oder Bewegung und Konstellation der Interaktanten im Raum berücksichtigt (Deppermann/Schmitt 2007: 25)²⁴. Die Entwicklung eines linguistischen Beschreibungsinstrumentariums für multimodale Interaktionen steht allerdings noch am Anfang (vgl. zur Problematik fehlender Standards Kapitel 7.4.).

5.2. GLOBE als Verfahren der Untersuchung von Entwicklung in der Interaktion

Für die Untersuchung des *Erwerbs* globaldiskursiver Kompetenzen mit konversationsanalytischem Instrumentarium kann für die vorliegende Untersuchung das Analyseverfahren GLOBE angewandt werden, das von Hausendorf/Quasthoff (1991; 2005a) anhand empirischer Daten entwickelt wurde.

5.2.1. Konversationsanalyse als Instrument der Spracherwerbsforschung

Der Vorteil des Rückgriffs auf konversationsanalytische Methoden wird dabei von Hausendorf/Quasthoff folgendermaßen zusammengefasst:

„Konversationsanalytisch auf Entwicklungsprozesse zuzugreifen, bedeutet diese Entwicklungsprozesse als interaktiv manifestierte soziale Realität nachzuzeichnen“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 597).

²⁴ Dass sich multimodale Ansätze in der Konversationsanalyse zunehmend etablieren zeigt sich etwa auch daran, dass das Thema der International Conference on Conversation Analysis 2010 „Multimodal Interaction“ war.

Eine konversationsanalytische Untersuchung von Erwachsenen-Kind-Interaktion kann also diskursorganisatorische Strukturen und Mechanismen dieser besonderen interaktiven Konstellation aufdecken. Insbesondere lässt sich die in ihrem unterschiedlichen Entwicklungsstands und Mitgliedschaftsstatus (vgl. Garfinkel/Sacks 1970) begründete interaktive Asymmetrie nachvollziehen (aufgrund von Displays der Interaktanten, etwa Attribuierungen des Erwachsenen). In solcher asymmetrischer Interaktion zwischen einem kompetenten Sprecher und einem Kind liege eine besondere Erwerbsdynamik, da der stärkere Partner intuitiv einen Ausgleich der Kompetenzniveaus und „Symmetrie“ anstrebe (vgl. Kapitel 3.3.2.). In der aufeinander bezogenen Beschreibung der Beiträge des Kindes und des Erwachsenen wird dabei nachvollziehbar: 1.) welche Anforderungen der Erwachsene an das Kind setzt und welche Attribuierungen von Fähigkeitsniveaus in diesen Setzungen liegen und 2.) welche Fähigkeiten das Kind in Bezug auf die gesetzten Anforderungen sowie in Bezug auf die Zielkompetenz- das unter Erwachsenen erwartbare sprachliche Verhalten – zeigt (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a). Die Rolle der Interaktion als Erwerbskontext wird in Kapitel 10.3.1 dargestellt, an dieser Stelle sollte nur gezeigt werden, worin die Vorteile eines konversationsanalytischen Ansatzes liegen – etwa gegenüber experimentellen oder quantitativen Zugängen, die diese Mechanik nicht erschließen können.

5.2.2. Das Analysemodell GLOBE

Das Modell GLOBE wurde von Hausendorf/Quasthoff (2005a) aus Daten von konversationellen Erzählungen Erwachsener-Kind rekonstruiert (Hausendorf/Quasthoff 1991, 2005a: 118ff.). Es handelt sich um ein Beschreibungsmodell für globale Einheiten im Diskurs und liefert somit die in der Konversationsanalyse fehlenden Beschreibungskategorien für zwei Lücken in der konversationsanalytischen Forschung: 1. Beschreibungskategorien für globale Einheiten im Diskurs und 2. ein Instrumentarium für eine erwerbsorientierte Untersuchung mittels der Konversationsanalyse (vgl. ebd.). Da das Modell aus einer induktiven Datenanalyse hervorgegangen ist, war eine gute Operationalisierbarkeit für die Untersuchung des Erwerbs globaldiskursiver Kompetenzen zu erwarten – diese hat sich in weiteren rekonstruktiven Studien bereits bestätigt (Schröder 2010; Morek 2010).

Der entscheidende Vorteil des Modells ist, dass es speziell dazu geeignet ist, den Erwerb von *Diskurskompetenzen* nachzuvollziehen – das ist auch der Grund für seine Verwendung in der vorliegenden Arbeit. Es ging aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit dem Problem hervor, dass bei einer Beschreibung von Diskurserwerb *Entwicklung* in der *Interaktion* dargestellt werden

muss. Die Untersuchung von Entwicklung steht dabei zunächst im Widerspruch zur konversationsanalytischen Methode: In der konversationsanalytischen Betrachtung von Interaktion steht die Beschreibung musterhafter interaktiver Prozesse als Ausdruck einer Gesellschaftsstruktur im Vordergrund – also die Interaktion als Ganzes, nicht die Beiträge des einzelnen Teilnehmers. Entwicklung ist jedoch etwas, das sich im *Individuum* vollzieht. Für die Untersuchung des kindlichen Kompetenzniveaus, bzw. eines Erwerbsverlaufs stellt sich also die Frage, wie man individuelle Leistungen des Kindes isolieren kann, ohne die Tatsache der Ko-Konstruiertheit aus dem Blick zu verlieren (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 15ff.).

Das GLOBE-Modell beantwortet diese Frage dadurch, dass es Interaktion auf verschiedenen *Ebenen* betrachtet, von denen auf der obersten die gemeinsam hervorgebrachte Leistung und auf den beiden unteren die Einzel-Leistungen der Interaktanten im Hinblick auf diesen „joint effort“ beschrieben werden.

5.2.3. Interaktive Ko-Konstruktion: Die Ebene der Teilaufgaben („Jobs“)

Auf oberster Ebene geht es um die übergeordnete Frage, ob und wie die Interaktionsbeteiligten *gemeinsam* die Aufgaben zum Erreichen eines Ziels bewältigen. Das Modell GLOBE wurde im Kontext von Diskurseinheiten entwickelt, so dass das Ziel immer die vollständige und korrekte Durchführung der globalen Einheit im Sinne einer interaktiven Problemlösung ist:

„Wenn es zu einer narrativen Diskurseinheit kommt, müssen bestimmte Aufgaben von irgendwelchen Teilnehmern irgendwie zu irgendeinem Zeitpunkt erledigt werden“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 121).

Die Betrachtung einer gemeinsam hervorgebrachten Leistung, einer gemeinschaftlichen Herstellung von „Sinn“ auf dieser Ebene entspricht dem Konzept der Konversationsanalyse. Hausendorf/Quasthoff (2005a) vermuten dabei, dass es übergeordnete Teilaufgaben – von ihnen als „Jobs“ bezeichnet (vgl. ebd.: 124) – gibt, die allen Diskurseinheiten gemeinsam sind:

- die *Darstellung von Inhalts- und Formrelevanz*, die sequenziell an erster Stelle steht,
- das *Thematisieren*, das in der Sequenz an zweiter Stelle steht,
- das *Abschließen*, das sequenziell an vierter Stelle steht und
- das *Überleiten*, das sequenziell am Ende der globalen Einheit steht.

An dritter Stelle folgen ein- oder mehrere Jobs, die für die jeweilige Diskurseinheit spezifisch sind (vgl. ebd.: 127). Die Abfolge, in der die Jobs erledigt werden müssen, ist durch konditionelle Relevanzen strikt festgelegt, die auf der pragmatischen Mittel-Ebene zu beschreiben sind. Zur Erledigung eines Jobs ist in der Regel mindestens eine Paarsequenz, oft aber eine längere Diskurssequenz notwendig. Auf dieser Ebene, d.h. für das Gesamtergebnis, spielt es zunächst keine Rolle, *wer* die Jobs erledigt. Wichtig ist lediglich die Beschreibung der Anforderungen und die Frage, ob und inwieweit die Interaktionsdyade diesen gerecht wird.

Die Rekonstruktion, welcher Interaktionspartner auf welche Weise dazu beigetragen hat, die Jobs zu erledigen, ließ dann in der Untersuchung von Erzählinteraktion zwischen Erwachsenen und Kindern allerdings Schlüsse auf einen möglichen interaktiven Entwicklungsmechanismus, eine systematische Unterstützung des Diskurserwerbs durch den Erwachsenen zu – doch dazu mehr im nächsten Abschnitt.

5.2.4. Beitrag des einzelnen Interaktionspartners: Ebene der Mittel

Auf der mittleren Ebene wird der Entwicklungsdimension insofern Rechnung getragen, als hier eine handlungsorientierte Perspektive eingenommen wird, die die kognitive Dimension von Entwicklung mit erfasst. „Mittel“ Hausendorf/Quasthoff (2005a) werden als pragmatische Handlungseinheiten (in Anlehnung an die Sprechakttheorie) aufgefasst. Die diskursorganisatorische Einheit, die mit ihnen einhergeht, ist der Redebeitrag (vgl. Sacks et al. 1974).

Es werden nun also die Leistungen der Interaktanten getrennt betrachtet: jeder Interaktant leistet seinen Beitrag zur Erledigung des Jobs gemäß seiner Rolle in der Interaktion – in Erzählungen beispielsweise entweder der Rolle des Erzählers oder der des Zuhörers. Die Bezüge der Redebeiträge aufeinander sind dabei von entscheidender Bedeutung: auf lokaler Ebene als Paarsequenzen oder Diskurssequenz zur Erledigung eines Jobs, aber auch in der Bezogenheit jedes einzelnen Redebeitrags auf Struktur und Funktion der globalen Einheit (hierarchischer Bezug, vgl. Kapitel 2.2.1.). Stellt ein Interaktant beispielsweise die Frage „Weißt du, wie Memory geht?“, so zeigt die Antwort „Also, man mischt die Kärtchen und legt sie dann umgedreht auf den Tisch“ einmal, dass das Gegenüber lokal dem Zugzwang in der Paarsequenz folgend eine Frage beantwortet hat, aber dann insbesondere auch, dass es verstanden hat, dass auf globaler Ebene die Durchführung der Diskurseinheit „Spielerklärung“ geboten ist. Der Redebeitrag ist einerseits ein durch konditionelle Relevanzen motivierter handlungsorientierter Zug auf Ebene

der interaktiven *Organisation*, er trägt mit seiner *globalsemantischen* Dimension aber auch zur Durchführung der globalen Einheit bei (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 137). Die formale Seite der Mittel kommt dabei im lokalen Bezug zu anderen Redebeiträgen zum Ausdruck, die funktionale Seite in der Bezogenheit auf die globale Einheit. In diesem zweifachen Bezug erklärt sich auf der Mittel-Ebene auch die Progression im Diskurs: die diskursorganisatorische Sequenzialität kann durch die konditionellen Relevanzen beschrieben werden; das „inhaltliche“ Fortschreiten in der Diskurseinheit durch die Bezüge auf globalsemantischer Ebene und der Bezogenheit auf die „semantische Abarbeitung der Jobs“ (ebd.: 126).

Untersucht man den Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern, so kann man auf Ebene der Mittel nachvollziehen, welche Anteile im ko-konstruierten Dialog jeder Interaktionspartner hat. Leistet er den Beitrag, der ihm aufgrund seiner interaktiven Rolle im Rahmen der Globalstruktur zukommt? Als ein solches Interaktionsmuster manifestiert sich im Erwachsenen-Kind-Dialog ein *interaktives Ungleichgewicht* (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 301) aufgrund des niedrigeren Kompetenzniveaus des Kindes: bei Erzählungen zeigte sich, dass der Erwachsene zur Erledigung der Jobs weit mehr leistet, als es seine Rolle als Zuhörer fordern würde. In der Mikroanalyse zeigt sich weiterhin, dass die Mehrarbeit nicht einfach nur eine Erledigung an Stelle des Kindes ist, sondern dass sie in spezifischer Weise darauf ausgerichtet ist, die interaktive Asymmetrie auszugleichen und das Kind zu fordern und dazu zu animieren, zunehmend seinen Part zu übernehmen. Für Erzählungen beschreiben Hausendorf/Quasthoff die aus dieser Bestrebung resultierenden Unterstützungshandlungen des Erwachsenen als einen interaktiven Erwerbsmechanismus, ein Discourse Acquisition Support System (DASS, vgl. dazu Kapitel 10.3.).

5.2.5. Angemessene und konventionelle Realisierung der Mittel: Ebene der Formen

Auf unterster Ebene des GLOBE-Modells werden die Formen beschrieben, wiederum in ihrer Funktion für den inhaltlichen Zusammenhang innerhalb einer globalen Einheit. Die globalformale Dimension manifestiert sich in der Umsetzung der Einzelbeiträge – oder Mittel – durch die jeweils erwartbaren konventionellen Formen. Diese formalen Markierungen sind dabei nicht auf verbalsprachliche Ausdrucksformen beschränkt:

„es gibt vielfältige – übrigens keineswegs nur sprachliche – Möglichkeiten, ein pragmatisch bestimmtes Mittel formal zu realisieren“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 126).

Dass keine Beschränkung auf i.e.S. sprachliche Formen gefordert ist, ist für meine Untersuchung der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten am Übergang von präverbalen zu sprachlichen Phasen von Bedeutung. Mit dem GLOBE-Modell können also problemlos nonverbale Formen der Kommunikation beschrieben und in eine Reihe mit sprachlicher Kommunikation gestellt werden. Damit können an diesem Übergang etwa auch Prozesse der Substitution von frühen nonverbalen Formen durch sprachliche in einer späteren Entwicklungsstufe nachvollzogen werden: Wird in einer globalen Einheit an derselben Stelle zunächst eine nonverbale Form eingesetzt, um ein Mittel zu realisieren, die später durch eine sprachliche Form ersetzt oder ergänzt wird, so deutet dies zum Einen auf eine kontinuierliche Entwicklung an der Schnittstelle präverbal-verbal hin (im Sinne Bruners) und ist zum Anderen als ein Prozess zunehmender Konventionalisierung zu deuten (im Sinne Corsaros).

Formale Markierungen entfalten in zweifacher Hinsicht kontextualisierende Wirkung: Zunächst, indem sie spezifisch sind für die jeweilige Globalstruktur (indexikalische Formen) und dann, indem sie spezifisch sind für den Ort im Rahmen der Globalstruktur, an dem sie verwendet werden (Gliederungssignale) (vgl. Auer/di Luzio 1992). Hausendorf/Quasthoff beschreiben die Funktion folgendermaßen:

„[Diese] Variabilitäten der oberflächensprachlichen Formgebung [können] in ihrem funktionalen kontextualisierenden Stellenwert erfasst werden [...] – um also etwa alters-, rollen-, schicht-, geschlechts- oder auch sprachvergleichende Fragestellungen zu bearbeiten. Die empirisch manifest vorfindlichen sprachlichen Formen können somit gesondert – aber immer bezogen auf die interaktiv konstituierenden Strukturen und die teilnehmerbezogenen einzelnen Züge – bearbeitet werden“ (Hausendorf/Quasthoff 2005b: 608).

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass mit Instrumenten in Anlehnung an bzw. in der Weiterentwicklung von konversationsanalytischen Methoden gut geeignete Ansätze für eine Mikroanalyse entlang etablierter Kategorien vorliegen, die für die Rekonstruktion emergenter Diskursfähigkeiten genutzt werden können. Insbesondere kann das GLOBE-Modell zur Untersuchung der Entwicklung von Diskursfähigkeiten in der Interaktion angewendet und problemlos für die Erfordernisse einer multimodalen Analyse adaptiert werden. Die Anwendung von GLOBE für die Rekonstruktion multimodaler Erwerbsprozesse in frühen Routinen wird neue Aspekte des Analysetools hervorbringen und zu dessen Weiterentwicklung beitragen.

6. Beschreibung und Begründung der Datengrundlage

Nach der vorbereitenden Erörterung des theoretischen Hintergrund und der Methode beginnt an diesem Punkt der empirische Teil der Arbeit. Zunächst wird die Anlage der Untersuchung beschrieben und begründet, dann folgen weitere Kapitel zur Datenerhebung und zum zugrunde liegenden Datenkorpus.

6.1. Das Setting: Begrüßung in der „Haustür-Situation“

Als Setting für die Untersuchung von Begrüßungen zwischen Erwachsenen und sehr jungen Kindern wurde eine Situation gewählt, die ich im Weiteren als „Haustür-Situation“ bezeichne: In der Ausgangssituation spielt das Kind in der ihm vertrauten Umgebung, meist im heimischen Wohnzimmer. Ein Elternteil ist bei den Kindern unter drei Jahren in jedem Fall in Sicht- oder Hörweite und spielt in vielen Fällen mit dem Kind. Bei Dreijährigen und älteren Kindern ist ein Elternteil zumindest in Hörweite. In dieser Situation kommt eine Person, die das Kind zumindest für mehrere Stunden nicht gesehen hat, neu in die Wohnung. Zu unterschiedlichen, jedoch möglichst nahe beieinanderliegenden Zeitpunkten (im Abstand von weniger als einer Woche) werden mit demselben Kind Encounter Openings in zwei Konstellationen aufgenommen. In der ersten Situation ist der Neankömmling eine primäre Bezugsperson (im Folgenden als „E_nah“ bezeichnet), in der zweiten Situation ist der Neankömmling eine dem Kind nur bekannte Person (der Neankömmling „E_dist“) (s.u. Kapitel 6.3.).

Die untersuchte Form des Encounter Opening ist auch für sehr junge Kinder eine alltägliche Situation (wohingegen andere Formen des Encounter Opening, etwa in formelleren Situationen, im Gegensatz zu Erwachsenen für sehr junge Kinder eine untergeordnete Rolle spielen).

Die gesamte Situation wurde von der Forscherin mit einer Handkamera videographiert. Die Situation des Encounter-Opening in der Haustür-Situation wurde insgesamt nach folgenden Prämissen als Untersuchungsgegenstand ausgewählt:

- Natürlichkeit und trotzdem Vergleichbarkeit: Wie oben ausgeführt, ist für die Rekonstruktion sprachlichen Verhaltens mit konversationsanalytischen Methoden aufgrund des Ziels einer Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit eine größtmögliche Natürlichkeit der beobachteten Situation erforderlich. Andererseits ist für eine Untersuchung von Regelmäßigkeiten, insbesondere von Alterseffekten im Erwerb, eine möglichst gute Vergleichbarkeit der einzelnen Aufnahmen notwendig. Für eine rekonstruktive Untersuchung von Alterseffekten in der Interaktion müs-

sen also beide Anforderungen in Einklang gebracht werden. In der vorliegenden Untersuchung wird, um beiden Anforderungen gerecht zu werden, mit dem Encounter Opening in der Haustür-Situation eine Routinehandlung aus dem Alltag der Kinder gewählt, die mit weitgehend gleich bleibenden Parametern (Setting, Personenkonstellation) häufig wiederkehrt. Die Kontextbedingungen dieser im interaktiven Alltag vorkommenden Situation sind in hohem Maße gleichbleibend: die Ausgangssituation – d.h. die Situation, in der sich die Interaktanten unmittelbar vor dem Encounter Opening befinden – ist vergleichbar und der Beginn der Situation ist durch ein deutliches Signal markiert. Es handelt sich somit um eine Situation, die beiden Anforderungen gerecht wird. Aufgrund der Auswahl dieses Setting war es also möglich, Szenen natürlichsprachlicher Interaktion zu untersuchen, die trotzdem einen größtmöglichen Grad an Vergleichbarkeit aufweisen.

- Eindeutiger Begrüßungsbedarf: Das zu untersuchende Setting eines Encounter-Opening musste weiterhin so gewählt werden, dass die entsprechende Szene unter Erwachsenen in jedem Fall durch eine Begrüßungsroutine markiert werden müsste. Nur so ist eindeutig, dass die Markierung des Encounter Opening durch die global strukturierte übersatzmäßige Einheit einer konventionellen Begrüßungsroutine tatsächlich die regelhaft bestehende interaktive Anforderung – und damit das Erwerbsziel – ist. Entscheidend für den Markierungsbedarf ist:
 - Einmal, dass es zwischen den potenziellen Interaktanten bereits eine Beziehung gibt (vgl. Knapp 1978; Schiffrin 1977). Dies wurde dadurch sichergestellt, dass es sich in jedem Fall um dem Kind bekannte Neuankömmlinge handelte.
 - Zweitens – und unabhängig vom ersten Punkt, d.h. selbst wenn keine Beziehung vorliegt, – erzeugen räumliche Nähe und der Eintritt in einen bestehenden Interaktionsraum²⁵ Begrüßungsbedarf (vgl. Kendon 1973: 609;

²⁵ Was in der linguistischen Gesprächsforschung unter einem „Interaktionsraum“ zu verstehen ist, beschreibt Lorenza Mondada mit Blick auf multimodale Interaktion: „Die Konstitution eines Interaktionsraums ist die Vorbedingung dafür, dass Interaktion stattfinden kann: Es ist der Interaktionsraum, der die wechselseitige Verfügbarkeit der Beteiligten garantiert, sich den laufenden Aktivitäten anpasst und damit den Gesten, den Redebeiträgen, den Blicken einen Sinn verleiht, sie ‚accountable‘ macht, weil sie wechselseitig aufeinander ausgerichtet und geordnet sind.“ (Mondada 2007: 88)

Schiffrin 1977: 680). In der Haustür-Situation entsteht Markierungsbedarf durch das Betreten der Wohnung, spätestens und eindeutig jedoch durch das Betreten des Zimmers, in der sich zumindest das Kind, eine Bezugsperson und der Forscher befinden, die bereits einen Interaktionsrahmen²⁶ etabliert haben.

- Drittens spielt der Zeitraum, für den sich die Interaktanten nicht gesehen haben und/oder eine vorausgegangene Verabschiedung für die Festlegung von Begrüßungsbedarf eine Rolle (vgl. Schiffrin 1977: 686; Hartmann 1973: 147). Daher war eine Bedingung für die Aufnahmen, dass die Kinder den erwachsenen Neuankömmling vorher zumindest für mehrere Stunden nicht gesehen und sich von ihm verabschiedet hatten.
- Zusätzlich zu entsprechenden Hinweisen aus der Forschung, die auf eindeutigen Begrüßungsbedarf in der Haustür-Situation hinweisen, ist auch in den Daten beobachtbar, dass sich die Erwachsenen in der aufgenommenen Haustür-Situation – also die Bezugsperson, die beim Kind ist und der Neuankömmling – grundsätzlich mit der konventionellen Begrüßungsroutine begrüßen. Der Zwang zu begrüßen ist zwischen den Erwachsenen offenbar so stark, dass in den meisten Fällen sogar eine Begrüßung zwischen dem Neuankömmling und der filmenden Forscherin stattfindet, die ansonsten von den Erwachsenen nicht angesprochen und in die Interaktion einbezogen wird.

Als Zwischenfazit bleibt also festzuhalten, dass bei der Haustür-Situation mehrere Gründe für Markierungsbedarf greifen. Somit ist sichergestellt, dass die Verwendung einer Begrüßungsroutine in dieser Encounter Opening-Situation offenbar obligatorisch ist und dass Kinder daher lernen müssen, in ihrer alltäglichen Interaktion an dieser Stelle die konventionelle, sprachliche Routine zu verwenden.

- Methodischer und forschungspragmatischer Vorteil der Planbarkeit einer natürlichen Situation: Die Haustür-Situation bietet als untersuchte

²⁶ Damit bezeichne ich das Phänomen, dass durch eine Begrüßung ein Interaktionsrahmen für die Beteiligten aufgespannt wird; wird dieser nicht geschlossen, etwa durch eine Verabschiedung, so können die Interaktanten miteinander in fokussierte Interaktion treten, diese unterbrechen und wieder eröffnen, ohne erneut begrüßen zu müssen (vgl. zur Rahmung von Interaktion Goffman 1974; vgl. zur Eröffnung eines Interaktionsrahmens Kendon 1981: 20; Goffman 1971; Schmitt/Mondada 2010). Hierin wird auch der Unterschied deutlich zwischen Interaktionseröffnungen im bestehenden Interaktionsrahmen und Begrüßungsroutinen, der in Kapitel 9.1.7. anhand eines empirischen Phänomens diskutiert wird.

Situation außerdem den großen forschungspragmatischen Vorteil, dass voraussehbar ist, dass die Szene stattfinden wird, und dass der ungefähre Zeitpunkt absehbar ist, zu dem beispielsweise der Vater des Kindes von der Arbeit nach Hause kommt oder ein Besucher erwartet wird. Damit wird die Datenerhebung relativ gut planbar. Das in konversationsanalytischen Untersuchungen ansonsten sehr häufige Problem, dass das Auftreten des zu beobachtenden Phänomens nicht vorhersehbar ist und daher sehr große Datenmengen erhoben werden müssen, von denen nur schwer auffindbare kleine Datenausschnitte zum Zielphänomen letztlich gegenständlich sind, konnte bei der vorliegenden Untersuchung also vermieden werden.

Insgesamt erwiesen sich die Vorüberlegungen zur Auswahl der Situation als realistisch, so dass in einem zwar aufwändigen, aber dennoch ökonomischen Prozess eine relativ umfangreiche und fruchtbare Datengrundlage für die Untersuchung der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen gewonnen werden konnte.

6.2. Erwachsenen-Kind-Interaktion

Die Untersuchung von Interaktion von Kindern mit Erwachsenen in der Encounter-Opening-Situation war in erster Linie dadurch motiviert, dass es aus der Literatur bereits Hinweise darauf gibt, dass die Unterstützung kompetenter Interaktionspartner – in Form von intuitiver Unterstützung (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a) oder Instruktion (vgl. etwa vgl. Gleason/Weintraub 1976; Greif/Gleason 1980) – beim Erwerb globaler Diskurskompetenzen eine wichtige Rolle spielt (vgl. dazu Kapitel 3.1.3). Daher sollte unbedingt die Möglichkeit dazu bestehen zu untersuchen, welche Rolle dieser Erwerbsmechanismus in der Interaktion für die Emergenz globaler Diskurskompetenzen spielt.

Sinnvoll schien die Wahl dieser Konstellation auch deshalb, weil Untersuchungen zu Encounter-Openings in Peer-Interaktion darauf hinweisen, dass Kinder untereinander Encounter-Opening-Strategien anwenden, die von den konventionellen Strategien erwachsener/kompetenter Sprecher abweichend sind (vgl. Corsaro 1978; vgl. Kapitel 3.4.2.). Es scheint also einerseits unwahrscheinlich, dass das konventionelle Muster in und aus Peer-Interaktionen erworben wird, andererseits deutet vieles darauf hin, dass die Unterstützung kompetenter Sprecher in irgendeiner Form beim Erwerb der Routine bedeutsam ist.

6.3. Die interaktive Konstellation: zwei Beziehungskonstellationen je Kind

Je Kind wurden weiterhin soweit möglich zwei unterschiedliche Beziehungskonstellationen videographiert und analysiert: im ersten Fall betritt eine Bezugsperson (z.B. Elternteil, Großmutter – die interaktive Rolle bezeichne ich als „E_nah“) die Wohnung und im zweiten Fall kommt ein Bekannter hinzu („E_dist“, z.B. Freund, Nachbar). Die Kriterien für die Auswahl der jeweiligen erwachsenen Interaktionspartner waren dabei, dass das Kind mit einer Bezugsperson mehrmals pro Woche für längere Zeit in direkter Interaktion steht und dass sie zu den wichtigsten Menschen gehört. Die bekannte Person kennt das Kind zwar, die Beziehung unterscheidet sich jedoch deutlich von der einer Bezugsperson; es sieht denjenigen seltener als einmal pro Woche oder nur flüchtig in Begleitung anderer. Im Vorgespräch mit den Eltern wurden diese Bedingungen geprüft. In allen Fällen konnten die Personen so gewählt werden, dass die Beziehung deutlich unterschiedlich war.

Es gab zwei wichtige Gründe dafür, jedes Kind möglichst in Encounter Openings in zwei Konstellationen aufzunehmen, in denen sich die Beziehung zum Neuankömmling deutlich unterschied:

- Der erste Grund für die Wahl von zwei Beziehungskonstellationen je Kind war methodischer Art: Beim Zusammentreffen sehr junger Kinder mit Bezugspersonen nach einer Phase der Trennung ergibt sich die Frage, ob es sich bei dem beobachteten Verhalten um Bindungsverhalten (Ainsworth/Bowlby 1965, Bowlby 1965) handelt.²⁷ Für die Analyse einer linguistischen Fragestellung nach der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten ist diese Frage aus mehreren Gründen relevant: wenn beim Encounter Opening ein durch das Bindungssystem des Kindes motiviertes Verhalten vorläge, wäre die Vergleichbarkeit des Verhaltens verschiedener Eltern-Kind-Paare erwartungsgemäß stark dadurch beeinflusst. Unterschiedliche Muster im Begrüßungsverhalten von Eltern und Kindern könnten also nicht ohne weiteres unterschiedlichen Markierungen der Encounter-Opening Situation zugeschrieben werden,

²⁷ Auch wenn man hier einwenden kann, dass die beobachteten natürlichen Encounter Opening-Situationen wohl nicht so anfällig für eine Aktivierung des Bindungssystems ist wie die Stresssituation, die in der Bindungsforschung künstlich hergestellt wird (künstlich hergestellte kurzzeitigen Trennungen des Kindes von der Bezugsperson in einer Laborsituation).

sondern müssten als mögliche Effekte unterschiedlichen Bindungsverhaltens eingeordnet werden. Die scheinbar einfachste Lösung dieses Problems, Bezugspersonen von der Untersuchung auszuschließen, war deshalb nicht sinnvoll, weil gerade diese Encounter Openings alltägliche und in besonderem Maße natürliche Situationen sind. Daher ist davon auszugehen, dass gerade diese Encounter Openings für den kindlichen Erwerb des Musters von erheblicher Bedeutung sind. Mit der Untersuchung zweier Beziehungskonstellationen je Kind können Effekte des Bindungssystems auf andere Weise kontrolliert werden: Wenn die Muster hinsichtlich globaler Diskurskompetenzen in beiden Konstellationen dieselben sind, so ist anzunehmen, dass das Verhalten der Interaktanten durch die Orientierung an einem (sozio-)linguistischen Muster motiviert ist und jedenfalls nicht durch die Aktivierung des Bindungssystems. Die Untersuchung zweier Konstellationen hat den weiteren Vorteil, dass ein weiterer sozio-emotionaler Effekt das Begrüßungsverhalten beeinflussen könnte, nämlich das Fremdeln, welches das Verhalten gegenüber E_dist beeinflussen könnte (vgl. Grossmann/Grossmann 1994). Es zeigte sich in der Analyse, dass für beide Konstellationen in Bezug auf die Fragestellung nach der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten die Befunde grundsätzlich dieselben waren. In den Ergebnissen hinsichtlich Markierung durch eine konventionelle Begrüßungsroutine, kindliche Kompetenzen, sowie Muster interaktiver Unterstützung unterschieden sich die Konstellationen nicht. Aufgrund dessen werden in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse die Konstellationen auch nicht gesondert aufgeführt; soweit systematische Unterschiede für die Konstellationen bestanden, wird dies in der Darstellung der Ergebnisse erwähnt.

- Der zweite Grund für die Anlage der Untersuchung zweier Konstellationen je Kind lag darin, dass bestimmten Fragestellungen zum Erwerb globalinhaltlicher und globalformaler Kompetenzen nur auf diese Art und Weise nachgegangen werden kann: Wichtigster Aspekt des Parameter-Setting im Rahmen von Begrüßungsroutinen ist die Definition der Beziehung zwischen den Interaktanten, die Einfluss auf zahlreiche Entscheidungen für die fokussierte thematische Interaktion hat (vgl. Kapitel 2.3.1.). Die Fähigkeit, die unterschiedliche Beziehung zu Personen zum Ausdruck zu bringen (Display), ist daher Teil von Begrüßungskompetenz. Die Emergenz der kindlichen Fähigkeit kann mit analysiert werden, wenn das Kind im selben Alter und derselben Situation

in Encounter Openings mit Neuankömmlingen beobachtet wird, mit denen seine Beziehung sehr unterschiedlich ist. Aspekte des kindlichen Recipient Design, die sich in der Analyse tatsächlich zeigten, kommen auf Mittel- und Formen-Ebene zum Ausdruck und werden vor allem in Kapitel 9 beschrieben.

Aufgrund der forschungspragmatischen Herausforderung, in einem engen Zeitfenster in einer Familie Aufnahmen in zwei Konstellationen zu machen, wobei Kind und Bezugsperson dieselben sein sollten, liegen zwar von den meisten, jedoch nicht von allen Kindern in der jeweiligen Altersstufe Aufnahmen in beiden Konstellationen vor (vgl. Übersicht Datenkorpus im Anhang). Die Datenlage war jedoch für die Bearbeitung der beschriebenen Fragen mehr als hinreichend.

6.4. Kinder im Alter zwischen einem Jahr und dem Vorschulalter in fünf Altersstufen

Da in der vorliegenden Studie Erwerbsprozesse rekonstruiert werden sollen, musste ein Vergleich des kindlichen Verhaltens in unterschiedlichen Altersstufen anhand der Daten möglich sein. Demzufolge wurden die Kinder in fünf Altersstufen untersucht. In der ursprünglichen Anlage der Untersuchung waren sechs Altersstufen geplant. Da die Altersspanne des Erwerbs von Begrüßungskompetenzen aufgrund der Forschungslage völlig unklar war, wurden Vierjährige und Vorschulkinder zunächst als getrennte Altersstufen erhoben. In der Analyse zeigten sich jedoch hinsichtlich der Phänomene in Bezug auf die Fragestellung keine systematischen Unterschiede zwischen diesen Alterstufen mehr: Bereits Vierjährige zeigen das unter Erwachsenen erwartbare Muster. Aus diesem Grund werden die Altersstufen im Rahmen dieser Arbeit nicht getrennt dargestellt, sondern als eine Altersstufe behandelt. Das Alter der Kinder wird jedoch jeweils ausgewiesen (Peter⁴ⁿ, Louis⁵ⁿ, Monika^{6d}, etc.). Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf den Prozessen der Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen, also auf den frühen Altersstufen.

Im Gegensatz zu vielen anderen Spracherwerbsstudien mit Kindern unterschiedlichen Alters (in denen häufig die Auswahl von Altersstufen rein forschungspragmatisch motiviert ist), ist in der vorliegenden Studie die Wahl der Altersstufen, in denen Aufnahmen gemacht wurden, theoretisch motiviert. In frühen Phasen liegen die Zeitpunkte ein halbes Jahr, später ein Jahr auseinander. Die gewählte Altersspanne bildet die Hauptphase der Emergenz menschlicher Sprachlichkeit ab, die Clark kurz folgendermaßen zusammenfasst:

„Infants don't produce their first words until age one or later, but by three or four, they can talk quite fluently about some topics" (Clark 2003: 16)

Die Wahl dieser Phase der Schnittstelle war durch die Fragestellung nach einer frühen Emergenz globaler Diskursfähigkeiten motiviert: Falls sich in der Phase der Ontogenese, in der die Entstehung menschlicher Sprachfähigkeiten i.e.S. beschrieben werden, auch die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten zeigt, können globaldiskursive Erwerbsprozesse in allgemeine Theorien zur Emergenz menschlicher Sprachfähigkeiten eingeordnet werden. Die Kinder werden im Alter von zwölf, 18 und 24 Monaten sowie drei Jahren, vier Jahren und dem Vorschulalter aufgenommen. Die Altersstufen sind einmal theoretisch motiviert, indem sie Entwicklungssetappen in unterschiedlichen Bereichen markieren:

- in der kognitiven Entwicklung und/oder
- in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. und/oder
- in der Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten und/oder
- in der Entwicklung des emotionalen Verhaltens.

Die kriteriengeleitete Auswahl der Altersstufen wird im Folgenden erläutert:

- Altersstufe zwölf Monate: Die einjährigen Kinder in der Studie sind noch im präverbalen Stadium, wenn man Sprache als „flexible use of referential words“ (Carpenter 1998: 77) definiert. Die Neunmonats-Revolution liegt jedoch bereits hinter ihnen und sie haben die sozialkognitiven Fähigkeiten erworben, die aus sozialkonstruktivistischer Sicht für den Erwerb spezifisch menschlicher sprachlicher Fähigkeiten als Voraussetzung gelten: Intentionalität (vgl. Tomasello/Raczky 2003) und die Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit, die als Voraussetzung für den Erwerb menschlicher Sprachfähigkeiten gelten (vgl. dazu Kapitel 3.1.2.). Als kommunikative Mittel verwenden Kinder in diesem Alter bereits kommunikative Gesten wie Zeigen (pointing) und zwar sowohl in imperativer als auch deklarativer Verwendung (Carpenter 1998: 77f., siehe auch Bates et al 1979, Bretherton et al. 1981). Weiterhin haben Einjährige bereits Kompetenzen im Bereich basaler Dialogfähigkeiten, insbesondere des dialogischen Abwechslungsmusters und lokaler Zugzwänge erworben (vgl. Kapitel 3.2.). Aufgrund des multimodalen Untersuchungsansatzes war auch die motorische Entwicklung für die Wahl der untersten Altersstufe ausschlaggebend: für Begrüßungen in der Haustür-Situation spielt es eine Rolle, dass Kinder sich selbstständig dem Interaktionspartner annähern können. Einjährige können sich bereits durch Krabbeln oder Robben fortbewe-

gen und sie können stehen, wenn sie sich an Personen oder Gegenständen festhalten. Ihre motorisch-kognitiven Fähigkeiten reichen weiterhin für eine deutliche Orientierung auf einen bestimmten Fokus aus.

- Altersstufe 18 Monate: Mit 18 Monaten stehen die meisten Kinder am Beginn des vocabulary spurt und damit des Grammatikerwerbs (Szagun 2000: 36), sie haben also erste Schritte des Erwerbs referenzieller Sprachfähigkeiten vollzogen. Sie sprechen zwar nur einzelne Wörter, verstehen jedoch bereits viel. Relevant für die vorliegende Untersuchung ist auch, dass die Wörter, die in Begrüßungsroutinen zur konventionellen Markierung verwendet werden, etwa die Grußfomel „Hallo“, hier bereits erworben sind (vgl. Clark 1979).
- Altersstufe 24 Monate: Zweijährige beginnen im engeren Sinne zu sprechen. Sie beginnen Sätze zu bilden und verfügen gegenüber 18-monatigen über ein sehr deutlich vergrößertes Vokabular – Sie verwenden auch kategorisch neue Wortarten, etwa das Personalpronomen „Ich“. An lokalen Dialogfähigkeiten lässt sich in diesem Alter die Ausbildung von Fähigkeiten der dialogischen Bezugnahme mittels thematisch und sprachlich passender Äußerungen beobachten, d.h. einer einfachen Form der Diskurskohärenz (Klann-Delius 1999: 41).
- Altersstufe drei Jahre: Bei Dreijährigen sind eine Reihe von Entwicklungsfortschritten zu erwarten: sie verfügen über eine einfache Syntax (Szagun 2000: 36; Klann-Delius 1999: 39f.) und haben definitiv alle sprachlichen Fähigkeiten i.e.S. erworben, die für die formalen Markierungen in einer Begrüßungsroutine in der Haustür-Situation notwendig sind. Basale Dialogfähigkeiten sind so weit entwickelt, dass Kinder auch untereinander Kohärenz herstellen können, wobei die Bezüge auf die Vorgängeräußerung zunehmend inhaltlich werden (vgl. Kapitel 3.2.). Weiterhin sind in diesem Alter allererste globaldiskursive Kompetenzen im Rahmen von Erzählungen zu beobachten (vgl. Kapitel 3.3.1.). Zuletzt sind bei Dreijährigen bereits grundlegende Fähigkeiten im Erwerb von Höflichkeit nachgewiesen (vgl. Bates 1976), was für kindliches Verhalten in Begrüßungsroutinen relevant sein könnte.
- Altersstufe ab vier Jahre: die ältesten Kinder verfügen insgesamt bereits über gute Sprachfähigkeiten auf allen Gebieten – man kann sich mit ihnen normal unterhalten. Sie haben komplexere syntaktische Fähigkeiten erworben und können auch abstrakte Wörter verwenden (Szagun 2000: 37; Klann-Delius 1999: 39f.). Zudem haben sie weitgehende

Theory of Mind-Fähigkeiten erworben; Hinzu kommen zunehmende Fähigkeiten der metasprachlichen Bewusstheit (vgl. Andresen 1993, 2002; Jäkel 2008). Neben emergenten Erzählfähigkeiten zeigen Kinder auch erste Fähigkeiten im Umgang mit anderen Diskurseinheiten (vgl. Kapitel 3.3.1.).

Neben Erkenntnissen über Entwicklungsschritte aus der Literatur beruht die Festlegung der Abstände zwischen den untersuchten Zeitpunkten auch auf unsystematischen eigenen Beobachtungen und Befragungen von Eltern zum kindlichen Verhalten in den verschiedenen Entwicklungsphasen. Die Abstände zwischen den Altersstufen sollten so gewählt werden, dass sie unterschiedliche Phasen der kommunikativen Entwicklung repräsentieren. Die Intervalle sollten dabei so weit auseinanderliegen, dass möglichst eine Verfälschung der Altersvergleiche durch interindividuelle Entwicklungsunterschiede vermieden wird; andererseits sollten sie so nahe beisammen liegen, dass sich hinsichtlich der Entwicklungsfortschritte Bezüge zwischen den Altersstufen herstellen lassen.

In der Analyse der Daten zeigte sich, dass die gewählten Altersstufen sehr gut geeignet waren, diese Anforderungen zu erfüllen. Im untersuchten Zeitraum ließ sich die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten in Form deutlicher Entwicklungsfortschritte und nachvollziehbarer Entwicklungsetappen beobachten. Die beobachteten Prozesse im Erwerb globaldiskursiver Fähigkeiten ließen sich in verschiedener Hinsicht auf Prozesse des Erwerbs sozialkognitiver und sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. beziehen.

6.5. Studie aus Längsschnitt- und Querschnittsdaten

Aufgrund der für die explorative Untersuchung notwendigen großen Altersspanne und der vermuteten Schwierigkeiten beim Zugang bei Videoaufnahmen in der Familie, insbesondere der dabei zu erwartenden geringen Bereitschaft einer mehrmaligen Teilnahme, war die Untersuchung ursprünglich als reiner Querschnitt geplant. Im Verlauf der Planung der Erhebungen zeigte sich jedoch, dass Familien zu einer weiteren Teilnahme bereit waren, so dass letztlich von sechs Kindern insgesamt 18 längsschnittliche Aufnahmen vorliegen. Die längsschnittlichen Aufnahmen überschneiden sich dabei in der abgedeckten Altersspanne, d.h. es sind sowohl Längsschnitte von zwölf bis 18 Monaten vorhanden als auch von 18 bis 24 Monaten als auch 24 Monate bis drei Jahre oder vier Jahre.²⁸ Dass es

²⁸ Vgl. dazu auch die Übersicht zum Datenkorpus im Anhang.

sich bei Veränderungen um musterhafte Alterseffekte handelt und nicht um inter-individuelle Unterschiede, kann also für alle Schritte von einer Altersstufe zur nächsten geprüft werden.

Die Analyse der Daten konzentrierte sich zur Auffindung erster Muster auf die längsschnittlichen Daten (Fallstudien); in weiteren Analyseschritten wurden die Analysen auf die weiteren Kinder der jeweiligen Altersstufe erweitert und mit den Anhaltspunkten auf musterhafte Prozesse aus den Längsschnitten abgeglichen.

6.6. Multimodale Daten: Videographie mit Handkamera

Die primäre Datengrundlage der rekonstruktiven Analyse bilden mit einer Handkamera gefilmte Videoaufnahmen. Da sich die Interaktanten während des Encounter Opening durch die Wohnung in einem relativ großen Radius bewegen, konnten die relevanten Vorgänge nur mit einer mobilen Handkamera erfasst werden. Alle Aufnahmen im Datenkorpus wurden durch die Forscherin selbst durchgeführt. Die Ton- und Bildqualität der Aufnahmen war zufriedenstellend und für die Analyse hinsichtlich der Fragestellungen dieser Arbeit ausreichend.

Die Notwendigkeit von audiovisuellen Daten als Grundlage erklärt sich aus der auch in Kapitel 2.3. beschriebenen Tatsache, dass zum Einen Begrüßungsroutinen selbst ein inhärent multimodales Kommunikationsphänomen sind, und sich zum Anderen kommunikative Kompetenz bei verbalsprachlich nicht oder wenig kompetenten Kindern überwiegend nonverbal äußert – und daher nur durch die Erhebung von Bildmaterial beobachtet werden kann.

7. Datenerhebung, Aufbereitung der Daten, Datenkorpus

7.1. Notwendigkeit einer eigenen Datenerhebung

Bei der Planung des Projekts wurden verschiedene Möglichkeiten geprüft, vorhandenes Datenmaterial zu nutzen. Es zeigte sich jedoch schnell, dass die Nutzung vorhandener Daten als Grundlage für die Untersuchung nicht möglich war. Die Nutzung der Videodaten aus den Projekten von Gleason et. al zu Encounter Openings von Erwachsenen und kleinen Kindern in Erwägung zu ziehen und entsprechend anzufragen, wurde schon aufgrund der methodischen Anlage eines experimentellen Settings, sowie des zu späten Beginns der Altersstufen in der Ontogenese (vgl. Kapitel 3.4.1.) nicht verfolgt. Eine Überlegung war, Aufnahmen aus

psychologischen Studien zum Bindungsverhalten in der „Fremde-Situation“ zu nutzen, (Klann-Delius/Hofmeister 1997) da hier in großer Zahl Videoaufnahmen von Begegnungen zwischen Kindern und Bezugspersonen in frühen Phasen und im Altersvergleich vorliegen.²⁹ Für die Rekonstruktion der Emergenz globaler Diskurseinheiten im Rahmen von Begrüßungen waren aber auch diese aus mehreren Gründen nicht geeignet: Erstens handelte es sich ebenfalls um experimentelle und nicht um natürliche Daten; zweitens war der Zeitpunkt der Abwesenheit der Bezugsperson relativ kurz (nur wenige Minuten) und damit die Frage des Markierungsbedarf durch eine Begrüßungsroutine fraglich (vgl. zu dieser Problematik oben Kapitel 6.1.). Nicht zuletzt befindet sich das Kind als Teil des Experiments vor der Begegnung in einer ungewöhnlichen Stresssituation, so dass nicht von einem natürlichen Encounter Opening-Verhalten ausgegangen werden kann. Weitere Korpora, die videographierte Erwachsenen-Kind-Begrüßungen mit erfassen sind offenbar nicht vorhanden. Aus diesem Grund war es erforderlich, die erwartungsgemäß aufwändige Datenerhebung im Rahmen des Dissertationsprojekts selbst durchzuführen und dazu in Familien Encounter Openings von Erwachsenen-Kind-Begrüßungen zu videographieren, was sich aber insbesondere aufgrund der guten Planbarkeit der gewählten Encounter-Opening Situation als machbar erwies.

7.2. Durchführung der Datenerhebung

Im Folgenden werden die Schritte der Planung und Durchführung der Datenerhebung in Kürze geschildert.

7.2.1. Rekrutierung der Probanden

Die Familien, die letztlich an der Studie teilnahmen, wurden durch Ansprache zweier privat organisierter Krabbelgruppen (Kontaktaten wurden aus örtlichen Inseraten entnommen), über einen Kindergarten sowie über private Kontakte in drei Städten rekrutiert. Ein erster Plan war gewesen, auch Kinder im Kindergarten zu filmen, wenn sie von ihren Eltern abgeholt werden, um so innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums eine Vielzahl von Encounter Openings aufnehmen zu können und die sehr aufwändigen Einzelbesuche bei Familien zu vermeiden. Bereits für die Pilotierung musste hier das formelle Einverständnis von Träger, Leitung

²⁹ Ich danke Prof. Dr. Gisela Klann-Delius sehr herzlich für ihre Bereitschaft, mir Daten aus ihren Studien zur Nutzung für mein Projekt zur Verfügung zu stellen.

und allen Eltern der teilnehmenden Kinder eingeholt werden. Leider erwies sich, dass Encounter Openings in Kindergärten ausgesprochen schwierig erhoben werden konnten, da durch die spezielle Situation mit einer Vielzahl von Teilnehmern einzelne Encounter Openings in Ton und Bild nur schwer erfasst werden konnten. Aufgrund dessen wurden schließlich die Daten der Encounter-Openings mit allen Kindern in der Haustür-Situation erhoben und die Daten der Kinder aus dem Kindergarten lediglich als Hintergrundinformation genutzt (vgl. dazu Kapitel 7.3.). In einigen Fällen konnten jedoch Kontakte durch den Kindergarten für die Erhebungen in den Familien genutzt werden.

7.2.2. Information der Familien

Die Eltern eines Kindes wurden zuerst persönlich angesprochen; dabei wurde ihre Bereitschaft zur Teilnahme erfragt. Sie erhielten das Informationsschreiben, das die Kontaktdaten und Affiliation der Forscherin deutlich machte, in dem kurz das Projekt vorgestellt wurde, sowie Informationen über die Verwendung der Daten, Anonymisierung etc. gegeben wurden, und es wurde ein mündliches Einverständnis für die Videoaufnahmen in den Familien eingeholt. Den Eltern wurden insgesamt nur knappe Informationen zum Vorhaben gegeben (Doktorarbeit zum Thema Sprachentwicklung bei kleinen Kindern, Beobachtungsstudie).

Dem Erstkontakt folgte eine weitere persönliche oder telefonische Besprechung des Ablaufs der Aufnahmen, bei der offene Fragen besprochen wurden. Sinngemäß wurde der Familie vermittelt, dass das Kind beim Spielen mit einem Elternteil oder alleine in seinem Zuhause aufgenommen werden soll, die Situation aber auch *Situationswechsel* enthalten soll, d.h. etwa wenn eine neue Person hinzukommt und mit dem Kind spielt. Das solle dann zum Einen eine Person sein, mit der das Kind sehr vertraut ist (Stichwort: Bezugsperson; Beispiel: Vater kommt von Arbeit nach Hause) und zum Anderen eine Person, die dem Kind zwar bekannt ist, jedoch nicht sehr vertraut. Die Informationen wurden so formuliert, dass die (Spiel)-Interaktion der Kinder mit unterschiedlichen Personen im Vordergrund stand. Dass es eigentlich um die Eröffnung sozialer Begegnungen und die Begrüßungsroutine gehen sollte, wurde den Beteiligten also nicht vermittelt. Dass die Erwachsenen auch nicht auf Begrüßungen fokussiert waren, zeigt sich etwa daran, dass sie die anwesenden Personen (meist auch die Forscherin) begrüßten und sich erst danach verunsichert zeigten bzw. explizit fragten, was und wie sie denn agieren sollten und was gefilmt werden sollte.

7.2.3. Ablauf der Datenerhebung

Vor den „Situationswechseln“ war die Forscherin bereits seit etwa einer halben Stunde in der Familie anwesend, unterhielt sich zunächst mit der anwesenden Bezugsperson (dieser Interaktionsbeteiligte wird im Folgenden mit M abgekürzt), spielte mit dem Kind (dieser Interaktionsbeteiligte wird im Folgenden mit K abgekürzt) und filmte schließlich K beim Spiel oder M und K bei einer gemeinsamen Aktivität (spielen, Buch ansehen etc.). In diese Situation kommt die neue Person hinzu, die von der Mutter darüber informiert wurde, dass sie vorbeikommen und für einige Zeit mit dem Kind spielen solle. Der Neuankömmling (dieser Interaktionsbeteiligte wird im Folgenden mit E abgekürzt) spielt eine Weile mit dem Kind, bis der Forscher nach ca. 10-15 Minuten sagt, dass ihm das Material genügt und die Kamera abschaltet. Oft setzen K, E und M ihre Aktivitäten zunächst für kurze Zeit fort. Meist schließt sich ein Gespräch unter den anwesenden Erwachsenen an, die Forscherin bedankt sich, beantwortet Fragen und verabschiedet sich schließlich.

Jede Konstellation – Bezugsperson (E_nah) und bekannter Erwachsener (E_dist) – in einer eigenen Sitzung zu filmen, was zu Beginn geplant war, erwies sich als unnötig. Bei Kindern, von denen sowohl Aufnahmen vorliegen, die in nur einer Sitzung entstanden als auch Aufnahmen, bei denen zwei Konstellationen je Sitzung entstanden, unterschieden sich hinsichtlich der untersuchten Phänomene nicht. Ein Teil der Aufnahmen entstand also während einer einzigen ein- bis zweistündigen Sitzung. Die Heimkehr der Bezugsperson war meist Teil des natürlichen Ablaufs und nicht für die Aufnahme arrangiert. Im Fall des Besuchs der Bekannten konnten oft ebenfalls ohnehin geplante Besuche aufgenommen werden, die auf den Zeitpunkt der Erhebung gelegt wurden.

7.2.4. Dauer und Zuschnitt der einzelnen Aufnahmen

Eine ungeschnittene Aufnahme umfasst je Sitzung ca. 15-25 Minuten Interaktion des Zielkindes mit den Beteiligten Erwachsenen. Dabei werden ca. zehn Minuten vor (Interaktion K mit M) und zehn Minuten nach der Begrüßungsszene (Interaktion K mit E) aufgenommen; die Encounter-Opening Szene selbst, also der eigentliche Fokus der Untersuchung, dauert nur zwischen wenigen Sekunden bis zu maximal zwei Minuten. Da auch der Kontext der Encounter Opening-Situation auf Video aufgenommen wird, kann beurteilt werden, ob bestimmte Aspekte eines nicht erwartungsgemäßen Verhaltens der Interaktanten auf besondere Umstände oder Vorkommnisse vor der Begrüßungssequenz zurückzuführen ist. Außerdem wird so erfasst, ob sich fokussierte Interaktion an die Begrüßungsinteraktion an-

schließt, und welcher Art diese fokussierte Interaktion gegebenenfalls ist. Von jedem Kind liegen also auch Daten von Erwachsenen-Kind-Interaktion außerhalb der Begrüßungssituation vor, die jedoch in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht zentral sind und daher hier nur als Hintergrundmaterial und, soweit notwendig, erklärend und desambiguierend in die Analyse einbezogen wurden.

7.2.5. Beobachterparadoxon

Alle Aufnahmen, die Gegenstand der Untersuchung sind, wurden von der Forscherin selbst aufgenommen. Das war notwendig, da die Arbeit des Films selbst relativ komplex war: die Kamera musste beweglich sein und es mussten bestimmte Details der Interaktion in Bild und Ton festgehalten werden. Das konnte nur durch genaue Kenntnis der projektbezogenen Hintergründe sichergestellt werden. Den Probanden (Eltern, Kindern und sonstigen Beteiligten gegenüber) sollte jedoch nicht deutlich werden, dass der Fokus des Untersuchungsinteresses den Encounter Openings galt. Die Probanden selbst um Aufnahmen zu bitten, was aus forschungspragmatischen Gründen und zur Verminderung des Beobachterparadoxon teils gemacht wird, war hier also nicht möglich.

Ein Faktor, der bei beobachtenden Methoden, besonders aber bei Videoaufnahmen in informellen Kontexten, stets einbezogen werden muss, ist die Tatsache, dass die Anwesenheit des Forschers die Handlungen der Beteiligten möglicherweise beeinflusst. Es entsteht also stets das Dilemma, dass einerseits möglichst natürliches Verhalten beobachtet werden soll, andererseits aber die Anwesenheit des Forschers mit Kamera schon an sich eine „unnatürliche“ Situation darstellt. Im Folgenden schildere ich den Umgang mit dem unauflösbaren Problem des Beobachterparadoxons (vgl. Labov 1970) für die vorliegende Arbeit:

- Natürliches und zurückhaltendes Verhalten des Forschers und unauffällige Handhabung der Kamera: Es zeigte sich bei Pilotierungsaufnahmen in Familien sehr bald, dass es für die Forscherin weder möglich noch sinnvoll war, sich während der Anwesenheit als Teilnehmer der Interaktionssituation völlig zu entziehen, da sich dadurch eine unnatürliche Situation ergab, die insbesondere das Verhalten der sehr jungen Kinder zu beeinflussen schien, die mit einer zwar im Interaktionsraum anwesenden, aber nicht verfügbaren Person offenbar nicht umzugehen wussten. Daher hielt die Forscherin auch während der Aufnahmen die sehr kleine Kamera auf Hüfthöhe und steuerte die Fokussierung über einen kleinen Bildschirm am Gerät. Dadurch, dass die Kamera nicht im Ge-

sicht der Forscherin sichtbar war, sondern relativ unauffällig gehandhabt wurde, war grundsätzlich Interaktion mit der Forscherin möglich. Die Forscherin versuchte also, sich in der Interaktion zurückzuhalten und im Hintergrund zu bleiben, reagierte aber auf Interaktionseröffnungen durch M, E oder K.

- Bei Begrüßungsverhalten scheint es sich um ein Verhalten mit enorm großer normativer Kraft zu handeln, das in der Notwendigkeit und Art der Durchführung eine hohe Stabilität aufweist – oder anders ausgedrückt: zumindest unter kompetenten Sprechern ist offenbar der Markierungsbedarf außerordentlich hoch (vgl. Kendon 1981: 20; vgl. Kapitel 2.3.1.). In der Aufnahmesituation ist beispielsweise zu beobachten, dass die erwachsenen Neuankömmlinge stets auch die Forscherin begrüßen, obwohl offensichtlich ist, dass sie filmt, und obwohl sie sich bewusst sein müssten, dass diese Begrüßung evtl. das zu beobachtende Kindesverhalten beeinflusst.
- Starke Effekte der Anwesenheit des Forschers wie Fremdeln wurden dadurch vermieden, dass vor den Aufnahmen ein persönliches Kennenlernen von Kind und Forscherin erfolgte (in einem Fall stellte sich dabei heraus, dass die Durchführung der Erhebung im Längsschnitt aus diesem Grund nicht möglich war – vgl. Übersicht Datenkorpus im Anhang Katja3n).

Es wurde also durch verschiedene Überlegungen und Maßnahmen versucht, die Situation so natürlich wie möglich zu halten. Sofern die Aufnahmesituation das Begrüßungsverhalten beeinflusst, ist dies aus den multimodalen Daten ersichtlich, so dass dies bei der Analyse mit berücksichtigt werden konnte. Auf die gefundenen interaktiven Muster wirkte sich dieser Faktor jedoch nicht aus. Die Muster der Emergenz von Begrüßungskompetenz, die in dieser ersten Hypothesen generierenden Studie gefunden wurden und die sich in der recht hohen Anzahl der Fälle zeigten, werden durch die unumgängliche Anwesenheit von Forscherin und Kamera also höchstens in sehr geringem Ausmaß beeinflusst.

7.3. Beschreibung des zugrunde liegenden Datenkorpus

Das der Untersuchung zugrundeliegende Datenkorpus besteht aus insgesamt 91 Videoaufnahmen von Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern im Alter zwischen zwölf Monaten und dem Vorschulalter, von denen die hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit qualitativ besten (Bild- und Tonqualität, klare Haustür-Situation, keine besonderen Vorkommnisse im Vorfeld) 69 Aufnahmen multimo-

dal transkribiert wurden. Die restlichen Aufnahmen, die im zweiten Analyseschritt herangezogen wurden, wurden in ELAN anotiert, jedoch nicht vollständig multimodal transkribiert. Für jede der fünf Altersstufen liegen 15-20 Aufnahmen vor (Die Einzelheiten der Aufnahmen je Altersstufe, der Geschlechterverteilung, der vorhandenen Aufnahmen je Kind etc. sind in einer Übersichtstabelle im Anhang aufgeführt). Insgesamt kommen von sechs Kindern Aufnahmen in mehreren Altersstufen vor, so dass mit 18 Aufnahmen die längsschnittliche Dimension ausreichend war, um sicherzustellen, dass es sich bei Veränderungen zwischen den untersuchten Altersstufen nicht um interindividuelle Unterschiede, sondern um tatsächlich altersbedingte Unterschiede im Begrüßungsverhalten handelte. Eine Zufälligkeit des untersuchten Verhaltens in Encounter Openings wurde weiterhin dadurch kontrolliert, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder in einer Altersstufe mindestens zweimal, einige Kinder sogar häufiger aufgenommen werden konnte.

Über den Kern-Korpus hinaus liegen eine größere Anzahl weiterer Aufnahmen von Encounter-Openings sowie Aufnahmen von fokussierten Interaktionen der Zielkinder vor. Dieses Datenmaterial wurde als Hintergrundmaterial – desambiguierend oder zur Stützung bestimmter hypothetischer Annahmen und Begründungen – mit herangezogen, jedoch nicht transkribiert. Zu diesen Videographien gehören

- Aufnahmen von Begrüßungen unter Erwachsenen in der Haustür-Situation,
- Aufnahmen aus der Pilotierung von Encounter Openings in einer Abhol-Situation im Kindergarten,
- Aufnahmen von Kind-Kind-Begrüßungen der Zielkinder,
- sowie Encounter Openings mit Kindern, die nicht als Zielkinder für die Studie angefragt wurden, jedoch trotzdem auf den Aufnahmen zu sehen waren.

Weiterhin liegen von jedem Kind Videoaufnahmen von ca. 20 Minuten Spiel-Interaktion vor, in denen das Kind einmal mit der Bezugsperson (M) interagiert und des Weiteren mit dem Neuankömmling (E). Auch dieses Datenmaterial war nicht im eigentlichen Datenkorpus und wurde nicht transkribiert, es wurde jedoch zur Klärung bestimmter Fragestellungen mit einbezogen. Weitere Daten bildeten einige ethnographische Angaben, die zu den jeweiligen Kindern und Familien erhoben wurden (Geburtsdatum der Kinder, Berufe der Eltern, Geschwister). Sozio-linguistische Faktoren (sozialökonomischer Status, Geschlecht), konnten aufgrund

der ohnehin ausgesprochen aufwändigen Rekrutierung letztlich nicht systematisch berücksichtigt werden. Die meisten Familien gehören der eher bildungsfernen unteren Mittelschicht an (Altenpfleger, Feuerwehrleute, Buchhalter, etc.), einige sind Akademiker oder aus einem niedrigen sozialen Milieu. Insgesamt ist zum Thema von Einflussfaktoren wie der Anwesenheit des Forschers, der Persönlichkeit der beteiligten Kinder und Erwachsenen, der Tagesform der Beteiligten etc. zu sagen, dass die für eine rekonstruktive Studie relativ große Gesamtzahl untersuchter Fälle sicherstellt, dass tatsächlich musterhafte Prozesse rekonstruiert werden konnten, die hinsichtlich solcher Varianz stabil sind. Es ist also davon auszugehen, dass sich die Ergebnisse als Grundlage für erste Hypothesen zur Emergenz globaler Diskurskompetenzen eignen.

7.4. Aufbereitung der Daten für die Analyse

7.4.1. Auswahl der Ausschnitte für Analyse und Transkription

Das Kern-Korpus, das für die vorliegende Arbeit analysiert wurde, besteht aus Videoausschnitten von Encounter-Openings zwischen Erwachsenen und kleinen Kindern in der Haustür-Situation mit einer Länge zwischen wenigen Sekunden und zwei Minuten, die aus den längeren (ca. 20-minütigen) Rohdaten der Aufnahmen aus der gesamten Sitzung geschnitten wurden. Die entsprechenden Ausschnitte auszuwählen war insofern einfach, als ein deutlich wahrnehmbarer Anfangspunkt der Encounter Opening-Situation in Form des Summons (Klingeln, Klopfen, Schlüssel im Türschloss etc.) vorhanden war. Auch der Endpunkt ist durch die körperliche Orientierung der Teilnehmer deutlich markiert. In den primär analysierten Aufnahmen ist also jeweils sichtbar:

- Die Ausgangssituation, d.h. die Situation unmittelbar vor dem Summons, wobei insbesondere die Situation eingefangen wird, in der sich das Kind befindet
- Das Encounter-Opening selbst (mit den Handlungen der Interaktionsbeteiligten K, E und M)
- Die Rückorientierungs-Situation unmittelbar nach dem Encounter Opening

Diese Ausschnitte wurden für die Analyse aufbereitet, d.h. transkribiert und annotiert.

7.4.2. Multimodalität der Daten als Herausforderung für die Transkription

Eine besondere Herausforderung bei der Aufbereitung der Daten liegt in der Multimodalität des untersuchten Phänomens und dem sich daraus ergebenden multimodalen Untersuchungsansatz. Auf nonverbaler Ebene müssen nicht nur die symbolischen nonverbalen Ausdrücke in Begrüßungen erwähnt werden, wie beispielsweise Grußgesten, die mit linguistischem Werkzeug noch relativ gut beschreibbar sind, sondern eben auch Aspekte wie die Positionierung und Bewegung im Raum. Der zweite Aspekt der Multimodalität liegt nicht im Gegenstand der Begrüßungsroutinen begründet, sondern ist ein Phänomen des frühen Spracherwerbs: in zahlreichen Studien wurde beschrieben, dass Kinder in der Phase emergenter Verbalsprachlichkeit sich einer Vielzahl nonverbaler Ausdrücke und Mittel bedienen, um ihre mangelnden verbalsprachlichen Ausdrucksmittel in der Kommunikation zu kompensieren (vgl. Iverson et al. 1994; Iverson/Goldin-Meadow 1998; Capirci et al. 2005). Auch diese Nutzung nonverbaler Ausdrucksmittel im frühen Spracherwerb ist für die vorliegende Untersuchung einschlägig. Für eine Mikroanalyse von Gesprächsphänomenen ist eine Verschriftung der Daten unerlässlich. Bei der Transkription der Daten für die vorliegende Untersuchung stieß ich jedoch auf mehrere Probleme:

- Einmal sind für eine tatsächlich multimodale Transkription von Daten, die insbesondere sprachliche Aspekte berücksichtigt, bislang keine Standards entwickelt und eingeführt worden (vgl. Selting et al. 2009: 356). Eine in dieser Art umfassende Beschreibung von Gesprächen aus linguistischer Sicht steht erst am Anfang (vgl. Schmitt/Deppermann 2007; Mondada/Schmitt 2010). Die linguistischen Standards wie GAT (Selting et al. 1998, GAT II (Selting et al. 2009) und HIAT (Ehlich/Rehbein 1976) sind auf die Transkription von Verbalsprache ausgerichtet und die Notation nonverbaler Kommunikation wird nur als ein begleitendes Phänomen ermöglicht. Eine Konvention, die nicht entweder von einem Primat der verbalen Kommunikation ausgeht oder nur darauf ausgerichtet ist, nonverbale Kommunikation (NVK) zu beschreiben (die Notationskonventionen der psychologischen NVK-Forschung, vgl. Scherer/Walbott 1979; Ekman/Friesen 1981), sondern, wie für die Beschreibung der Erwachsenen-Kind-Begrüßungen notwendig, beide Modalitäten gleichberechtigt nebeneinanderstellt, liegt bislang nicht vor.

- Bei der Entwicklung eigener Standards insbesondere für die Notation der NVK stößt man auf das Problem, dass es aufgrund der Transkripte möglich sein muss, alle Phänomene im Analysefokus in Beziehung zu setzen, obwohl sie sich in ihrer Modalität, Sequenzialität und Explizität unterscheiden. So müssen etwa nonverbale konventionelle Ausdrucksmittel im Rahmen von Begrüßungsroutinen mit entsprechenden verbalen Ausdrucksmitteln in Beziehung gesetzt werden können (so wurde in der Analyse etwa deutlich, dass Kinder Grußgesten verwenden, bevor sie an derselben Stelle Grußformeln verwenden), gleichzeitig aber auch mit der Körperorientierung der Interaktanten oder ihrer Bewegung im Raum.

Im Folgenden wird beschrieben, welche Transkriptionskonventionen für die Arbeitstranskripte der vorliegenden Untersuchung aufgrund der geschilderten Anforderungen entwickelt wurden.

7.4.3. Transkriptionskonventionen

Da nicht nur Sprache, sondern sowohl sprachliche als auch nonverbale Kommunikation untersucht wird, muss die Möglichkeit bestehen, beides zwar getrennt und eigenständig zu notieren, aber trotzdem in Bezug aufeinander analysieren zu können. Hier bietet eine Partiturschreibweise einen wesentlichen Vorteil, weil jedem Sprecher jeweils eine Spur für sowohl VK und NVK zugeordnet werden kann, und die Kommunikation unterschiedlicher Sprecher in unterschiedlichen Modalitäten in der Zusammenschau analysiert werden kann. Da die Beschreibung und Notation nonverbalen Verhaltens immer das Resultat einer relativ weitgehenden Interpretation der Geschehnisse ist, und da nachträglich bei eingehender Analyse Aspekte der NVK wichtig werden können, die zunächst nicht im Blick waren, ist es unerlässlich, bei der Analyse so häufig wie möglich auch das ursprüngliche Videomaterial im Blick zu haben.

Aus diesen Gründen hat sich für die Aufbereitung der audiovisuellen Daten der für die Transkription und Annotation von Videodaten im Kontext linguistisch-psychologischer Forschung konzipierte Transkriptionseditor ELAN³⁰ als sinnvoll-

³⁰ ELAN wurde am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen entwickelt (<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan>: "ELAN is a professional tool for the creation of complex annotations on video and audio resources").

les Instrument erwiesen: Das Video kann hier direkt im Programm abgespielt und fest mit dem Transkript verknüpft werden (siehe Abb. 1).

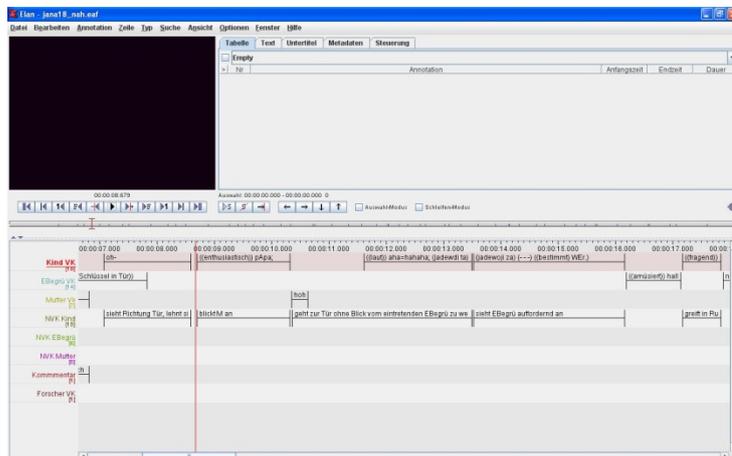


Abb. 1: Arbeitstranskript in ELAN (Video erscheint im schwarzen Feld)

Neben der Verschriftlichung und Annotation direkt in einem Fenster den Film sehen zu können, ist sowohl für die Transkriptions- als auch für die Analysearbeit ideal. Auf der Partitur zeigt ein Zeitstrahl Beginn und Ende von Annotationen genau an, was die Analyse des für multimodale Daten so zentralen Aspekts der Gleichzeitigkeit oder Sequenzialität von Handlungen ermöglicht.

Weitere Konventionen der Transkription waren:

- Zur *Verschriftung der verbalen Kommunikation* in ELAN werden die Konventionen von GAT genutzt, insbesondere die Notation von Akzentsilben, Pausen und Tonhöhenbewegungen am Einheitenende. Nicht berücksichtigt wurden die zugrundeliegenden Regeln zur Sequenzialität und Abgrenzung von Redebeiträgen als „Turns“, weil sich hier hinsichtlich der Sequenzialität bei einer Gleichbewertung verbaler und nonverbaler Kommunikation besondere Anforderungen stellen (vgl. etwa Schmitt/Deppermann 2007).³¹

³¹ ELAN lässt die Verwendung der für eine Notation in HIAT notwendigen Sonderzeichen nicht zu. GAT ist so entwickelt, dass keine Sonderzeichen verwendet werden müssen und auf einer Ebene notiert werden kann. Es hat sich herausgestellt, dass die Kombination einer basalen GAT-Notation in ELAN ein mit allen notwendigen Informationen versehenes, gut lesbares Transkript ergibt. Obwohl ELAN eine Partitur-Darstellung des Transkripts ist und für die Darstellung von VK in Partituren ein Standard vorliegt (HIAT), wurde daher GAT verwendet.

- *Multimodale Kommunikation*: Für jeden Teilnehmer (insbes. K, E und M) wird eine Spur für verbale Kommunikation und für nonverbale Kommunikation in ELAN angelegt (z.B. K_VK und K_NVK). In der Partitur sind so sowohl die Sequenzialität als auch die Gleichzeitigkeit verbaler und nonverbaler Handlungen bezogen auf die jeweiligen Teilnehmer auf einen Blick erkennbar.
- *Vokalisationen* wurde in der VK-Spur in Anlehnung an GAT notiert; soweit möglich werden sie lautlich beschreibend notiert: ahmamAm (.) O:h bfff. . Ist das nicht möglich, so wird die Vokalisation beschrieben: ((kreischt)); die Notation in einem Partiturfeld (in ELAN) erlaubt es, zeitliche Ausdehnung und diskursorganisatorisches Timing auch nonverbaler Kommunikation abzulesen.
- *nonverbale Kommunikation / relevantes nonverbales Verhalten* wurde in der NVK-Spur des jeweiligen Teilnehmers in Standardorthographie beschreibend notiert, auch wenn die NVK als eigener Zug die VK ersetzt (z.B. *lächelt*).
- *Transkriptionskopf*: Da es keine Möglichkeit für ELAN-Dateien gibt, direkt einen Transkriptionskopf anzulegen, werden die entsprechenden Angaben in einer separaten Tabelle geführt, die über einen Code dem Transkript zuordenbar ist. Vorname, Alter und Geschlecht des Kindes, sowie Bezug zum begrüßenden Erwachsenen werden in der Kopfzeile des Transkripts als Überschrift notiert (Lara = Vorname d. Kindes, 18 = Altersstufe in Monaten bzw. ab drei in Jahren, nah/dist = Beziehung zum begrüßenden Erwachsenen). Weitere Details (Geburtsdatum, Aufnahme datum, ethnographische Informationen) sind in einer Korpusübersichts-Tabelle festgehalten. Die Videoausschnitte und dazugehörigen Transkripte werden mit den Pseudonymen der Kinder, der Altersstufe und der Konstellation (n=Nähe und d=Distanz) benannt. Sofern mehrere Aufnahmen je Altersstufe und Konstellation vorliegen, erhalten diese einen Zahlenindex. Die fertigen Codes sehen also so aus: Felix3n, Felix3d, Alice24n1, Alice24n2 etc..
- *Anonymisierung und Gesprächsrollen*: Im wesentlichen sind folgende Interaktanten an der Begrüßungsinteraktion beteiligt, die in den Transkripten folgendermaßen benannt sind:
 - E (oder EBegrü) = der Erwachsene, der zur Situation hinzukommt (erwachsener Neuankömmling)
 - E_n = der Neuankömmling, der eine Bezugsperson ist

- E_d = der dem Kind nur bekannte Neuankömmling
- K = das Kind
- M = die Bezugsperson des Kindes, die während der Aufnahme mit ihm im Raum ist, meist die Mutter
- F = der Forscher, der das Ereignis mit der Kamera filmt. Vereinzelt kommt es vor, dass mehrere Personen in die Rolle des Interaktionsbeteiligten M ausfüllen. In diesem Fall erhalten diese eine Nummer im Index (M_2) und ihr Verhalten in der Interaktion wird separat beschrieben.
- *Auslassungen*: in den Transkripten wird in der Regel das Verhalten von an der eigentlichen Begrüßungsinteraktion unbeteiligten Anwesenden (z.B. spielende Geschwister) aus Gründen der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit nicht erfasst, sofern dies offenbar keinen Einfluss auf das Begrüßungsgeschehen hat (eine spätere Revision der Einschätzung war durch das ständige Einbeziehen der Videodaten in die Analyse problemlos möglich). Auslassungen werden im Transkript vermerkt.

Die Zusammenschau der Arbeitstranskripte und Videos in ELAN und die Notation von Beobachtungen in Übersichtstabellen bildeten die Grundlage für den Analyseprozess.

7.5. Darstellung der Daten für Publikationszwecke

Während die gewählte Transkription mit ELAN sich als für die Analyse sehr gut geeignetes Instrument erwies, stellte es ein erhebliches Problem dar, aus den Arbeitstranskripten eine anschauliche Darstellung der beschriebenen Phänomene für Publikationszwecke herzustellen. Weder die Darstellung in ELAN selbst, noch der Export in andere Programme (etwa EXMARaLDA³²) führte zu einer zufriedenstellend übersichtlichen und intuitiven Darstellung der Transkripte. Unbefriedigend war dabei vor allem, dass in allen Formen der Ausgabe von ELAN-Transkripten für den Druck die Darstellung der Zeitlichkeit und damit der Sequenzialität/Gleichzeitigkeit der Phänomene nicht präzise gewährleistet werden konnte.

Aufgrund der wenig zufriedenstellenden Ergebnisse bei der Herstellung von Transkripten für die Publikation wird die Veranschaulichung von Phänomenen

³² <http://www.exmaralda.org>

mit Datenmaterial bzw. die Darstellung von Datenmaterial als Grundlage von Analysen oder zur Veranschaulichung beschriebener Phänomene leserorientiert auf die jeweiligen Anforderungen der Darstellung eines Phänomens zugeschnitten. Wesentlich finden sich dabei folgende Formen der Präsentation von Daten:

- Über EXMARaLDA exportierte ELAN-Partitur-Transkripte in Bildformat als Screenshots zur Darstellung von Phänomenen, bei denen die Darstellung der Gleichzeitigkeit der Beiträge unterschiedlicher Interaktanten oder der Bezug von gleichzeitigen Äußerungen/Handlungen in unterschiedlichen Modalitäten eine Rolle spielt. Die präzise Darstellung von Zeitlichkeit, etwa mittels eines Zeitstrahls, war hier jedoch nicht möglich.
- Standbilder von Videos und Bilderserien zur Darstellung nonverbaler Phänomene.
- Phänomenbeispiele in Tabellen zur Veranschaulichung vergleichender Phänomene.
- Phänomenbeispiele in Klammern im Text in Standardorthographie bei Phänomenen, bei denen insbesondere verbalsprachliche Äußerungen dargestellt werden sollen (etwa Erwachsenen-Äußerungen im Rahmen des interaktiven Unterstützungssystems).

Eine Übersicht des Datenkorpus ist im Anhang der Arbeit beigefügt³³.

Zur Wahl des Setting, der Datenerhebung und der Aufbereitung der Daten lässt sich insgesamt anmerken, dass die Erstellung der Datengrundlage zwar aufwändig, aber im Rahmen des Projekts machbar war. Der Zugang zu den Familien war ebenfalls machbar unter der Prämisse, dass die Weitergabe der Videodaten ausgeschlossen wurde. Insbesondere erwies sich bei der Analyse, dass die Datengrundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen sehr gut geeignet war.

In diesem ersten Teil der Arbeit wurden Forschungsstand, methodisches Vorgehen und Untersuchungsdesign der Studie zur Emergenz globaler Diskurskompetenzen erläutert und begründet. Im folgenden Teil werden nun die Ergebnisse der Datenanalyse dargestellt.

³³ Für ausführlichere Informationen zu den Daten wenden Sie sich an die Autorin unter [petra.straehle \[at\] tu-dortmund.de](mailto:petra.straehle@tu-dortmund.de)

Teil C: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln die bisherige Forschung zu Diskurs-erwerb und Begrüßungsroutinen sowie die methodische Anlage der Untersuchung skizziert wurden, werden im Folgenden nun die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung der Aktualgenese, es wird jedoch am Ende jedes Teilkapitels diskutiert, welche Schlüsse auf Erwerbsprozesse sich aus den beobachtbaren Prozessen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion ziehen lassen. Der Aufbau dieses Teils zur Darstellung der Ergebnisse der Empirischen Untersuchung folgt dabei dem Ebenen-Modell GLOBE (vgl. Kapitel 5.2.):

- Zuerst liegt der Fokus auf der obersten Ebene der Jobs. In Kapitel 8 wird die *gemeinsame Leistung der Interaktanten* bei der Durchführung einer Begrüßungsroutine beschrieben. Da bislang keine rekonstruktiven Beschreibungen solcher Erwachsenen-Kind-Interaktionen vorliegen, soll ein Eindruck davon vermittelt werden, wie diese Praktiken in unterschiedlichen Altersstufen aussehen und welche Jobs zu bewältigen sind.
- In Kapitel 9 liegt der Fokus auf Ebene der Mittel und Formen auf den *Beiträgen des Kindes* zur Bewältigung der Jobs in unterschiedlichen Altersstufen. Hieraus ergeben sich Hinweise auf *interne Ressourcen* des Erwerbs, den Erwerbsbeginn und den Erwerbsverlauf.
- In Kapitel 10 liegt der Fokus auf Ebene der Mittel und Formen auf den *Beiträgen der Erwachsenen* in der Interaktion. Diese werden nicht sequenziell bezogen auf die Jobs dargestellt (dies wird in Kapitel 8.1. deutlich), sondern mit Blick auf ihre Funktionalität als interaktives Unterstützungssystem. Hieraus ergeben sich Hinweise auf *externe Ressourcen* des Erwerbs.

Mit dieser Form der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Rekonstruktion sollen in Ansätzen die Analyseebenen nachvollziehbar bleiben, gleichzeitig aber sichergestellt werden, dass stets der Bezug zu den grundsätzlichen Fragestellungen der Arbeit deutlich bleibt.

8. Rekonstruktion der Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern

8.1. Mikroprozessuale Beobachtungen zur Durchführung der Routine

Das Kapitel zu Untersuchungsergebnissen beginnt mit einer Beschreibung der Encounter-Opening-Sequenz in den untersuchten Altersstufen. Das hat einmal den Zweck, einen Eindruck von diesen multimodalen Sequenzen in unterschiedlichen Altersstufen zu vermitteln und diese anschaulich zu machen – dies dient auch als Überblick und Bezugsrahmen für die in weiteren Kapiteln folgenden Detailanalysen. Im Folgenden werden also Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und Kindern in den jeweiligen Altersstufen sequenziell beschrieben. Die Beschreibung zeigt die prototypischen Praktiken in der jeweiligen Altersstufe bis auf die ältesten Kinder am Beispiel eines Längsschnitts. Am Ende werden die typischen Merkmale der Interaktion in der jeweiligen Altersstufe zusammengefasst, wie sie sich aus der Sicht auf alle Fallbeispiele von Encounter Openings in einer Altersstufe ergeben.

8.1.1. Begrüßungsroutine mit zwölfmonatigen Kindern

Multimodale Beschreibung der Begrüßungsroutinen

Das erste Beispiel beschreibt die Begrüßungssequenz eines Kindes in der Altersstufe der jüngsten Kinder. In der Ausgangssituation vor der Encounter Opening-Situation macht das Kind im heimischen Wohnzimmer Geh- und Drehversuche, bei denen es von der Mutter gestützt wird. Im Augenblick des Summons fokussiert das Kind gerade die Forscherin (Abb. 1).



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons



Abb. 3: Rückorientierung

Das Kind reagiert auf das Summons, indem es aufblickt und seinen interaktiven Fokus verändert: Es sieht in Richtung des Flurs, aus dem das Geräusch des Summons – das Knacken des Schlüssels in der Haustür – zu hören ist (Abb. 2). Diese reflexartige Umorientierung wird durch mehrere Beiträge Ms unterstützt („Ja was das denn? Ja wer kommt denn da?“), so dass das Kind den Fokus kurz beibehält.



Abb. 4: Annäherung



Abb. 5: Distanzgruß



Abb. 6: Nahegruß

Dann dreht sich das Kind jedoch wieder weg (Abb. 3). M unterstützt K weiterhin motorisch darin, sich wieder auf das Encounter Opening zu orientieren, während E den Distanzgruß (E: „Ja Hallo Laramäuschen“) äußert (Abb. 4). K nähert sich M weiter an, und zieht K zu einer Umarmung an sich heran (E: „Na komm zu mir“, Abb. 5). Bevor die Umarmung tatsächlich stattfindet, orientiert sich K noch einmal auf M zurück.

Allgemeine Charakterisierung

Das Verhalten des einjährigen Kindes in der Situation ist durch seine noch eingeschränkten sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und seine motorische Unselbstständigkeit geprägt. So reagiert es zwar auf das Klingeln oder Klopfen an der Tür, erkennt dieses jedoch nicht als globales Ereignis und hält seinen Aufmerksamkeitsfokus nicht; weiterhin nähert sich das Kind nicht selbstständig dem Neuankömmling an. Hier greift allerdings die Bezugsperson, die mit im Raum ist, M, unterstützend ein und hilft dem Kind: In Abb. 1-6 ist gut zu sehen, wie M das Kind festhält und ihm hilft, sich in Richtung des Neuankömmlings zu orientieren und dann auf diesen zuzugehen.

Am Verhalten der Erwachsenen E und M in der Situation ist insbesondere auffällig, dass sie sich stark am Muster einer konventionellen Begrüßung orientieren. Das wird einmal daran deutlich, dass sie in der Sequenz auch gegenüber dem präverbalen Kind die jeweils erwartbaren verbalsprachlichen Formen verwenden wie

Anreden, Grußformeln und Grußgesten und Smalltalk-Floskeln verwenden (vgl. Abb. 7 Transkript):

<i>Verbale Äußerungen M</i>	<i>Verbale Äußerungen E</i>
hUI-	ja hallo LAramäuschen.
ja was DAS denn?	ja hallo LAramäuschen.
ja wer kommt denn DA?	schNUckelchen;
geh zum PApa-	ja komm mal HER? ja komm mal HER?
Was ist zum PApa? nein?	na komm (.) komm zu MIR?
	heij=wie gehts dir heute.

Abb. 7: verbale Äußerungen der Erwachsenen (Lara12n2)

Eine weitere Auffälligkeit an Routinen mit diesen präverbalen Kindern ist, dass das Ereignis einer Begrüßung sehr deutlich markiert und herausgehoben ist. Dieser Eindruck entsteht einmal durch die Dauer und Zergliederung des Ereignisses: Dadurch, dass das Kind nicht selbstständig zu einer Durchführung des Ereignisses in der Lage ist, stark unterstützt werden muss und insgesamt langsam reagiert und sich langsam bewegt, dauert die Sequenz von der ersten Reaktion auf das Summons bis zum Einstieg in ein Thema nach dem Smalltalk mindestens 20 Sekunden, meist aber weit über eine Minute; die globale Einheit wirkt zergliedert und zerdehnt und die einzelnen Teilsequenzen lassen sich deutlich voneinander abgrenzen. Weiterhin rührt der Eindruck der „Emphase“ des Encounter Opening von einer emotional-expressiven Markierung her: die Emotionalität der Reaktionen des Kindes auf den Neuankömmling – es lächelt, strampelt, vokalisiert etc. – werden von den Erwachsenen aufgenommen, und spiegeln sich in deren Äußerungen wieder: es sind typische prosodische Merkmale des Motherese (Flüstern, hohe Tonlage, Tonhöhenanstieg am Einheitenende, vgl. Garnica 1977), expressive Mimik, Gestik und andere Markierungen emotionaler und expressiver Rede (vgl. Snow/Ferguson 1977) sowohl bei M als auch bei E zu beobachten. Die Beiträge Ms werden oft in einem aufgeregten Flüsterton realisiert, der suggeriert: es ist et-

was Spannendes, Wichtiges zu erwarten. Die expressiven Äußerungen tragen den Grundton positiver Emotionen, der für die Beziehungsdefinition in Encounter Openings zu erwarten ist.

Die Tatsache, dass um Begrüßungen in diesem Alter ein „Aufstand“ gemacht wird, hebt das Ereignis und auch die Eröffnungsroutine als etwas im Alltag des Kindes besonders Beachtenswertes hervor und macht auch den Markierungsbedarf überdeutlich (dies ist übrigens offenbar unabhängig von der persönlichen Beziehung zwischen Kind und Neuankömmling – es ist in der Konstellation mit Bekannten E_dist ebenso wie in der mit Bezugspersonen E_nah zu beobachten). Bemerkenswert ist diese Betonung von Begrüßungsroutinen auch deshalb, weil die Routinen unter Erwachsenen häufig sehr beiläufig ablaufen und nicht als besonderes Ereignis herausgehoben sind. Das gilt wohl insbesondere für den Fall eines heimkehrenden Familienmitglieds – in dieser Konstellation läuft in den Daten die Begrüßung unter den Erwachsenen – etwa zwischen M und E_nah – mit eben dieser Beiläufigkeit ab, während die Begrüßung mit dem Kind geradezu inszeniert wird.

Zusammengefasst lässt sich zur Durchführung von Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und Einjährigen notieren:

- Das Encounter-Opening wird bereits deutlich kommunikativ markiert, und zwar seitens des Erwachsenen in starker Orientierung an sequenzieller Struktur und Formen der konventionellen Begrüßungsroutine. Der erwachsene Interaktionspartner ist es auch, der mit der strukturellen und formalen Orientierung am Muster konventioneller Begrüßungsroutinen beim Zuhörer/Zuschauer dieses Muster aufruft (deshalb hat der Beobachter den Eindruck, dass es sich um eine Begrüßungsroutine handelt); da der Erwachsene die globale Sequenz markiert, lässt sich die Routine bereits in diesem Alter in die fünf Teilsequenzen gliedern, die auch in späteren Altersstufen erkennbar sind: Summons-Answer, Identifikation/Annäherung, Austausch von Nahegrüßen, Austausch von Distanzgrüßen und Smalltalk (s.u., Kapitel 8.2.5.).
- Wie bereits oben in Kapitel 3.1.2. im Zusammenhang mit einer kindlichen „Disposition zur Interaktion“ eingeführt, ist es für Kinder dieses Alters typisch, emotional zu reagieren und emotionale Ausdrucksmittel zu verwenden. Als Reaktion auf das überraschende Ereignis und das Auftauchen einer Person lächeln, strampeln oder vokalisieren sie. Die an der Interaktion beteiligten Erwachsenen scheinen diese positive Aufregung zu spiegeln. Auch die Tatsache, dass die durch den Aus-

druck positiver Emotionen geprägten Äußerungen von Erwachsenen und Kind grundsätzlich zur Beziehungsdefinition im Rahmen eines Encounter Opening geeignet sind – und das Verhalten damit inhaltlich passend ist -, trägt wohl zu dem Eindruck bei, dass es sich um eine Begrüßung handelt.

- Das präverbale Kind ist in seinen Handlungsmöglichkeiten noch stark eingeschränkt. Dies wird dadurch kompensiert, dass M das Kind motorisch und durch sprachliche Beiträge stark unterstützt.
- Ereignis/Interaktionssequenz ist stark markiert („Aufstand“/„Inszenierung“), was dem Kind die Bedeutung des Ereignisses und seiner interaktiven Markierung deutlich macht.

Offenbar zeigt sich also bereits in Encounter Openings mit präverbalen Kindern eine Orientierung an der globalen Funktion und an der globalen sequenziellen Struktur, so dass bereits der Rahmen einer Begrüßungsroutine aufgerufen wird.

8.1.2. Begrüßungsroutinen mit 18-monatigen Kindern

Multimodale Beschreibung der Begrüßungsroutine

Die Beschreibung von Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern der zweiten Altersstufe stützt sich primär auf das Beispiel mit denselben Interaktionsbeteiligten wie in der vorigen Altersstufe. In der Ausgangssituation blättert das Kind in einer Zeitschrift, die Mutter sitzt neben ihm (Abb. 1).



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons



Abb. 3: Annäherung

Im Augenblick des Summons sieht das Kind sofort zur Tür (Abb. 2). Im Unterschied zu den einjährigen Kindern vollzieht das Kind mit der Orientierung auf das Summons eine grundsätzliche Umorientierung auf das Encounter Opening, die sich daran erkennen lässt, dass es den Fokus hält und direkt mit der Annäherung

beginnt (Abb. 3). Eine Rückorientierung wird durch Ms unterstützenden Beitrag „Oh, es hat geknackt“ verhindert.



Abb. 4: Annäherung nach Scaffolding E



Abb. 5: Distanzgruß



Abb. 6: Nahegruß

Die Annäherung und Fokussierung ist jedoch noch langsam und unsicher. Erst im Augenblick des mehrfachadressierten Rufs „Hallihallo“ Es beginnt das Kind zu laufen (Abb. 4), bleibt jedoch an der Tür, dem Eintritt in den interaktiven Naheraum³⁴ stehen (Abb. 5). E markiert diesen Moment mit einer verbalen Äußerung und sagt „Hallo Lara“. K dreht sich daraufhin zu M und sagt „Papa“, worauf M mit einem überrascht-fragenden „Papa?“ antwortet. Das Kind dreht sich wieder E zu, der mit einer Aufforderung zum Nahegruß fortfährt, indem er in die Hocke geht, die Arme nach K ausstreckt und sagt: „Ja hallo Lara, komm mal her zum Papa“. Nach einem kurzen Zögern läuft K in seine Arme hinein und er drückt sie in einer einseitigen Umarmung kurz an sich (Abb. 6), aus der sie sich sofort wieder löst und gegenüber von E stehen bleibt.



Abb. 7: Einstieg fokussierte Interaktion

³⁴ Die Verwendung des Begriffs „interaktiver Naheraum“ beruht auf der Beobachtung, dass die Interaktanten den Moment markieren, in dem sie sich räumlich so weit aneinander angenähert haben, dass sie mühelos in fokussierte Interaktion eintreten können. Kendon bezeichnet dies als den Moment, „when the greeters are close enough to begin interaction with one another by means of speech“ (Kendon 1973: 607).

E initiiert ein Thema („Guck mal, ich hab ganz kalte Hände“) und E und K steigen in eine Spielinteraktion ein (Abb. 7).

Allgemeine Charakterisierung

Augenscheinlich ist die größere Eigenständigkeit des Kindes in diesem Alter, das sich nun mühelos alleine fortbewegen kann und dessen Beteiligung an der Routine sehr viel deutlicher sichtbar ist. In der Phase der initialen Orientierung auf den Neuankömmling erhält es keine Unterstützung mehr von M, und es bewegt sich eigenständig auf den Neuankömmling zu. Doch auch in diesem Alter ist die Annäherung noch nicht reibungslos, was sich etwa daran zeigt, dass das Kind an mehreren Schwellen (Tischkante, Tür) innehält und erst nach zusätzlichen Scaffolding-Beiträgen des Erwachsenen (M: „Oh, es hat geknackt“ E: „Hallihallo“; E: „Komm mal her zum Papa“) jeweils weiter annähert. Neu ist in diesem Alter weiterhin, dass das Kind sich im Rahmen der Begrüßungsinteraktion verbal äußert („Papa“). Nach wie vor scheint das Kind jedoch stark auf das zu *reagieren*, was die Erwachsenen vorgeben, die ihrerseits das konventionelle Muster aufrechterhalten.

Die Markierung der Routine als herausgehobenes Ereignis und die emotionale Qualität des Ereignisses findet sich auch noch in dieser Altersstufe, wenn auch etwas weniger ausgeprägt. Der Eindruck einer weniger starken emotionalen Markierung lässt sich etwa an dem in den Daten zu beobachtenden systematischen Phänomen festmachen, dass E als Recognitional nun den Namen des Kindes verwendet („Hallo Lara“), bei der Einjährigen jedoch einen Kosenamen („Hallo Laramäuschen“).

Zusammengefasst lässt sich zur Durchführung von Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und 18-monatigen Kindern notieren:

- Die auffälligste Veränderung gegenüber den Einjährigen ist die größere Eigenständigkeit des Kindes. Zwar halten die Erwachsenen noch immer das Routinegerüst aufrecht, das Kind benötigt jedoch keine motorische Unterstützung mehr, kann sich selbstständig orientieren und reagiert prompt auf lokale Zugzwänge. In der initialen Orientierung und Fokussierung auf das Ereignis benötigt K keine Unterstützung mehr, sondern es bewältigt dies selbstständig.
- Bemerkenswert ist des Weiteren, dass sich K erstmals verbal äußert; dadurch entstehen benachbarte verbale Äußerungen von Kind und Neuankömmling (E: „Hallo Laramäuschen“ K: „Papa“), die wie eine Paar-

sequenz zum Austausch von Grüßen wirken³⁵ – dies macht den Eindruck noch deutlicher, dass das Encounter Opening auch zwischen Erwachsenen und kleinen Kindern mit einer Begrüßungsroutine markiert wird.

8.1.3. Begrüßungsroutinen mit 24-monatigen Kindern

Multimodale Beschreibung der Begrüßungsroutine

Auch das Beispiel für die dritte Altersstufe, der Zweijährigen, wird mit denselben Personen aufgenommen, mit dem Unterschied, dass als weitere Person eine Freundin der Familie, Alex, anwesend ist, die ebenfalls die Rolle von M einnimmt, weshalb die Mutter als M und Alex als M2 bezeichnet werden.



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons



Abb. 3: Identifikation / Annäherung

In der Ausgangssituation steht K auf dem Fensterbrett (von wo aus sie die Nachbarskatze beobachtete) und interagiert mit M2 (Abb. 1). K sieht im Augenblick des Summons zur Tür (Abb. 2), sieht dann M2 an; diese reagiert auf die Rückorientierung Ks mit der Äußerung „Ich hab was gehört“. K sieht daraufhin wieder zur Tür, sieht wieder M2 an und M. M2 bietet K die Arme an, um sie vom Fensterbrett herunterzuheben; worauf K nicht reagiert, sondern weiter zur Tür sieht (Abb. 3). Im Flur ruft E „Hallihallo“ woraufhin K M ansieht und „Tom“ sagt. Dem folgt eine weitere Aushandlung der Identität des Neuankömmlings – K nähert sich erst an, als sie explizit von M dazu aufgefordert wird („Geh mal gucken, ob das der Tom ist“). Diese beobachtete verzögerte Annäherung zugunsten einer Interaktion mit M über die Identität des Neuankömmlings ist für Zweijähri-

³⁵ In Kapitel 9.1.3. wird erläutert, dass es sich eigentlich noch nicht um einen Austausch von Grüßen handelt, sondern um eine Behandlung der kindlichen Äußerung *als ob* es sich um einen Gruß handelte.

ge musterhaft (und nicht etwa auf die Tatsache zurückzuführen, dass K in diesem Beispiel nicht alleine vom Fensterbrett herunterklettern kann). K setzt hier ihre Priorität offenbar auf die Aufgabe der Identifikation und Hypothesenbildung über die Identität des Neuankömmlings, *bevor* sie mit der Annäherung beginnt.



Abb. 4: Annäherung



Abb. 5: Distanzgruß



Abb. 6: rechtsversetzte Identifikation

Bei der Annäherung geht K zunächst langsam los, an der Schwelle des Tisches beginnt K schließlich zur Tür zu rennen (Abb. 4) und sagt im Augenblick des Eintritts in den interaktiven Naheraum „Papa“ (Abb. 5). Direkt danach lässt sich der rechtsversetzte Abschluss der Identifikationsaufgabe (vgl. dazu Kapitel 8.2.2.) beobachten – K sieht zurück zu M und E und murmelt leise „Tom“ (Abb. 6).



Abb. 7: Erste Aufforderung Nahegruß



Abb. 8: Vermeidung



Abb. 9: Zweite Aufforderung Nahegruß



Abb. 10: Nahegruß

E geht nach dem Distanzgruß in die Hocke und setzt eine gestische und verbale Aufforderung zum Nahegruß (Abb. 7). K reagiert darauf, indem sie sich abwendet (Abb. 8). Im Folgenden wird deutlich, dass es sich dabei um eine Vermeidungsreaktion handelte: K hat bemerkt, dass E etwas im Mund hat und will sofort wissen, was das ist (und es selbst auch haben). Auch die zweite Aufforderung zum Nahegruß scheitert (Abb. 9). Endlich kommt es im dritten Anlauf doch zum Nahegruß, indem E nach einem unbedachten Schritt Ks nach vorne die Arme um sie legt und sagt „Komm, drück mich mal“. K weicht kurz zurück, lässt sich dann aber in die Umarmung fallen (Abb. 10), löst sich sofort wieder daraus und wendet sich wieder dem Thema „Was hat Papa im Mund“ zu.

Allgemeine Charakterisierung

Die auffälligsten Merkmale einer Begrüßungsinteraktion mit Zweijährigen werden in diesem Beispiel überdeutlich: Das erste ist, dass in dieser Altersstufe die Hypothesenbildung zu der Frage nach der Identität des Neuankömmlings großen Raum einnimmt. Die Frage, wer an der Tür ist, wird zwischen K und M ausführlich verhandelt – hier sogar zu Lasten einer raschen Annäherung (die Verzögerung ist so stark, dass sie mit einer Beschwerde Es belegt wird „Ja Lara wo bleibst Du denn“).

Die zweite Auffälligkeit ist, dass das Handeln des Kindes nicht mehr durch die Erwachsenen bestimmt und überformt wird, wie in den Altersstufen zuvor, sondern dass K selbstständig agiert und sogar Zugzwänge der Erwachsenen explizit vermeidet (M2s Aufforderung zur Annäherung durch die ausgestreckten Arme in Abb. 3 sowie auch Es mehrfach wiedereingesetzter Zugzwang zum Nahegruß in Abb. 7 und 9). Es wird deutlich, dass das Kind mit seinen nun bereits relativ guten verbalen Kompetenzen erstmals tatsächlich als interaktiver Partner des Erwachsenen auftritt. Das Kind agiert selbstständig, es entscheidet, ob es die interaktiven Aufforderungen des Erwachsenen annimmt und setzt eigene Interessen durch (beispielsweise das Interesse, zu erfahren, was der Vater im Mund hat vor dem Interesse, seiner nachdrücklichen Forderung zum Nahegruß Folge zu leisten). In dieser Altersstufe wirkt die Interaktion erstmals dialogisch, und der Eindruck interaktiver Asymmetrie ist nicht mehr so deutlich wie in den Altersstufen zuvor.

Der veränderte Status als Interaktionspartner scheint sich auch auf das Verhalten der Erwachsenen auszuwirken: statt wie in präverbalen Phasen die Handlungen des Kindes nur zu unterstützen oder zu ergänzen, fordern sie nun mit mehr Nachdruck ein bestimmtes Verhalten des Kindes ein – etwa die Annäherung an den Interaktionspartner, die M und M2 durch fünf verbale Beiträge einfordern oder die Umarmung im Nahegruß, die E durch mehrere verbale und nonverbale Aufforderungen einfordert.

Zusammengefasst lässt sich zur Durchführung von Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und Zweijährigen notieren:

- die auffälligste Veränderung gegenüber der Routine mit präverbalen Kindern ist, dass die Zweijährigen offenbar aufgrund ihrer größeren verbalen und kognitiven Kompetenz nun tatsächlich stärker die Rolle eines eigenständigen Partners in der Interaktion einnehmen. Damit wirkt die interaktive Asymmetrie schwächer, und die Routine erhält tatsächlich dialogischen Charakter.

- Durch die intensive Bearbeitung des Problems der Identität Es bei Zweijährigen wird deutlich, dass offenbar die Bildung einer Hypothese zur Identität des Neuankömmlings nach dem Summons und vor dem Distanzgruß zu den Aufgaben in Begrüßungsroutinen gehört.

8.1.4. Begrüßungsroutinen mit dreijährigen Kindern

Multimodale Beschreibung der Begrüßungsroutine

In der Ausgangssituation steht das Kind im Wohnzimmer und sieht M an, die ihr gegenüber auf dem Boden kniet und fragt: „Wolln wir eigentlich noch was essen“?



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons



Abb. 3: Annäherung

Im selben Moment ist das Geräusch des Schlüssels in der Wohnungstür zu hören, K sieht zur Tür und als die Tür hörbar geöffnet wird, ruft K laut „Papilein“ und beginnt schnell und mit absichtlich übertriebenen Atemgeräuschen Richtung Flur zu rennen.



Abb. 4: Distanzgruß



Abb. 5: Nahegruß

E sagt im Moment des gegenseitigen Erkennens emphatisch „Hallo“ [halLO:;] (Abb. 4). K umarmt sofort Es Bein, E geht in die Hocke und umarmt K; K dreht sich während der Umarmung zu F und sieht sie und die Kamera an (Abb. 5). E sieht in dieselbe Richtung, geht darauf ein und fragt „Was ist denn da los“.

Allgemeine Charakterisierung

Auffällig an der gemeinsamen Durchführung der Routine mit dreijährigen Kindern ist die Schnelligkeit und Reibungslosigkeit, mit der die Sequenz abläuft. Dieser Eindruck entsteht einmal dadurch, dass das Kind nach seiner Reaktion auf das Summons sofort die nachhaltige Umorientierung auf das Encounter Opening vollzieht und mit der zügigen und nicht unterbrochenen (etwa durch eine Rückorientierung) Annäherung fortfährt. K rennt an M vorbei, auch an der Schwelle der Wohnzimmertür bleibt sie nicht stehen, sondern nähert sich dem Neankömmling weiter an, bis zu einer gegenseitigen, von K initiierten Umarmung. Die unterstützenden Äußerungen der Erwachsenen M und E fehlen in diesem Beispiel völlig (wobei es andere Beispiele der Interaktion mit Dreijährigen gibt, in denen noch unterstützende Äußerungen zu beobachten sind, wenn auch in weitaus geringerem Ausmaß als in den vorigen Altersstufen).

Insgesamt zeigt sich im Vergleich zu den Begrüßungen in vorigen Altersstufen eine deutliche Annäherung an die Erwachsenenform: schon durch ihre Reibungslosigkeit und Kürze wirkt die Sequenz wesentlich beiläufiger als die Routinen mit jüngeren Kindern. Bei Dreijährigen ist erstmals der Charakter einer routinisierten Standardlösung für das interaktive Problem des Encounter Opening erkennbar. Weiterhin verwenden Kinder in diesem Alter erstmals regelmäßig und auch aktiv konventionelle Grußgesten wie Umarmung (Abb. 6), Kussgruß (Abb. 7) oder Handgruß (Abb. 8), so dass die Reziprozität des Austauschs von Grußgesten erstmals deutlich wird.



Abb. 6: Umarmung
(Steffi3n)



Abb. 7: Kuss
(Alice3n)



Abb. 8: Handgruß
(Mero3d)

Begrüßungen mit dreijährigen Kindern nähern sich zunehmend der Erwachsenenroutine an. Einmal scheint die eigenständige Rolle des Kindes als Dialogpartner noch deutlicher. Weiterhin fällt die Reibungslosigkeit der Durchführung im Vergleich zu früheren Altersstufen auf: Erstmals lassen sich Probleme aufgrund widerstrebender Orientierungen zwischen der Ausgangssituation und dem neuen Ereignis eines Encounter Opening beim Kind nicht mehr beobachten. Im

Vergleich zur Erwachsenenform des Musters in derselben Situation fehlt jedoch die Verwendung der dort in jedem Fall erwartbaren Grußformeln nach wie vor – das Kind verwendet als verbale Grußform noch immer Recognitionals³⁶ und keine Grußformeln.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Durchführung von Begrüßungsroutinen

- Die auffälligste Veränderung gegenüber früheren Altersstufen ist die Reibungslosigkeit, mit der die Routine durchgeführt wird – und die daraus resultierende Kürze. Die in vorigen Altersstufen zu beobachtende Zergliederung und Dehnung fehlt hier (weder die widerstrebenden Orientierungen der 18-monatigen Kinder, noch die Verhandlungen der Identität des Neankömmlings bei den Zweijährigen verhindern noch eine routinemäßige Begrüßung).
- Gleichzeitig verwenden Kinder dieses Alters erstmals regelmäßig konventionelle (nicht nur rudimentäre, sondern vollständige) Grußgesten, und zwar in beiden Konstellationen – also unabhängig von der Beziehung, die sie mit dem Neankömmling verbindet.

8.1.5. Begrüßungsroutinen mit Kindern ab vier Jahren

Multimodale Beschreibung der Begrüßungsroutine

In dieser Altersstufe wird das Beispiel eines anderen Kindes präsentiert (aufgrund eines Umzugs ins Ausland konnte der Längsschnitt mit Lara nicht fortgesetzt werden). In der Ausgangssituation sitzt K allein am Wohnzimmer Tisch, M befindet sich in der angrenzenden Küche (Abb. 1).

³⁶ Der Begriff eines „Recognitional“ (deutsch: „erkennbare Referenzform“ Sacks/Schegloff 1978: 152) wird für diese kindlichen Ausdrücke personeller Referenz verwendet, um zu verdeutlichen, dass die Referenz soziale Kategorisierungen beinhaltet und insbesondere in der Verwendung gegenüber der anwesenden Bezugsperson (M) der Aspekt der Referenz auf eine gemeinsam bekannte Person eine Rolle spielt. Zum Thema Recognitionals, soziale Kategorisierungen und Mitgliedschaftsstatus in frühen Eltern-Kind-Begrüßungen ist eine separate Veröffentlichung geplant.



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons



Abb. 3: Annäherung

Als E den Schlüssel in der Wohnungstür dreht, sieht K hoch und läuft sofort los (Abb. 2 und 3).



Abb. 4.: Distanzgruß



Abb. 5: Nahegruß



Abb. 6: Smalltalk

Während K im Flur auf E zuläuft, beginnt K bereits mit E zu sprechen. E ignoriert dies jedoch und markiert den Eintritt in den interaktiven Nahraum mit einem Distanzgruß („Hallo“) –in diesem Beispiel ist aufgrund lauter Nebengeräuschen nicht eindeutig, ob K den Distanzgruß beantwortet – bei zwei weiteren Aufnahmen des Kindes in derselben Altersstufe antwortet er jedoch auf den Distanzgruß (Peter4n2) bzw. initiiert diesen sogar (Peter4d). Danach geht E in die Hocke und initiiert währenddessen den Nahegruß verbal („Guten Tag, Hallo“) woraufhin E und K sich gegenseitig küssen (Abb. 5). Dann verwendet E eine Smalltalk-Formel („Na, Süßer?“) und fährt mit einem Themeneinstieg fort – E zeigt auf Ks Gesicht und fragt „Was haste denn hier gemacht, he?“ (Abb. 6).

Allgemeine Charakterisierung

An der Schnelligkeit der Umorientierung und Annäherung des Kindes, sowie dem Austausch von Grußgesten ändert sich von Drei- zu Vierjährigen nichts mehr. Charakteristisch für diese Altersstufe ist es, dass Kinder erstmals regelhaft auch Grußformeln verwenden und daher der erwartbare Austausch von Grußformeln als Paarsequenz (Hallo – Hallo) häufig (wenn auch noch nicht immer) zu beobachten ist. Weiterhin fällt auf, dass sich Kinder ab vier Jahren entweder sofort und reibungslos annähern (Peter4n1; Peter4d; Louis5n) oder nach der Reakti-

on auf das Summons die Identifikationsaufgabe zwar erfüllen und die Situation einschätzen, sich dann aber nicht annähern, sondern eine Annäherung Es abwarten (Peter4n2; Monika6n; Louis5d). Entscheidungskriterium scheint das eigene Interesse an einer Unterbrechung der aktuellen Tätigkeit (Posieren vor der Kamera in Peter4n2; Spielen in Monika6d und Louis5n) zugunsten der Umorientierung auf das Encounter Opening zu sein. Deshalb wird das Encounter nicht durch eigene Annäherung baldmöglichst herbeigeführt, sondern es wird die Unausweichlichkeit der Begrüßung abgewartet (vgl. Kapitel 6.1.). Im Verhalten der älteren Kinder zeigt sich also erstmals ein Verständnis für einen flexiblen Umgang mit der bei kleinen Kindern als zwingende Anforderung durch andere Interaktanten gesetzten und explizierten Annäherung (M: „Lauf schnell da hin“). In vielen Fällen zeigen Encounter Openings mit Kindern ab vier Jahren alle Merkmale von Erwachsenenroutinen:

- Die Annäherung der Interaktanten verläuft schnell und reibungslos.
- Die stark emotionale Markierung bei jüngeren Kindern weicht einer eher beiläufigen, unaufgeregten Durchführung der Routine.
- Die erwartbaren Sequenzen und formalen nonverbalen und verbalen Markierungen sind vollständig vorhanden.

Die zwingende Notwendigkeit der Markierung von Encounter Openings durch Begrüßungsroutinen scheint jedoch noch nicht vollständig erworben zu sein. So zeigen sich noch immer Fälle, in denen das Kind ohne Begrüßung sofort in ein Thema einsteigt und erst durch die Setzung Es in die Markierung einsteigt (wie im obigen Beispiel von Peter4n). Die Kinder beherrschen also das Erwachsenenmuster, verwenden es jedoch noch nicht verlässlich.

8.1.6. Routinen Erwachsener-Kind in allen Altersstufen

Betrachtet man die Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern in den unterschiedlichen Altersstufen, so fallen vor allem zwei Dinge auf:

1. Abhängig vom Alter der beteiligten Kinder verändert sich die Interaktion in Encounter Openings deutlich.
2. Es zeigt sich von Anfang an eine Orientierung am Muster einer konventionellen Begrüßungsroutine.

Die Veränderungen in Encounter Openings lassen sich so zusammenfassen, dass mit steigendem Alter des Kindes die Interaktion zunehmend die unter Erwachsenen regelhafte Form annimmt. Dieser Eindruck entsteht zum Einen aufgrund der zunehmend reibungslosen und beiläufigen Durchführung der Routine: die Interaktion verläuft weniger stockend, die Dauer der Interaktion nimmt ab, die

durch Emotionalität und Aufgeregtheit erzeugte Hyperbolik nimmt ab und weicht einer eher beiläufigen Durchführung. Außerdem nimmt die eigenständige Rolle des Kindes als Interaktionspartner deutlich zu, während die Dominanz des Erwachsenen in der Durchführung des Musters abnimmt, so dass die Interaktion zunehmend symmetrisch wird. Von einer untersuchten Altersstufe zur nächsten waren dabei stets schrittweise Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen zu beobachten, so dass der Eindruck einer kontinuierlichen Veränderung entsteht – die interaktiven Prozesse, die hinter diesem Gesamteindruck stehen, werden in den folgenden Kapiteln 8.2 und 8.3 näher erläutert.

Dieser Befund einer kontinuierlichen Veränderung der Begrüßungsinteraktion in der Altersspanne, die als Hauptphase des Spracherwerbs beschrieben wird, ist neu. Überraschender ist jedoch vielleicht ein zweiter Punkt, nämlich der Befund, dass für die Interaktion der Dyade in der Encounter Opening-Situation von Anfang an die Begrüßungsroutine als Orientierungsrahmen aufgerufen ist. Dies zeigt sich einmal daran, dass die Interaktionen in allen Altersstufen nach demselben sequenziellen Muster verlaufen, bei dem es sich – wie in Kapitel 8.2. erläutert wird – um das universelle Muster einer konventionellen Begrüßungsroutine handelt:

- Ein Summons Es und die Reaktion Ks darauf
- Eine Phase der gegenseitigen Annäherung und Identifikation
- Ein Austausch von Distanzgrüßen
- Ein Austausch von Nahegrüßen
- Eine Art Smalltalk (oder Einstieg in ein Thema des Hier-und-Jetzt)

In der mikroanalytischen Betrachtung wird deutlich, dass in der Interaktion mit den jüngsten Kindern allein das Verhalten der Erwachsenen dafür sorgt, dass dieses sequenzielle Muster aufrechterhalten wird. Die Erwachsenen markieren die einzelnen Phasen der Begrüßungsinteraktion unabhängig vom Alter ihrer kindlichen Interaktionspartner mit den konventionellen Beiträgen, die auch in der Interaktion unter Erwachsenen erwartbar wären: Sie setzen dem Muster entsprechend Zugzwänge, auf die die Kinder dann reagieren, und sie markieren die Stellen in der Sequenz durch die entsprechenden konventionellen Formen. Dabei sind sowohl die typische sequenzielle Struktur von Begrüßungsroutinen als auch die für diese globale Einheit indexikalischen Formen vorhanden: damit wird von Anfang an der Rahmen einer Begrüßungsroutine seitens der erwachsenen Interaktionsbeteiligten gesetzt. In den weiteren Altersstufen zeigt sich eine zunehmend aktive Beteiligung des Kindes an der Durchführung des Musters und damit eine mehr und mehr eigenständige Orientierung am konventionellen Muster, die auf einen

interaktiv motivierten Lernprozess im Bereich der Diskurskompetenz schließen lässt.

Dass die Interaktion in Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern von Anfang an als Begrüßungsroutine markiert ist, ist schon deshalb nicht trivial, weil kleine Kinder untereinander offenbar diese Orientierung in Encounter Openings nicht zeigen, sondern eigene Strategien entwickeln (vgl. Kapitel 3.4.2.). Falls in dieser anfänglichen Setzung des Rahmens der konventionellen globalen Einheit für die Interaktion in Encounter Openings ein erwerbsrelevanter Prozess liegt, könnte sich Corsaros Vermutung bewahrheiten, dass Kinder Erwachsenenstrategien des Encounter Opening in anderen Kontexten erwerben und in kindliche Peer-Interaktion transferieren (vgl. Kapitel 3.4.2.) – ein solcher Erwerbskontext wäre demnach die Erwachsenen-Kind-Interaktion.

Zusammengefasst zeigt die mikroanalytische Beschreibung von Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern der unterschiedlichen Altersstufen eine zunehmende Beteiligung des Kindes an der Praktik einer Begrüßungsroutine, deren Muster als Begrüßungsroutine von Anfang an durch die erwachsenen Interaktionsbeteiligten vorgegeben wird und damit als Erwerbsziel gesetzt ist.

8.2. Beschreibung und Einordnung der Jobs in Begrüßungsroutinen

Im Folgenden sollen als Hintergrund für die Beschreibungen der Prozesse emergenter Kompetenzen in den Kapiteln 9. und 10. die Anforderungen beschrieben werden, denen sich die Interaktanten bei der Durchführung einer Begrüßungsroutine gegenüber sehen. Dies ist nicht trivial, da international eine umfassende linguistische, multimodale Beschreibung persönlicher Begrüßungsroutinen unter Erwachsenen bislang fehlt, die als Folie für die vorliegende Untersuchung emergenter Kompetenzen dienen könnte (Dies ist nahezu verwunderlich, da es an sich zu Begrüßungen viel Literatur gibt.). Da zur Interpretation der Analyseergebnisse jedoch eine Skizze des Erwerbsziels sehr sinnvoll ist, wähle ich dafür folgenden Ansatz: Ich führe die im vorigen Kapitel 8.1. dargestellten Erkenntnisse zu Erwachsenen-Kind-Begrüßungen mit Erkenntnissen zu Begrüßungen unter Erwachsenen aus der Literatur – insbesondere den beschreibenden Studien aus der Interaktionslinguistik und Konversationsanalyse – zusammen. Dies funktioniert deshalb gut, weil die rekonstruktive Analyse von Erwachsenen-Kind-Begrüßungen als Ergebnis hatte, dass die zutage tretende Musterhaftigkeit genau die war, die auch für Begrüßungen unter Erwachsenen beschrieben wurde. Dies wurde oben als Orientierung der Erwachsenen-Kind-Dyade am konventionellen

globalen Muster charakterisiert. So ließen sich jeweils fünf Teilsequenzen unterscheiden, in denen die Interaktanten gemeinsam vier unterschiedliche Teilaufgaben bearbeiten. Mit Bezug auf den Kompetenzerwerb beschreiben Hausendorf/Quasthoff diese Arbeitspakete, die im Rahmen einer globalen Einheit in fester Reihenfolge erledigt werden müssen als „Jobs“ (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 124ff.; vgl. dazu Kapitel 5.2.). Im Folgenden werden, dem Analysemodell GLOBE folgend, auch die Mittel und Formen beschrieben, die in der Durchführung jedes Jobs erwartbar sind. So zeigt dieses Modell der Anforderungen in Begrüßungsroutinen auch auf, welche Leistungen jedes Interaktanten erwartbar sind. Dies ist die Folie, vor der beurteilt werden kann, wieviel Kind bzw. Erwachsener tatsächlich zum Gelingen beitragen und inwiefern sich in der interaktiven Asymmetrie Erwerbsprozesse zeigen.

Im Folgenden beschreibe ich die Anforderungen zunächst in ihrer sequenziellen Abfolge, zusammenfassende schematische Darstellungen finden sich am Ende des Kapitels.

8.2.1. Einstieg: Summons und Ratifikation

Teilsequenz I in der Haustür-Situation

Wie die multimodalen Skizzen in Kapitel 8.1 zeigen, befinden sich die Interaktanten in der Ausgangssituation vor der Haustür-Situation in größerer räumlicher Distanz zueinander und können sich gegenseitig nicht sehen. Der Beginn einer Begrüßung ist also eine erste für das potenzielle interaktive Gegenüber wahrnehmbare kommunikative Handlung. Die Begrüßungsroutine beginnt im Moment des ersten Zuges eines Teilnehmers, den Schegloff aufgrund seines auffordernden Charakters als „Summons“ bezeichnet. (Schegloff 1967, 1968). In den vorliegenden Daten geht das Summons vom erwachsenen Neuankömmling aus, und es handelt sich entweder um ein hörbares Geräusch des Schlüssels im Schloss oder beim Öffnen der Wohnungs-/Haustür oder um ein Klingeln oder Klopfen an der Wohnungs-/Haustür.

Das Summons als erstes auf den potenziellen Interaktionspartner gerichtetes Signal setzt einen globalen Zugzwang und ruft den Rahmen einer Begrüßungsroutine auf. Sofern der Interaktionspartner darauf wahrnehmbar durch eine Orientierung auf das Ereignis reagiert, *ratifiziert* er den Einstieg in ein Encounter Opening. Kendon/Ferber (1973) beschreiben in ihrer Studie zu persönlichen Begrüßungen in unterschiedlichen privaten geselligen Anlässen eindrucksvoll, dass eine Ratifikation des Summons nahezu unumgänglich ist, wenn der Adressat

das Summons offensichtlich wahrnimmt. Mit der Ratifikation des Summons endet die erste Teilsequenz.

Teilaufgabe

In der ersten Teilsequenz wird der Job der externen Kontextualisierung der globalen Einheit bearbeitet, der oben als Aspekt der globalstrukturellen Anforderungen beschrieben wird (vgl. Kapitel 2.2.2. und Kapitel 2.3.1.):

Dort wird auch geschildert, dass es im Gegensatz zu den etwa bei Quasthoff et al. untersuchten Diskurseinheiten in Begrüßungsroutinen jedoch nicht um die Einbettung der globalen Einheit in ein laufendes Gespräch geht – also um den Anschluss an vorhergehende fokussierte Interaktion –, sondern in Begrüßungsroutinen wird mit der globalen Einheit gleichzeitig ein Interaktionsrahmen konstituiert (vgl. Kapitel 2.3.2.). Interaktionsstrukturell erkennen die Interaktanten mit ihren Beiträgen zu diesem Job den Rahmen der globalen Einheit für die Interaktion als bis zum Abschluss der globalen Einheit gültig an.³⁷

Zur externen Kontextualisierung von Begrüßungsroutinen gehört einmal die kategorische Einordnung des Markierungsbedarfs und die Entscheidung, ob überhaupt in dieser Situation und mit dieser Person ein Encounter Opening stattfinden soll (Begrüßungsbedarf, vgl. Kapitel 6.1.). Für beide Interaktanten muss deutlich sein, und beide Interaktanten müssen sich darüber einig sein, dass es zu einem Encounter Opening kommen soll. Dafür muss dafür einmal ein Kanal zwischen den Interaktanten offen sein:

„p will not begin an approach to q unless he has some indication that he is aware of him and of his intention to greet“ (Kendon/Ferber 1973: 606).

Weiterhin ist die Begrüßungsrelevanz davon abhängig, dass eine soziale und/oder persönliche Beziehung zwischen den Interaktanten besteht:

„an individual is categorically recognized as a member of an ethnic group, a race, a social class and so on, and such a sorting-out process helps to differentiate potential from non-potential interactions and to organize and qualify those which occur“ (Schiffrin 1977: 680).

³⁷ Goffman (1971) setzt den Beginn von Begrüßungen erst nach dieser Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit an, mit dem Argument, dass Interaktion gemeinsame Aufmerksamkeit voraussetze. Nach der Auffassung anderer Autoren (Kendon 1973, Schegloff 1968), der ich in meiner Arbeit folge, ist der Aufruf des Routinerahmens und damit die Verständigung über die kategorische Einordnung der Beziehung als „begrüßungsrelevant“ bereits integraler Bestandteil von Begrüßungsroutinen.

Eine Konsequenz der externen Kontextualisierung einer Begrüßungsroutine ist die nachhaltige Umorientierung beider Interaktanten weg von bisherigen Handlungen auf das Encounter Opening, die sich an deren Ausrichtung und Körperhaltung erkennen lässt.

Mittel: Erwartbare Beiträge der Interaktanten

Gemäß der Literatur wird die externe Kontextualisierung von Begrüßungen durch eine Paarsequenz von *Summons* eines Interaktanten und *Antwort* des interaktiven Gegenübers realisiert (Schegloff 1968: 1084). In ihren Studien zu telefonischen Encounter Openings beschreibt Schegloff (Schegloff 1967; Schegloff 1968; Schegloff 1979; Schegloff 1986) die Wirkung konditioneller Relevanzen in Verbindung mit dem Summons: Auf lokaler Ebene löst das Summons einen Zugzwang aus, der vom interaktiven Gegenüber eine Antwort fordert. Gleichzeitig setzt das Summons als ersten Zug einer Begrüßungsroutine einen globalen Zugzwang. Eine „Answer“ des interaktiven Gegenübers ratifiziert den Aufruf des Routinerahmens und verpflichtet beide Interaktanten zur regelhaften und vollständigen Durchführung der Routine – Schegloff nennt diese globale Wirkweise die „non-terminality“ eines Summons (vgl. Schegloff 1968: 1081).

Wie stark die Verpflichtung ist, ein Summons zu ratifizieren, hängt davon ab, ob der Auffordernde davon ausgehen kann/muss, dass sein Summons vom Gegenüber wahrgenommen wird. Auf ein eindeutiges Summons nicht zu reagieren, bedeutet stets potenziell einen Gesichtsverlust für das interaktive Gegenüber (vgl. dazu Kendon/Ferber 1973) – je eindeutiger und stärker der Zugzwang des Summons ist, desto beziehungsgefährdender ist eine offensichtliche Ignoranz oder Vermeidungsreaktion. Ohne dies explizit zu untersuchen – und ohne sich explizit mit dem Phänomen globaler Einheiten im Diskurs zu beschäftigen – vermutet Schegloff auch bereits bei Kindern Kompetenzen im Erfassen der globalen Reichweite von Summons und Answer und ein Bewusstsein für die interaktiven Folgelasten, die die Ratifikation eines Summons mit sich bringt:

„Children may resist answering the summons, knowing what may follow it, and realizing that to answer the summons commits them to hearing what they do not want to hear“ (Schegloff 1968: 1083).

Erwartbare Formen zur Umsetzung der Beiträge

Das Summons kann in unterschiedlichen Modalitäten und auf unterschiedlichsten sensorischen Ebenen realisiert werden. Welcher Kanal gewählt wird, hängt in erster Linie vom situativen Kontext ab. Schegloff nennt als Formen des Summons

„(1) mechanical items (telephone ring), (2) terms of address, (3) courtesy phrases, (4) physical devices [Gesten wie antippen, winken]“ (vgl. Schegloff 1968: 1080f.).

Merkmal verbaler Aufforderungen sei die prosodische Realisierung mit frageähnlicher Stimmhebung am Wort-/Satzende. Kendon nennt weitere Möglichkeiten, ein Summons zu realisieren:

„p may announce his presence to q explicitly [eg.] by calling his name, by coughing discreetly, or by knocking on the door“ (Kendon/Ferber 1973: 606).

Für die hier untersuchte Haustür-Situation war ein Summons des erwachsenen Neuankömmlings typischer Weise das Klingeln oder Klopfen an der Haustür, sowie das Geräusch des Schlüssels im Schloss der Wohnungs-/Haustür oder das Geräusch beim Öffnen der Tür. Teils war das Öffnen der Tür begleitet von einem mehrfachadressierten Aufmerksamkeitssignal, meist in Form einer Grußformel („Hallihallo“).

Als Reaktion auf das Summons ist eine Ratifikation des Summons gefordert, die eine Orientierung auf das Encounter Opening zeigt. In telefonischen Begrüßungen bei Schegloff ist dies das Abheben des Telefonhörers, Kendon/Ferber (1973) beobachten als nonverbale Reaktionen die körperliche Umorientierung, sowie nonverbale Gesten (Heben der Hand; Lächeln) in Richtung des Gegenübers. In der Haustür-Situation ist eine Umorientierung aus der aktuellen Tätigkeit oder Interaktion auf das Encounter Opening gefordert.

8.2.2. Hinführung: Identifikation und Annäherung

Teilsequenz II in der Haustür-Situation

Nach dem Einstieg und der ersten Umorientierung auf das Encounter Opening nähern sich die Interaktanten aneinander an. Die Sequenz dauert bis zu dem Augenblick, in dem sich die Interaktanten in eindeutiger Sicht- und/oder Hörweite, d.h. in einem interaktiven Naheraum befinden und sich gegenseitig erkennen. Das Ende der Sequenz und gleichzeitig der Beginn der dritten Teilsequenz bildet der Augenblick des gegenseitigen Erkennens und des Eintritts in den interaktiven Naheraum. Bei Erwachsenen verläuft die Annäherung rasch und reibungslos, so dass TSII hier meist unauffällig ist – in der Interaktion mit Kindern ist die Teilsequenz deutlich zu beobachten.

Beschreibung der Teilaufgabe

Nach der kategorischen Entscheidung über den Begrüßungsbedarf und der Sicherung der gemeinsamen Aufmerksamkeit beider Interaktanten in Teilsequenz I,

wird in der zweiten Teilsequenz mit einer gegenseitigen Einschätzung und Aushandlung der Beziehung zwischen den Interaktanten der spezifische Markierungsbedarf begründet und die Beziehungsdefinition vorbereitet. Es handelt sich also um eine Phase der körperlichen und „inhaltlichen“ Annäherung an das interaktive Gegenüber.

In ihren Studien zu Eröffnungen von Telefongesprächen beschreibt Schegloff diese Teilsequenz als eine der gegenseitigen Identifikation („Identification – Recognition“, vgl. Schegloff 1979; Schegloff 1968). Ein interessantes Phänomen ist, dass diese Phase in persönlichen Begrüßungen unter Erwachsenen meist sehr unauffällig ist – offenbar muss dort, im Gegensatz zu Telefongesprächen – die Identifikationsarbeit nicht sprachlich expliziert werden, weil sich aus dem Kontext ausreichend Hinweise auf die Identität des zu Begrüßenden ergeben. In den von mir untersuchten Begrüßungen mit Kindern wird die Hypothesenbildung über die Identität des Neuankömmlings jedoch expliziert und ist teils Gegenstand ausführlicher Aushandlungen zwischen M und dem Kind (vgl. dazu ausführlich Kapitel 9.1.2.). Erst mit Blick auf Begrüßungsroutinen mit nicht-kompetenten Sprechern sowie auf telefonische Begrüßungen wird also die Identifikationsaufgabe als Anforderung in der zweiten Teilsequenz der globalen Einheit deutlich. Kendon beschreibt in seiner Betrachtung persönlicher Begrüßungen als zusätzliche Anforderung in dieser Phase die gegenseitige Annäherung der Interaktanten aneinander (vgl. Kendon/Ferber 1973: 604), wie sie auch in der Haustür-Situation gefordert ist.

Mittel und Formen: Erwartbare Beiträge der Interaktanten

Schegloff (1986) schildert als erwartbare verbale Beiträge der Interaktanten in Telefongesprächen in dieser Sequenz „Identification“ und „Recognition“. Die Mittel in dieser Phase sind das gegenseitige Identifizieren und Einschätzen der Interaktanten, das durch Selbstidentifikation und/oder Fremdidentifikation durchgeführt wird. In telefonischen Begrüßungen findet eine verbale Aushandlung der Identität der Interaktanten statt, die mit dem ersten Hinweis durch das Summons beginnt und sich mit Selbst-/Fremdidentifikation und deren jeweiliger Bestätigung über mehrere Züge erstrecken kann. Wie explizit und wie ausführlich diese Identitätsaushandlung geführt wird, hängt von der Beziehung der Interaktanten ab (vgl.

Schegloff 1986).³⁸ In telefonischen Begrüßungen ist der erste Schritt der Selbstdentifikation nach Schegloff die Stimmprobe (“voice sample” Schegloff 1986: 126), die derjenige, der den Hörer abnimmt, mit seiner ersten Äußerung gebe. Aufgrund dieses Hinweises gebe der Anrufer nun eine Selbst- und/oder Fremdentifikation ab – meist in Form von Recognitionals, insbesondere der Nennung des Namens (Schegloff 1986: 126). In einem weiteren Zug muss der Angerufene die Fremdentifikation ratifizieren (Schegloff 1986: 128).

In der Realisierung der Teilsequenz auf Mittel-Ebene besteht offenbar ein Unterschied zwischen telefonischen und persönlichen Begrüßungen: in persönlichen Begrüßungen unter Erwachsenen werden die Beiträge häufig nicht in Form einer Paarsequenz wechselseitiger Identifikation realisiert. Meist deuten jedoch andere Hinweise – die Art des Summons, der Zeitpunkt des Summons und das Erwarten eines Neuankömmlings, die Stimmprobe etc. – auf die Identität des Neuankömmlings hin. Die Hypothesenbildung über dessen Identität aus diesen Hinweisen wird jedoch nicht verbal expliziert. Meine Analysen von Erwachsenen-Kind-Begrüßungen zeigen, dass hier – wie auch in Telefongesprächen – die Identifikationsaufgabe sichtbar wird, während sie in persönlichen Begrüßungen unter Erwachsenen offenbar nicht beobachtbar zutage tritt (vgl. Kendon/Ferber 1973, Schiffrin 1977).

Wichtigste Formen zur Bewältigung dieser Aufgabe sind Anredeformen („terms of address“, Schegloff 1979: 35).

8.2.3. Höhepunkt/Abschluss: Beziehungsbestätigung durch den Austausch von Distanzgrüßen und Nahegrüßen

Teilsequenz III a und III b in der Haustür-Situation

Die auf die zweite Teilsequenz der Annäherung/Identifikation folgenden interaktiven Sequenzen zeigen insofern eine Besonderheit, als es sich um zwei deutlich voneinander abgrenzbare Teilsequenzen handelt, die aber als Austausch von Grüßen dieselbe Funktion erfüllen. In Anlehnung an Kendon/Ferber (1973: 606ff.) bezeichne ich diese Sequenzen als *Distanzgruß* („distance salutation“) und *Nahegruß* („close salutation“).

³⁸ Während Schegloff in früheren Studien von einer Paarsequenz spricht (Schegloff 1979: 35), beschreibt er in der späteren mikroanalytischen Beschreibung mehrere Beiträge der Interaktanten (Schegloff 1986).

a) „Distanzgruß“: Austausch von Grußformeln im Augenblick des Erkennens

Die dritte Teilsequenz beginnt mit dem Eintritt in den interaktiven Nahraum, den Kendon/Ferber beschreiben als den Moment „when the greeters are close enough to begin interaction with one another by means of speech“ (vgl. Kendon/Ferber 1973: 607); in diesem Moment können Erwachsener und Kind sicher sein, dass sie sich gegenseitig wahrnehmen und dass fokussierte Interaktion möglich ist. In den Daten markiert häufig die Schwelle zwischen dem Zimmer, in dem sich das Kind befindet, und dem Flur, in dem sich der Neuankömmling befindet, den Eintritt in den interaktiven Nahraum.

Der Moment, in dem die Interaktanten in den interaktiven Nahraum eintreten, wird immer kommunikativ mit einer Grußformel markiert, die mit einer symmetrischen Reaktion des interaktiven Gegenübers beantwortet werden muss. Der Austausch von Grüßen markiert den Eintritt in die fokussierte Interaktion:

„In a distance greeting the greeters may be said to recognise one another explicitly and they thereby establish, both for each other and for anyone else within range, that they are now engaged to greet each other“ (Kendon/Ferber 1973: 618)

b) „Nahegruß“: Interaktion auf Augenhöhe mit Austausch von Grußgesten

In der Haustür-Situation folgt auf die Distanzgruß-Sequenz regelhaft eine Nahegruß-Sequenz. In den Daten beginnt diese damit, dass sich der Erwachsene auf Augenhöhe mit dem Kind begibt, sich also herabbeugt oder hinkniet (unter Erwachsenen wird ebenfalls eine leichte Änderung der Position beschrieben, vgl. Kendon/Ferber 1973: 643), worauf ein Austausch von Nahegruß-Gesten wie Handgruß, Kuss oder Umarmung (vgl. Kendon/Ferber 1973: 642ff.) folgt. Das Ende des Nahegrußes markiert wiederum eine Veränderung der Positionierung der Interaktanten zueinander (vgl. Kendon/Ferber 1973: 643f.) – in der Haustür-Situation lösen sich die Interaktanten aus dem Nahegruß und bleiben in einer für die fokussierte Interaktion typischen Position stehen, was auch für Begrüßungen unter Erwachsenen beschrieben wird (vgl. Kendon/Ferber 1973: 649).

Beschreibung der Teilaufgabe

Schegloff sieht im Austausch von Grüßen eine Bekräftigung der vorher vollzogenen Beziehungsaushandlung (Schegloff 1986: 129). Auch Kendon/Ferber beschreiben den Austausch von Grüßen als den Endpunkt der Annäherung zwischen den Interaktanten und als Höhepunkt der Begrüßungsinteraktion:

„The close salutation may be regarded as the culmination of the greeting transaction. Up till now, the participants have been reducing the distance between them. Eventually they stop doing this [...they] engage in a highly formalized unit of interaction, usually recognizable as a handshake, an embrace, or some other well known category of greeting ritual” (Kendon/Ferber 1973: 642).

Sowohl Kendon als auch Schegloff sehen den Moment nach dem Austausch von Grüßen als den frühesten interaktiv vertretbaren Punkt eines Einstiegs in thematische Interaktion an (Schegloff 1986: 138; Kendon/Ferber 1973: 644). In den Daten zeigt sich, dass in einigen Fällen die fokussierte Interaktion zwischen den Interaktanten nach dem Austausch von Distanzgrüßen seitens des erwachsenen Interaktionspartners kurz unterbrochen wird, etwa um andere Anwesende zu begrüßen oder um abzulegen. In diesen Fällen wird die fokussierte Interaktion mit dem Kind mit einer Nahegruß-Sequenz wieder aufgenommen. Mit dem Abschluss der Begrüßungsroutine, die den Austausch von Nahegrüßen umfasst, haben die Interaktanten einen interaktiven Rahmen eröffnet, innerhalb dessen sie zu beliebigen Zeitpunkten die Interaktion ohne Markierung durch eine Begrüßungsroutine eröffnen und schließen können.

Mittel und Formen: Erwartbare Beiträge der Interaktanten

Die Teilsequenzen des Austauschs von Grüßen sind symmetrisch aufgebaut und erfordern von beiden Interaktanten die gleiche Beteiligung. Die geforderte Reziprozität der Beiträge ergibt sich aus der Funktion der Beziehungsbestätigung: der Austausch von Grüßen als Display der gegenseitigen Einschätzung der Beziehung erfordert notwendiger Weise einen Beitrag beider Beteiligten. In der Literatur wird der Austausch von Distanzgrüßen als Paarsequenz beschrieben (Schegloff 1979: 35; Schegloff 1986: 126); der Austausch von Nahegrüßen, die nur in persönlichen Begrüßungen beschrieben werden, wird durch Grußgesten realisiert (vgl. Kendon 1973, Schiffrin 1981).

Die Realisierung der Beiträge unter Nutzung bestimmter sprachlicher Formen hat in den Gruß-Teilsequenzen eine besondere Bedeutung. Aufgrund ihrer Indexikalität für die globale Form und aufgrund der Tatsache, dass das Repertoire an Grußformeln und Grußgesten als Indikator für soziale Kategorisierungen angesehen wird, findet die Beschreibung von Grußgesten und Grußformeln in der Literatur große Beachtung. Die wichtigsten Formen in Begrüßungsroutinen sind Grußgesten (mimisch und gestisch) und Grußformeln, auch in Kombination mit

Recognitionals (vgl. Schiffrin 1981; Kendon/Ferber 1973; Eibl-Eibesfeld 1968; Knuf/Schmitz 1980).³⁹

Wie in Kapitel 2.3.2. erwähnt, scheint die formale Umsetzung des Austauschs von Grüßen besondere Anforderungen an den Erwerb eines spezifischen Repertoires an Grußformeln zu stellen, aus dem die jeweils situativ angemessene Form ausgewählt werden muss.

Für die hier untersuchte Haustür-Situation besteht jedoch nicht die Anforderung des Erwerbs des gesamten Repertoires: als informelle Begrüßung im deutschen Sprachraum kann „Hallo“ als weitgehend generische Grußformel verwendet werden – im gesamten videographierten Datenmaterial, das neben den Erwachsenen-Kind-Begrüßungen auch zahlreiche Begrüßungen unter Erwachsenen enthält, kommen folgende Grußformeln vor: in beinahe allen Fällen wird „Hallo“ verwendet, weiterhin häufiger auch „Hi“, vereinzelt „Guten Tag“ und einmal „Tagchen“ und „Grüß Gott“.

8.2.4. Überleitung: Smalltalk

Die Frage, ob dem Austausch von Grüßen eine weitere Sequenz folgt, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Während eine so genannte „How Are You“-Sequenz in Studien zu telefonischen Begrüßungen im englischen Sprachraum als eindeutiger Bestandteil von Begrüßungsroutinen beschrieben wird (Schegloff 1967; 1968; 1986; Knapp 1978), bleiben Kendon/Ferber in ihrer Be-

³⁹ Es sei am Rande bemerkt, dass in der sequenziellen Beschreibung telefonischer Begrüßungen in der Konversationsanalyse die Gruß-Teilsequenzen nicht ebenso stark betont werden. Grund hierfür ist, dass in telefonischen Begrüßungen in einem Beitrag häufig sowohl eine „turn construction unit“ für die Identifikationsaufgabe in Form einer Anrede und eine „turn construction unit“ für einen Gruß in Form einer Grußformel enthalten sind. Sequenziell sind also die Jobs *Identification-Recognition* und *Greetings* häufig nicht getrennt. Dabei betont Schegloff (1986: 128), dass prototypische englische Grußformen – “prototype greeting term ('hello', 'hi', 'hiya)’ (Schegloff 1986: 128) – häufig rein bestätigenden Charakter im Sinne einer “Recognition“ hätten, etwa die Grußformel “Hi” als Bestätigung einer Fremdidentifikation – demnach hätte die Form in A: Hello. Irene? B: *Hi*. Irene (erfundenes Beispiel) dieselbe Funktion wie A: Hello. Irene? B: *Yes*. Irene (Beispiel aus Schegloff 1986: 128). Schegloff sieht Grußformeln also als Werkzeuge, die das gegenseitige Erkennen der Interaktionspartner bestätigen. Demgegenüber werden diese Formen in der soziologischen/ethnologischen Literatur vornehmlich in ihrer Eigenschaft gesehen, soziale Kategorien in einer Gesellschaft und Sprachgemeinschaft widerzuspiegeln. Letzterer Aspekt einer “beziehungsdefinitiven” Qualität des Grußformel-Repertoires im Sinne einer sozialen Einordnung findet bei Schegloff wenig Beachtung.

schreibung der Sequenz relativ vage, betonen aber, dass diese Sequenz im Prinzip zur Begrüßung dazugehört und deshalb näher betrachtet werden sollte

„[...] though what follows the close salutation is quite variable, there is one phase that is quite often observed, and in some circumstances has become quite formalised and should be described in any full treatment of greetings. We call this phase the “How Are You”.] (Kendon/Ferber 1973: 607).

Teilsequenz IV in der Haustür-Situation

Ob eine Smalltalk-Sequenz Teil von Begrüßungen in der Haustür-Situation ist, lässt sich aufgrund der Daten nicht so eindeutig bestimmen wie im Fall der andern Teilsequenzen. Das lässt sich damit begründen, dass das Verhalten in der Sequenz tatsächlich, wie Kendon/Ferber beschreiben, „quite variable“ ist (vgl. obiges Zitat) – zumindest weist es weitaus mehr Varianz auf, als das Verhalten in den anderen Teilsequenzen. Es lässt sich aufgrund fehlender Forschung nicht beantworten, in welcher Form im deutschen Sprachraum die Smalltalk-Sequenz ein Teil von Begrüßungsroutinen ist. Für telefonische Begrüßungen im deutschen Raum wird beschrieben, dass diese Sequenz auch hier zu finden ist, jedoch nicht in einer ebenso stark standardisierten Form wie im englischsprachigen Raum (Taleghani-Nikazm 2002: 1817ff.). Insgesamt wird für diese Sequenz in der ansonsten erstaunlich universellen Struktur von Begrüßungsroutinen die größte Varianz beschrieben (Hopper et al. 1990; Taleghani-Nikazm 2002).

Festzustellen ist jedoch, dass Erwachsene in den im Rahmen dieser Arbeit beobachteten Begrüßungen Markierungen für die Sequenz setzen, die typisch für Smalltalk sind:

- Interaktionseröffnungssignale wie „Na?“, „Hm?“, „Und?“
- Smalltalk-Floskeln, etwa „Wie geht’s dir denn heute?“ (Lara12n1), „Ja was machst Du denn?“ (Heide12d) oder geballt: „Na? Was macht ihr denn da? Geht’s Dir gut? (Peter4n2)
- Bezug auf ein Thema des Hier und Jetzt, etwa „Hast Du ein tolles Auto“ (Heide12n); „Das Fernseh’n ist da. Was sagst denn Du dazu“ (Lara12n2), „Boah habt ihr toll gebaut, super. Hast Du das gebaut, Nina?“ (Nina24d),

Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass der Smalltalk für Erwachsene Teil des globalen Musters ist.

Beschreibung der Teilaufgabe

Die Aufgabe dieser Sequenzen ist die Überleitung zu thematisch fokussierter Interaktion. Die Smalltalk-Interaktion selbst kennzeichnet, dass es sich noch immer um rein phatische Interaktion handelt und eben nicht um referenzielle (vgl. Coupland/Coupland 1992). Laut Schegloff (1986: 118) habe die Sequenz eine ähnliche Funktion zu erfüllen wie der Austausch von Grüßen, nämlich die einer weiteren Bekräftigung der soeben vorgenommenen Beziehungsbestätigung in neutraler Interaktion – daher die Wahl unverfänglicher Themen und die Möglichkeit, auf diese floskelhaft zu antworten:

„Ein kompetenter Sprecher weiß nicht nur, was *how are you?* heißt, sondern auch, dass es eine Ausdruckseinheit ist, die an einen Situationstyp mit einem charakteristischen Ablaufmuster gebunden ist, das von jedem normalen Mitglied der Sprachgemeinschaft eingehalten wird. Er weiß, welche Funktionen *how are you?* erfüllt, und dass diese Ausdruckseinheit normalerweise weder problematisiert, noch mit einer ihrer wörtlichen Interpretation entsprechenden ausführlichen Schilderung des Befindens repliziert wird. Er weiß, kurz gesagt, dass es eine Routineformeln ist, deren wörtliche Bedeutung qua Routine suspendiert ist“ (Coulmas 1981: 79)

In dieser Probe-Interaktion kann auch der weitere Verlauf der Interaktion verhandelt werden: „The covert question underlying small talk is: Do you want our encounter and our relationship to continue?“ (Knapp 1978: 122). Bevor die Interaktanten ein Thema anschneiden und damit zu einer anders gerahmten Sequenz des Gesprächs übergehen, geben sie einander Gelegenheit zur weiteren Beziehungsaushandlung, die Möglichkeit aus der Interaktion auszusteigen, sowie Gelegenheit, das nachfolgende Thema vorzubereiten (vgl. ebd.: 112f.).

Mittel und Formen: Erwartbare Beiträge der Interaktanten

Die Neutralität der Sequenz zeigt sich auch insofern, als die Anzahl der Beiträge nicht festgelegt ist, so dass jeder der Interaktanten das Thema der nachfolgenden Interaktion einbringen kann (vgl. Schegloff 1986: 118). In dieser Sequenz wird also das gesprächsorganisatorische Anliegen der Rederechtsvergabe geregelt (Schegloff 1986: 130). Schegloff beschreibt dazu, dass die inhaltliche Gewichtung der Beiträge und ihr phatischer oder referenzieller Gehalt dem interaktiven Gegenüber signalisieren, ob es sich um Smalltalk handelt und wann der tatsächliche Themeneinstieg beginnt (Schegloff 1986: 130f.). Für deutsche telefonische Begrüßungen beschreibt Taleghani-Nikazm eine rudimentäre Realisierung ausschließlich durch den ersten Zug:

„The ‚how are you‘ sequence in the German telephone conversation opening is frequently not reciprocated. In other words, the receiver of the first part of the

‘how are you’ sequence does not inquire about his or her co-participant’s well being. The response to initial ‘how are you’ is topicalized.” (Taleghani-Nikazm 2002: 1819)

Die erwartbaren Formen in englischen Smalltalk-Sequenzen werden als in hohem Maße ritualisiert beschrieben – ebenso wie die Formen zum Austausch von Grüßen. Auch im Deutschen gibt es offenbar Smalltalk-Formeln, die Sequenz scheint jedoch nicht ebenso stark ritualisiert zu sein (Taleghani-Nikazm 2002).

8.2.5. Fazit: Jobs in Begrüßungsroutinen

Wie die Beschreibung in diesem Kapitel zeigt, entspricht die in Erwachsenen-Kind-Begrüßungen in der Haustür-Situation rekonstruierte Binnenstruktur derjenigen, die auch für Begrüßungsroutinen unter Erwachsenen beschrieben wurde. Demnach bestehen Begrüßungsroutinen aus einer Abfolge von Teilsequenzen, in denen jeweils bestimmte Teilaufgaben des Einstiegs in fokussierte Interaktion bearbeitet werden.

Die Begründer der Konversationsanalyse stellen in detaillierten Analysen anhand großer Datenkorpora zur Eröffnung von Telefongesprächen die Struktur der gesamten Routine (Schegloff 1968; Schegloff 1986) sowie Analysen der Teilsequenzen von Begrüßungsroutinen vor (Schegloff 1967; Schegloff 1979). Diese und nachfolgende kontrastive Studien (Hopper/Koleilat-Doany 1989; Hopper et al. 1991; Hopper/Chen 1996; Taleghani-Nikazm 2000) kommen zu dem Ergebnis, dass die sequenzielle Gliederung von Encounter Openings in vier Teilsequenzen über Sprachen und Kulturen hinweg universell ist:

1. Summons-Antwort; 2. Identifikation-Erkennung; 3. Begrüßungen; 4. How-are-you. In jeder Teilsequenz werden laut Schegloff (1968) unterschiedliche Teilaspekte der globalen Funktion einer Begrüßungsroutine bearbeitet – das Problem des Parameter-Setting werde also gestückelt bearbeitet, wobei die Abfolge der Teilsequenzen strikt festgelegt sei.

In Studien zu persönlichen Begrüßungsroutinen finden sich sehr ähnliche Beschreibungen der Binnenstruktur. Bei Goffman bleibt die Beschreibung der Teilsequenzen und Teilaufgaben eher vage:

„Two individuals upon approaching orient frontally to each other. Their glances lock for a moment in communion, eyes glisten, smiling expressions of social recognition are conveyed, and a note of pleasure is briefly sustained. Hand-waving, hat-tipping, and other „appeasement gestures” may be performed. A verbal salutation is likely to be provided along with a term of address. When possible, embracing, hand-shaking, and other bodily contacting may occur“ (Goffman 1971: 74).

Eine sehr detaillierte, wenn auch ausschließlich auf die Analyse nonverbaler Kommunikation gestützte Beschreibung der Abfolge von Sequenzen in Begrüßungsroutinen liefern Kendon/Ferber (1973). Sie untersuchen persönliche Begrüßungen in unterschiedlichen privaten geselligen Anlässen und finden:

„We suggest that the greeting transaction could be seen as a unit having certain general features [...]. Thus we suggested that greetings would have a pre-phase of sighting and announcement, a distance salutation, and approach phase and a close salutation;“ (Kendon/Ferber 1973: 658).

Im selben Aufsatz bemerken Kendon/Ferber jedoch, dass eigentlich auch die Smalltalk-Sequenz mit einbezogen werden müsste, die sie aufgrund der Varianz nicht beschreiben (vgl. Kendon/Ferber 1973: 607). Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis wie Kendon/Ferber kommt auch Schiffrin (1977), die wiederum die sprachliche Seite persönlicher Begrüßungen untersucht.

Die Unterschiede zu den Studien zu telefonischen Encounter Openings sind darauf zurückzuführen, dass in ersteren alle Aufgaben fernmündlich und verbalsprachlich ausgeführt werden müssen, während persönliche Begrüßungen multi-modal sind. Ein entscheidender Unterschied liegt in der Bewegung und Positionierung der Interaktanten im Raum und insbesondere in ihrer kontinuierlichen physischen Annäherung, die die Realisierung der Grüße als Distanzgruß und als Nahegruß bedingt. Trotzdem zeigt sich in beiden Realisierungen dieselbe Grundstruktur der Bearbeitung der Jobs:

<i>Job</i>	<i>Job in Eröffnung von Telefongesprächen (Schegloff)</i>	<i>Jobs in Eröffnung persönlicher sozialer Begegnungen (Kendon/Ferber)</i>
I	Summons-Answer	Summons-Answer
II	Identification-Recognition	Approach
IIIa	Exchange of Greetings	Distance Salutation
IIIb		Close Salutation
IV	Smalltalk	Smalltalk

Der innere Aufbau von Begrüßungsroutinen weist eine Grundstruktur auf, die – was für die im Vergleich zu anderen Gattungen sehr kurzen und wenig komplexen Begrüßungsroutinen vielleicht überraschend ist – eine dramatische Spannungskurve abbildet: Es gibt einen *Einstieg*, eine *Hinführung*, einen *Höhepunkt* und *Abchluss* und eine *überleitende Sequenz*, wie sie in ähnlicher Weise auch für die Strukturierung andere globaler Einheiten im Diskurs beschrieben wird. Zwar kann man hier nicht von einer Themenprogression im Sinne der Textlinguistik sprechen; in der Abfolge der Jobs zeigt sich jedoch durchaus eine inhaltliche Progres-

sion, die in einer inhaltlichen und körperlichen (Interaktionspositionen) Annäherung ihren Ausdruck findet:

<i>Job</i>	<i>Körperliche Annäherung</i>	<i>Inhaltliche Annäherung</i>
I	Umorientierung auf das Encounter Opening / Orientierung der Interaktanten aufeinander	Beziehungsaushandlung: Wahrnehmung des interaktiven Gegenübers und Entscheidung über Begrüßungsbedarf
II	Körperliche Annäherung der Interaktanten	Beziehungsaushandlung: Hypothesenbildung über Identität des interaktiven Gegenübers
IIIa	Eintritt in den interaktiven Naheraum	Beziehungsbestätigung im Augenblick des Erkennens
IIIb	Weitere Annäherung bis zur Berührung	Bekräftigung der Beziehungsbestätigung durch Austausch von Grußgesten mit Körperkontakt
IV	Einnahme der Position für fokussierte Interaktion	„Belastungstest“ für Beziehungsbestätigung in der Smalltalk-Interaktion

In der Abbildung einer dramatischen Struktur zeigen sich auch Parallelen zur Abfolge der Jobs, wie sie für Diskurseinheiten empirisch rekonstruiert wurden, zunächst von Hausendorf/Quasthoff (2005: 127) für Erzählungen, später auch für Erklärungen (Morek 2010):

1. *Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz:* Damit wird zunächst die Diskurseinheit im laufenden Gespräch anschlussfähig gemacht; es handelt sich um die vorbereitende Phase für den Einstieg in die globale Einheit.
2. *Thematisieren:* Der Rahmen der globalen Einheit wird relevant gesetzt.
3. *Elaborieren/Dramatisieren (erzählspezifisch):* Der für die jeweilige globale Einheit spezifische, zur Umsetzung der Funktion der Einheit inhaltliche Teil wird realisiert.
4. *Abschließen:* Die globale Einheit wird regelhaft beendet.
5. *Überleiten:* Ein Anschluss an die nachfolgende fokussierte Interaktion wird vorbereitet.

Auch die Jobs in Diskurseinheiten lassen sich im Sinne einer dramatischen Struktur beschreiben:

<i>Job</i>	<i>Dramatische Struktur</i>	<i>Jobs in Erwachsenen-Kind-Erzählungen</i>	<i>Jobs in Erwachsenen-Kind-Begrüßungen</i>
I	Einstieg	(1) Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz	Summons-Answer
II	Hinführung	(2) Thematisieren	Identifikation/Annäherung
IIIa	Höhepunkt	(3) Elaborieren/Dramatisieren (erzählspezifisch)	Austausch von Distanzgrüßen (Beziehungsdefinition)
IIIb	Abschluss	(4) Abschließen	Austausch von Nahegrüßen (Bekräftigen der Beziehungsdefinition und Abschließen)
IV	Überleitung	(5) Überleiten	Smalltalk

Diese strukturellen Parallelen verdeutlichen einmal mehr, dass sich das Kind auch im Erwerb von Begrüßungsroutinen globaldiskursiven Anforderungen gegenüber sieht.

Zusammenfassend lässt sich zu Jobs in Begrüßungsroutinen also festhalten:

- In der Begrüßungsinteraktion zwischen Erwachsenen und Kindern lassen sich anhand multimodaler Gliederungssignale Teilsequenzen abgrenzen; im Rahmen dieser Sequenzen werden jeweils bestimmte Teilaufgaben der globalen Aufgabe des Encounter Opening bearbeitet, und zwar einmal auf globalinhaltlicher Ebene (Beziehungsaushandlung und -definition) und einmal auf globalstruktureller Ebene (Positionierung der Interaktanten im Raum und zueinander; Verteilung des Rederechts etc.).
- Die Jobs folgen einer festen Abfolge, die durch die nacheinander zu erledigenden Teilaufgaben im Sinne der globalen Problemlösung abgearbeitet werden müssen.
- Ebenso wie auch für Diskurseinheiten beschrieben, bilden sie eine dramatische Struktur ab aus einem Einstieg, einer Hinführung, einem Höhepunkt – der gleichzeitig im zweiten Teil des Nahegrüßes abschließenden Charakter hat – und einer Überleitung zur nachfolgenden Interaktion.

- Die für Begrüßungsroutinen zwischen Erwachsenen und Kindern rekonstruierte sequenzielle Struktur entspricht der auch in zahlreichen Studien zu Begrüßungsroutinen unter Erwachsenen rekonstruierte – offenbar kulturübergreifend universelle – sequenziellen Struktur.
- Die Tatsache, dass sich die Jobs bereits in den Interaktionen mit den jüngsten Kindern rekonstruieren lassen, zeigt, dass der Interaktion in Encounter Openings offenbar von Anfang an das Muster einer Begrüßungsroutine zugrunde liegt, und dass sich das Kind der Anforderung gegenüber sieht, am Muster teilzunehmen. Das bedeutet zwar, dass insgesamt das Erwerbsziel der Markierung des Encounter Opening mittels einer sprachlichen Begrüßungsroutine im Raum steht, es bedeutet jedoch nicht, dass die volle Anforderung von Anfang an auch an das Kind gestellt wird. Im Gegenteil zeigte sich in der Analyse der Daten eine Adaption der Anforderungen in der Interaktion, die eng verknüpft ist mit dem interaktiven Mechanismus, der dem nicht-kompetenten kindlichen Interaktionspartner die Teilnahme an der Routine ermöglicht. Der Zusammenhang zwischen (adaptierten) Anforderungen und der Emergenz von Kompetenzen wird im folgenden Kapitel 9 beschrieben. Die Systematik der Adaption von Anforderungen im Sinne eines Unterstützungssystems wird in Kapitel 10. dargestellt.

In diesem Kapitel wurde deutlich, welchen Anforderungen sich die Interaktanten gemeinsam gegenüber sehen, und wie sich die interaktiven Rollen der Interaktionspartner beschreiben lassen. Es wurde auch skizziert, welche Beiträge der einzelnen Interaktanten in der Erledigung der Jobs regelhaft erwartbar sind. Es wurde – mit den Skizzen der gemeinsamen Durchführung der Routine in allen Altersstufen – auch bereits deutlich, dass ein Encounter Opening auch in der Interaktion mit den jüngsten Kindern durch das konventionelle Muster einer Begrüßungsroutine gerahmt wird. Es wird also in allen Altersstufen eine Begrüßungsroutine durchgeführt, denn die Jobs werden erledigt.

Weil der Fokus dieses Kapitels auf der Darstellung des Musters einer Begrüßungsroutine lag, wurde jedoch noch nicht deutlich, welchen Anteil an diesem Gelingen die jeweiligen Interaktionspartner haben. Dieser Frage soll in den folgenden Kapiteln nachgegangen werden, in denen die Beiträge des Kindes in unterschiedlichen Altersstufen beziehungsweise diejenigen der erwachsenen Interaktionsbeteiligten an der Durchführung der Routine beschrieben werden.

9. Emergente globale Diskurskompetenzen: Alterseffekte kindlicher Beteiligung an Begrüßungsroutinen

Während im vorigen Kapitel die Ebene der gemeinsamen Bearbeitung der Anforderungen in Begrüßungsroutine und damit diejenige der Jobs im Mittelpunkt stand, wird in den folgenden Kapiteln auf die jeweiligen Leistungen des Kindes und des Erwachsenen fokussiert – also auf die Ebene der Mittel und Formen. Im Folgenden wird dazu zunächst die Beteiligung des Kindes an der Durchführung der Routine in den unterschiedlichen Altersstufen beschrieben. Die Ergebnisse der Untersuchung werden so dargestellt, dass jeweils die Bearbeitung eines Jobs in unterschiedlichen Altersstufen beschrieben wird. Durch diesen mikroanalytischen Fokus wird deutlich, wie sich die Beteiligung des Kindes verändert und welche Kompetenzen sich dabei in jeder Altersstufe zeigen. Aus der Zusammenschau der Veränderung im Altersvergleich ergeben sich Hinweise auf den Prozess der Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen. Der Fokus liegt auf der Frage, wann sich im Handeln der kindlichen Interaktionspartner erste globaldiskursive Kompetenzen zeigen und in welcher Kompetenzdimension (globalstrukturell, globalinhaltlich, globalformal) diese zu beobachten sind. Ein besonderes Augenmerk gilt auch möglichen Vorläufer- oder Protokompetenzen, die für die Beteiligung an der Routine eine Rolle spielen.

9.1. Aktualgenese: Kindliche Bewältigung der Anforderungen in der globalen Sequenz in unterschiedlichen Altersstufen

Wie in Kapitel 5.2.2. ausgeführt wird, liegt in der Dynamik der interaktiven Asymmetrie ein Erwerbsmotor: das Kind wird in den Erwerbskontext/das Format der globalen Routine hineingenommen, auch wenn es noch nicht in der Lage ist, seine interaktive Rolle auszufüllen – und zwar deshalb, weil der kompetente Interaktionspartner dies durch Mehrleistung kompensiert. Mit der intuitiven Anpassung des interaktiven Handelns an die Fähigkeiten des Kindes verändern sich die tatsächlichen globaldiskursiven Anforderungen, denen sich das Kind gegenüber sieht. Die interaktive Konstituiertheit von Erwerbsprozessen soll auch in der Darstellung der Analyseergebnisse in diesem Kapitel deutlich werden. Zunächst wird demnach die kindliche Beteiligung in der sequenziellen Abfolge der Jobs beschrieben. So wird der Bezug deutlich, in dem in jeder Altersstufe die kindlichen Leistungen zur Erledigung eines Jobs zu den Beiträgen der Erwachsenen stehen.

Ein weiterer Grund für die Darstellung der kindlichen Leistungen entlang der sequenziellen Abfolge der Jobs ist, dass in jedem Job bestimmte Anforderungs-

dimensionen besonders hervortreten; somit wird die kindliche Leistung in Bezug auf diese Dimension besonders deutlich:

1. In Job I die Fähigkeit der externen Kontextualisierung: die globalstrukturelle Fähigkeit, den durch das Summons des Erwachsenen gesetzten Zugzwang als global zu erkennen und entsprechend zu beantworten.
2. In Job II die Fähigkeiten der Identifikation und der Annäherung: die globalinhaltliche Anforderung der Identifikation des Neuankömmlings.
3. In Job IIIa und IIIb die globalinhaltliche Anforderung der gegenseitigen Beziehungsdefinition und auf globalformaler Ebene die Anforderung, diese Beziehungsdefinition in den Austausch von Grüßen mit konventionellen Formen (Grußformeln, Grußgesten) umzusetzen.
4. In Job IV die Fähigkeit, den Übergang zur thematischen Interaktion mithilfe einer Smalltalk-Interaktion zu bewältigen. Dies umfasst die globalinhaltliche Fähigkeit zur Wahl eines angemessenen Smalltalk-Themas und die globalformale Kompetenz der Verwendung konventioneller Smalltalk-Formeln.

Lediglich die globalstrukturelle Anforderung der vollständigen Durchführung der Routine, die sich auf Übergänge zwischen den Jobs und damit auf die gesamte Sequenz bezieht, wird in einem abschließenden Kapitel gesondert betrachtet. Für die globalstrukturelle Fähigkeit, Übergänge von einer Teilsequenz zur anderen zu bewältigen und die erforderlichen Bewegungen und Positionierungen im Raum durchzuführen, bestehen diese Anforderungen:

- Job I: Die grundsätzliche Umorientierung auf das Encounter Opening,
- Job II: Die Annäherung an den Neuankömmling,
- Job IIIa: Die Markierung des Punkts des Eintritts in den interaktiven Naheraum,

Job IIIb: Das Begeben auf Augenhöhe und Annäherung bis zur Berührung,

- Job VI: Die Positionierung in der für fokussierte Interaktion typischen Interaktionsposition.

9.1.1. Job I „Summons-Answer“: externe Kontextualisierung

In diesem ersten Abschnitt werden die interaktiven Ressourcen und die daraus entstehenden zunehmenden globaldiskursiven Kompetenzen des Kindes in Bezug auf die Anforderungen in Job I gezeigt. In Kapitel 2.3.2. werden die Anforderungen im ersten Job als Anforderung der externen Kontextualisierung der globalen

Einheit beschrieben. Im Fall von Begrüßungsroutinen bedeutet die initiale Kontextualisierung der globalen Einheit gleichzeitig die Neukonstitution eines Gesprächsrahmens, da eine Begrüßungsroutine ein Encounter eröffnet. Die globale Sequenz beginnt mit einem Summons des erwachsenen Neuankömmlings, das einen ersten Zugzwang setzt, dessen globale Wirkung bis zum Ende der Begrüßung reicht – indem das Kind diese Aufforderung ratifiziert, tritt es gleichzeitig in die globale Struktur einer Begrüßungsroutine ein. Im Folgenden wird die Beteiligung des Kindes an diesem Job in unterschiedlichen Altersstufen beschrieben. Die Frage lautet also, welche Kompetenzen das Kind darin zeigt, diese Rahmensetzung zu erkennen und danach entsprechend dieses Rahmens zu agieren.

Präverbale Ressource: Wahrnehmung des „Summons“ als relevantes Signal (zwölf Monate)

Die einjährigen Kinder reagieren auf ein deutlich wahrnehmbares Summons – diese Reaktion ist jedoch kein Ausdruck globaldiskursiver Kompetenz. Sobald sie während ihres Spiels das Geräusch an der Haustür, das Klingeln oder Klopfen hören, heben sie den Kopf und blicken im Raum umher oder sehen eine der anwesenden Personen an. Offenbar erregt das Summons zwar die Aufmerksamkeit des Kindes, nicht jedoch als Signal für ein Encounter Opening, sondern lediglich als ein auffälliges, überraschendes und daher beachtenswertes Geräusch. Die Reaktion ist Ausdruck allgemeiner kognitiver Fähigkeiten in der Wahrnehmung salienter Umweltreize – schließe der Wind geräuschvoll die Tür zu, wäre die Reaktion wohl dieselbe. Ein Bewusstsein für die globale Reichweite des Summons als Signal für ein bestimmtes Ereignis zeigt sich im Verhalten der Einjährigen nicht. So nehmen sie das Summons zwar als relevant wahr, erkennen aber seine Spezifik als Kontextualisierungshinweis für die globale Einheit nicht. Folgen nicht sofort weitere Hinweise auf das Encounter Opening, so wenden sich Einjährige nach einem kurzen Moment wieder ihrer bisherigen Tätigkeit zu (vgl. unten Abb. 1-4).

Handlungen/Äußerungen des Neuankömmlings, die unmittelbar auf das Geräusch folgen und auf die globale Reichweite des wahrgenommenen Summons hindeuten würden, erfährt das Kind oft nicht, da sich beide im Augenblick des Summons noch nicht im selben Raum befinden. Stattdessen erhält das Kind orientierende Hinweise von der bei ihm befindlichen Bezugsperson M. Dabei bildet die lokale – und möglicherweise reflexhafte – Reaktion des Kindes auf das Summons den Angriffspunkt für interaktive Unterstützung: Die beim Kind befindliche Mutter reagiert auf die kurze Umorientierung mit einem Beitrag, der das Kind neuerlich auf den globalen Zugzwang und die Notwendigkeit einer Umorientierung

hinweist, wie das folgende Beispiel zeigt: In der Ausgangssituation spielt das Kind mit den Legosteinen und einem Buch (Abb. 1).



Abb. 1: Ausgangssituation



Abb. 2: Reaktion Summons (Klingeln an der Haustür)



Abb. 3: Reaktion Summons-Kommentar



Abb. 4: Umorientierung Summons-Kommentar

Die zweite Abbildung zeigt das Kind im Augenblick der Reaktion auf das Summons: Es blickt auf und sieht sich im Raum um. Bruchteile von Sekunden später kommentiert die Mutter das Summons mit „Wer is’n das wohl?“, woraufhin das Kind ihrem Blick folgt und zur Tür sieht (Ebbl12d).

Dieser Beitrag gibt dem Kind zusätzliche Unterstützung in der Wahrnehmung und Einordnung des Summons und bewirkt, dass es sich wieder auf das Ereignis des Encounter Opening orientiert.⁴⁰ Die reflexhafte Reaktion des Kindes ist eine Verhaltensweise, an der der Erwachsene mit seiner Unterstützung ansetzen kann und insofern eine *interne Ressource/Grundlage* für die Entwicklung der globalen Kompetenz (vgl. Kapitel 9.2.1.); eigene Kompetenzen der Kontextualisierung der globalen Einheit zeigt das Kind noch nicht.

⁴⁰ Hier greifen die Unterstützungsstrategien der Als-ob-Behandlung (vgl. Kapitel 10.2.1. *Als-ob-Behandlung präverbaler Handlungen*), des lokalisierenden Scaffolding (vgl. ebd. *lokalisierendes Scaffolding* und Kapitel 10.2.2. *Wiedereinsetzen von Zugzwängen*) ineinander und ermöglichen eine Fortsetzung der gemeinsamen Routine-Interaktion.

Emergente Kompetenz: Wahrnehmung des Summons als Symbol für ein Encounter Opening (18 Monate)

Als Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Altersstufe lässt sich ausmachen, dass das Kind prompter und deutlicher auf das Summons reagiert. Die Kinder blicken und orientieren sich nun deutlich *in Richtung* des Geräuschs, statt sich nur reflexhaft umzublicken.



Abb. 5: Ausgangssituation (Jana18n2)



Abb. 6: Reaktion Summons (Umorientierung & Interjektion „Oh“)

Dass sie ihren Aufmerksamkeitsfokus auf die Geräuschquelle ausrichten und länger halten, ist ein erster Hinweis darauf, dass sie als Konsequenz/Folge des Summons ein Ereignis erwarten. Im Erkennen des Summons als Signal für ein globales Ereignis – d.h. eine Diskursstruktur, die über die lokale Reaktion auf das Summons hinausgeht – zeigen sich erste Anzeichen globalstruktureller Kompetenz: der Reaktion auf das Summons folgt hier keine Rückorientierung, sondern eine, wenn auch zögerliche, Fortführung des Musters (vgl. Kapitel 8.1.2.). Hinweise auf globalinhaltliche Kompetenzen lassen sich aus der Reaktion auf das Summons bei Kindern dieses Alters manchmal auch bereits ablesen – doch dazu mehr im folgenden Abschnitt.

Kompetenz: Wahrnehmung des Summons als Kontextualisierungshinweis für ein Encounter Opening (24 Monate und drei Jahre)

Zweijährige (teils auch bereits achtzehnmonatige) Kinder reagieren auf das Summons in einer Weise, die einmal erkennen lässt, dass sie wissen, dass eine dauerhafte Umorientierung ansteht und zum anderen, dass es sich beim bevorstehenden Ereignis um ein Encounter Opening handelt. Sie markieren den Moment der Umorientierung deutlich – beispielsweise mit einer Interjektion als überraschend und aufregend wie das Kind im Beispiel, das den gesamten Körper abrupt dreht (vgl. Abb. 6) und dabei laut „Oh“ sagt (Abb. 7):

	0 [0:0]	1 [2:8]2 [3:5]	3 [6:5]4 [6:8]	5 [7:0]
Kind VK				oh-
EBegrü VK				((Schlüssel in Tür))
Mutter Vk				
NVK Kind				so (-) guck mal WAs is das für n schmetterling;
Kommentar	K und M sitzen auf dem Boden und sehen ein Bilderbuch an			

	6 [7:8]	7 [8:5]8 [8:5]9 [8:]	10 [10:3]11 [10:3]12 [10:3]13 [10:3]14 [10:6]15 [11:6]
Kind VK			((enthusiastisch)) pApa;
Mutter Vk			hoho;
NVK Kind	sieht Richtung Tür, lehnt sich in Richtung Tür	blickt M an	geht zur Tür ohne Blick vom

Abb. 7: Markierung Umorientierung (Jana18n)

Ähnlich markieren auch einige Zweijährige den Moment der Umorientierung mit „Oh“ (Jana24n); noch deutlicher wird, dass die Kinder wissen, was das Summons bedeutet an einer Äußerung wie „Oh kommt“ (Nina24d). Manche Zweijährige verwenden in der Umorientierung auch bereits Ausdrücke personeller Referenz („Papa“): Das zweijährige Kind im folgenden Beispiel begleitet seine Umorientierung mit dem Recognitional „Papa“:



Abb. 8: Reaktion Summons & gleichzeitig Recognitional „Papa“ (Alice24n)

Mit der Verwendung von Recognitionals werden bei der Reaktion auf das Summons bereits inhaltliche Bezüge zur Beziehungsdefinition als Funktion der Begrüßungsroutine hergestellt. Dabei wird mit dem Ausdruck personeller Referenz eine Aussage darüber gemacht, *wer* erwartet wird und damit bereits die Aufgabe der Einschätzung des Neuankömmlings aus Job II bearbeitet. Es ist am Verhalten des Kindes also deutlich erkennbar, dass das Kind das Summons als Signal für ein Encounter Opening erkennt und ratifiziert.

In der Altersstufe der Dreijährigen verändert sich das Verhalten insofern, als der Übergang von der Ratifikation des Summons (Job I) zur Annäherung und Identifikation des Neuankömmlings (Job II) zunehmend nahtlos wird. Hier ist die Ratifikation des Summons meist kaum mehr als separate Reaktion erkennbar, da

nahezu gleichzeitig mit der Reaktion auf das Summons Handlungen der Identifikation und Annäherung ausgeführt werden. Hier besteht die Ratifikation also in der Weiterführung der globalen Einheit. Das dreijährige Kind erkennt nicht nur, welches Muster aufgerufen wird, sondern es beherrscht das Muster so gut, dass es dieses reibungslos fortsetzen kann – dieser Umgang mit dem „Summons“ zeigt sich auch in Begrüßungsroutinen unter Erwachsenen.

Kompetenz: Entscheidung über die Relevanz des „Summons“ aufgrund des Handlungskontexts

In der Gruppe der ältesten Kinder lässt sich an mehreren Beispielen ein Verhalten beobachten, das darauf schließen lässt, dass die Kinder sehr wohl die Aufforderung des Summons wahrnehmen, dass sie jedoch abwägen, inwieweit der globale Zugzwang jetzt gerade für sie gilt. Wenn sie das Klingeln oder Klopfen hören, orientieren sie sich zunächst darauf; dann sammeln sie Informationen über die Identität des Neuankömmlings, indem sie etwa in die Richtung sehen, aus der der Neuankömmling zu erwarten ist. Wenn sie ihn identifiziert haben, reagieren sie unterschiedlich: In einigen Fällen nähern sie sich dem Neuankömmling an, in anderen verzichten sie zunächst auf diese Annäherung.

Im Beispiel von Monika6d_2 hört das Kind, dass jemand klingelt und M die Haustür öffnet. Es dreht sich um und sieht für knapp zwei Sekunden in Richtung Tür (Abb. 9).



Abb. 9: Orientierung auf E (Monika6d_2)



Abb. 10: Rückorientierung Spiel



Abb. 11: Distanzgruß (E: „Hi ihr zwei“ K: „Hi“)

Dann wendet es sich wieder dem Memoryspiel zu (Abb. 10). Erst als die Nachbarin das Zimmer betritt und es ausdrücklich begrüßt, erwidert das Kind den Gruß.

Offenbar entscheidet das Kind, dass zunächst kein zwingender Begrüßungsbedarf besteht, da ihm der Neuankömmling E_dist, nicht wichtig ist und dieser sich noch nicht im interaktiven Naheraum befindet. Daher wartet es zunächst ab, bis der erwachsene Neuankömmling sich annähert, und mit dem Eintritt in das Zim-

mer aufgrund des Eintritts in den interaktiven Nahraum eindeutiger Begrüßungsbedarf besteht.

Das beobachteten Nicht-Annähern nach der Identifikation scheint häufig dadurch motiviert, dass das Kind eine Umorientierung weg vom aktuellen Spiel und hin zum Encounter Opening zu vermeiden versucht – es ist also ein Versuch, sich dem globalen Zugzwang zu entziehen (Louis5d; Monika6d_1; Peter4n1). In manchen Beispielen verhandeln die Kinder auch mit M über die Notwendigkeit einer Orientierung auf das Encounter Opening (Louis5n; Peter4f).

Dieser Umgang mit dem globalen Zugzwang lässt darauf schließen, dass als neue Kompetenz hinzukommt, dass Kinder nun nach der Wahrnehmung des Summons aufgrund von Kontextfaktoren entscheiden, ob überhaupt ein Begrüßungsbedarf (vgl. Kapitel 6.1.) besteht. Dies ist erst möglich aufgrund der größeren Autonomie der Kinder: Im Fall jüngerer Kinder wird das Summons durch M relevant gesetzt („Oh, hör mal“) und die Orientierung darauf so stark gesteuert, dass für K wenig Handlungsspielraum bleibt (vgl. dazu Kapitel 9.3.2.).

Im Fall älterer Kinder mit größerer eigener Autonomie, die bereits über weitgehende Begrüßungskompetenzen verfügen, scheint also der Aspekt in den Vordergrund zu rücken, dass ein Summons nur unter bestimmten Umständen zwingend ist und sofort ratifiziert werden muss. Dieses Wissen und der Umgang damit zeigen sich in der Beobachtung der ältesten Kinder bei der externen Kontextualisierung der Begrüßungsroutine. Dass die Kinder trotzdem noch nicht über die volle Kompetenz der Einschätzung des Begrüßungsbedarfs verfügen, zeigt sich daran, dass sie sich teils dem globalen Zugzwang eines Summons auch in Situationen entziehen, in denen aus Sicht kompetenter Sprecher ein eindeutiger Markierungsbedarf besteht.

Als Alterseffekte im Umgang mit der Anforderung der externen Kontextualisierung zeigt sich also, dass das Kind zunächst noch nicht über Kompetenzen verfügt und unter Nutzung seiner internen Ressourcen (Reaktion auf Umweltreize) auf das Encounter Opening orientiert wird. Im nächsten Schritt orientiert sich das Kind deutlich auf das Ereignis, wobei an Markierungen (z.B. Recognitionals) deutlich wird, dass es nun versteht, auf welches Ereignis es sich orientiert. Im weiteren Verlauf fällt auf, dass der Übergang zum nächsten Job des globalen Musters so reibungslos verläuft, dass die Ratifikation des Summons kaum mehr als separater Beitrag wahrnehmbar ist. Nun, da die Kinder das Muster weitgehend beherrschen, zeigt sich als neue Fähigkeit der externen Kontextualisierung die Fähigkeit, aufgrund situativer Bedingungen darüber zu entscheiden, ob und wann Begrüßungsbedarf besteht.

9.1.2. Job II „Identifikation und Annäherung“: Identifikation des Neuankömmlings und Annäherung

Im zweiten Job besteht die Anforderung in einer zweifachen Annäherung der Interaktanten aneinander: die „inhaltliche“ Annäherung an die Beziehungsdefinition muss durch die gegenseitige Identifikation und Einschätzung der Beziehung bearbeitet werden (vgl. Kapitel 2.3.1.). In der Haustür-Situation nähern sich die Interaktanten einander gleichzeitig räumlich an. Diese Hypothesenbildung dient der Vorbereitung des folgenden Aufeinandertreffens mit dem Eintritt in den interaktiven Nahraum und der Beziehungsbestätigung in der Teilsequenz des Austauschs von Grüßen.

Unter kompetenten Sprechern manifestiert sich der Prozess der Hypothesenbildung in persönlichen Begrüßungen wie der hier beobachteten in der Regel nicht an der sprachlichen Oberfläche. Es zeigte sich jedoch, dass in der Interaktion mit jungen Kindern die Identifikationsaufgabe als Anforderung verbal expliziert wird. Durch diese explizite Bearbeitung in der Interaktion wird nachvollziehbar, wie Kinder die Anforderungen in unterschiedlichen Altersstufen bearbeiten.

Präverbale Ressource: Keine klare Hypothesenbildung, Reaktion mit Äußerung von Überraschung (zwölf-18 Monate)

In den Ausführungen zu Job I wird geschildert, wie Kinder bereits aus dem Summons Hinweise auf die Identität des Neuankömmlings erhalten, etwa durch die Stimme bei einem verbalen Summons oder aufgrund der Art des Summons (Klingelt der Neuankömmling? Klopft er? Schließt er die Tür auf?). Weiterhin deuten die zusätzlichen Beiträge der anwesenden Bezugsperson M auf die Identität des Neuankömmlings hin: in der Konstellation E_nah gibt M Hinweise wie „Guck mal wer da kommt“. Auch der Neuankömmling selbst liefert nach dem Summons weitere Hinweise auf seine Identität – indem er Geräusche von sich gibt (Ächzen beim Schuhe ausziehen Jana18n). Weiterhin werden die Kinder durch Beiträge der erwachsenen Bezugsperson M auf die Anforderung der Identifikationsaufgabe hingewiesen, wobei diese Hinweise inhaltlich ausgesprochen spezifisch sind:

<i>Scaffolding Identifikation M</i>	<i>Transkriptbeispiele</i>
Wer kommt denn da?	Lara12n1; Lara12n2; Lara18d1; Lara18f1; Jana24f; Katja24d; Katja24n; Mero3n; Heide20d;
Wer ist das denn?	Ebbi12d; Ebbi12n; Alice24d; Lara24n
Wer ist da denn jetzt?	Ebbi12n;
Wer ist denn da?	Alice24f
Wer is denn da wohl?	Ebbi12n
Wer kommt jetzt?	Heide20f; Katja24n
Hör mal wer da kommt? Hör mal wen ich höre? Hör mal wer kommt denn da?	Jana12n1 Florian18n Jana24n
Guck mal wer da kommt?	Jana15n1; Lara12n1; Jana12n2; Alice24n; Nina24f

Abb. 1: Scaffolding Identifikationsaufgabe M

Das Kind wird einmal verbal auf unterschiedliche Kanäle aufmerksam gemacht, durch die es Informationen über die Identität des Neuankömmlings erlangen kann, etwa auditiv („Hör mal, wer da kommt?“) oder visuell („Guck mal, wer da kommt“, vgl. Abb. 1). Teils wird die verbale Äußerung mit deiktischen Gesten noch unterstützt, wie das folgende Beispiel zeigt (vgl. Abb. 2).



„Hör mal, wer da kommt?“
Abb. 2 (Jana12n2)

Im Beispiel expliziert die Mutter die Möglichkeit, durch auditive Signale mehr über den Neuankömmling zu erfahren nicht nur verbal, sondern auch gestisch. Meist äußern die Erwachsenen mehrere solche Hinweise nacheinander, die sich auf unterschiedliche Aspekte beziehen (Unterstützungsmechanismen „Spezifikation in die Breite“ und „Spezifikation in die Tiefe“ vgl. dazu Kapitel 10.2.2.). Die Kinder folgen diesen Hinweisen, indem sie alle Sinne auf die neue Situation richten. In diesen Beispielen wird auf die kindliche Fähigkeit zum Folgen eines gerichteten Blicks („gaze following“, vgl. Tomasello/Rakoczy 2003) und gerichteter deiktischer Gesten rekurriert, um zur Orientierung des Kindes auf das Encounter Opening beizutragen – Grundlage der Unterstützung sind also die in Kapitel 3.1.2. beschriebenen Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit.

Das Kind zeigt keine eigenen Kompetenzen in der Bewältigung der Anforderungen der Identifikation und Annäherung in Job II. Nur das ausgeprägte Scaffolding Ms führt dazu, dass der Job trotzdem gemeinsam bewältigt wird: M unterstützt K motorisch bei der Annäherung (schön zu sehen in den Bildern in Kapitel 8.1.1.) und gibt ihm multimodale Hinweise auf die Aufgabe der Identifikation des Neuankömmlings.

Kompetenz: Identifikation der Bezugsperson durch Recognitional (18 Monate)

In den Altersstufen der Kinder im frühen verbalen Stadium wird die Anforderung der Identifikation des Neuankömmlings mit großer Intensität interaktiv „bearbeitet“. Auch hier zeigen sich unterstützende Beiträge Ms als Varianten der Frage „Wer kommt?“ (vgl. oben Abb. 1). Im Umgang mit dieser Frage ist jedoch zu beobachten, dass die Kinder dies als Informationsfrage auffassen und entsprechend darauf antworten:

[1]		0 [0:0]		1 [2:3]2 [2:5]3 [2:9]4 [4:0]		5 [4:1]6 [4:8]7 [4:8]8 [4:9]9 [4:9]10 [5:0]	
EBegrü VK						hallo.	
Mutter Vk				hör mal wen ich HÖre-			hör mal wen
NVK Kind				spielt mit Kamera			dreht Kopf zu E
Kommentar	M u. Lydia sitzen auf Boden, K beobachtet sie durch die Kamera			Lydia u. Katharina: hallo			
[2]		11 [5:4]12 [6:7]13 [6:9]14 [6:9]		15 [8:1]16 [8:4]17 [8:4]		18 [9:7]19 [10:3]20 [10:8]21 [11:3]22 [11:4]23 [11:9]	
Kind VK		((zärtlich)) Abba,		Abba-		((ruft)) Abba-	
EBegrü VK				hallLhallo.		((flüstert)) jAh-	
Mutter Vk	ich HÖre,					((leise))HÖr mal wen ich HÖre:	
NVK Kind		zeigt auf E; sieht dabei M an, dann wieder E					geht auf E zu
NVK EBegrü			geht auf K zu				geht

Bsp. 3: Auffassen unterstützender Beiträge in Job II als Informationsfrage



K: „Abba“ (Orientierung M) K: „Abba“ (Orientierung E)

Abb. 4: Referenzieller Gebrauch von Recognitionals zur Identifikation des Neuankömmlings (Fred18n)

Im Beispiel antwortet das Kind auf Ms Frage „Hör mal, wen ich höre?“ mit „Papa“. Bei Kindern im Alter von 18 Monaten zeigt sich diese Form der Evaluation jedoch ausschließlich in der Konstellation, in der der Neuankömmling eine Bezugsperson ist – die Namen von E_dist nennen die Kinder nicht. Dieses Phänomen ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass K den Neuankömmling mit (Kose-)Namen kennt, während dies bei Bekannten nicht der Fall ist. Dass das Kind die Identifikationsaufgabe mit einer Referenz auf E löst und expliziert, ist ein interessantes Übergangsphänomen des Erwerbs, das sich in der folgenden Altersstufe noch verstärkt.

Kompetenz: Identifikation auch von Bekannten durch Recognitional (24 Monate)

Während die Kinder mit 18 Monaten ihre Recognitionals auf die Vermutung beschränken, dass die Bezugsperson – etwa „Papa“- der Neuankömmling sei, äußern Zweijährige auch Hypothesen in Bezug auf Bekannte. Neu ist weiterhin, dass die Phase in der Begrüßungsroutine sogar noch mehr Raum einnimmt als bei jüngeren Kindern, indem die Frage der Identität des Neuankömmlings zwischen Kind und Bezugsperson regelrecht verhandelt wird. Die Hypothese des Kindes wird von M entweder bestätigt oder kritisiert (Unterstützungsmechanismus Evaluation, vgl. dazu Kapitel 10.2.3.):

[1]	0	1 [1.3]	2 [2.4] 3 [2.6] 4 [2.8] 5 [3.4]	6 [3.5] 7 [4.6]	8 [4.7]	9 [5.8] 10 [5.8]	11 [5.8]
Kind VK		((quengelt))eh-(-)LEda:	((leise))LEda:				
EBegrü VK						((klopf laut))	
Mutter VK			ha? da IS es. guck SO rum <u>mustes drankleben.</u>				OH-
NVK Kind		sieht zum Tisch					
Kommentar		K und M spielen auf dem Boden mit einem Tesafilm-Stückchen ("Kleber")					
[2]	12 [5.8]	13 [6.5]	14 [6.5]	15 [6.]	16 [8.0]	17 [8.7]	18 [8.7]
Kind VK		eh.			de DANda.		
Mutter VK		(-) HÖR mal; es hat geKLOpf t, (-) wer das wohl IS?			lächelt M an	SONja=ne?	GLAU b ich auch.
NVK Kind		sieht Kleber an			nimmt K hoch		M geht mit K auf dem Arm zur Tür
NVK Mutter							
Kommentar		zeigt zur Tür					
[3]	27 [14.5]	28 [14.6]	29 [14.8]	30 [15.2]	31 [15.3]	32 [15.]	33 [16.0]
Kind VK							((entzückt)) dENda.
EBegrü VK							
Mutter VK		HALo:					hat ja doch noch
NVK Kind		lächelt E an					lächelt E an

Abb. 5: Aushandlung Identifikationsaufgabe: Bestätigung kindlicher Hypothese (Jana24d_2)

Im Beispiel vermutet das Kind, dass der Neuankömmling eine Freundin der Familie „Sonja“ sei, was die Mutter bestätigt (Abb. 5). Ähnliche Aushandlungen der Identität des Neuankömmlings zeigen sich auch in anderen Beispielen von Zweijährigen wie Lara24n (sie vermutet, dass „Tom“ kommt, was M in Zweifel zieht und sie auffordert, nachzusehen), Lara24d (hier sagt K, dass „Teta kommt“ – M entgegnet: „nein, Petra ist ja schon da“; dies wird zwischen dem Kind und der Mutter ausführlich diskutiert, schließlich korrigiert sie die Hypothese des Kindes explizit). Auch im dritten Beispiel (Abb. 6) rät das Kind falsch, M fragt nach und noch vor dem Eintritt in den interaktiven Nahraum sagt das Kind den richtigen Namen, der von M bestätigt wird.

[1]	0	1 [0.]	2 [0.]	3 [0.]	4 [0.5] 5 [0.5] 6 [1.5] 7 [2.0]	8 [3.6] 9 [4.4]	10 [5.2]	11 [5.8] 12 [5.8]	13 [6.1] 14 [6.]	15 [7.1]
Kind VK						guck HAjo				
Mutter VK		wer kommt				tommt.				
EBegrü VK		klingselt				hAllo:: KA tja.				
NVK Kind		rennt zur haustür	bleibt stehen, erkennt E	zeigt zur haustür		blickt kurz zurück zu M				
Kommentar		klingseln fehlt auf aufnahme								
[2]	16 [8.2]	17 [8.3]	18 [9.1]	19 [9.3]	20 [9.3] 21 [10.0] 22 [11.2]	23 [12.3] 24 [12.4]	25 [13.5]	26 [13.5]	27 [13.8]	28 [14.2] 29 [14.2] 30 [14.5] 31 [14.7] 32 [15.3] 33 [16.4]
Kind VK		guckemal				KELLE.				
Mutter VK		HAjo.				WER isch	do			ha gucksch mol mitm kelle buch
EBegrü VK		hallo				des?	KELLE.	do KELLE.		

Abb. 6: Aushandlung Identifikationsaufgabe: Bezweifeln kindlicher Hypothese (Katja24d)

In dieser Altersstufe früher Sprachlichkeit zeigt sich, wie das Kind seine Hypothesen verbal expliziert und in der Aushandlung mit M die richtige Identität erfasst, bevor es mit dem Neuankömmling tatsächlich zusammentrifft. So wird ein Zögern, Stocken oder Nennen des falschen Namens in Job III verhindert. Im Erwerb werden also die inhaltlichen Aufgaben und Wege zur Lösung dieser Aufgabe im Detail expliziert, so dass nachvollziehbar ist, wie das Kind zu Hypothesen über die Identität des Neuankömmlings kommt. Die Bearbeitung der Anforderung nimmt in der gesamten Sequenz einen großen Raum ein.

Die Kompetenz des Kindes liegt darin, dass es nun auch im Fall der nur bekannten Neuankömmlinge die Aufgabe der Identifikation bearbeitet.

Kompetenz: implizite Hypothesenbildung und -überprüfung (3-4 Jahre)

Dreijährige Kinder führen die Hypothesenbildung ohne zusätzliche Hilfen Ms durch (vgl. Steffi3n: „Papa kommt da“; Louis5n: „Da is der Papa“; Peter4d: „Das is die Lydi“). In Fällen, in denen das Kind nicht wissen kann, um wen es sich bei dem Neuankömmling handelt, überprüft es selbstständig durch vorsichtige Annäherung, um wen es sich handelt. In Abb. 6 sieht K, nachdem der Neuankömmling im Flur deutlich im Gespräch mit der Mutter zu hören ist, eine Weile in diese Richtung (Abb. 7).



Abb. 7: Gucken von Ferne (Mero3d)



Abb. 8: Annäherung



Abb. 9: Gucken von Nahem

Dann steht K auf und geht vorbei an den Schwestern, die im selben Raum spielen, in Richtung der Zimmertür (Abb. 8). K beginnt zu laufen, bleibt dann stehen und sieht in Richtung Tür (Abb. 9). Momente später tritt E durch die Tür und nimmt auch K wahr. Das Kind ergreift hier also selbstständig die Initiative dazu, die Identität des Neuankömmlings zu überprüfen. Die Kompetenz der eigenständigen Überprüfung der Annahmen zur Identität des Neuankömmlings ist auch Voraussetzung für die in Kapitel 9.1.1. geschilderte Entscheidung der Kinder ab vier, ob sie sich dem Neuankömmling sofort annähern oder ob sie lieber abwarten, bis ein Encounter Opening zwingend ist.

Dreijährige und ältere Kinder bewältigen offenbar die Identifikationsaufgabe selbstständig und ohne die Unterstützung Ms. Allerdings ergibt sich in dieser Altersstufe auch die situative Veränderung, dass in vielen der beobachteten Spielsituationen gar keine erwachsene Bezugsperson unmittelbar beim Kind ist – die Unterstützung ist also gar nicht mehr möglich. Mit Blick auf Erwerb kann man schlussfolgern, dass die Intensität, in der in den Altersstufen 18 und 24 Monate die Identifikationsaufgabe bearbeitet wird, das Kind auf die selbstständige Bewältigung der Anforderung vorbereitet.

Besonders gut erkennbar sind die Kompetenzen der Kinder in Fällen, in denen sie die Tatsache, dass jemand kommt und wer kommt als Account explizieren zur Rechtfertigung für die Unterbrechung der aktuellen Tätigkeit (vgl. Bsp. 10.).

<i>Selbstständige ID-Hypothese und Account für Umorientierung</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
K (zu F): es KLINGelt. wolln wir mal GÜcken? bin nämlich IMmer ganz NEUgierig.	Sonya4d
K (zu F): da s der pApa. (- -) ((albern)) abla bla;	Louis5n
K (zu F): ich GEH mal. (rufend zu M, die im anderen Raum ist) LYdi is es-	Peter4d

Bsp. 10.

In den Beispielen erklären die Kinder der Forscherin, wer kommt, bzw. Peter4d informiert zusätzlich die Mutter über das Ereignis. In Steffi4n expliziert das Kind, dass es nicht weiß, wer kommt und gerne gucken möchte.

Die ältesten Kinder haben also offenbar weitgehend die Kompetenz erworben, sich erwartbar zu verhalten, was die formale Realisierung der Sequenz angeht, indem sie die Identifikationsaufgabe nicht regelhaft, sondern ausschließlich dann verbal explizieren, wenn sie mit einem Account ihre Umorientierung auf das Encounter Opening und den Begrüßungsbedarf begründen oder wenn ein tatsächliches Wissensdefizit beim interaktiven Gegenüber die Information „wer kommt“ im Grice’schen Sinne relevant werden lässt (vgl. Louis5n zu F: „Da is der Papa“).

Zum zweiten Job lässt sich also zusammenfassend festhalten, dass die Identifikationsaufgabe in Begrüßungen zwischen Erwachsenen und Kindern bei Kindern

im Alter bis zu drei Jahren verbal expliziert wird – im Gegensatz zu Begrüßungen unter Erwachsenen –, womit Alterseffekte im Umgang mit der Anforderung beobachtbar werden. In der Altersstufe zwölf Monate wird die verbale Explikation durch die unterstützenden Beiträge Ms initiiert, die auf die Identifikationsaufgabe hinweisen. Im Alter von 18 und 24 Monaten wird an der Äußerung von Recognitionals deutlich, dass das Kind die Identifikationsaufgabe bearbeitet. Die ältesten Kinder verbalisieren die Bearbeitung der Identifikationsaufgabe nur noch dann, wenn ein echter Informationsaustausch mit einem anwesenden Erwachsenen damit verbunden ist (K möchte F oder M mitteilen, wer kommt), was dem unter Erwachsenen erwartbaren Verhalten entspricht.

9.1.3. Job IIIa „Austausch von Grüßen“: Beziehungsdefinition im Distanzgruß

Im dritten Job besteht die Anforderung in der gegenseitigen Beziehungsbestätigung im Augenblick des Eintritts in den interaktiven Nahraum (vgl. Kendon/Ferber 1973: 607; vgl. Kapitel 6.1.). Diese kann nicht einseitig erfolgen, sondern es ist dazu je ein angemessener Beitrag jedes Interaktionspartners notwendig, so dass sich das Kind der Aufgabe gegenüber sieht, angemessene, d.h. zur Beziehungsdefinition geeignete Beiträge zu leisten. Die erwartbaren Formen zur Realisierung dieses Mittels sind die konventionellen Grußformeln und Grußgesten.

Präverbale Ressourcen: Präverbale sozial-emotionale Verhaltensweisen (zwölf Monate)

In Encounter Openings mit Einjährigen ist der erwachsene Neuankommeling derjenige, der den Augenblick des Erkennens zuerst mit einer Grußformel markiert. Die Kinder reagieren darauf mit sozial-emotionalen Impulsen: sie lächeln, lachen, strampeln und/oder vokalisieren.



Lächeln, Strampeln, Vokalisieren (Ebbi12n)
Abb. 1: Job III Distanzgruß



Abb. 2: Lachen (Lara12n2)



Abb. 3: Lachen, Strampeln (Florian12n)

Diese unterschiedlichen sozial-emotionalen Verhaltensweisen werden von den Erwachsenen als Beitrag zur Begrüßungsroutine überinterpretiert. Dies ist deshalb möglich, weil diese präverbale Verhaltensweisen inhaltliche oder formale Eigenschaften mit den an dieser Stelle konventionell erwartbaren aufweisen: Strampeln, Vokalisieren, Lachen eignen sich als Mittel der positiven Beziehungsdefinition, die an dieser Stelle erwartbar ist. Darüber hinaus hat das frühkindliche soziale Lächeln formale Ähnlichkeit mit der späteren Grußgeste des Lächelns (vgl. dazu Strähle 2011).

Die sozial-emotional motivierten Reaktionen des Kindes sind noch nicht Ausdruck globaldiskursiver Kompetenzen, sondern lokale Reaktionen auf das Auftauchen einer neuen Person. Eine zuverlässige Beziehungsdefinition drücken sie noch nicht aus, wie folgendes Beispiel eines Missverständnisses aufgrund des kindlichen Lächelns zeigt. Das einjährige Kind sieht den Neuankömmling E_dist an und lächelt dabei anhaltend; dieses anhaltende Lächeln besetzt auch den Slot des Gegengrußes, wodurch eine Pseudo-Sequenz von Gruß und Gegengruß entsteht (der Erwachsene sagt „Hallo“ und das Kind lächelt):



Abb. 4: Soziales Lächeln (Heide12d)

Offenbar orientiert sich E_dist, eine Nachbarin, im weiteren Verlauf der Begrüßungsinteraktion an dieser positiven Beziehungsdefinition: sie nähert sich dem Kind weiter an und streckt die Arme als Aufforderung zu einer Umarmung aus. Allerdings setzen Grußgesten mit Berührung wie Umarmungen oder Küsse, wie in der soziologischen Literatur zu Begrüßungen beschrieben wird (Eibl-Eibesfeldt 1968, 1986; Goffman 1971) und wie wir alle aus unserer Alltagserfahrung wissen, ein gewisses Maß an Vertrautheit zwischen den Interaktanten voraus. Wie das folgende Bild zeigt, reagiert das Kind auf die Aufforderung zum Nahegruß ablehnend: es weicht zurück und sein Gesichtsausdruck wirkt erschrocken:



Abb. 5: inkonsistente Reaktion
(Heide12d)

Daran, dass das Kind sich nach seiner vermeintlichen positiven Beziehungsdefinition nicht konsistent verhält, sondern zurückweicht, zeigt sich, dass das Lächeln offenbar nicht intentionaler Ausdruck einer Beziehungsdefinition war, aus der die Erlaubnis zum Nahegruß durch Umarmung folgt. Das Lächeln des Einjährigen im Encounter Opening scheint also kein beziehungsdefinitives Signal zu sein, aus dem der Erwachsene schließen kann, dass das Kind mit ihm vertraut ist – noch nicht einmal, dass es ihn kennt.

Soziales Lächeln ist diejenige präverbale Grundlage, die am konstantesten in allen untersuchten Beispielen von Encounter-Openings als Ausdrucksform vorkommt. Beim frühen Lächeln handelt es sich um einen sozial-emotionalen Impuls: Es ist Teil der menschlichen Disposition zur Interaktion, die in Kapitel 3.1.2. beschrieben wird. Die Nutzung dieses präverbale Verhaltens beruht darauf, dass es im entsprechenden „Slot“ nicht nur inhaltlich passend ist, sondern darüber hinaus in seiner Ausdrucksform weitgehend der Grußgeste des Lächelns gleicht, die fester Bestandteil jeder Begrüßung unter Erwachsenen ist (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1968: 730f.; Otterstedt 1993: 73ff.). Durch diese Als-ob-Behandlung wird der Job mittels eines Pseudo-Austauschs von Grüßen erledigt.

Diskursive Ressource: Identifikationssignale / Recognitionals in der ID-Sequenz (18 Monate)

Im vorigen Abschnitt zur kindlichen Beteiligung an Job II wurde beschrieben, dass das Kind in dieser Teilsequenz ein identifizierendes Recognitional äußert. In den Daten zeigt sich, dass diese vom Kind als Beitrag zur Identifikationsaufgabe geäußerten Recognitionals vom erwachsenen Neuankömmling als Gruß interpretiert werden.

[1]	0 [0.0]	1 [0.6] 2 [2.6]	3 [4.4] 4 [5.6] 5 [5.6]	6 [7.3]
EBegrü VK	((lautes Geräusch))		haIhallo.	
Mutter V _k	O:hi=es hat geKNackt?			
NVK Kind	sieht hoch, sieht Richtung Tür, bewegt sich langsam in Richtung Tür		beginnt zu laufen, Richtung Tür,	
[2]	7 [8.9]	8 [9] 10 [10.7]	11 [11.5] 12 [11.6]	13 [12.5] 14 [12.6] 15 [13.2]
Kind VK		PAPA,		äh (.)
EBegrü VK	hallo LARA::;		hallo LARA: (.) komm mal her zum papa:	
Mutter V _k		PAPA?		
NVK Kind	bleibt unter der halb geöffneten Tür stehend		rennt los in Es Arme	
NVK Kind	dreht sich zu M um			
NVK EBegrü			geht in Hocke, breitet Arme aus	

Abb. 6: Überinterpretation referenzielles Recognitional als Distanzgruß (Lara18n2)

Der an M gerichtete bzw. expressive Beitrag des Kindes (visuell erkennbar an der Adressatenorientierung) wird also wie das Lächeln des Kindes in dem vorherigen Beispiel durch die Als-ob-Behandlung des Erwachsenen als Beitrag zum Austausch von Grüßen uminterpretiert⁴¹, und die Routine geht mit der Aufforderung zum Nahegruß („Hallo Lara, komm mal her zum Papa“) weiter. Das Recognitional des Kindes („Papa“) eignet sich zur Überinterpretation aufgrund seiner inhaltlichen-funktionalen Ähnlichkeit: es ist genau wie eine Grußformel ein Interaktionseröffnungs-Signal, und es beinhaltet eine Beziehungsdefinition. Zudem sind Recognitionals in Erwachsenen-Begrüßungen Bestandteil von Grüßen („Hallo Peter“). Als Ressource für die Überinterpretation kindlichen Verhaltens dienen in diesem Alter also nicht mehr nur die nonverbalen sozial-emotionalen Reaktionen des Kindes auf den Gruß des Erwachsenen, sondern die Erwachsenen nutzen auch den verbalen Beitrag des Kindes zum Job II und interpretieren diesen als „First“ eines Grußes über.

Kompetenz: Recognitional zum Gruß als angemessener/inhaltlich passender Beitrag (ab 24 und drei Jahren)

Bei zweijährigen Kindern lässt sich schließlich beobachten, dass ein Recognitional entweder ausschließlich an E gerichtet wird oder dass es zweimal geäußert wird: einmal leise an M gerichtet und danach laut rufend in Richtung des Neuankömmlings.

⁴¹ In Kapitel 10. Unterstützungsmechanismen – Als-ob-Behandlung: Umwidmung wird ausführlicher beschreiben, dass dieses Recognitional von den Erwachsenen Interaktionspartnern zu einem Beitrag in der Gruß-Teilsequenz „uminterpretiert“ wird.

[1]	0 [3.6] [3.6] [2.4.0]	3 [5.0] [4.6.3] [6.3] [6.3]	7 [7.7] [8.3]	9 [9.2] [10.0] [11.0.6] [12.1] [11.4] [13.1] [12.1]	14 [13.1] [15.1] [13.1]
Kind VK		viele ferd [pferd]	ja.		
Mutter V _k	was ham mer denn noch hier.		noch n pferd?	hier nimm mal das;	
NVK Kind					
NVK Mutter				gibt K Pferd	
Kommentar	M und K spielen auf dem Boden				
[2]	16 [13.2]		17 [19.6] [18.20.0] [19.20.6]	20 [21.2] [21.5]	
Kind VK				papapap.	
Mutter V _k				(flüstert) guck mal wer da kommt	
NVK Kind	nimmt Pferd und geht damit zu Lego-Koppel, hockt mit dem Rücken zur Tür		sieht hoch, dreht sich		
[3]	22 [21.6] [23.21.6] [24.22.8] [25.23.5]	26 [24.31]	27 [24.4.28 [24.7] [29.24.8] [30.24.9] [31.25.1]	32 [26.8] [33.26.9] [34.26.9] [35.27.2]	36 [27.7] [37.28.3]
Kind VK		hAllo.	hehe (.) papapap;		
EBegrü VK					na du?
Mutter V _k	geh mal guckn;				
NVK Kind	strahlt, steht auf und geht Richtung Tür		sieht E und rennt auf ihn zu	tippt ihn am Bein an und rennt zurück dreht	
NVK EBegrü				beugt sich zu K hinunter und geht in die Hocke	

Abb. 7: Recognitional zum Gruß (Alice24n)

Aufgrund seiner sequenziellen Platzierung als Antwort auf die Grußformel des Erwachsenen sowie aufgrund der Adressierung des Neankömmlings kann das zweite Recognitional als Beitrag zum Austausch von Grüßen betrachtet werden. Das Kind ist hier derjenige, der das sequenzielle Muster regelhaft mit einem Übergang zum Nahegruß fortsetzt (vgl. Abb. 7 – das Antippen ist eine rudimentäre Realisierung des Nahegrußes, vgl. unten). Die Überinterpretation liegt also nicht mehr darin, dass ein Beitrag, der kein Gruß ist, als Gruß behandelt wird, sondern das Kind äußert einen Gruß, den es jedoch mittels eines Recognitional formal umsetzt und nicht, wie unter Erwachsenen erwartbar, mit einer Grußformel. Hier lässt sich also die etwa auch bei Hausendorf/Quasthoff (2005a) beobachtete globalinhaltliche Kompetenz der Verwendung angemessener Mittel beobachten, ohne dass auch bereits die globalformale Kompetenz der Umsetzung mittels der erwartbaren konventionellen Formen gegeben ist (vgl. dazu Kapitel 3.3.2.).

Mit Blick auf Erwerbsprozesse liegt ein Zusammenhang zwischen der Überinterpretation des Identifikations-Recognitional im Alter von 18 Monaten und der kindlichen Verwendung von Recognitionals zum Gruß mit 24 Monaten insofern nahe, als die Überinterpretation des Recognitionals als Gruß dem Kind diese Funktion des Beitrags verdeutlicht. Die Bewertung des Recognitional als Gruß führt offenbar dazu, dass die Kinder diese auch tatsächlich als Anrede und Gruß verwenden und nicht mehr, wie in früheren Altersstufen, referenziell, um M zu informieren.

Bei zweijährigen und dreijährigen Kindern zeigt sich die Kompetenz, tatsächlich Grüße zu verwenden – teilweise sogar initiativ. So werden etwa Recognitionals nicht mehr (nur) referenziell als Information für die Bezugsperson M verwendet, sondern der Neuankömmling wird so adressiert. Die Anrede wird als Gruß verwendet, wofür sie aufgrund der beziehungsdefinitiven Qualitäten inhaltlich passend ist. Als Erwerbseffekt der interaktiven Umwidmung des referenziell verwendeten Recognitional in der Altersstufe zuvor hat das Kind offenbar gelernt, dass ein Recognitional in der Begrüßung als Gruß verwendet werden kann. Die im Austausch von Distanzgrüßen erwartbare formale Markierung durch eine Grußformel steht jedoch noch aus.⁴²

Kompetenz: Konventionelle sprachliche Formen: Grußformeln und konventionelle Kombination von Formen (ab vier Jahre)

Ab vier Jahren verwenden die Kinder erstmals systematisch Grußformeln als verbale Grüße. Erstmals zeigt sich in diesem Alter also die Realisierung einer Begrüßungsroutine mit dem Austausch von Grußformeln, die unter Erwachsenen typisch ist.



Abb. 8: E: „Hi“ – K: „Hi“
(Sonya4n)

Bei den Kindern dieses Alters zeigt sich noch keine an den Adressaten angepasste Varianz der Formen. Insgesamt verwenden die Kinder außer „Hallo“ und „Hi“ keine anderen Grußformeln. Allerdings gibt es Beispiele dafür, dass Kinder im selben Alter unterschiedliche Grußformeln in unterschiedlichen Situationen verwenden (vgl. Peter, der in Peter4d eine Grußformel mit Recognitional „Hallo

⁴² Anreden bzw. Recognitionals können zwar auch Bestandteil des konventionellen Austauschs von Grüßen sein, dann stehen sie jedoch regelhaft nicht alleine, sondern stets in Kombination mit einer Grußgeste oder Grußformel, vgl. Otterstedt 1993.

Lydi“ verwendet, in Peter4n2 die Grußformel „Hi“), so dass man zumindest von der Nutzung eines Repertoires von Grußformeln in geringem Umfang sprechen kann. Fraglich ist, ob die Tatsache, dass keine weiteren Grußformeln im Repertoire der Kinder beobachtet werden konnten, tatsächlich Ausdruck mangelnder Kompetenz im Recipient Design von Formen bedeutet. Anhand der Daten lässt sich dies nicht eindeutig nachvollziehen, da beide untersuchten Beziehungskonstellationen informelle Situationen sind, in denen die Standard-Grußformel „Hallo“ passend ist. Andererseits zeigt sich in den von den Erwachsenen verwendeten Grußformeln eine größere Varianz (vgl. Abb. 9), was darauf hinweisen könnte, dass die Kompetenz der Kinder noch nicht auf dem Niveau eines kompetenten Sprechers ist:

<i>Grußformel E</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
Hallo	(alle Transkripte)
Hi	Lara12d; Heide20d; Heide20n; Julian18d; lara18d1; Lara24d; Nina24d; Mero3n; Katja; Mero3n; Sonya4n; Steffi3d; Eva3d; Louis5d; Monika6d; Peter4n1; Levke6n
Guten Tag	Toni3d; Peter4n; Levke6n
(Guten) Morgen	Heide12d; Nina24n; Peter4d; Peter4n2
Abend	Jana24d
Tagchen, Tach	Mero3d, Florian12d
Grüß Gott	Mero3d

Abb. 9: Grußformeln bei Erwachsenen

Angesichts der Salienz von Grußformeln in Erwachsenen-Begrüßungen ist der Befund einer derart späten regelhaften Performanz dieser Formen – in einer Phase, in der das Kind bereits über weitgehende sprachliche Fähigkeiten i.e.S. verfügt – erstaunlich.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anforderung eines eigenständigen Beitrags des Kindes offenbar zunächst dazu führt, dass kindliches Verhalten

im sequenziellen Slot, in dem ein Gruß erwartbar ist, vom Erwachsenen als solcher überinterpretiert wird. Dabei weist das kindliche Verhalten inhaltliche oder formale Eigenschaften auf, aufgrund derer es sich als Gruß eignet: In präverbalen Phasen bilden die nonverbalen Formen des sozial-emotionalen Ausdrucks eine Ressource für eine solche Bewertung als angemessener Beitrag; später werden als saliente verbale Ressource Recognitionals genutzt, die eigentlich als Beitrag zur Erledigung des vorigen Job II (Identifikation und Annäherung) geäußert werden. Zweijährige schließlich verwenden Recognitionals zum Gruß, die inhaltlich den Anforderungen an einen Gruß-Beitrag entsprechen, jedoch nicht formal. Erst Dreijährige verwenden manchmal, ältere Kinder dann regelmäßig konventionelle Grußformeln als die zum Distanzgruß erwartbaren Formen.

9.1.4. Job IIIb „Austausch von Grüßen“: Beziehungsdefinition im Nahegruß und Abschließen

Der Sequenz des Distanzgrüßes, der den Augenblick des Eintritts in den interaktiven Naheraum markiert, folgt der Nahegruß, d.h. ein Austausch von Grüßen nach der vollständigen Annäherung aneinander, der durch Körperkontakt gekennzeichnet ist. (vgl. dazu Kapitel 8.2.3.). Die Funktion des Nahegrüßes ist dabei ebenso wie beim Distanzgruß eine Beziehungsbestätigung durch den Austausch von Grüßen, weshalb die Sequenz als ein Beitrag zum dritten Job eingeordnet wird. Die Anforderungen in dieser Sequenz bestehen darin, die im Distanzgruß gemachte Beziehungsdefinition zu bestätigen und zu bekräftigen. In der formalen Umsetzung sind Grußformeln neben Grußgesten mit Berührung (Handgruß, Umarmung, Kuss) spezifisch für diese Sequenz.

Präverbale Ressource: sozial-emotional motiviertes Ärmchenheben und Objekt-Triangulation (zwölf Monate)

Bei zwölf-monatigen Kindern lässt sich einmal beobachten, dass präverbale Verhaltensweisen der Kinder von den Erwachsenen im Sinne einer Initiative zum Nahegruß überbewertet werden. Dabei bildet – analog zu den überbewerteten Verhaltensweisen in der Identifikation oder dem Distanzgruß – insbesondere die formale Ähnlichkeit des Verhaltens zu Nahegruß-Gesten offenbar die Grundlage für eine solche Überbewertung. Im Folgenden werden drei Beispiele für eine solche Überbewertung präverbaler Verhaltensweisen zum Nahegruß beschrieben.

Am häufigsten ist zu beobachten, dass E das Kind im Nahegruß auf den Arm nimmt und an sich drückt, d.h. eine einseitige Umarmung vollzieht. Im Beispiel hebt das am Boden sitzende Kind im Nahegruß-Slot die Ärmchen, um von E

hochgehoben zu werden (Abb. 1). Dieser reagiert darauf durch eine rasche Annäherung und Hochheben Ks (Abb. 2), dann umarmt er das Kind.



Abb. 1: Ärmchenheben
(Florian12n)

Abb. 2: Hochheben

Abb. 3: Einseitige Umarmung

In Abb. 3 wird deutlich, weshalb zu Beginn dieses Abschnitts davon die Rede war, dass der Nahegruß „vollzogen“ werde: die Umarmung ist nicht reziprok, K ist zu F orientiert. Die Initiative des Kindes, das Ärmchenheben, ist also tatsächlich keine Initiative zur Umarmung, sondern es handelt sich um sozial-emotional motiviertes Verhalten. Lock (1978) beschreibt das Ärmchenheben zwischen ca. neun und zwölf Monaten als ein durch einen sozial-emotionalen Reflex motiviertes Verhalten: Sobald ein Baby sitzen kann, nimmt die Mutter es vom Boden hoch, indem sie ihm unter die Arme greift. Das Hochheben wird erheblich erleichtert, wenn das Kind selbst die Arme anhebt und abspreizt – während das Heben der Arme am Anfang noch durch die Mutter unterstützt werden muss, macht das Kind es allmählich von selbst. Im nächsten Schritt, mit etwa zehn bis zwölf Monaten, setzt das Kind das Ärmchenheben schließlich als kommunikative Geste ein, nämlich als Signal, dass es aufgehoben werden möchte; oft ist das Heben der Arme dabei begleitet von „drängelnden“ Vokalisationen, die die Aufmerksamkeit des Erwachsenen erhöhen. Es handelt sich um eine sozial-emotional motivierte frühkindliche Interaktionseröffnungsstrategie⁴³, die vom Erwachsenen im Sinne einer Beteiligung an der Begrüßungsroutine behandelt wird. Diese Als-ob-Behandlung wird wesentlich dadurch motiviert, dass das Ärmchenheben einer Initiative zur

⁴³ In Lock (1978) wird beschrieben, wie ein Junge im Alter von 0;9 seine Arme hebt, als die Mutter den Raum betritt und ursprünglich nicht die Absicht hat, mit ihrem Sohn eine Interaktion zu eröffnen: “[The mother afterwards] confirmed, that when she came into the room she had no intention of interacting with Paul: she was wondering what she had done with a piece of material. It was only because Paul 'signalled' to her that they subsequently became involved together” (Lock 1978: 5).

Umarmung formal in hohem Maße ähnelt. Das zweite Beispiel zeigt, wie Erwachsene ihrerseits den kindlichen Impuls des Ärmchenhebens nutzen, um einen Nahegruß zu initiieren. Im ersten Bild streckt E in der dafür typischen auffordernden Weise die Arme aus (Abb. 4).



Abb. 4: Nahegruß: Aufforderung Ärmchenheben (Ebbi12n)



Abb. 5: Reaktion K: hebt Arme, beugt sich nach vorne



Abb. 6: Einseitige Umarmung E

Das Kind reagiert darauf mit Ärmchenheben (Abb. 5) woraufhin E es aufhebt und umarmt (auch hier zeigt sich wieder der für diese Altersstufe typische einseitige Nahegruß, vgl. Abb. 6). Diese Reaktion auf die Aufforderung von E zeigen Kinder nicht nur, wenn der Neuankömmling eine Bezugsperson ist, sondern auch mit E_dist, wie das Beispiel unten zeigt:



Abb. 7: Nahegruß: Aufforderung Ärmchenheben (Heide12d)



Abb. 8: Reaktion K: hebt Arme



Abb. 9: Einseitige Umarmung E

In Abb. 7 orientiert sich K bereits auf die Spielzeugkiste rechts; als E es jedoch mit dem Hinstrecken der Arme auffordert, hebt es ebenfalls reflexhaft die Arme (Abb. 8). In diesem Beispiel kommt es jedoch nicht zur Umarmung, weil K sich dieser entzieht (lehnt sich nach hinten, vermeidet Blickkontakt, vgl. Abb. 9). Genau wie in 9.1.3., wo am Beispiel von Heide12d beschrieben wurde, dass das soziale Lächeln des Kindes kein Ausdruck der Beziehungsdefinition ist, ist es auch

das Ärmchenheben im Nahegruß nicht. Sowohl präverbales soziales Lächeln als auch Ärmchenheben können aber vom Erwachsenen behandelt werden als ob es sich um das erwartbare Verhalten handelte, weil Lächeln und Ärmchenheben mit konventionellem Grußverhalten inhaltliche und formale Ähnlichkeit hat.

Das nächste Beispiel zeigt ein Verhalten, das Kinder im Rahmen von Encounter Openings häufig zeigen, weshalb es in 9.1.7. als Objekt-Triangulation ausführlicher besprochen wird. An dieser Stelle soll nur gezeigt werden, dass dieses präverbale Verhalten des Kindes im Nahegruß ebenfalls zu einer Beteiligung am Austausch von Grußgesten führen kann.



Abb. 10: Hinstrecken Objekt und Blickkontakt (Josie12d)



Abb. 11: Objekt fällt hinunter



Abb. 12: Als-ob-Behandlung als Handgruß

Das Kind im Beispiel streckt E_dist ein Objekt entgegen und sieht ihn an. Als K das Objekt aus der Hand fällt, ergreift E diese und schüttelt sie zum Handgruß. Auch hier ist die Einseitigkeit des Nahegrußes daran zu erkennen, dass K sich bereits wieder auf sein Puzzle orientiert und E nicht mehr ansieht. Ein Verständnis Ks für die Bedeutung des Handgrußes lässt sich an seinem Verhalten nicht ablesen.

Zuletzt wird auch sehr subtiles präverbales Verhalten des Kindes als Beteiligung an der Begrüßung genutzt, etwa einfache Bewegungen des Körpers oder der Extremitäten. Im Beispiel hebt das Kind lediglich den Arm, um sich in Richtung E zu drehen (Abb. 13). E interpretiert dies als Initiative zum Nahegruß und schüttelt die Hand (Abb. 14).



Abb. 13: K dreht sich und hebt linken Arm von der Treppe hoch
(Florian12d)



Abb. 14: E ergreift Hand und schüttelt sie



Abb. 15: E versucht, mit K Blickkontakt herzustellen

Typisch für Einjährige hält K den Fokus nicht, sondern orientiert sich vom Encounter Opening weg (Abb. 14). Interessant an diesem Beispiel ist, dass E_dist versucht, eine Rückorientierung Ks auf die Begrüßungsinteraktion zu erreichen: sie hält die Hand lange, versucht Blickkontakt mit K herzustellen und sagt dabei „Kleiner Mann, tach“ (Abb. 15).

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass Einjährige unterschiedliche präverbale Verhaltensweisen zeigen, die zwar von den Erwachsenen als Beitrag zur Begrüßungsroutine behandelt werden, an denen sich jedoch keine kindlichen Begrüßungskompetenzen ablesen lassen. Der Mechanismus, der dem Verhalten der Erwachsenen zugrunde liegt, ist der einer Als-ob-Behandlung – dies wird in Kapitel 10.2.1. (Unterstützungsmechanismen: Als-ob-Behandlung) ausgeführt.

Emergente Kompetenz: Antippen als rudimentäre Nahegruß-Geste (18 und 24 Monate)

Kinder im Alter von 24 Monaten – und vereinzelt auch schon 18 Monaten – leisten Aufforderungen der Erwachsenen zum Nahegruß so Folge, dass daraus geschlossen werden kann, dass sie verstehen, was dies bedeutet. Wenn E die Arme ausbreitet und/oder sie verbal zum Nahegruß auffordert („Na komm mal her“), reagieren sie darauf mit einer weiteren Annäherung bis zum Körperkontakt. Bei den Kindern im Alter von 18 Monaten wird der dann folgende Nahegruß – Kuss oder Umarmung – wie auch in der Altersstufe zuvor einseitig am Kind durchgeführt, das Kind löst sich umgehend wieder (Lara18n; Fred18n).

Neu ist bei Zweijährigen, dass sie nicht nur ein klares Verständnis der Aufforderung zum Nahegruß zeigen (in dem sie dieser folgen – beziehungsweise, wie das Beispiel in Kapitel 8.1.3 zeigt, sich explizit weigern, der Aufforderung zu folgen), sondern dass sie auch beginnen, einen eigenen Beitrag zum Austausch von

Grüßen zu leisten. Im Beispiel läuft das Kind nach dem Distanzgruß auf den Erwachsenen zu (Abb. 16), während dieser mit der Annäherung zum Nahegruß beginnt (Herabbeugen), und fasst ihn kurz an (Abb. 17). Noch während der weiteren Annäherung Es zum Nahegruß entfernt es sich jedoch wieder (Abb. 18).



Abb. 16: Distanzgruß
(Alice24n)



Abb. 17: Antippen als Nahegruß



Abb. 18: Weglaufen

Das Verhalten des Kindes offenbart ein Verständnis für die Anforderung einer vollständigen Annäherung und einer Grußgeste mit Berührung im Nahegruß – was jedoch fehlt, ist die Reziprozität eines Austauschs von Grüßen, da das Kind E keine Chance gibt, die Nahegruß-Geste zu erwidern. Weiterhin fehlt beim Kind die Markierung des Nahegrußes mit einer erwartbaren konventionellen Grußgeste.

Interessant an diesem Beispiel ist, dass der erwachsene Interaktionspartner die rudimentäre Performanz der Grußgeste nicht akzeptiert, sondern negativ evaluiert, indem er, nachdem sich das Kind entfernt hat, „Das war’s schon?“ sagt (Abb. 19). Diese kritische Evaluation (vgl. dazu Kapitel 10.2.3.) hat zur Folge, dass das Kind sich korrigiert und eine „richtige“ Umarmung initiiert (Abb. 20) und auch die Erwidderung des Nahegrußes durch E abwartet (Abb. 21).



Abb. 19: „Das war’s schon?“



Abb. 20: Einseitiger Nahegruß K



Abb. 21: Nahegruß-Erwidderung E

Im Beispiel dieses zweijährigen Mädchens zeigt sich möglicherweise ein Übergang vom passiven Wissen um erwartbares Verhalten im Nahegruß zum aktiven Display eines erwartbaren Beitrags, zu dem es hier noch einer Verdeutlichung bedarf.

Kompetenz: Konventionelle nonverbale Formen im Austausch von Grußgesten (drei Jahre)

Dreijährige Kinder zeigen in der Gruß-Teilsequenz erstmals einen reziproken Austausch von Grußgesten, wie er auch unter Erwachsenen erwartbar wäre – etwa den Austausch von Umarmungen (vgl. Abb. 22), küssen (Abb. 23) oder Handgruß (Abb. 24).



Abb. 22: Umarmung (Stef-fi3n)



Abb. 23: Kuss (Alice3n)



Abb. 24: Handgruß (Mero3d)

Auffällig ist, dass das Kind jedoch die parallel zur Grußgeste geäußerten verbalen Grüße des Neankömmlings nicht ebenfalls mit einem verbalen Gruß beantwortet. Typisch für das Verhalten der Dreijährigen ist, dass sich zwar die Performanz von Grußgesten beobachten lässt, jedoch noch selten die eigentlich ebenfalls erwartbare begleitende Verwendung von Grußformeln.

Da Kinder auch in Distanzgrüßen noch nicht zuverlässig Grußformeln verwenden, lässt sich als Befund festhalten, dass offenbar die regelhafte Verwendung konventioneller Grußgesten der Verwendung konventioneller Grußformeln vorausgeht.

Kompetenz: Konventioneller Austausch von Nahegruß-Gesten begleitet von Grußformeln (ab vier Jahre)

Die ältesten Kinder verwenden reziproke Nahegruß-Gesten zur Beteiligung an Job IIIb und begleiten diese häufig, wenn auch nicht immer, mit einer Grußfor-

mel. In diesem Alter zeigen Kinder im Austausch von Nahegrüßen also bereits die Erwachsenenform, wenn auch nicht in allen Fällen.⁴⁴

9.1.5. Job IV „Smalltalk“: Überleitung zu fokussierter Interaktion

In dieser letzten Sequenz einer Begrüßungsroutine besteht die Anforderung darin, zur nachfolgenden fokussierten thematischen Interaktion überzuleiten. Diese Phase ist eine Art Probe-Interaktion, in der in einer symmetrischen Interaktion zu einem neutralen Pseudo-Thema (Wetter, Wie geht’s, etc.) die Beziehungsbestätigung aus dem Austausch von Grüßen bekräftigt wird. Die interaktive Leistung, die die Interaktanten hier erbringen müssen, schein zumindest im Setzen eines First zu bestehen, das mit einer für Smalltalk typischen Floskel (Na? Und? Wie geht’s? etc.) realisiert wird. Danach ist für Begrüßungen im deutschen Sprachraum die Sequenz offenbar weniger stark routinisiert, als etwa im englischen Sprachraum: Als Second kann neben typischen Smalltalk-Floskeln auch bereits ein Themeneinstieg erfolgen (vgl. Taleghani-Nikazm 2002; Für eine ausführliche Darstellung der Anforderungen vgl. Kapitel 8.2.4.). Dies bestätigt sich in den Beobachtungen der vorliegenden Untersuchung.

Bemerkenswert ist hier nämlich, dass erwachsene Interaktionspartner gegenüber Kindern aller Altersstufen die Smalltalk-Sequenz mit den für diese Sequenz typischen offenen Interaktionseröffnungssignalen und Floskeln eröffnet (vgl. Abb. 1), so dass die Sequenz als Job im Rahmen der Begrüßungsroutine markiert wird.

<i>Smalltalk-Formel & Kombinationen E</i>	<i>Transkriptbeispiele</i>
Na?	Ebbi12n; Florian12d; Jana12n2; Jana18n; Toni24d; Steffi3n; Toni3d; Eva3n; Peter4dF; Peter4n2
Na du?	Ebbi12n; Alice24d; Sarah3d
Na Süßer?	Peter4n
Na? Erzähl mal.	Steffi3n

⁴⁴ Eine Pilotstudie von Schaad/Zollinger (2008) zur Interaktion im Kindergarten gibt Hinweise darauf, dass auch in späteren Altersstufen Kinder noch nicht in allen Situationen Grußformeln in Begrüßungsroutinen verwenden.

Na? Was macht ihr denn grade.	Sonya4d;
Na? Was denn das da schönes.	Knut6n
Na du? Ham wir Besuch heute?	Sarah3d;
Na? Wie geht's.	Alice24d;
Geht's Dir gut?	Peter4n2
Wie geht's n dir, hm?	Josie12d
Wie geht's dir heute?	Lara12n2
Hm?	Ebbi12n; Florian12d; Florian12n; Heide12n; Lara12d; Lara12n1; Boris18n; Florian18n; Heide20d; Heide20n; Alice24n; Jana24n; Lara24d;
Hm? Was machst du da?	Toni24d;
Hm? Alles klar soweit?	Sarah3n
Hello? How are you? You're looking lovely today.	Ebbi12d [Neuankömmling zweisprachig Englisch-Deutsch]

Abb. 1: Smalltalk-Formeln des erwachsenen Neuankömmlings

Im untersuchten Alterszeitraum werden erste Beiträge (Firsts) der Smalltalk-Sequenz vom Erwachsenen gesetzt, und von Kindern zwischen 18 Monaten und drei Jahren oft mit einem Themeneinstieg beantwortet – zunächst nonverbal als Objekt-Triangulation (Abb. 2), später als verbalsprachliche Einführung von Themen.



Abb. 2: Objekttriangulation
als Antwort auf Smalltalk-
First (Jana18n)

Erst bei Kindern ab dem Alter von vier Jahren, die auch regelhaft Grußformeln verwenden, zeigt sich auch erstmals die Verwendung von Routineformeln als Antwort auf die Smalltalk-Floskeln der Erwachsenen. In den Daten zeigen sich jedoch nur wenige Fälle, in denen Smalltalk-Floskeln routinehaft beantwortet werden (Peter4n2: „Geht’s Dir gut?“ – „Jahaa“; Sonya4d: „Na? Was macht Ihr grade?“ – „Spieln Schule“).

Offenbar wird also die Smalltalk-Sequenz durch E markiert, und er setzt mit einem ersten Beitrag (First) einen Zugzwang für das Kind. Die Analyse zeigt jedoch, dass die Kinder in den Altersstufen von ein bis drei Jahren auf eine offene Smalltalk-Interaktionseröffnung Es zwar manchmal mit einem Themeneinstieg ihrerseits reagieren, oft aber auch gar nicht reagieren. In der Frage, wann sie welche Reaktion zeigen, ließ sich aus den vorliegenden Daten kein Muster rekonstruieren. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich an dieser Stelle auch nicht das ansonsten beobachtete differenzierte Unterstützungsverhalten der Erwachsenen zeigte. Stattdessen steigen Erwachsene, sofern die Smalltalk-Initiative nicht zu einer Reaktion des Kindes führt, in thematische Interaktion ein. Wie das folgende Beispiel zeigt, geht der kindliche Interaktionspartner darauf dann ein:

E: Na Süßer? K: [schweigt, sieht E an] E: Was haste denn hier gemacht, he? K: Dreme. [etc.]

Beispiel 3: Themeneinstieg “Creme“ (Peter4n2)

Sofern die zunächst geäußerte Smalltalk-Floskel oder allgemeine Interaktionsaufforderung vom Kind nicht beantwortet wird („Na Süßer?“), schließt E direkt

einen Einstieg in ein konkretes Thema an („Was haste denn hier gemacht, he?“). Es scheint, als gebe es eine intuitive Bereitschaft der Erwachsenen, über die nur rudimentäre Erledigung des Smalltalk-Jobs hinwegzusehen.

Insgesamt zeigt sich in der Durchführung der Smalltalk-Sequenz zwischen Erwachsenen und Kindern im untersuchten Alterszeitraum kein systematisches Bild des Kompetenzzuwachses. Smalltalk-Floskeln Erwachsener werden offenbar teils als Interaktionseröffnungs-Signale verstanden und beantwortet, nicht jedoch als ritualisierte Elemente einer Übergangssequenz zur eigentlichen fokussierten thematischen Interaktion. Vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten Ergebnisse zum Smalltalk-Job unter Erwachsenen ist dieser Befund gut einzuordnen: Ein Themeneinstieg nach einem ersten Smalltalk-Zug – welchen in der Interaktion mit jungen Kindern stets der Erwachsene setzt – ist regelhaft; dies erklärt, weshalb sich hier kein spezifisch auf die Realisierung eines Smalltalk-Beitrags bezogenes Scaffolding zeigt, sondern der Fokus auf dem Einstieg in ein Gesprächsthema liegt.

9.1.6. Globalstrukturelle Anforderung in allen Teilsequenzen: Bewältigung der Übergänge zum folgenden Job

Bestimmte Anforderungen auf Ebene der globalen Struktur bestehen in allen Teilsequenzen, weshalb die kindliche Bewältigung dieser Anforderungen in unterschiedlichen Altersstufen hier in der Zusammenschau beschrieben wird. Wie in Kapitel 8.2.3. skizziert, gehört zu den globalstrukturellen Kompetenzen nicht nur die Fähigkeit, den Routinerahmen aufzurufen, sondern auch, die Routine vollständig durchzuführen. Dazu gehört die Erledigung der Jobs in der spezifischen sequenziellen Abfolge und im Abschluss der globalen Struktur. Die Anforderungen, von denen hier die Rede ist, liegen also in der Bewältigung des Übergangs von einem Job zum nächsten. In einer multimodalen Beschreibung von Begrüßungen zeigt sich, dass die Interaktanten in jedem Job eine andere Position im Raum einnehmen müssen. Kendon/Ferber (1973) beschreiben diese Positionen für Begrüßungen bei geselligen privaten Anlässen unter Erwachsenen; für Begrüßungen in der Haustür-Situation stellen sie sich ähnlich dar.⁴⁵ Dabei geht mit der „inhaltsli-

⁴⁵ Vgl. Kendon/Ferber (1973), die in einem Aufsatz zu Begrüßungen unter Erwachsenen bei privaten sozialen Anlässen eindrucksvoll beschreiben, dass sich die globale Sequenz in all ihren Teilsequenzen auch anhand der nonverbalen Markierungen der Interaktanten eindeutig nachvollziehen lässt.

chen“ Annäherung und Orientierung der Interaktanten aneinander zum Zwecke der Beziehungsdefinition auch eine physische Annäherung einher:

- In Job I markiert die Umorientierung – weg von der bisherigen Tätigkeit und hin zum Encounter Opening – die Gültigkeit des globalen Rahmens für die Interaktanten.
- In Job II besteht die Anforderung in der Annäherung an den Neuankömmling.
- In Job IIIa ist der Eintritt in den interaktiven Naheraum und die Positionierung vis-à-vis die Voraussetzung für den Austausch von Distanzgrößen.
- In Job IIIb ist das Begeben auf Augenhöhe und die Möglichkeit zur gegenseitigen Berührung Voraussetzung für den Austausch von Nahegrößen.
- In Job IV ist eine Positionierung auf Augenhöhe und die Einnahme einer typischen Gesprächsposition (vgl. Kendon/Ferber 1973; Mondada 2007) Voraussetzung für den Eintritt in fokussierte Interaktion.

Anhand dieser Bewegung und Positionierung der Interaktanten im Raum zeigt sich eine klare Orientierung an der global strukturierten Sequenz. Daher lässt sich am diesbezüglichen Verhalten das kindliche Verständnis der Globalität besonders gut erkennen. Im Folgenden werden die Alterseffekte in der Bewältigung von Sequenzübergängen beschrieben.

Lokal-diskursive Ressource: Umorientierung auf das Encounter Opening (zwölf Monate)

Wie oben im Zusammenhang mit dem kindlichen Umgang mit der Anforderung der externen Kontextualisierung in Job I beschrieben, zeigen sich bei Einjährigen noch keine Kompetenzen im Umgang mit dem globalen Zugzwang. Der durch Reiz-Reaktions-Verhalten motivierten Reaktion der einjährigen Kinder auf das Summons folgt zunächst keine weitere Handlung: Sie starren oder blicken sich nach Orientierung suchend um. Nach einigen Augenblicken orientieren sie sich wieder zurück auf das, was sie vor dem „Summons“ getan haben (vgl. oben Kapitel 8.1.1.). Eigenständig bewältigt das Kind bereits den ersten Sequenzübergang in diesem Alter also nicht. Allerdings setzt an dieser Stelle ein interaktiver Unterstützungsmechanismus an: Die erwachsene Bezugsperson, die sich mit den kleinen Kindern im selben Raum befindet (M), setzt am Übergang einen zusätzlichen Beitrag („Was war denn das?“, „Oh, es hat geklingelt“ etc.). So wird die An-

forderung des Übergangs expliziert und der Zugzwang lokalisiert (vgl. dazu Kapitel 7.1.3.).

Kompetenz: Zögerliche Annäherung mit widerstrebenden Orientierungen (18 und 24 Monate)

Oben wurde ebenfalls bereits beschrieben, dass sich an einer deutlichen Umorientierung und anhaltenden Fokussierung bereits bei Kindern im Alter von 18 Monaten Kompetenzen der externen Kontextualisierung des globalen Musters zeigen. In ihrer weiteren Annäherung werden die Kinder durch Äußerungen Ms unterstützt, die auf diese Anforderung hinweisen:

<i>Unterstützung Annäherung durch M</i>	<i>Transkriptbeispiele</i>
Geh mal hin, geh gucken.	Alice24d
Lauf, lauf schnell da hin	Florian18n

Bsp. 1

Gestützt durch diese Hilfestellungen nähert sich K dem Neuankömmling weiter an. Es zeigt sich jedoch, dass die klare Orientierung auf das neue Ereignis für Kinder diesen Alters noch eine große Herausforderung bedeuten: Wiederholt wird die Annäherung durch Rückorientierungen (z.B. auf eine Spiel-Interaktion) unterbrochen, die Kinder stoppen an Schwellen im Raum (Tischkante, Sofakante, Türschwelle) und die Weiterführung der globalen Routine wird damit immer wieder gefährdet. Im Beispiel zögert K zunächst bei der Umorientierung (Abb. 2), geht dann nur langsam los und bleibt am Tisch beinahe stehen (Abb. 3). Dann läuft K los, bleibt aber an der Schwelle der halb geöffneten Tür wieder abrupt stehen (Abb. 4).



Abb. 2: Zögern Umorientierung (Lara18n2)



Abb. 3: Stehen Schwelle Tisch



Abb. 4: Stehen Schwelle Tür

Erste Kompetenzen des Kindes in der Bewältigung der Aufgabe der Annäherung sind also bereits zu beobachten. Die Fähigkeiten sind jedoch noch nicht gefestigt, was sich in der zögerlichen und stockenden Annäherung zeigt.

Bei Zweijährigen zeigt sich als besonderes Phänomen, dass die zügige Annäherung durch die ausführliche Bearbeitung der Identifikationsaufgabe in Job II gefährdet wird. Wie in Kapitel 10.3.1. ausgeführt, finden bei Zweijährigen regelrechte Verhandlungen über die Identität des Neuankömmlings statt, die mit der gleichzeitig zu bewältigenden Anforderung einer zügigen Annäherung konfliktieren. Dabei liegt die Priorität offenbar auf der Bearbeitung der Identifikationsaufgabe, so dass die Annäherung in Job II vielfach weniger reibungslos verläuft als in der Altersstufe zuvor. Ein Kompetenzzuwachs in der Durchführung des Musters lässt sich jedoch daran erkennen, dass die dann sequenziell folgenden Übergänge (Job II – Job IIIa – Job IIIb – Job IV) weitaus selbstständiger und reibungsloser bewältigt werden als in der Altersstufe zuvor.

Kompetenz: Reibungslose Annäherung (drei Jahre)

Bei den Dreijährigen schließlich ist der Übergang von der ersten zur zweiten Teilsequenz kaum mehr erkennbar, da die Markierung Ms wegfällt und der Übergang vom Kind selbstständig und reibungslos bewältigt wird, wie dies auch in der Interaktion unter Erwachsenen erwartbar wäre. Das Beispiel unten zeigt dasselbe Mädchen wie in der Altersstufe 18 Monate. Dort dauerte die dargestellte Sequenz von der Reaktion auf das Summons bis zum Nahegruß 22 Sekunden (was in der Gesamtschau für dieses Alter kurz ist). Im folgenden Beispiel der Dreijährigen dauert sie sechs Sekunden.



Abb. 5: Ausgangssituation
(Lara3n)



Abb. 6: Reaktion Summons,
Annäherung & Distanzgruß
(„Papilein“)



Abb. 7: Nahegruß

Vor dem Summons unterhält sich das Kind mit der Mutter, die ihm im Augenblick des Summons eine Frage stellt. Als sie ein Geräusch an der Tür hört, igno-

riert das Kind die Frage, ruft stattdessen „Papilein“ und beginnt gleichzeitig zur Tür zu laufen, wo sie den Neuankömmling umarmt (Bsp. Lara3n).

Die Kompetenzen in der Bewältigung der Übergänge von einem Job zum nächsten lassen sich in dieser Altersstufe auch klar daran erkennen, dass die Kinder selbst den Übergang zum folgenden Job markieren. Im Beispiel oben, oder im Standbild besser erkennbar im Beispiel unten, breitet das Kind bei der Annäherung die Arme aus und setzt so bereits eine Aufforderung zum Nahegruß (Abb. 6 und 8).



Abb. 8: Annäherung K und gleichzeitige Aufforderung zum Nahegruß (Steffi3n)



Abb. 9: reziproker Nahegruß

E breitet daraufhin ebenfalls die Arme aus, beugt sich herab und hebt das Kind auf Augenhöhe, so dass eine gegenseitige Umarmung möglich wird (Abb. 9).

Betrachtet man die Emergenz kindlicher Kompetenzen in der Durchführung der globalen Sequenz, d.h. im Übergang von einer Teilsequenz zur nächsten, in der Zusammenschau, so ergibt sich das Bild einer zunehmend reibungslosen Bewältigung dieser Anforderung:

- Bei Einjährigen setzen die Erwachsenen jeweils das „First“ und damit lokale Zugzwänge, auf die das Kind nur zu reagieren braucht. Das Kind zeigt hier keine globalstrukturellen Kompetenzen, sondern zur gemeinsamen Durchführung der Routine werden als interne Ressource die basalen Dialogfähigkeiten des Umgangs mit lokalen Zugzwängen genutzt.
- Im Verhalten 18-monatiger Kinder zeigen sich erste Ansätze einer Orientierung auf die globale Struktur, die bei Kindern im Alter von 24 Monaten deutlicher wird: Bei ihnen ist die Annäherung flüssiger.
- Bereits bei dreijährigen Kindern wird die Umorientierung auf das Encounter Opening und die anschließende Annäherung so reibungslos

bewältigt, dass Sequenzübergänge nicht mehr als Schwellen erkennbar sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kinder überraschend früh Sequenzübergänge bewältigen. Nur die Kinder der jüngsten Altersstufe nehmen das Summons als lediglich lokalen Zugzwang wahr. Wenn die anwesende Bezugsperson hier jedoch den Sequenzübergang markiert und damit für das Kind die Anforderung lokalisiert, wird die globale Sequenz trotzdem weitergeführt. Obwohl das Kind noch keine globalen Diskurskompetenzen zeigt, wird ihm so die Globalität des Musters demonstriert. So ist das Kind bereits ein halbes Jahr später dazu in der Lage, den Sequenzübergang eigenständig zu bewältigen. Die weiteren Entwicklungen sind dann lediglich quantitativer Art, insofern als das Kind die Übergänge zunehmend schnell und flüssig bewältigt und die jeweils für den nächsten Job erwartbare Position im Raum anstrebt und einnimmt.

9.1.7. Objekt-Triangulation als kindliche Ressource in Encounter Openings

Ein Phänomen kindlichen Verhaltens in Encounter Openings zeigt sich in den Daten immer wieder, weshalb ich im Folgenden kurz darauf eingehe: Kinder verfügen offenbar in allen Altersstufen über weitgehende Kompetenzen darin, einen Themeneinstieg zu initiieren und diesen für eine Interaktionseröffnung mit Erwachsenen zu nutzen. Da selbst die Einjährigen bereits dieses Verhalten zeigen, ist zu vermuten, dass es sich um eine interaktive Kompetenz handelt, die das Kind bereits sehr früh in anderen Kontexten erworben hat und die es nun in die Encounter Opening-Situation transferiert. Die kindliche Interaktionseröffnungsstrategie lässt sich dabei folgendermaßen beschreiben: Das Kind sieht den Erwachsenen an und wartet, bis Blickkontakt hergestellt ist. Dann nimmt es ein Objekt und macht den Erwachsenen darauf aufmerksam – indem es ihm das Objekt hinstreckt (vgl. Abb. 1-3), (seltener) darauf zeigt oder es auffällig manipuliert (schüttelt, dreht etc.).



Abb. 1: Objekttriangulation – Zeigen der Kette (Heide18d)



Abb. 2: Objekttriangulation – Zeigen des Stifтетuis (Jana18n)



Abb. 3: Objekttriangulation „Papa guck mal“ (Katja24n)

Dabei sieht das Kind abwechselnd auf das Objekt und auf den Erwachsenen; so stellt es sicher, dass er ebenfalls auf das Objekt fokussiert ist. Häufig geht der Erwachsene auf das gesetzte „Thema“ des Kindes ein – im Beispiel von Heide18d (Abb. 1) reagiert E mit „Oh, hast Du ne tolle Kette um“.



Abb. 4: Initiative Objekttriangulation Ks (Jana24d_2)



Abb. 5: Reaktion E („Ja was hast Du denn da?“)

Das letzte Beispiel zeigt, dass K versucht, das Objekt (Klebeverschluss eines Taschentuchpäckchens) in den Fokus des Neuankömmlings zu bringen und ihn so zu fokussierter Interaktion zu bewegen. E geht darauf ein, beugt sich zu K herab und beginnt mit K über das Thema zu sprechen. Es ist zu vermuten, dass die kindliche Interaktionseröffnungsstrategie, durch die Einführung eines Objekts als gemeinsames „Thema“ fokussierte Interaktion herbeizuführen, in einer alltäglichen Situation äußerst erfolgreich ist. An diesem Verhaltensmuster ist besonders interessant, dass es bereits in einem ganz anderen Zusammenhang frühkindlichen Spracherwerbs beschrieben wird – in diesem Zusammenhang wurde es in Kapitel 3.1.2. bereits eingeführt. Tomasello et al. beschreiben das Herstellen eines gemeinsamen Fokus auf ein Objekt als „Objekt-Triangulation“ (vgl. Tomasello

lo/Rakoczy 2003). Diese Fähigkeit zur Herstellung einer gemeinsamen Referenz werde im Zuge der Neunmonatsrevolution erworben. Allerdings interpretieren Tomasello et al. die Objekttriangulation ausschließlich unter dem Aspekt der kognitiven Kompetenz, die in diesem Verhalten zum Ausdruck kommt. Dass es sich dabei auch – oder womöglich in erster Linie – um eine interaktive Kompetenz handelt, ist also ein Befund, der so bislang nicht beschrieben wurde. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass sehr junge Kinder die Strategie der Einführung eines Themas im interaktiven Alltag in der beobachteten Weise als generisches Instrument des Themeneinstiegs nutzen (vgl. dazu die in Kapitel 3.4.2. vorgestellten Studien von McTear). Bei Kindern im Alter von zwölf Monaten wird das Objekt ausschließlich nonverbal eingeführt, indem die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf das Objekt gelenkt und durch Hin- und Herblicken sichergestellt wird, dass der gemeinsame Fokus auf das Objekt gerichtet ist. Kinder im Alter von 18 Monaten verwenden manchmal zusätzlich deiktische Ausdrücke wie „da“ oder „det“. Zweijährige verwenden als Punkt der Fokussierung noch immer Objekte, sie begleiten die Objekt-Triangulation jedoch verbalsprachlich, etwa „Papa guck mal“ (Katja24n vgl. Abb. 3) oder „Papa guck de wer [Bär]“ (Jana24n).

Bei der Nutzung der Strategie in der Encounter Opening-Situation ergibt sich jedoch ein Problem: Im Gegensatz zu Interaktionseröffnungen in einem bestehenden Interaktionsrahmen bestehen für Encounter Openings besondere interaktive Anforderungen; so müssen am Beginn einer sozialen Begegnung die Parameter für die nachfolgende fokussierte Interaktion gesetzt werden, *bevor* die Interaktanten in thematische fokussierte Interaktion einsteigen. Nutzt das Kind in der Encounter Opening-Situation die generische Interaktionseröffnungsstrategie eines Themeneinstiegs, so steht dies in Konflikt mit der Anforderung, an dieser Stelle eine Begrüßungsroutine zu verwenden. Also müssen Kinder lernen, dass beim Einstieg in fokussierte Interaktion in einem Encounter Opening besondere Anforderungen zu bewältigen sind, für deren Bewältigung ihre hergebrachte Strategie nicht geeignet ist. Je mehr die Begrüßungskompetenz der Kinder zunimmt, desto seltener zeigt sich ein vorzeitiger Themeneinstieg. Dass Kinder die Strategie des Themeneinstiegs in Encounter Openings nutzen, kommt folglich häufiger bei jüngeren Kindern vor – bei älteren verschiebt sich der Themeneinstieg an den im Gespräch sequenziell angemessenen Ort nach der Begrüßung.

Im Umgang der Erwachsenen mit dem kindlichen Themeneinstieg im Slot des Encounter Opening zeigen sich zwei grundsätzliche Strategien:

1. Ignorieren: In manchen Fällen gehen die Erwachsenen auf die kindlichen Versuche, ein Thema einzuführen, einfach nicht ein, sondern fahren mit der

Begrüßungsinteraktion fort. In manchen dieser Fälle kommen sie nach beendeter Begrüßung dann jedoch wieder auf das kindliche Thema zurück.

2. Nutzen: Häufiger werden unterschiedlichste Aspekte des kindlichen Verhaltens als Beteiligung an der Begrüßungsroutine behandelt – d.h. sie werden überbewertet. Im Kapitel zum Unterstützungssystem (vgl. Kapitel 10.1.1. zu Als-ob-Behandlung) wird die Nutzung des Verhaltens ausführlicher beschrieben.

Die Kinder verfügen also mit der Objekt-Triangulation über eine Strategie zum Themeneinstieg, die zunächst rein nonverbal funktioniert, aber auch durch sprachliche Äußerungen ergänzt werden kann. Verwenden sie diese Strategie erst in der Smalltalk-Sequenz, so ist der Themeneinstieg regelhaft. Häufig lässt sich jedoch beobachten, dass die kindliche Strategie des Interaktionseinstiegs bereits in dem interaktiven Slot verwendet wird, in dem die Jobs einer Begrüßungsroutine bearbeitet werden müssen. Dieser Musterkonflikt wird so gelöst, dass der Erwachsene entweder das kindliche Muster ignoriert bzw. erst darauf eingeht, wenn die Durchführung der Begrüßungsroutine abgeschlossen ist oder dass er Aspekte des Verhaltens in unterschiedlicher Weise als interne Ressource zur Entwicklung von Begrüßungskompetenz nutzt, wie in Kapitel 10 ausgeführt wird.

9.2. Ontogenese: Kompetenzen in unterschiedlichen Altersstufen als Hinweise auf Entwicklungsprozesse

In der Zusammenschau des kindlichen Umgangs mit den globaldiskursiven Anforderungen in den Jobs zeigt sich das Muster einer kontinuierlichen Emergenz von Kompetenzen:

- Zwölf Monate: Das Verhalten der jüngsten Kinder zeigt keine globaldiskursiven Kompetenzen. Trotzdem wird das Verhalten des präverbalen Kindes im jeweiligen Slot offenbar zur Beteiligung an der globalen Routine genutzt: die Erwachsenen behandeln das Verhalten, *als ob* es sich um eine Beteiligung an der Routine handelte.
- 18 Monate: In der nächsten Altersstufe zeigen sich in den Beiträgen der Kinder bereits erste Anzeichen dafür, dass sie sich auf Struktur und Inhalt/Funktion einer globalen Form beziehen. Die Beiträge sind inhaltlich noch nicht sehr spezifisch, die Markierungen sind insgesamt sehr subtil, die Fokussierung auf den globalen Rahmen ist durch widerstrebende Orientierungen gefährdet.

- 24 Monate: In der darauffolgenden Altersstufe nimmt die inhaltliche Angemessenheit der Beiträge insofern zu, als die Beiträge in ihrer inhaltlichen Passung spezifischer werden – so werden etwa Recognitionals als Distanzgruß verwendet oder die Kinder zeigen im Nahegruß eine Annäherung mit Berührung. Zudem wird die Durchführung der Routine reibungsloser.
- Bei Dreijährigen werden Beiträge erstmals auch durch die Verwendung konventioneller Formen umgesetzt. Regelmäßig verwenden die Kinder Grußgesten im Nahegruß, jedoch noch nicht verbale Grußformeln. Die Kinder zeigen fortgeschrittene globalstrukturelle Kompetenzen der externen Kontextualisierung und Durchführung der Routine: Umorientierung und Sequenzübergänge verlaufen reibungslos.
- Die ältesten Kinder schließlich verwenden neben Grußgesten auch regelmäßig Grußformeln. Als letzter Schritt lässt sich also beobachten, dass sich die Beiträge nicht nur strukturell oder inhaltlich an der globalen Form orientieren, sondern dass sie auch formal so umgesetzt werden, wie es im Rahmen einer Begrüßungsroutine erwartbar ist: In Job II fällt die verbalsprachliche Explikation der Identifikationsaufgabe weg, in Job IIIa und IIIb werden Grußgesten und Grußformeln verwendet, in Job IV vereinzelt auch Smalltalk-Floskeln. Bei den ältesten Kindern kann man insgesamt ausgebaute Begrüßungskompetenzen erkennen.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich folgende Etappen der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten in Begrüßungsroutinen rekonstruieren:

1. Präverbale interne Ressourcen,
2. Frühe erste globalstrukturelle und globalinhaltliche Kompetenzen und
3. Späte globalformale Kompetenzen.⁴⁶

Die Etappen werden im Folgenden näher charakterisiert.

⁴⁶ In den darauf folgenden Altersphasen, die nicht mehr Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind, ist zu erwarten, dass sich die Kompetenzen in der Einschätzung des Markierungsbedarfs einer Situation durch eine Begrüßungsroutine verfestigen – Vierjährige zeigen hier noch Unsicherheiten. Weiterhin steht der Erwerb von Kompetenzen in formelleren Begrüßungen – etwa in institutionellen Kontexten – wohl noch aus, die insbesondere weitere Anforderungen an die formale Markierung stellen (Grußformel-Repertoire).

9.2.1. Präverbales Verhalten als interne Ressource der Beteiligung an Begrüßungsroutinen

Zunächst zeigen Kinder keine eigenen Kompetenzen, sondern ihr Verhalten im Rahmen eines Encounter Opening wird von den erwachsenen Interaktionspartnern überbewertet, d.h. so behandelt, *als ob* es sich um einen Beitrag handelte. Wie sich in den untersuchten Videographien zu Encounter Opening-Situationen zwischen Erwachsenen und Kindern zeigt, sind selbst die jüngsten Kinder der Studie, die Einjährigen, bereits in eine interaktive Praktik eingebunden, die als Begrüßungsroutine gerahmt ist. Um ein Kind so interaktiv einzubinden, obwohl es noch nicht über eigene globale Diskurskompetenzen verfügt, bleibt dem Erwachsenen nur die Möglichkeit, das, was bereits da ist – das Verhalten, das das Kind in der Encounter Opening-Situation zeigt – so zu behandeln, als ob es sich um eine Beteiligung am konventionellen Muster handelte. Genau das ist es, was die Erwachsenen im Rahmen ihrer Unterstützungshandlungen tun, wie in Kapitel 10.2.1. ausführlicher beschrieben wird. Bemerkenswert ist dabei die große Vielfalt präverbaler kindlicher Verhaltensweisen, die als interne Ressource für den Erwerb solcher Fähigkeiten genutzt werden kann:

- Sozial-emotional motivierte Verhaltensweisen wie soziales Lächeln, Strampeln, Vokalisieren oder Ärmchenheben werden vor allem als Distanzgrüße oder Nahegrüße behandelt.
- Reiz-Reaktionsverhalten wird als Ratifikation des Summons behandelt.
- Bewegungen des Kindes (Bewegung auf den Erwachsenen zu, Arm heben etc.) werden als Initiative zum Nahegruß behandelt.
- Aspekte der Objekt-Triangulation werden in unterschiedlicher Weise als Grundlage für Begrüßungsverhalten behandelt – etwa der ausgestreckte Arm des Kindes als Initiative zum Handgruß.

Die Nutzung präverbaler kindlicher Verhaltensweisen zeigt sich dabei in allen Jobs und bezogen auf alle Fähigkeitsdimensionen globaler Diskurskompetenz (sowohl Mittel als auch Formen). Die Erwerbsrelevanz dieser Überbewertung kindlichen Verhaltens liegt zum Einen darin, dass das Kind selbst bei minimaler Eigenleistung in die interaktive Praktik als Erwerbskontext eingebunden und so auf das konventionelle globale Muster orientiert wird. Wie in Kapitel 10.2.1. ausgeführt wird, spielt im Hinblick auf Erwerb auch eine Rolle, dass nur solches Verhalten des Kindes überbewertet wird, das an der jeweiligen Stelle in der Sequenz einer Begrüßungsroutine Eigenschaften des erwartbaren Verhaltens trägt. Dadurch wird nämlich Verhalten des Kindes in Encounter Openings selektiv ge-

nutzt oder ignoriert, was dem Kind Feedback dazu liefert, welches Verhalten erwartbar ist.⁴⁷

Offenbar liegt der Beginn der Emergenz globaler Diskurskompetenzen darin, dass die Fähigkeiten, die das Kind bereits erworben hat, und das Verhalten, das es deshalb in Encounter Openings zeigt, durch das Scaffolding der erwachsenen Interaktionsbeteiligten überformt und in den Rahmen einer Begrüßungsroutine eingepasst werden. Das präverbale Verhalten der Kinder bildet die Grundlage für eine Beteiligung an der Begrüßungsroutine – und eine Grundlage für den Erwerb globaler Diskurskompetenzen in diesem Rahmen.

9.2.2. Frühe Emergenz globalstruktureller und globalinhaltlicher Kompetenzen

Im Alter von 18 Monaten zeigen Kinder erste globaldiskursive Kompetenzen. Ihr Verhalten lässt erkennen, dass sie erste Fähigkeiten im Umgang mit der globalen Struktur sowie erstes Wissen über die Funktion der globalen Einheit und die in diesem Rahmen angemessenen Beiträge besitzen: Auf die kindliche Reaktion auf das Summons folgt nun ein selbstständiger Übergang zum zweiten Job der Identifikation und Annäherung. Kompetenzen in der Erledigung der Identifikationsaufgabe zeigt das Kind, indem es mit Recognitionals auf den Neuankömmling referiert. Außerdem reagiert das Kind auf Aufforderungen zum Distanzgruß und Nahegruß angemessen, d.h. mit inhaltlich passenden Beiträgen.

Der Kompetenzerwerb beginnt also offenbar damit, dass das Kind lernt, sich angemessen zu beteiligen, indem es seine Beiträge am erwartbaren sequenziellen Ort der Routine und in inhaltlich passender Form äußert. Mit anderen Worten: Das Kind zeigt Kompetenzen in der Wahl der angemessenen Mittel. Das muss deswegen betont werden, weil Kinder sich in der Umsetzung dieser Mittel lange nicht am formal Erwartbaren orientieren – sie verwenden Formen, die zwar die

⁴⁷ In der selektiven Nutzung präverbaler kindlicher Verhaltensweisen liegt möglicherweise eine ontogenetische Erklärung für die Universalität von Formen in Begrüßungsroutinen, die etwa bei Eibl-Eibesfeldt (1968) beschrieben wird. Bislang führt die Begrüßungsforschung als Erklärung dafür, dass Lächeln, Kussgruß, Umarmung oder Handgruß in Kulturen überall auf der Welt vorkommen den Grund an, dass es sich bei Formen in Begrüßungen um ritualisierte Überformungen von Kampfhandlungen bei Tieren handle. Eine andere Erklärung, die sich aus der vorliegenden Untersuchung der Emergenz von Begrüßungskompetenz ergibt, ist, dass das dem Erwerb von Formen zugrunde liegende universelle und angelegte Verhalten in der Ontogenese (soziales Lächeln, Ärmchen heben, Objekttriangulation) und die Passung solchen intuitiv sozialen Verhaltens für eine positive Beziehungsdefinition die Universalität von Formen in Begrüßungsroutinen erklären könnte.

entsprechende globalstrukturelle und globalinhaltliche Funktion erfüllen, jedoch zunächst nicht die Formen, die im entsprechenden sequenziellen Slot in einer Begrüßung unter kompetenten Sprechern erwartbar wären.

Diese ersten Kompetenzen auf globalstruktureller und globalinhaltlicher Ebene entwickeln sich in den folgenden Altersstufen weiter fort: Die globale Struktur wird zunehmend reibungslos durchgeführt; inhaltlich werden die Mittel zunehmend präziser und deutlicher umgesetzt (anstelle der frühen ausschließlich non-verbaler Reaktionen, die oft sehr subtil und unauffällig sind, treten spezifischere und eindeutigere Umsetzungen des Mittels, z.B. mit Hilfe verbaler Formen – vgl. Beispiel des Erwerbs von Grußformeln).

Die Situation im Erwerb von Begrüßungskompetenz bei Kindern im Alter von 18 und 24 Monaten ist also, dass sie sich in einer inhaltlich angemessenen Weise an den Begrüßungsroutinen beteiligen und dabei an ihrem Verhalten zeigen, dass sie wissen, dass es sich dabei um Beiträge im Rahmen einer globalen Einheit handelt; dies impliziert auch die Platzierung von Beiträgen am passenden Ort in der sequenziellen Struktur.

Die zunehmenden globalstrukturellen Kompetenzen zeigen sich einmal daran, dass die Durchführung der Sequenz reibungsloser wird. Dazu gehört nicht nur die bessere eigenständige Bewältigung von Sequenzübergängen, sondern auch die promptere Reaktion auf durch M oder E gesetzte Zugzwänge. Auf globalinhaltlicher Ebene fällt vor allem eine zunehmende Präzisierung der Beiträge auf: Die Kinder verwenden zunehmend Mittel, die zum Erreichen des jeweiligen interaktiven Ziels spezifisch geeignet sind. Dies zeigt etwa eindrucklich die Beteiligung des Kindes am Austausch von Distanzgrüßen: nonverbales Lachen, Lächeln oder Vokalisieren weicht der Verwendung von Recognitionals als verbaler Grußform – einer Form, die die Eigenschaften der Eignung zu Beziehungsdefinition und sozialer Kategorisierung mit Grußformeln teilt.

Offenbar orientieren sich Kinder in ihren Beiträgen zunächst an globalstrukturellen und globalinhaltlichen Anforderungen und weniger an globalformalen Anforderungen. Sie verstehen zunehmend, welche Funktion an der jeweiligen Stelle in der Sequenz erfüllt werden muss, und welchen Job es als gemeinsame Anforderung zu bewältigen gilt. Die Umsetzung der Mittel unter Verwendung der konventionellen Formen zeigt sich erst relativ spät, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

9.2.3. Späte Markierung durch konventionelle Formen

Kompetenzen in der globalformalen Dimension zeigen sich daran, dass das Kind die *konventionellen* Formen verwendet: Die Realisierung an der sprachlichen Oberflächenform entspricht dem, was in der Interaktion unter kompetenten Sprechern erwartbar ist. Die konventionellen Formen in Begrüßungsroutinen rekrutieren sich aus einem kleinen Repertoire an nonverbalen und sprachlichen Formen: Grußgesten, Grußformeln, Anreden in Kombination mit Grußformeln sowie Smalltalk-Floskeln (vgl. dazu Kapitel 2.3.2.).

Insgesamt verwenden Kinder diese konventionellen Formen in Begrüßungsroutinen überraschend spät.

- Zuerst verwenden Kinder reziproke konventionelle Grußgesten im Nahgruß – wie Kuss, Umarmung oder Handgruß – im Alter von drei Jahren.
- Ebenfalls mit drei Jahren verwenden sie vereinzelt bereits Grußformeln (wie „Hallo“, „Hi“); regelhaft verwenden sie diese jedoch letztlich erst ab vier Jahren.
- In Ansätzen lässt sich auch bereits erkennen, dass Kinder jeweils über ein Repertoire an Grußformeln und Grußgesten verfügen: In einigen Fällen ließ sich beobachten, wie dasselbe Kind im selben Alter in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Grußgesten oder Grußformeln verwendet – etwa bei Peter, der in Peter4n1 „Hi“, in Peter4n2 „Morgen“ und in Peter4d „Hallo Lydi“ sagt.
- In den untersuchten Altersstufen verwenden nur vereinzelt drei- und vierjährige Kinder Smalltalk-Formeln als Reaktion auf eine von den Erwachsenen geäußerte Smalltalk-Formel als Interaktionsaufforderung. Eine initiative Verwendung zeigt sich, anders als im Fall von Grußgesten und Grußformeln, nicht. Der kindliche Erwerb der Fähigkeit, Smalltalk formal zu markieren steht offenbar noch am Anfang.

Dieser Befund einer späten Verwendung konventioneller Formen steht im Gegensatz zu der von Gleason et al. proklamierten sehr frühen Performanz von Formen, den sie mit einem Erwerb durch Instruktion aufgrund der hohen Bedeutung von Routinen im kommunikativen Alltag begründen (vgl. Kapitel 3.1.3.).

Dazu lässt sich anführen, dass der Erwerb von Begrüßungskompetenz tatsächlich früh beginnt, wie die vorliegende Arbeit zeigt – der rekonstruierte Erwerbsverlauf zeigt allerdings, dass am Anfang nicht die Verwendung konventioneller

Formen steht, sondern der Erwerb globalstruktureller und globalinhaltlicher Kompetenzen.

Für den späten Erwerb globalformaler Kompetenzen gibt es m.E. plausible Gründe, die mit Konsequenzen verbunden sind, die die Performanz der konventionellen Formen nach sich zieht. Hier ist eine Eigenschaft von Begrüßungen einschlägig, die in Kapitel 2.3.1. erwähnt wurde: Die Wirkung des Parameter-Setting im Rahmen einer Begrüßungsroutine ist nicht nur im Rahmen der globalen Einheit relevant, sondern für das gesamte nachfolgende Gespräch. Da an die Äußerung einer Grußgeste oder einer Grußformel eine Vielzahl konventioneller Erwartungen geknüpft ist, muss derjenige, der sie vollzieht, auch in der Lage sein, diesen Erwartungen gerecht zu werden. Anders ausgedrückt: da Formen in Begrüßungsroutinen für das globale Muster hochgradig indexikalisch sind, signalisiert ihre Verwendung Musterkompetenz. Wenn das Kind also eine Grußgeste oder Grußformel äußert, erwartet sein interaktives Gegenüber von ihm, dass es sich dieser Beziehungsdefinition gemäß verhält. Damit die nachfolgende fokussierte Interaktion gelingt, muss das Kind also verstehen, was die Äußerung einer Grußformel impliziert, und es muss darüber hinaus in der Lage sein, die interaktiven Folgelasten der Äußerung einer Grußformel zu tragen. Das Beispiel in Kapitel 9.1.3., in dem das Kind die Konsequenzen seines von E als Grußgeste aufgefassten sozial-emotionalen Lächelns tragen muss, macht die Problematik deutlich. Die späte Verwendung konventioneller Formen in Begrüßungsroutinen, die sich in keiner Weise durch fehlende sprachliche Fähigkeiten i.e.S. erklären lässt (vgl. dazu Kapitel 2.3.), findet also wohl darin ihre Erklärung, dass das Kind die globalformalen Anforderungen erst dann zu erfüllen beginnt, wenn es aufgrund seiner globalstrukturellen, globalinhaltlichen und vielleicht auch verbalsprachlichen Fähigkeiten in der Lage ist, die Folgelasten der Äußerung solcher Formen zu tragen.

Zum Erwerb globalformaler Kompetenzen lässt sich also abschließend festhalten, dass sie sich erst spät zeigen, und dass die späte Verwendung der konventionellen Formen nicht durch mangelnde sprachliche Kompetenzen erklärbar ist, da die entsprechenden Formen einfach sind und bereits früh erworben werden. Der späte Erwerb muss mit globalformalen Anforderungen der Markierung der Routine mittels bestimmter Formen zusammenhängen. Diese liegen in erster Linie darin, dass die indexikalischen Formen in Begrüßungsroutinen für die Interaktanten das globale Muster als verbindlichen Rahmen für die Interaktion aufrufen – wenn das Kind nicht in der Lage ist, diese interaktiven Folgelasten zu tragen, macht die Verwendung konventioneller Formen interaktiv keinen Sinn.

9.2.4. Kontinuierlicher Erwerb: präverbale Ressourcen – Struktur – Inhalt – Form

Eine Schlussfolgerung aus den beobachteten Prozessen ist also, dass es sich bei der Emergenz globaler Diskursfähigkeiten in Begrüßungsroutinen um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der in präverbalen Phasen beginnt. Dabei erwerben Kinder zuerst globalstrukturelle und globalinhaltliche Kompetenzen, bevor sie in ihren Beiträgen auch die erwartbaren formalen Markierungen zeigen. In diesem Entwicklungsverlauf zeigen sich Parallelen zum bei Hausendorf/Quasthoff (2005a) in einer Studie zu Erzählfähigkeiten bei Kindern im Alter zwischen 5 und 14 Jahren, also in viel späteren Phasen der Ontogenese, untersuchten Erwerb globaler Diskursfähigkeiten. Auch hier ist es offenbar im Wesentlichen so, dass das Kind zuerst globalstrukturelle Kompetenzen erwirbt, insbesondere die Fähigkeit im Umgang mit dem initialen globalen Zugzwang, der durch die Erzählaufforderung gesetzt wird. Diese Kompetenz zeigt sich darin, dass das Kind zunehmend eine indirekte Erzählaufforderung – wie sie unter kompetenten Sprechern normal ist – versteht und keine zusätzliche Explikation benötigt, um in das globale Muster einzusteigen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 157ff.). Ebenfalls in der zweiten Altersstufe, bei den Siebenjährigen, zeigen sich erste globalinhaltliche Kompetenzen der Kinder in der Detaillierung des Erzählanlasses (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 161). Der Erwerb globalformaler Kompetenzen bildet in der Untersuchung von Erzählerwerb bei Hausendorf/Quasthoff ebenfalls den letzten Entwicklungsschritt: nur 14-Jährige markieren die Globalität der Zugzwänge bzw. des Musters an der sprachlichen Oberfläche. Dies tun sie insbesondere durch die Verwendung von Gliederungssignalen und indexikalischen mustertypischen Formen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 164). Weiterhin wird dort beschrieben, dass auch formale Merkmale, die für die Gestaltung einer Erlebniserzählung spezifisch sind – etwa das Dramatisieren unter Verwendung direkter Redewiedergabe – erst spät zu beobachten sind.

Sowohl in der Studie von Hausendorf/Quasthoff (2005a) zu Erlebniserzählungen bei älteren Kindern als auch für den Erwerb von Begrüßungsroutinen in frühen Phasen der Ontogenese scheint also folgende Reihenfolge für den Erwerb von Kompetenzdimensionen (vgl. Kapitel 2.3.2.) zu gelten:

- Die ersten Kompetenzen liegen im *globalstrukturellen* Bereich, insbesondere im Umgang mit dem initialen globalen Zugzwang, dann aber auch in der Bewältigung der Übergänge von einem Job zum nächsten.
- Danach folgt die Kompetenz, das rudimentär erworbene globale Muster mit *inhaltlich passenden Beiträgen* zu füllen: das Kind drückt seine

Orientierung auf das Muster aus, indem es inhaltlich passende – d.h. auf Mittel-Ebene passende – Beiträge liefert.

- Zuletzt verwendet das Kind dann auch die *konventionellen Formen* zur Umsetzung der Mittel. Obwohl die Anforderungen in diesem Bereich in Erlebniserzählungen und Begrüßungsroutinen sehr unterschiedlich sind, ist den Prozessen doch gemeinsam, dass die Umsetzung des Musters mittels musterspezifischer oder für das Muster in besonderer Weise erwartbarer Formen offenbar als letzter Kompetenzaspekt erworben wird.

Der beschriebene Erwerbsverlauf bildet insbesondere einen Weg der Konventionalisierung ab: Zuerst lernen Kinder die Aufgabe zu erkennen: etwa von einem Erlebnis zu erzählen oder jemanden zu begrüßen. Dann, in einem zweiten Schritt, lernen sie, sich „irgendwie“, d.h. in einer vagen inhaltlichen und strukturellen Anlehnung, am konventionellen Muster zu beteiligen. Im weiteren Erwerbsverlauf lernen sie zunehmend, das Muster in seiner standardisierten, konventionell erwartbaren Form durchzuführen. Der Erwerbsweg ist daher einer, der mit der Verwendungskompetenz beginnt. Darauf folgt Schritt für Schritt die Umsetzung der inhaltlichen Anforderungen auf Mittel-Ebene. Erst, wenn das Kind weiß, welche strukturellen und inhaltlichen Anforderungen es bei der Durchführung des globalen Musters bewältigen muss, beginnt es Formen zu verwenden, die eindeutig die Verwendung des Musters indizieren.

10. Interaktives Unterstützungssystem: Wie Erwachsene Kinder bei der Bewältigung globaldiskursiver Anforderungen unterstützen

In den bisherigen Kapiteln zu Ergebnissen der rekonstruktiven Analyse stand die Darstellung von Alterseffekten in der Erwachsenen-Kind-Interaktion in Begrüßungsroutinen im Vordergrund. In Kapitel 8 wurde dabei die gemeinsame Durchführung der Jobs von Erwachsenen und Kindern unterschiedlicher Altersstufen beschrieben. Dabei zeigte sich, dass aufgrund der Markierung des konventionellen Musters seitens der Erwachsenen von Anfang an die Begrüßungsroutine als Orientierungsrahmen aufgerufen ist, und dass das Kind von Anfang an an dieser Interaktion beteiligt ist. Auf dieser Ebene der Jobs ließ sich jedoch noch nicht spezifizieren, welches im Einzelnen die Hintergründe für diese Beobachtung waren. In Kapitel 9 wurde dann die Ebene der pragmatischen Mittel in den Blick genommen, wobei der Fokus auf den Leistungen des Kindes in der Beteiligung an der Routine in den unterschiedlichen Altersstufen lag. Obwohl hier das Ziel im Vordergrund stand, Prozesse des allmählichen Kompetenzerwerbs zu verdeutlichen, wurden die Beiträge der Kinder in ihrer interaktiven Konstituiertheit, d.h. in ihrer Abhängigkeit von Beiträgen der erwachsenen Interaktionspartner, beschrieben. In diesem letzten Kapitel zur Darstellung der Untersuchungsergebnisse geht es nun um eine systematische Betrachtung der Beiträge der Erwachsenen.

Es zeigt sich dabei, dass die Beiträge der erwachsenen Interaktionsbeteiligten durchgehend supportiven Charakter haben: durch die Mehr-Leistungen der Erwachsenen in der Interaktion werden die weniger kompetenten kindlichen Interaktionspartner in ihrer Beteiligung an der globalen Einheit systematisch unterstützt. Dieser Unterstützung liegt der Mechanismus einer Adaption von Anforderungen in der Interaktion zugrunde: Das Kind muss im Rahmen der Routine zunächst nicht das leisten, was von einem erwachsenen Teilnehmer erwartet würde, weil die erwachsenen Interaktionsbeteiligten intuitiv und unbewusst Anforderungen an das Kompetenzniveau des Kindes anpassen. Die Erwerbsfunktionalität einer solchen Adaption von Anforderungen beschreibt zunächst Wygotski (1969): der erwachsene Interaktionspartner setzt intuitiv Anforderungen in der Zone der nächstfolgenden Entwicklung – dadurch muss sich das Kind in der Bewältigung der Anforderung zur Decke strecken und erreicht damit allmählich die nächste Kompetenzstufe. Dieses Prinzip adaptiven Verhaltens Erwachsener in der Interaktion und entsprechender Erwerbseffekte wurde für unterschiedliche Bereiche des Spracherwerbs beschrieben (vgl. Kapitel 8.1.1.).

Bemerkenswert ist die Systematik, die die Unterstützung im vorliegenden Fall aufweist: die unterstützenden Beiträge der Erwachsenen lassen sich einzelnen Mechanismen oder Kategorien zuordnen. Diese wiederum formierten sich in zwei Arten von Unterstützungsprinzipien, von denen eines, Verringerungen, auf die Herausforderungen des Beginns von Kompetenzerwerb spezialisiert ist und das andere, Verdeutlichungen, auf die weitere Entwicklung von Fähigkeiten im frühen Erwerb – doch dazu später mehr. Die Formierung interaktiver Unterstützung im Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen zu einem Unterstützungssystem wurde bereits bei Hausendorf/Quasthoff (2005a) für den Erwerb von Erzählfähigkeiten bei Kindern im Alter zwischen fünf und 14 Jahren beschrieben. Da in beiden Fällen dieselbe Domäne sprachlicher Fähigkeiten Gegenstand ist, drängt sich die Vermutung auf, dass es sich bei der Funktionalität eines interaktiven Unterstützungssystems allgemein um eine externe Ressource des Diskurserwerbs handelt (vgl. Quasthoff 2011). Da hier die Systematik der interaktiven Unterstützung im Vordergrund stehen soll, gliedert sich die folgende Darstellung der Beiträge der Erwachsenen zur Begrüßungsinteraktion nicht nach Jobs oder Altersstufen. Stattdessen steht die Beschreibung des supportiven Systems und seiner Erwerbseffekte im Vordergrund.

10.1. Triadische Unterstützungskonstellation in frühen Phasen: die Rolle des Neuankömmlings (E) und der anwesenden Bezugsperson (M)

Zunächst zeigt sich in den Analysen ein überraschendes Phänomen, das in der bisherigen Darstellung der Untersuchungsergebnisse mitgeführt aber noch nicht expliziert wurde. In den Beschreibungen war häufig von „den Erwachsenen“ die Rede, was den Grund hat, dass die Unterstützungsleistungen in frühen Begrüßungsroutinen nicht nur durch das eigentliche interaktive Gegenüber in Begrüßungen, den Neuankömmling (E), erbracht werden, sondern auch durch die anwesende Bezugsperson (M): Es zeigte sich, dass sich diese Bezugsperson in erheblichem Ausmaß an der interaktiven Unterstützung des Kindes beteiligt. Die Unterstützungskonstellation ist hier also nicht dyadisch, wie die bislang in der Forschung zu interaktiver Erwerbsunterstützung Erwachsener beschriebenen (Bruner 1975a, b, 1983, Hausendorf/Quasthoff 2005a, Masataka 2003, Leimbrink 2010, Papousek 1994; Lieven 1994), sondern triadisch.

Diese Unterstützungskonstellation ergibt sich aufgrund soziokultureller Gegebenheiten in frühen Phasen der Ontogenese. In der untersuchten Interaktionssituation sind Erwachsene in zwei Rollen Teil des untersuchten Begrüßungs-Settings:

Neben E auch M, weil junge Kinder stets in Gegenwart einer Bezugsperson – meist der Mutter – sind, wenn der Neuankömmling klingelt, klopft oder zur Tür hereinkommt.⁴⁸ In der vorliegenden Studie zeigte sich jedoch hinsichtlich der interaktiven Konstellation ein Alterseffekt: Kinder im Alter von zwölf, 18 und 24 Monaten sind in Gegenwart einer Bezugsperson, während ältere Kinder häufiger außer Sicht- oder sogar außer Hörweite einer Bezugsperson spielen. Aus dieser praktischen Veränderung, die in der wachsenden Autonomie des Kindes begründet ist, ergibt sich auch ein Alterseffekt im interaktiven Unterstützungssystem: Bei kleinen Kindern ist die Unterstützungskonstellation triadisch (M und E unterstützen K) – ältere Kinder sind zunehmend selten in Gegenwart einer Bezugsperson, so dass die Unterstützung zunehmend dyadisch wird (nur E unterstützt K). Die triadische Unterstützungssituation ist also offenbar ein Phänomen des frühen Erwerbs.

Die Rolle des erwachsenen Gegenübers im Spracherwerb – hier des Neuankömmlings (E) – wurde in der Literatur bereits beschrieben. Das allgemeine Prinzip der intuitiven Anpassung von Erwachsenen an das Fähigkeitsniveau des Kindes in der Interaktion und die Effekte dieser Adaption für den Erwerb stellte zunächst Wygotski (1969) vor (s.o.). Ein anderes Konzept, das spezifischer die Wirksamkeit der Adaption von Anforderungen im Rahmen einer häufig durchgeführten, global strukturierten Einheit beschreibt, ist das von Bruner für die Schnittstelle des Übergangs präverbal-verbal beschriebene “Scaffolding“ (Bruner 1987). Dem Mechanismus liegt zugrunde, dass ein Erwachsener in fokussierter Interaktion mit dem Kind im Rahmen einer festen Routine – eines Formats – es bei der Bewältigung seines Anteils am Gespräch unterstützt. Dabei ist das Verhalten des Erwachsenen intuitiv adaptiv: angepasst an das Fähigkeitsniveau des Kindes modifiziert er die interaktiven Anforderungen; zunächst übernimmt der Erwachsene die überwiegende Last in der Durchführung des Musters und das Kind muss nur sehr wenig beitragen. Mit zunehmender Kompetenz des Kindes wird dessen Anteil an der gemeinsamen Leistung größer, so dass die interaktive Last zunehmend gleich auf beide Partner verteilt ist. Für den Diskurserwerb in späteren Phasen rekonstruieren Hausendorf/Quasthoff (2005a) ein Diskurserwerbs-Unterstützungssystem, dem ebenfalls die bei Wygotski und bei Bruner beschriebenen adaptiven Unterstützungsmechanismen zugrunde liegen. Sie gehen auf die

⁴⁸ In Situationen, in denen weitere Erwachsene beim Kind sind, nehmen sie ebenfalls die Rolle Ms ein.

Frage der Motivation ein, die dem Erwerbsmechanismus der Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners zugrunde liegt und vermuten diese in einem intuitiven Bestreben, das asymmetrische Kompetenzniveau auszugleichen (Prinzip der „Wippe“, vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a; vgl. auch Kapitel 3.1.3.).

Es ist wichtig festzuhalten, dass M keine in diesem Sinne eigenständige Rolle als Interaktionspartner in der Begrüßungsinteraktion hat. Die Äußerungen der anwesenden Bezugsperson in der Encounter Opening-Situation beziehen sich entweder auf die Handlungen des Kindes oder des Neuankömmlings, wobei die Unterstützungsleistung darin besteht, die Handlungen der jeweiligen Interaktanten so zu interpretieren, verdeutlichen, vereinfachen, oder zu explizieren dass diese die Begrüßungsinteraktion zwischen K und E möglichst erfolgreich durchgeführt werden kann. In allen Fällen der Kinder bis zum Alter von einschließlich zwei Jahren zeigte sich, dass M kindliche Handlungen im Sinne einer Beteiligung an der Begrüßungsroutine überinterpretiert oder für das Kind Anforderungen verdeutlicht, damit es diesen einfacher nachkommen kann. Beispiele für die Unterstützung Ms in der Erledigung von Job I und II sind die Als-ob-Behandlung der kindlichen Reaktion auf das Summons als Ratifikation, das Scaffolding für die Umorientierung oder die Explikation der Identifikationsaufgabe (vgl. dazu unten Kapitel 10.2.). Die Seite des Kindes vertritt M etwa in Accounts, wenn sie anstelle des Kindes selbst dessen Begrüßungsverhalten nach einer negativen Evaluation entschuldigt (vgl. dazu unten Kapitel 10. 4.).

Offenbar unterstützt M also ebenfalls intuitiv, im Hinblick auf deren Unterstützungsleistungen muss jedoch erklärt werden, was diese überhaupt motiviert, da das interaktive Prinzip der „Wippe“ nur als Mechanismus zwischen K und E beschrieben wird. Man kann dazu annehmen, dass es sich bei dem intuitiven Streben danach, Kompetenzunterschiede auszugleichen nicht nur um einen interaktiven Mechanismus handelt, der zwischen den Beteiligten E und K wirkt, sondern um ein allgemeines sozialisatorisches Prinzip. Dieses würde dann lauten, dass Erwachsene im Kontakt mit Kindern intuitiv immer nach einer Annäherung kindlichen Verhaltens an konventionell erwartbares Verhalten streben. Das wäre dann das Erklärungsmodell einer intuitiven elterlichen Didaktik (vgl. Papousek/Papousek 1994), der ein intuitives Interesse der Bezugspersonen (oder vielmehr aller Members, wie die Motherese-Forschung zeigt) an der interaktiven Sozialisation des Kindes zugrunde liegt.

Betrachtet man die Systematik der Unterstützung beider Erwachsener, so zeigt sich ein Bild perfekten Ineinandergreifens des jeweiligen supportiven Handelns. In den gefundenen Unterstützungskategorien und Unterstützungsprinzipien glei-

chen bzw. ergänzen sich die Unterstützungsleistungen perfekt und es zeigen sich auch hinsichtlich der Alterseffekte dieselben Muster. Folglich lassen sich die supportiven Leistungen Es und Ms als *ein* Unterstützungssystem beschreiben. Die Frage, welcher Erwachsene jeweils unterstützt, organisiert sich wesentlich nach dem Gesichtspunkt der Anwesenheit: In der Bearbeitung von Job I und II übernimmt M die Hauptlast der Unterstützung, während in den Gruß-Sequenzen und der Smalltalk-Sequenz die unterstützenden Beiträge überwiegend vom Neuankömmling ausgehen. Die bedeutende Rolle der Bezugsperson im Unterstützungssystem erklärt sich in diesem Zusammenhang also dadurch, dass sich E und das Kind in den meisten Fällen nicht während der gesamten Begrüßungsroutine im interaktiven Naheraum befinden. So hat der Neuankömmling in Job I (Summons – Ratifikation) und oft auch in Job II (Identifikation/Annäherung) gar nicht die Möglichkeit unterstützend einzugreifen. Die Frage der Anwesenheit des Neuankömmlings in bestimmten Phasen der Sequenz erklärt das Phänomen triadischer Unterstützung jedoch nicht hinreichend, da M auch in den Sequenzen des globalen Musters unterstützt, in denen Neuankömmling und Kind bereits im interaktiven Naheraum sind – wenngleich nicht mehr mit derselben Intensität.

Mit Blick auf die Rolle der Unterstützungskonstellation für die Prozesse des Kompetenzerwerbs zeigt sich ein bemerkenswertes Phänomen: offenbar hat der Wechsel von der triadischen zur dyadischen Unterstützungskonstellation, der sich im Wesentlichen zwischen den Altersstufen 24 Monate und 36 Monate zeigt, Konsequenzen für den Erwerbsverlauf. Dreijährige und ältere Kinder sind in der Bewältigung der interaktiven Aufgaben auf sich alleine gestellt; sie spielten bereits alleine, häufig sogar außer Sichtweite der anwesenden Bezugsperson, so dass diese nicht in das interaktive Geschehen eingreifen kann.

Die Tatsache, dass die supportive Rolle Ms vor allem in den Altersstufen zwölf, 18 und 24 Monaten zu beobachten ist, der Tatsache geschuldet, dass mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes M sich seltener in unmittelbarer Nähe des Kindes aufhält.

Offenbar hat diese Tatsache auch Auswirkungen auf die Erwerbsprozesse: So ist in den Daten zu beobachten, dass bei Kindern im Alter von 18 und 24 Monaten die Bewältigung der Aufgabe der Identifikation und Annäherung mit erheblichem Aufwand durch M unterstützt wird. Dieses Clustern von Unterstützungsleistungen führt insofern zum Erfolg, als sich von 18 zu 24 Monaten bereits deutliche Erwerbsfortschritte in der Bewältigung der Aufgabe der Identifikation und Annäherung zeigen (vgl. oben Kapitel 9.1.2.). Dreijährige Kinder sind dagegen in der Bearbeitung der Jobs I und II auf sich gestellt sind, weil die Bezugsperson nicht

mehr zwingend anwesend ist und so auch nicht unterstützen kann. Das intensive „Trainingsprogramm“, dem die erwachsene Bezugsperson das Kind in den Altersstufen zuvor unterzieht, führt zu einem raschen Kompetenzerwerb, der das Kind auf diese Situation vorbereitet, und die Beispiele des Verhaltens Dreijähriger in Job I und II zeigen, dass dieses Intensivtraining erfolgreich ist. An diesem Zusammenhang zwischen Unterstützungskonstellationen und Kompetenzerwerb wird deutlich, wie eng Spracherwerbsprozesse mit soziokulturellen Prozessen (Selbstständigkeit und dem Mitgliedschaftsstatus des Kindes) verwoben sind.

In den folgenden Abschnitten werden die Rollen der beiden Erwachsenen, des erwachsenen Neuankömmlings (E) und der beim Kind befindlichen Bezugsperson (M, da es sich meist um die Mutter handelt) im Rahmen des interaktiven Unterstützungssystems detaillierter beschrieben. Da M und E in ihrer Unterstützung an einem Strang ziehen und sich in ihren gleichen Unterstützungszielen nach ihren jeweiligen interaktiven Möglichkeiten ergänzen, werden im Folgenden auch die Unterstützungsleistungen von M und E gemeinsam als interaktives Unterstützungssystem „der Erwachsenen“ behandelt.

10.2. Aktualgenese: interaktives Unterstützungssystem

Im Folgenden wird die interaktive Unterstützung beschrieben, wie sie sich in der Analyse von Encounter Openings zwischen Erwachsenen und Kindern im Alter zwischen zwölf Monaten und dem Vorschulalter zeigt. Dabei lässt sich ein System ineinandergreifender Unterstützungsstrategien⁴⁹ rekonstruieren – ähnlich dem bei Hausendorf/Quasthoff (2005a) für den späteren Erwerb von Erzählkompetenzen beschriebenen Discourse Acquisition Support System (DASS). Die dort beobachteten Unterstützungsstrategien zeigten sich teilweise auch im Unterstützungssystem des frühen Erwerbs globaler Diskurskompetenzen im Rahmen von Begrüßungsroutinen. Andererseits zeigten sich jedoch grundlegende Unterschiede in der Bedeutung einzelner Unterstützungsstrategien, sowie in der Art, wie E die Strategien realisiert; weiterhin werden für den frühen Erwerb andere und neue Unterstützungsstrategien beschrieben. Die Beschreibung der Prinzipien und Strategien des Onset-DASS ist insgesamt weitaus differenzierter.

⁴⁹ Der Begriff „Strategie“ wird hier nicht im Sinne einer intentionalen, planvollen Handlung verwendet. Der Begriff soll zum Ausdruck bringen, dass sich innerhalb des Unterstützungssystems Kategorien intuitiver Handlungen des Erwachsenen unterscheiden lassen, die im Sinne des interaktiven Mechanismus bzw. Erwerbsmechanismus unterschiedliche „Strategien“ verfolgen.

Im Zuge der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass sich die rekonstruierten Strategien des Unterstützungssystems grundlegenden Unterstützungsprinzipien zuordnen lassen: Die Funktionalität des ersten Prinzips liegt darin, die Anforderungen für das Kind zu *verringern*, so dass das Kind tatsächlich nicht die volle Leistung erbringen muss, trotzdem aber an der Routineinteraktion teilnehmen kann. Bildlich kann man davon sprechen, dass der Erwachsene die Latte, über die das Kind springen muss, niedriger legt. Dem zweiten Prinzip liegt zugrunde, dass die Anforderung dem Kind *verdeutlicht* wird, jedoch grundsätzlich bestehen bleibt – die Latte bleibt auf derselben Höhe, aber dem Kind werden zusätzliche Hilfestellungen gegeben. Die Darstellung der Unterstützungsstrategien gliedert sich im Folgenden nach diesen Funktionalitäten.

Im ersten Teil des Kapitels werden die Beobachtungen auf Ebene der Aktualgenese, d.h. die Unterstützungen in der Interaktion, beschrieben. In der Zusammenfassung (Kapitel 10.3.) diskutiere ich, inwiefern die beobachteten Unterstützungsphänomene sich plausibel im Sinne einer Erwerbsunterstützung erklären lassen. Dort werden auch Bezüge zwischen dem in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten „Onset-DASS“ und dem für den späteren Erwerb von Erzählungen rekonstruierten DASS bei Hausendorf/Quasthoff (2005) hergestellt.

10.2.1.Verringern: Mindern der Anforderung (Als-ob-Behandlung, Account, lokalisierendes Scaffolding, Übernahme)

Unter „verringern“ Strategien werden all diejenigen bezeichnet, in denen Erwachsene Handlungen des Kindes als Beitrag akzeptieren, die an sich nicht als Beitrag gemeint sind oder als Beitrag nicht hinreichend sind. Verringernde Strategien zeigten sich in allen Altersstufen und in der Unterstützung aller Teilanforderungen.

Als-ob-Behandlungen

Die häufigste Strategie, mit der Erwachsene in den Daten Anforderungen an das Kind verringern ist die „Als-Ob-Behandlung“. Diese in der Literatur auch für andere Bereiche der Sprachentwicklung beschriebene Strategie (vgl. Bruner 1977; Hausendorf/Quasthoff 2005a) beinhaltet, dass erwachsene Interaktionspartner Handlungen des Kindes als vollwertigen Beitrag akzeptieren, die eigentlich nicht den Anforderungen an einen Beitrag in diesem Slot genügen. Dies manifestiert sich interaktiv so, dass der kompetente Interaktionspartner sich so verhält als würde das, was das Kind tut dem in diesem Slot der globalen Einheit erwartbaren Verhalten entsprechen einfach mit der fährt Interaktion fortfährt. Dass die Er-

wachsenen eine Handlung eines Kindes behandeln *als ob* es sich um den erwartbaren und akzeptablen Beitrag handle bewirkt, dass das Kind de Facto seine Aufgabe in der Interaktion erfüllt, auch wenn es die dazu notwendige Leistung selbst nicht erbracht hat. Im Gegensatz zur bisherigen Forschung, die die Strategie der Als-ob-Behandlung nicht weiter differenzieren, stelle ich verschiedene Unterkategorien von Als-ob-Behandlung dar, die sich aus der Analyse unterscheiden ließen – aufgrund der Art des kindlichen Verhaltens, das überbewertet wird und aufgrund der zugrunde liegenden interaktiven Mechanik. Dies ist insbesondere für die Frage interessant, welche kindlichen Verhaltensweisen genutzt werden können, um es an der Begrüßungsinteraktion zu beteiligen.

Überbewertung nur inhaltlich angemessener Beiträge

Bei dieser ersten Form der Als-ob-Behandlung handelt es sich um die bei Bruner (1977) bereits beschriebene Form, in der erwachsene Interaktionspartner Beiträge des Kindes als voll erbrachte Leistung akzeptieren, die *formal* nicht dem unter kompetenten Sprechern erwartbaren Beitrag entsprechen. Es geht also um die Überbewertung kindlicher Beiträge, die zwar globalinhaltliche Kompetenzen zeigen, nicht aber die erwartbaren formalen Markierungen. Wie in den vorigen Kapiteln beschrieben, verwenden Kinder erst spät die erwartbaren Formen, so dass sich diese Form der Als-ob-Behandlung vor allem in den Altersstufen 18 und 24 Monate, aber auch noch bei Dreijährigen Kindern zeigt; besonders häufig werden kindliche Beiträge zum Austausch von Grüßen in dieser Weise überbewertet.

Ein Beispiel für einen formseitig defizitären Beitrag, der als vollwertiger Beitrag akzeptiert wird, ist das etwas laute und prononcierte Lachen, mit dem eine Zweijährige, auf Es First im Distanzgruß als Gegengruß antwortet:

[3]		24 [19.6] 25 [20.6]	26 [21.5] 27 [22.8] 28 [22.8]	29 [23.9]	30 [23.9]	31 [25.3] 32 [25.3]	34 [26.7]	35 [29.7]
Kind VK				DREa.				
Mutter Vk	KOmmt-	is doch anDREa ham wir doch gesagt=ne,			ja:: die			
NVK Kind				geht zum Treppenabsatz	ANdni.			
NVK EBegrü						dreht sich um, lacht F an		
						steigt Treppen		
						hoch		
[4]								
Kind VK								
EBegrü VK	HAllo;	<<laut>> HEHEHE-				(dA:.)		
Mutter Vk		HAllo.	HAhaha. (.) da FREUT sich ja jemand.	HI-			hallo LAra.	
NVK Kind		dreht sich zur Treppe um						

Abb. 1: Überbewertung Lachen (Lara24d)

Zwar ist dieses Lachen als Form geeignet, um die an dieser Stelle geforderte Beziehungsdefinition vorzunehmen, es handelt sich jedoch nicht um die eigentlich

geforderte Grußformel (welche Beziehungen entlang sozialer Kategorisierungen ausdrückt). Trotzdem akzeptiert E den Beitrag, bestätigt die inhaltlich angemessene positive Emotion, die darin mitschwingt, sogar mit einer positiven Evaluation („Da freut sich ja jemand“ – zur supportiven Funktion dieser Äußerung vgl. Kapitel 10.2.3.) und fährt mit dem nächsten Zug der Routine fort.

Ein weiteres Beispiel für das Akzeptieren eines formseitig defizitären Distanzgruß-Displays ist, dass Erwachsene systematisch akzeptieren, dass das Kind seinen appellativen Beitrag zum Distanzgruß nur mit einer Anrede umsetzt und nicht die obligatorische Grußformel verwendet.

[3]	22 [21.6]23 [21.6:24 [22.8]25 [23.5]	26 [24.3]	27 [24.4]28 [24.7]29 [24.8:30 [24.9]31 [25.1]	32 [26.6]33 [26.9:34 [26.9]35 [27.2]	36 [27.7:37 [28.3]
Kind VK			hehe () papapap;		
EBegrü VK		hAllo.			na du?
Mutter Vvk	geh mal guckn;				
NVK Kind	strahlt, steht auf und geht Richtung Tür		steht E und rennt auf ihn zu	tippt ihn am Bein an und rennt zurückdreht	
NVKEBegrü				beugt sich zu K hinunter und geht in die Hocke	

Abb. 2: (Alice24n)

Sofern in einem Slot der Sequenz, in dem eine Grußformel (Grußformel, Grußgeste) erwartbar ist das Kind ein Recognitional äußert, so wird dieses als Gruß akzeptiert. Ein Grund für die systematische Akzeptanz liegt darin, dass Recognitionals als Form Teil von Grüßen sind – allerdings sei betont, dass sie regelhaft nicht alleine stehen können, sondern in Kombination mit Grußformeln oder Grußgesten stehen *müssen*.

Auch im Fall von Grußgesten im Nahegruß gibt es solche Überbewertungen formseitig defizitärer Displays, wie sich im folgenden Beispiel zeigt:



Abb. 3: Überbewertung von In-die-Arme-laufen als Nahegruß (Lara18n2)

Hier läuft das Kind in die ausgebreiteten Arme des Erwachsenen. Der Erwachsene akzeptiert diese kindliche vollständige Annäherung und Berührung als Gruß-

geste, obwohl typische Merkmale einer Grußgeste fehlen – die Umarmung wird einseitig von E ausgeführt. Am Beispiel der rudimentären Nahegruß-Gesten wird deutlich, dass das Unterstützungssystem Alterseffekte aufweist: dasselbe Verhalten zeigt auch Alice24n – dort wird jedoch dieselbe rudimentäre Grußgeste *nicht* mehr akzeptiert, sondern kritisiert (vgl. Kapitel 9.1.4.).

Ob kindliche Beiträge akzeptiert werden oder nicht, scheint davon abzuhängen, ob sie als Mittel zur Erledigung des jeweiligen Jobs grundsätzlich geeignet sind. Im Fall von Grußformeln im Distanzgruß wäre etwa ein Kriterium, ob die Handlungen einer positiven Beziehungsdefinition Ausdruck geben, wie sie in diesem Job gefordert ist (vgl. Kapitel 2.3.1.); im Fall rudimentärer Gesten im Nahegruß ist die Frage, ob die typische Annäherung und Berührung stattfindet. Weiterhin zeigt sich eine Anpassung des Unterstützungssystems an das Kompetenzniveau des Kindes: mit zunehmendem Kindesalter nimmt die Toleranz der Erwachsenen in der Akzeptanz von Beiträgen ab – wie das obige Beispiel zeigt, wird dasselbe Verhalten bei einem 18-monatigen Kind akzeptiert, bei einem Zweijährigen nicht mehr.

Wie erklärt sich das Phänomen, dass sich Überbewertungen von inhaltlich und formseitig defizitären Displays besonders oft in den Gruß-Teilsequenzen zeigen? Die Häufigkeit dieser Unterstützungskategorie in diesem Job lässt sich daraus erklären, dass an dieser Stelle ein eigenständig geäußertes Beitrag des Kindes für das Gelingen der Routine unabdingbar ist (einmal aufgrund der Strukturierung der Teilsequenz als symmetrische Paarsequenz, die andere Unterstützungsmechanismen wie Übernahmen, Verstärkungen o.ä. unmöglich macht und zum Anderen aus dem sozialpsychologisch/soziokulturellen Grund, dass die an dieser Stelle erforderliche Beziehungsdefinition weitreichende Konsequenzen für die nachfolgende Interaktion hat). Der Austausch von Grüßen muss ein echter Austausch sein, damit die Beziehungsdefinition gelingt, weshalb das Kind zumindest inhaltlich die Anforderung eigenständig erfüllen muss. Dieser interaktive Mechanismus der Überbewertung formseitig defizitärer Displays greift die Eigenständigkeit des Beitrags auf struktureller und den Charakter des Beitrags auf inhaltlicher Ebene nicht an, sondern wertet ihn lediglich formseitig auf und ermöglicht damit, dass die Durchführung der Routineinteraktion auch mit einem nicht-kompetenten Interaktionspartner funktioniert.

Als-ob-Behandlung: Umwidmung

Bei dieser Form der Als-ob-Behandlung behandelt der Erwachsene eine Handlung des Kindes als einen Beitrag zu einer bestimmten Teilsequenz, obwohl sie in

der Gesamtschau des interaktiven Geschehens als Beitrag zu einem anderen Job zu interpretieren wäre – ein zur Realisierung eines anderen Mittels geäußertes Beitrag des Kindes wird also vom Erwachsenen *umgewidmet*. Eine Beschreibung dieser Strategie findet sich, im Gegensatz zu Überbewertungen formseitig defizitärer Displays, in der Literatur bislang nicht – weder im Zusammenhang mit Diskurserwerb, noch mit dem Erwerb anderer Sprachfähigkeiten.

Insbesondere bei Kindern in den Altersstufen 18 und 24 Monate zeigte sich diese interaktive Unterstützungsstrategie systematisch an einer bestimmten Stelle in der Sequenz: Kinder verhandeln mit der anwesenden Bezugsperson (M) verbal die Aufgabe der Identifikation. In diesem Zusammenhang machen die Kinder eine referenzielle Äußerung, die an M gerichtet ist, wie im folgenden Beispiel:

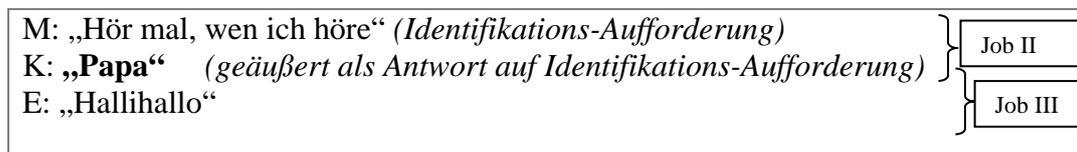
[1]	0 [0.0]	1 [2.3]2 [2.3]3 [2.9]4 [4.0]	5 [4.1]6 [4.8]7 [4.8]8 [4.9]9 [4.9]10 [5.0]
E Begrü VK			hallo.
Mutter VK		hör mal wen ich HÖre-	hör mal wen
NVK Kind		spielt mit Kamera	dreht Kopf zu E
Kommentar	M u. Lydia sitzen auf Boden, K beobachtet sie durch die Kamera	Lydia u. Katharina: hallo	
[2]	11 [5.4]12 [6.7]13 [6.9]14 [6.9]	15 [8.0]16 [8.1]	18 [9.7]19 [10.3]20 [10.8]21 [11.3]22 [11.4]23 [11.9]
Kind VK		<<zärtlich>> Abba,	Abba-
E Begrü VK		hallLhallo.	((flüstert)) jAh-
Mutter VK	ich HÖre,		((leise)) HÖr mal wen ich HÖre:
NVK Kind	zeigt auf E; sieht dabei M an, dann wieder E		geht auf E zu
NVK E Begrü		geht auf K zu	geht

Abb. 4: Umwidmung Recognitional als Distanzgruß (Florian 18n)

Die Äußerung Ms („Hör mal, wen ich höre“) wird leise geflüstert, die des Kindes („Abba“) ist hingegen deutlich hörbar. Der erwachsene Interaktionspartner befindet sich im Hausflur, in einiger räumlicher Distanz zum Kind und M im Wohnzimmer, was einmal die Konsequenz hat, dass er nur die Äußerung des Kindes hört und die am nonverbalen Verhalten des Kindes klar erkennbare Adressierung Ms nicht wahrnehmen kann. Aus diesen Gründen kann er das „Papa“ des Kindes als an ihn gerichtete Äußerung verstehen. Ein weiterer Grund für den Neuankömmling, die Äußerung des Kindes in diesem Slot als Gruß zu interpretieren, ist, dass eine verbale Explikation der Aufgaben in der Teilsequenz ID nicht erwartbar ist (vgl. dazu Kapitel 8.2.2.). Ein letzter Grund für die Akzeptanz als Gruß ist, dass es sich bei der Form eines prosodisch expressiv geäußerten Recognitional, die das Kind für die Identifikation verwendet, um eine Form handelt, die für Distanzgrüße erwartbar ist (wenn auch obligatorisch in Kombination mit Grußformeln, vgl. dazu Kapitel 8.2.3.).

Aus all diesen Gründen reagiert nun der Neuankömmling (E) mit einer kontingenten Äußerung auf das Recognitional des Kindes mit einem Distanz-Gegengruß („Hallihallo“).

Strukturell überlappen hier also zwei Parsequenzen (eine zu Job II und eine zu Job III gehörende), wobei das „Papa“ des Kindes als Second der ersten Teilsequenz geäußert und vom Neuankömmling als First der zweiten Teilsequenz umgewidmet wird. Entscheidend an der Bifunktionalität der kindlichen Äußerung ist, dass sie so zwei Leerstellen in der Routine füllt.



Nach seinem Gegengruß fährt E, der Konsequenz der sequenziellen Struktur folgend, mit der Annäherung zum Nahegruß fort. Dass E solchermaßen mit der Routine fortfährt und nicht etwa insistiert zeigt, dass alle Slots gefüllt wurden.

Umwidmungen sind Als-ob-Behandlungen, die die Anforderungen an das Kind auf *globalstruktureller* Ebene verringern: Dadurch, dass ein Beitrag zu einer anderen Teilsequenz vom erwachsenen Neuankömmling auch als Beitrag zur nachfolgenden Teilsequenz behandelt wird, wird das Kind davon entlastet an jener Stelle einen entsprechenden Beitrag – in diesem Fall einen Gruß oder Gegengruß – beizusteuern. Gleichzeitig wird dem Kind verdeutlicht, dass sein Recognitional auch als Distanzgruß verstanden werden kann.

Als-ob-Behandlung: Überbewertung präverbaler Handlungen

Neben der Überbewertung von nur inhaltlich passenden Beiträgen und der systematischen Umwidmung eines zu einer Teilsequenz geäußerten Beitrags als Beitrag zu einer anderen Teilsequenz, kommen als weitere Form der Als-ob-Behandlung Fälle vor, in denen Handlungen, die das Kind *nicht* im Sinne einer Beteiligung an einer Begrüßung verwendet vom Erwachsenen als ein Beitrag zur Begrüßung behandelt werden. Damit zeigt sich, dass Erwachsene nicht nur nicht perfekte Beiträge des Kindes akzeptieren, sondern dass sie – mit gewissen Einschränkungen – jede Handlung des Kindes in einem Slot, in dem eine Handlung des Kindes erwartbar und gefordert ist als Beitrag werten. Insbesondere gilt dies für die Interaktion mit Einjährigen Kindern, die noch keine globaldiskursiven Kompetenzen zeigen: dort werden präverbale Handlungen des Kindes systematisch als Beteiligungen an der Begrüßungsroutine behandelt.

Solche Überbewertungen präverbaler Verhaltens wurden in Kapitel 9. zu Alterseffekten in der Beteiligung an den Jobs bereits für das Verhalten der Einjährigen beschrieben, denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass ein Interaktant ohne eigene globaldiskursive Kompetenzen überhaupt an der Begrüßungsroutine beteiligt werden kann. Entsprechend ließen sich in allen Jobs Überbewertungen präverbaler kindlicher Handlungen beobachten:

- In Job I wurde die instinktive Reaktion auf das Summons als Umorientierung auf das Encounter Opening überbewertet (vgl. Kapitel 9.1.)
- In Job II wurden sozial-emotionale Reaktionen als Identifikationen überbewertet (vgl. Kapitel 9.2.),
- In Job IIIa wurden sozial-emotionale Reaktionen (Vokalisationen, Lächeln) des Kindes als Distanzgrüße überbewertet (vgl. Kapitel 9.3.),
- In Job IIIb wurden sozial-emotionale Reaktionen (Ärmchenheben), Objekt-Triangulation, oder zufällige Bewegungen des Kindes als Nahegrüße überbewertet (vgl. Kapitel 9.4.),
- In Job IV wurde Objekt-Triangulation als Einstieg in ein Smalltalk-Thema überbewertet (vgl. Kapitel 9.5.)

Da an anderer Stelle bereits umfangreiches Beispielmateriale zu sehen ist, beschränke ich mich an dieser Stelle auf die Darstellung eines besonders deutlichen Falls der Überbewertung. Auch in weiteren Fällen wird das Zeigen von Objekten als First eines Handgrüßes bewertet:



Abb. 5: Hinstrecken Puzzle-teil (Josie12d)



Abb. 6: Fallenlassen Puzzle-teil – ausgestreckte Hand



Abb. 7: Überbewertung ausgestreckter Hand als Aufforderung zum Nahegruß

In diesem Beispiel streckt das einjährige Kind dem Neankömmling ein Puzzle-teile hin, mit dem es eben gespielt hatte und sieht E dabei an (eine präverbale Strategie zum Einstieg in thematische Interaktion, vgl. Kapitel 9.1.7.). Das Puzzle-teile fällt K aus der ausgestreckten Hand, K sieht dem am Boden liegenden Puzzle-teile nach; in diesem Augenblick ergreift E die leere Hand und schüttelt sie zum

Handgruß. In einem anderen Beispiel (Florian12d, vgl. Kapitel 9.1.4.) zeigt K auf E und E ergreift die ausgestreckte Hand. In einem weiteren sehr subtilen Beispiel genügt es, dass K eine Hand von seinem Stofftier löst, damit E diese ergreift und schüttelt (Lara12d, vgl. Abb. 8-10).



Abb. 8: E streckt Hand aus



Abb. 9: K lässt mit linker Hand Stofftier los



Abb.10: E streckt Finger in Ks leicht geöffnete Hand und schüttelt sie

Fälle einer Behandlung als Handgruß kommen in der Konstellation mit Bekannten vor, was insofern schlüssig ist, als der Handgruß ausschließlich zum Repertoire in dieser – im Vergleich zur Begrüßung einer Bezugsperson etwas formelleren – Konstellation gehört.

Als-ob-Behandlung: „Hijacking“

Bei den Als-ob-Behandlungen, die ich als „Hijacking“ bezeichne, wird Verhalten des Kindes, das eigentlich evasiv ist, d.h. mit dem sich ein Kind der Anforderung entziehen möchte, als Beitrag umgewidmet. Durch diese Form der Als-ob-Behandlung wird das kindliche Verhalten in erheblichem Maße überformt und in den Routinerahmen gepresst. Wie bei den Als-ob-Behandlungen präverbaler Verhaltens, werden dabei Handlungen des Kindes, die nicht als Beitrag zur Begrüßungsroutine intendiert sind in diesem Sinne genutzt.

In dem Beispiel nähert sich eine Zweijährige, nachdem sie mehrmals bereits ein Second zum Nahegruß verweigert hat, sich dem Neuankömmling an, um zu sehen, was dieser im Mund hat (Abb. 11).



Abb. 11: neugierige Annäherung (Lara24n)

Abb. 12: Hijacking (Überbewertung als Nahegruß)

Abb. 13: Einseitige Umarmung Es

Diese Annäherung aus Neugierde wird von diesem als Annäherung zum Nahegruß überinterpretiert und er nutzt sie, um das Kind zu umarmen (vgl. Abb. 12 und 13). Das Phänomen des Hijacking zeigt, dass sich erwachsene Interaktionspartner dann, wenn Kinder Beiträge zur Routine verweigern oder versuchen, sich der Routineinteraktion zu entziehen, die kleinsten Impulse nutzen, um das Kind weiterhin in der Routineinteraktion zu halten. In den beschriebenen Fällen wurde dem Kind stets eine für seine intendierte Handlung unvermeidliche weitere Annäherung an den Neuankömmling zum Verhängnis: Da es sich bei einer Annäherung in den jeweiligen Slots vor dem Nahegruß oder Distanzgruß um eine erwartbare Handlung im Rahmen der Routine handelt, ist eine Interpretation des kindlichen Handelns als Beteiligung an der Durchführung der Routine möglich. Diese Möglichkeit der Als-ob-Behandlungen nutzt der Erwachsene intuitiv im Sinne der Durchführung des globalen Musters. Birgt eine Vermeidungsreaktion des Kindes keine Möglichkeit zur Interpretation als angemessenes Verhalten, so greifen andere Unterstützungsmechanismen (z.B. Accounts oder Evaluationen, vgl. Kapitel 10.2.1. bzw. 10.2.3.), um das Kind in der Routineinteraktion zu halten.

Die Beschreibung des Mechanismus zeigt, dass die Behandlung kindlicher Handlungen, als ob es sich um vollwertige Beiträge zur Routine handelte, unterschiedliche Facetten hat. Die größte Eigenleistung erbringt das Kind im Fall der Überbewertung von Beiträgen, die strukturell und inhaltlich angemessen sind, denn hier sind lediglich die zur Umsetzung des Mittels verwendeten Formen nicht die konventionell erwartbaren. Alle anderen Formen der Als-ob-Behandlung verringern die Anforderung auf globalstruktureller Ebene, indem sie Handlungen des Kindes als Beitrag bewerten, die nicht als solcher intendiert waren, die aber den entsprechenden „Slot“ in der Routinesequenz besetzen. Mithilfe von Als-ob-Behandlungen können sogar kindliche Handlungen, die ausdrücklich non-compliant sind für die Durchführung der Routine genutzt werden. In Fällen struk-

tureller Als-ob-Behandlung leistet das Kind keinen eigenständigen Beitrag zur Bewältigung der Anforderung.

Accounts (entschuldigende Erklärungen)

Auch bei der zweiten Kategorie verringernder Unterstützungsmechanismen handelt es sich um einen bekannten interaktiven Mechanismus. In der Interaktionsforschung sind Accounts zunächst Erklärungen für nicht angemessenes oder akzeptables Verhalten in der Interaktion (Scott/Lyman 1968). So wie Accounts unter kompetenten Sprechern beschrieben werden liefert der Interaktionspartner, dessen Verhalten in dieser Weise defizitär ist, selbst dafür eine Entschuldigung. In den beobachteten frühen Routinen ist das jedoch anders: die Kinder entschuldigen sich nicht selbst für ihr unangemessenes Verhalten, dafür liefern die Erwachsenen in der Interaktion, Accounts für nicht erwartbares Verhalten des Kindes. Dadurch, dass ein Erwachsener unangemessenes Verhalten Ks rechtfertigt bzw. entschuldigt, befreit er K von der Pflicht, der eigentlich bestehenden Anforderung nachzukommen – die Anforderung für das Kind verringert sich also. Accounts der Erwachsenen betreffen sowohl eine diskursstrukturell als auch diskursformal defizitäre Beteiligung des Kindes an der Routine.

In den meisten Fällen von Accounts in den Daten liefert die Bezugsperson M entschuldigende Erklärungen für nicht erwartbares Verhalten des Kindes gegenüber dem Neuankommeling. M tritt damit für K ein und verhandelt an Ks Stelle die bestehende Anforderung, wie etwa folgendes Beispiel einer Einjährigen zeigt:

[4]	45 [21.6]46 [22.3]	47 [22.3]48 [22.5]	49 [23.1]50 [23.8]51 [24.1]52 [24.1]	53 [24.9]54 [25.4]55 [27.]	56 [27.]57 [27.9]		
Kind VK	hmm;						
EBegrü VK	kleine maus.		hmm;	hallo große Maus			
NVK Kind	Gesicht zu Es Gesicht			Blickkontakt mit E auf			
NVK EBegrü	beugt Gesicht zu K, berührt Ks Nase und beugt sich zurück			sieht M an			
Kommentar	öffnet K nach						
[5]	58 [28.3]	59 [33.2]	60 [34.3]	61 [34.5]	62 [35.1]63 [36.4]64 [36.5]	65 [36.8]	66 [38.1]67 [38.2]
EBegrü VK	<< empört>> wasn das für ne beGRÜßung hier?						
Mutter V _k	die is total müde. wir ham grade						
NVK Kind	Entfernung von ca. 15 cm und kaut an der Banane		sieht auf ihren Teller		sieht E wieder an und lächelt		
[6]	68 [39.2]	69 [39.8]	70 71 [41.0]72 [41.5]	73 [42.5]74 [42.8]	75 [43.9]76 [43.9]77 [44.0]	78 [45.5]79 [45.5]	
Kind VK	(schmatzt)						
EBegrü VK	hab auch so den eindruck ja.			(schmatzt)	aber die banane schmeckt trotzdem.		
Mutter V _k	eben nochmal (unverständlich)						
NVK Kind	mhhh, am						
Kommentar	öffnet K nach						

Bsp. 14: Von E akzeptierter Account Ms (Jana12n)

Nachdem K nur mit einem anblicken, leichten nach vorne beugen und sehr leisen „Hm“ auf den Gruß Es reagiert, entschuldigt M die nicht ausreichend deutli-

che und emotionale Reaktion mit der Müdigkeit Ks (Z 6 „Die is total müde.“) was E akzeptiert (Z 7 „Hab auch so den Eindruck, ja.“). Die Akzeptanz des von M angebotenen Account ist jedoch nicht zwingend, wie das folgende Beispiel zeigt:

[2]	13 [33.5]14 [34.0]	15 [36.0]	16 [36.6]17 [36.7]18 [36.7]	19 [39.9]20 [40.0]
EBegrü VK	((ruft)) hallo <u>L</u> Ara.			
Mutter VK	der papa is.			
NVK Kind	dreht sich zur Tür und macht Schritt darauf zu		dreht Kopf noch weiter, lächelt, wendet sich wieder ab	
[3]	21 [41.6]22 [41.6]	23 [42.7]	24 [42.9]25 [44.2]26 [44.2]27 [46.4]	28 [48.2]29 [51.1]30 [53.5]
EBegrü VK	kommst du gar <u>n</u> ich?	<u>beschÄ</u> Ftigt?	<u>L</u> Ara: ich hab dir was <u>MIT</u> gebracht.	((Jacken-
Mutter VK	<u>nei::n ganz beschÄ</u> Ftigt-			
NVK Kind	spielt weiter beschäftigt mit einem Adventskalender			
[4]	31 [54.8]32 [54.9]33 [56.9]	34 [58.0]35 [58.2]		
EBegrü VK	Reißverschluss macht lautes Geräusch))		ja komm mal <u>HEr</u> zum papa.	
Mutter VK	hast du mir <u>AU</u> ch was			
NVK Kind	dreht sich wieder <u>EBegrü</u> zu und sieht wieder weg			
[5]	36 [59.8]37 [59.9]38 [60.3]39 [60.6]40 [60.6]41 [61.3]42 [62.5]43 [63.0]44 [63.3]45 [63.3]	46 [65.7]	47 [65.9]48 [67.2]49 [68.0]	
EBegrü VK	ne:,	<u>L</u> Ara;	ja komm mal her?	((leise)) <u>is</u>

Bsp. 15: Von E nicht akzeptierter Account Ms (Lara18n1)

Hier lässt E die Entschuldigung, das Kind sei zu beschäftigt, um ihn zu begrüßen, nicht gelten (Z. 3). In solchen Verhandlungen zwischen den Erwachsenen, dem Neuankömmling als Interaktionspartner und M als Stellvertreter des Kindes, wird deutlich, dass auch die bestehende Anforderung an das Kind keine feste Größe ist, sondern verhandelbar und – nicht zuletzt – Alterseffekten unterworfen. Indem M als Entschuldigung anführt, das Kind sei „beschäftigt“ wählt sie eine Entschuldigung für das nicht angemessene Begrüßungsverhalten, die vom Erwachsenen nicht akzeptiert wird. Im Vergleich dazu ist die Attribuierung eines kleinen Kindes als „müde“ (zu müde, um Papa zu begrüßen) in Beispiel 14 (Jana12n) für ein Account offenbar angemessen. Anhand dieser Beispiele wird auch die *Attribuierung* deutlich, in der nach Hausendorf/Quasthoff (2005a) die Erwerb wirksamkeit von Accounts im Rahmen des Unterstützungssystems liegt.

Bemerkenswert an diesen Accounts ist weiterhin, dass der Verteidigung Ms immer eine negative Evaluation des kindlichen Begrüßungsverhaltens durch E vorausgeht – E beschwert sich über das nicht angemessene Begrüßungsverhalten und M liefert entschuldigende Erklärungen dafür. Accounts kommen also in dieser Struktur vor:

E: <i>negative Evaluation</i> kindlichen Begrüßungsverhaltens
M: <i>Account</i> – entschuldigende Erklärung für kindliches Begrüßungsverhalten
E: entweder <i>Akzeptanz des Account</i> , womit K von der Anforderung entlastet ist / oder <i>Ablehnung des Account</i> und insistieren.

Dass Accounts offenbar durch eine negative Evaluation Es erst ausgelöst werden erklärt auch, wieso in den Daten keine Fälle zu finden sind, in denen E nicht angemessenes Verhalten des Kindes selbst entschuldigt: in diesem Fall müsste er die Verhandlung über Anforderungen und Entschuldbarkeit des kindlichen Verhaltens mit sich selbst führen.

Ein Beispiel deutet darauf hin, dass mit zunehmendem Alter des Kindes die Bedeutung von Accounts im Unterstützungssystem abnimmt: während M das Verhalten des Kindes bei präverbalen Kindern entschuldigt, muss das Kind später selbst auf die negative Evaluation reagieren. So zeigt sich in längsschnittlichen Daten, dass das 12- bzw. 18-monatige Kind durch einen Account Ms von seiner Pflicht der Beteiligung an der Routine befreit wird (vgl. Bsp. 14 und 15). Beim zweijährigen Kind insistiert der Vater ebenso – statt das Kind aber schließlich aus seiner Pflicht zu entlassen, zwingt er es mit einem „Hijacking“ zur weiteren Beteiligung an der Routine (vgl. Bsp. 11-13). Mit zunehmendem Alter wird offenbar die Toleranz und damit die Bereitschaft der Erwachsenen, nicht angemessenes kindliches Verhalten zu entschuldigen geringer, so dass an die Stelle von Accounts interaktive Mechanismen treten, die das Kind zur weiteren Beteiligung an der Routine zwingen/insistieren/drängen.

Lokalisierendes Scaffolding: Vorgeben des Routinegerüsts

Der Begriff des „Scaffolding“ wird in der Spracherwerbsforschung meist allgemein für intuitiv unterstützende Maßnahmen der erwachsenen Interaktionspartner gebraucht:

„Der Erwachsene [nutzt] in der Interaktion mit seinem kindlichen Gegenüber in systematischer Weise seine Fähigkeiten [...], um dem Kind die Lösung einer Aufgabe zu ermöglichen, die das Kind, auf sich allein gestellt, überfordern würde“ (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 233)

Jerome Bruner, der den Begriff geprägt hat, meinte damit jedoch in erster Linie, dass der Erwachsene dem Kind in präverbalen und frühen verbalen Phasen in festen Routinen (Formate) ein Gerüst vorgibt, in dessen Leerstellen das Kind eigene Beiträge einfügt. Wie engmaschig die Unterstützung sei und wie viel eigene Leistung das Kind erbringen müsse, das passe der Erwachsene dabei intuitiv dem Kompetenzstand des Kindes an (vgl. Bruner/Sherwood 1976; Bruner 1987, vgl. auch Kapitel 3.1.3). In diesem engen Sinn ist der Begriff des Scaffolding auch hier gemeint, denn es zeigte sich, dass auch beim Erwerb von Begrüßungsroutinen die beteiligten Erwachsenen das Routinegerüst aufrecht erhalten und sich dabei intuitiv an das jeweilige Kompetenzniveau des Kindes anpassen. Die Unterstützungsstrategie ist bei den Kindern der Altersstufen zwölf, 18 und 24 Monate in al-

len Beispielen und Jobs zu beobachten. Bei den präverbalen Kindern handelt es sich zusammen mit der Überbewertung präverbalen Verhaltens um die prominenteste Unterstützungsstrategie.

Aufrechterhalten des Routinegerüsts durch das Setzen der „Firsts“

Zuallererst zeigt sich das Scaffolding darin, dass in Begrüßungsroutinen mit präverbalen Kindern die Erwachsenen das Routinegerüst aufrecht erhalten. Da Begrüßungsroutinen symmetrisch aufgebaut sind, besteht am Beginn aller Teilssequenzen grundsätzlich für beide Interaktanten die Option, den ersten Zug zu machen und damit den Zugzwang zu setzen. Daher ist es auffällig, dass beinahe immer die Erwachsenen die Firsts setzen und damit dem Kind lediglich die passive Rolle der Beantwortung des Zugzwangs zufällt, wie folgendes Beispiel zeigt:

(1) E: öffnet Wohnungstür mit klickendem Geräusch	Job I: Summons – Ratifikation
(2) K: sieht kurz hoch, dann wieder zurück auf sein Spielzeug	
(3) M: „Oh, es hat geknackt“	Job II: Identifikation/Annäherung
(4) K: dreht sich zur Tür, beginnt zögerlich zu gehen	
(5) E: „Hallihallo“	Identifikation/Annäherung
(6) K: beginnt auf E zuzulaufen, hält an und bleibt vor ihm stehen	
(7) E: „Hallo Lara“	Job IIIa: Distanzgruß
(8) K: „Papa“	
(9) E: Komm mal her – breitet Arme aus	Job IIIb: Nahegruß
(10) K: läuft in Es ausgebreitete Arme hinein	

Bsp. 16: Scaffolding durch Setzen von Firsts (Lara18n)

Diese Strategie verringert die Anforderungen an das Kind insofern, als es zur Weiterführung der Begrüßungs-Interaktion lediglich auf vorgegebene Zugzwänge reagieren muss und diese nicht aktiv zu setzen braucht. Der Erwachsene gibt das Gerüst der globalen Routine vor, in das das Kind seine jeweiligen Beiträge „einfüllt“. Dabei demonstrieren die Firsts des Erwachsenen gleichzeitig, welche Bei-

träge in den Jobs vom Kind gefordert sind und bereiten es so auf eine spätere aktive Rolle in der Aufrechterhaltung der Routine vor.

Die Strategie des Scaffolding in Begrüßungsroutinen wird im Folgenden anhand eines längsschnittlichen Fallbeispiels desselben Kindes im Alter von zwölf, 18, 24 Monaten und drei Jahren nachvollzogen. Die Erwerbseffekte des Scaffolding liegen darin, dass die globale Struktur der Routine markiert wird, und es trägt daher wohl vor allem zur in Kapitel 9.1.6. geschilderten zunehmend reibungslosen Durchführung der Routine bei.

Scaffolding als Unterstützungsmechanismus zeigt sich systematisch über alle Teilsequenzen hinweg. In der Aufrechterhaltung des Gerüsts wirken die anwesende Bezugsperson (M) und der erwachsene Interaktionspartner (E) zusammen. In den ersten beiden Teilsequenzen, in denen E noch nicht im interaktiven Nahraum ist, sorgt M für das Aufrechterhalten; E übernimmt dann weiterhin diese Aufgabe sobald er sich in Sicht- oder Hörweite befindet – im Scaffolding wird also das oben beschriebene ergänzende Zusammenwirken der supportiven Maßnahmen von M und E (vgl. dazu Kapitel 10.1.) besonders deutlich.

Lokalisierung des globalen Zugzwangs durch zusätzliche Beiträge

Im Folgenden wird ein zweiter Aspekt des eben geschilderten Scaffolding beschrieben: Im Gerüst aus Erwachsenenbeiträgen, das im Beispiel des vorigen Kapitels vorgestellt wurde, sind mehr Beiträge der Erwachsenen vorhanden, als dies in einer Begrüßungsroutine unter Erwachsenen zu erwarten wäre. So sind die Beiträge Ms in Zeile (3) und Es in Zeile (5) nicht regulärer Bestandteil einer Begrüßungsroutine; auch der Beitrag in Zeile (9) wirkt als zusätzlicher Hinweis auf die Anforderung des Nahegrußes. Lediglich das Summons in Zeile (1) und der Distanzgruß in Zeile (7) sind regulär Teil einer Begrüßungsroutine. Die zusätzlichen Beiträge der Erwachsenen bewirken, dass die Routine sich durchgängig in Paarsequenzen gliedert, in denen jeweils das First vom Erwachsenen und das Second vom Kind kommt. In diesem engmaschigen Gerüst wird die Anforderung an das Kind verringert, denn statt eigenständig die Übergänge von einem Job zum nächsten zu bewältigen, muss es lediglich lokal auf den Zugzwang reagieren, um das Routinemuster weiterzuführen: Der zusätzliche Beitrag Ms in Zeile (3) bewirkt nach der lokalen Reaktion Ks auf das Summons, dass die Routine überhaupt weitergeführt wird: der Beitrag „Oh, es hat geknackt“ etwa bewirkt eine Reaktion des Kindes, womit die Umorientierung auf das Ereignis bewältigt ist. Der Beitrag in Zeile (5) gibt dem Kind einen zusätzlichen Hinweis auf die Ankunft der neuen Person und auf deren Identität. Als Reaktion nähert sich das Kind dem Neuan-

kömmling nun zielstrebig an, bleibt jedoch mit einem Abstand zu ihm stehen. Die notwendige Markierung im Augenblick des Erkennens, der Austausch von Distanzgrüßen, findet erst statt, nachdem E mit seinem Gruß ein First setzt – das Kind reagiert darauf mit einem Recognitional und schließt den Austausch von Distanzgrüßen damit ab. Doch auch den Sequenzübergang zum Nahegruß bewältigt das Kind erst nach einem zusätzlichen Beitrag Es (Zeile 9): E fordert K explizit verbal und nonverbal auf so nahe heranzukommen, dass eine Umarmung möglich wird („Komm mal her“).

Das Einfügen zusätzlicher Zugzwänge ist ein Phänomen, das beinahe ausschließlich bei Kindern im Alter von zwölf, 18 und 24 Monaten zu beobachten ist. Wie in Kapitel 9.1.5. ausgeführt wird, zeigen Dreijährigen bereits derart fortgeschrittene Kompetenzen in der Durchführung der globalen Sequenz, dass eine Verringerung der Anforderung durch eine Zergliederung, die eben auch auf Kosten der raschen und reibungslosen Durchführung der Routine geht, nicht mehr notwendig oder sinnvoll ist.

Lokalisierung als interaktives Unterstützungsphänomen wurde bereits für den Erwerb von Erzählkompetenzen beschrieben (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 203). Lokalisierung bedeutet dort, dass Erwachsene Interaktionspartner lediglich lokale Antworten des Kindes auf globale Zugzwänge so werten als handle es sich um eine Reaktion auf den globalen Zugzwang und damit um eine Beteiligung am globalen Muster. Da es sich hierbei auch um eine Überbewertung des kindlichen Beitrags handelt (ein lokal inhaltlich passender Beitrag wird als global überbewertet), bezeichnen Hausendorf/Quasthoff die Unterstützungsstrategie als „Lokalisierung und Als-ob-Behandlung“. Bei Lokalisierungen in Begrüßungsroutinen besteht ebenfalls der Effekt, dass der Erwachsene eine lokale Reaktion des Kindes als Beteiligung am globalen Muster aufwertet.

In Begrüßungsroutinen sind Lokalisierungen systematisch über die gesamte Routinesequenz verteilt. Das Prinzip, mit dem die Lokalisierung erreicht wird, ist dabei, dass die Erwachsenen (M und E) zusätzliche Beiträge in die globale Einheit einfügen und damit zusätzliche „Firsts“ setzen. Insbesondere explizieren Erwachsene damit den Umgang von einem Job zum nächsten – damit muss das Kind den Sequenzübergang nicht selbstständig meistern, sondern es erhält zusätzliche Hinweise auf die lokale/aktuelle Anforderung an der jeweiligen Stelle in der Sequenz. Diese Anpassung der globalstrukturellen Anforderung an die Kompetenzen des Kindes ermöglicht diesem eine Beteiligung an und der Dyade eine erfolgreiche Durchführung der Routine.

Mit zunehmendem Alter des Kindes werden Lokalisierungen nicht mehr systematisch gebraucht, sondern der Mechanismus greift nur noch dann ad hoc, wenn sich an der Performanz des Kindes Probleme mit einem Sequenzübergang ablesen lassen, wie im folgenden Beispiel:

[2]	11[4.3]	12[7.13] [7.6]	14[7.7]	15[9.4]	16	17[9.8]	18[10.4]							
Kind VK	<<verzagt>> <u>bine WEGgelaufen.</u>													
M1 VK	geh mal hin, mach auf													
M2VK	geh hin mach auf.													
NVK Kind	Spielzeugtelefon in der linken Hand	wird langsam, bleibt stehen und blickt Richtung Tür			läuft weiter und öffnet die									
[3]	19[10.9]	20[14.4]	21[14.4]	22[13.0]	23[16.1]	24[16.1]	25[16.2]	26[17.6]	27[18.2]	28[18.3]	29[19.2]	30[19.9]	31[20.0]	32[20.0]
EBegrü VK	ha wer is'n da?							NA du?	hallo Alice.					
M2 VK														
NVK Kind	Hautstür.	zieht die Tür mit der Hand weiter auf			sieht E und öffnet Tür weit			dreht						
NVK EBegrü				steht lachend mit in die Seite gestemmt Armen vor K			geht durch							

Abb. 17: „Bedarfsorientiertes“ Scaffolding in Job II bei Zweijährigen (Alice24d)

Im Beispiel stockt das Kind in der Annäherung an den Neuankömmling, weil es diesen durch die gläserne Haustür nicht mehr erkennen kann und glaubt, er sei verschwunden („Bine weggelaufen“). Hier setzen M1 und M2 mit mehreren unterstützenden Beiträgen ein („Geh mal hin, mach auf“, „Geh hin, mach auf“) und verhindern so erfolgreich den Abbruch der Routineinteraktion: das Kind nähert sich weiter an und öffnet die Tür.

Die Tatsache, dass Lokalisierungen mit steigendem Alter des Kindes zunehmend wegfallen, ist darin begründet, dass das Kind aufgrund zunehmender globalstruktureller Kompetenzen die Übergänge zwischen den Jobs eigenständig bewältigen kann. Scaffolding ist dann nicht mehr systematisch in allen Teilsequenzen zu beobachten, sondern bezogen auf die jeweils anstehende Erwerbsaufgabe. Verfügt das Kind über Kompetenzen in einer Fähigkeitsdimension, so greifen die Erwachsenen nur noch mit zusätzlichen Beiträgen ein, wenn der Fortgang der Interaktion im Einzelfall gefährdet ist. Dies zeigt, dass fordernde Prinzip des Unterstützungssystems (vgl. Wygotski 1969): sobald das Kind Kompetenzen zeigt, ist es auch gefordert, eigenständig zu agieren – nur im Notfall wird das Unterstützungssystem flexibel eingesetzt.

Übernahme von Aufgaben anstatt /anstelle des Kindes

Eine weitere Strategie, mit der Erwachsene die Anforderungen für das Kind verringern, ist es, Aufgaben in der Interaktion anstelle des Kindes zu übernehmen. Für Diskurseinheiten von Erwachsenen und Kindern wurde die Übernahme als wichtiger interaktive Mechanismus nachgewiesen und bedeutet in Erzählungen, in denen ein asymmetrisches Rederecht gilt, dass „Der Zuhörer [...] an Stelle des Erzählers einen Anteil an der Erledigung der Jobs“ übernimmt (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 269); dort übernahmen Erwachsene systematisch und regelhaft Aufgaben, die nach seiner interaktiven Rolle das Kind hätte erledigen müssen.

Dagegen haben Übernahmen in Begrüßungsroutinen offenbar nur eine untergeordnete Bedeutung – es gab insgesamt im Korpus nur sehr wenige Fälle von Übernahmen und diese sind ausschließlich in Job II und bei den präverbalen Kindern zu beobachten. So zeigten sich etwa in der expliziten Aushandlung der Identifikationsaufgabe (vgl. dazu Kapitel 9.1.2.) Übernahmen durch M:

<i>Unterstützungssystem: Übernahmen M</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
hör mal wer da kommt? guck mal? (--) papa.	Jana12n
ui hin da; schnell hin. (flüstert) papa.	Julian18n
wer KOMmt denn da? [...] da is ja die andREa-	Lara18d

Bsp. 18: Übernahmen in Job II

In den Beispielen beantwortet M den zusätzlichen Beitrag, den sie dem Kind als Hilfestellung für die Identifikationsaufgabe gibt selbst und erledigt diese damit anstelle des Kindes. Dies verdeutlicht dem Kind die hier anstehende Anforderung der Identifikation des Neuankömmlings. Auf einen möglichen Erwerbseffekt dieses Verhaltens deutet hin, dass in späteren Altersstufen Kinder die Fragen Ms selbst beantworten und die Bearbeitung der Identifikationsaufgabe dann dialogisch und damit eine tatsächliche Aushandlung wird:

<i>Identifikationsaufgabe: Frage M</i>	<i>Antwort K</i>	<i>Positive Evaluation M</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
ou (-) wer kommt jetzt guck?	papa.		Katja24n

na wer kommt denn DA?	Lars.	Der LA:rs, (-) hehe.	Jana24d
Hör mal; es hat geKLOpft, (-) wer das wohl IS?	De DANda.	SONja=ne? GLAUB ich auch.	Jana24d2
Guck mal, wer da kommt?	papapap.		Alice24n

Bsp. 18: Aushandlung der Identifikation des Neuankömmlings

Dass das Vorkommen von Übernahmen auf Job II beschränkt ist, dass alle Übernahmen durch M gemacht werden und keine durch E und dass Übernahmen insgesamt eine sehr geringe Bedeutung haben, ist strukturell begründet: Aufgrund der Funktion einer Beziehungsaushandlung und schließlich Beziehungsdefinition sind Begrüßungsroutinen symmetrisch aufgebaut. Die interaktive Last ist dabei regelhaft auch gleich verteilt (vgl. Kapitel 2.2.1.). Übernahme E Beiträge anstelle des Kindes, so übernehme er auch dessen Part in der Beziehungsaushandlung - eine so zwangsläufige Beziehungsdefinition im Alleingang macht interaktiv keinen Sinn. Die beiden Kernbefunde sind also kein Zufall: Erstens, dass ausschließlich Übernahmen Ms, d.h. des Erwachsenen, der keine eigenständige interaktive Rolle in der Begrüßungsinteraktion übernimmt, zu beobachten waren und zweitens, dass gerade die Identifikationsaufgabe übernommen wird, die sich nicht als Beziehungsdefinition an das interaktive Gegenüber E richtet.

Zusammenfassung: Anforderung verringern

Als-ob-Behandlungen, Accounts, Scaffolding und Übernahmen als „verringerte“ Unterstützungsstrategien ermöglichen dem Kind eine Beteiligung an der Routineinteraktion auch dann, wenn es in der Erledigung der Jobs nicht die Leistung erbringen kann, die es gemäß seiner interaktiven Rolle erbringen müsste. Mit Accounts und Scaffolding werden dafür die tatsächlich bestehenden Anforderungen herabgesetzt. In Als-ob-Behandlungen wird die tatsächlich erbrachte Leistung des Kindes aufgewertet und in Übernahmen erbringt ein Erwachsener die Leistung anstelle des Kindes.

Als-ob-Behandlungen sind insbesondere in der Interaktion mit präverbalen Kindern systematisch zu beobachten, da die Strategie geeignet ist, selbst Kinder, die noch nicht über globaldiskursive Kompetenzen verfügen in die Begrüßungsinteraktion einzubeziehen. Der Vorteil von Als-ob-Behandlungen ist, dass sie an das interaktive Gegenüber keine zusätzlichen Forderungen stellen. Deswegen wird die

Interaktion nicht unterbrochen oder verzögert, sondern kann reibungslos weitergehen kann. Darüber hinaus wird durch die selektive Akzeptanz von Verhalten dem Kind verdeutlicht, welche Erwartungen der Erwachsene seiner Interpretation des kindlichen Verhaltens zu Grunde legt. Dass das Kind so indirekt lernen kann, welche Beiträge es leisten sollte, ist im Hinblick auf Erwerb relevant. Die Kehrseite dieses Mechanismus ist, dass er das Kind in einer passiven Rolle lässt und die Selbstbestimmtheit des Kindes einschränkt – was mit zunehmender Eigenständigkeit des Kindes problematisch werden kann.

„Accounts“ in frühen Encounter Openings bringt an Stelle des Kindes ein Erwachsener vor (entweder die M oder E). Er entschuldigt das Verhalten des Kindes und entbindet es davon, die eigentlich erwartbare Leistung zu erbringen. Accounts treten sehr viel seltener und weniger systematisch auf als Als-ob-Behandlungen; in den beobachteten Fällen stehen sie stets nach einer vorhergehenden negativen Evaluation kindlichen Verhaltens: wenn sich der Interaktant über das Verhalten des Kindes „beschwert“, repariert ihn bei sehr jungen Kindern M mithilfe eines Accounts. Die interaktive Wirkung von Accounts liegt also darin, das Weitergehen der Interaktion insgesamt nach einem bedrohlichen Einschnitt zu „retten“.

Bei den Verringerungen durch *Übernahmen* ist das auf den ersten Blick überraschende Ergebnis, dass diese für Erwachsenen-Kind-Interaktion z.B. in narrativen Diskurseinheiten wichtigste Unterstützungsstrategie in frühen Begrüßungsroutinen eine sehr geringe Rolle spielt. Bei näherer Betrachtung lässt sich dies jedoch schlüssig begründen: Während in Diskurseinheiten die interaktiven Lasten ungleich auf einen „primären Sprecher“ und einen „Zuhörer“ verteilt sind, sind Begrüßungsroutinen symmetrisch aufgebaut. Als Konsequenz kann eine Übernahme nicht so funktionieren, wie sie das im Fall der untersuchten Erzählinteraktionen tut: dort ist das Kind der primäre Sprecher, der Erwachsene der Zuhörer; bei einer „Übernahme“ erbringt der Erwachsene im Rahmen seiner Beiträge Leistungen, die qua interaktiver Rolle das Kind erbringen müsste. Ähnliches ist in Begrüßungen nicht möglich: Da es in Begrüßungen im Kern um eine Aushandlung unter gleicher Beteiligung/Gleichberechtigung der Interaktanten geht (vgl. Kapitel 2.3. zur Funktion von Begrüßungen), kann keiner der Interaktanten Teile der Rolle des anderen übernehmen.

Dieses Prinzip erklärt einerseits, warum Übernahmen eine so geringe Rolle spielen, andererseits aber auch, wieso Als-ob-Behandlungen so wichtig sind: Hier erbringt das Kind in seinem Slot einen eigenständigen Beitrag, der eine gewisse (ggf. minimale) Anschlussfähigkeit aufweist und erfüllt damit im Grunde die Maßgabe einer eigenständigen Beteiligung an der Aushandlung. Übernahmen

kommen nur als Übernahmen der Interaktionsbeteiligten Bezugsperson (M) vor, die Beiträge anstelle des Kindes übernimmt und damit als Interaktionspartner des Neuankömmlings auftritt (Man rufe sich die vielen alltäglichen Szenen in Erinnerung, in denen eine erwachsene Bezugsperson in sozialen Routinen in dieser Weise für das Kind eintritt). Signifikant ist die Beobachtung der völlig unterschiedlichen Gestalt und Bedeutung von Übernahmen in frühen Begrüßungsroutinen und Diskurseinheiten aufgrund der hohen Bedeutung, die dieser Unterstützungsstrategie für den Diskurserwerb zugeschrieben wird. Weitere Erörterungen dazu in Kapitel 10.3.2.

Zuletzt habe ich auch die Strategie des *lokalisierenden Scaffolding* als eine Form der Verringerung eingeordnet, da der Erwachsene durch die systematische und engmaschige Vorgabe des Routinegerüsts die Zugzwänge lokalisiert. Für das Kind besteht hier lediglich die Anforderung, sich lokal an den im jeweiligen Job gesetzten Anforderungen zu orientieren. Aus Erwerbsperspektive erhält das Kind durch die Markierung der Routinestruktur durch den Erwachsenen systematisch Informationen über den Aufbau der globalen Struktur.

Die interaktive Funktionsweise aller Unterstützungsmechanismen, die die Anforderung für das Kind mindern, basiert auf einer Nutzung der vorhandenen lokalen Interaktionsfähigkeiten Fähigkeiten des Kindes, und zielt darauf, diese in die Routine zu integrieren. Dabei ist eine wichtige Eigenschaft solcher Verringerungen, dass sie den Ablauf der Routineinteraktion nicht unterbrechen oder verzögern, sondern eine relativ reibungslosen Durchführung der Routine (oder im Fall von Accounts: den geregelten Abbruch) ermöglichen.

10.2.2. Verdeutlichen: Explikation von Anforderungen (durch die Expansion und Explikation von Zugzwängen)

In den Daten finden sich auch Strategien, die die bestehende Anforderung für das Kind *verdeutlichen* und ihm damit eine Hilfestellung für die zu lösende Aufgabe geben, ohne es, wie die beschriebenen verringernden Unterstützungsstrategien, von seiner interaktiven Aufgabe zu befreien oder diese zu mindern. Die Hilfen für das Kind bestehen dabei entweder in genaueren Beschreibungen der Anforderungen in vielen unterschiedlichen Ausprägungen oder es werden dem Kind mehrere Chancen zur Beantwortung eines Zugzwangs einräumt, indem der Erwachsene sein First ausdehnt bzw. wiederholt.

Expansion bestehender Zugzwänge zur Eröffnung zusätzlicher Möglichkeiten der Reaktion

Ein erster Mechanismus der Verdeutlichung der Anforderung sind Strategien der Expansion von Zugzwängen. Expansionen betonen den gesetzten Zugzwang und dehnen seine Reichweite (seinen sequenziellen Geltungsbereich/Skopos) über das unter Erwachsenen übliche Maß hinaus aus; dem Kind werden dadurch zusätzliche Möglichkeiten der Reaktion auf den Zugzwang eröffnet.

Wiedereinsetzen von Zugzwängen

Ein systematisches Unterstützungsprinzip auf globalstruktureller Ebene, das in allen Teilsequenzen und Altersstufen vorkommt, ist, dass der erwachsene Interaktionspartner im Fall, dass ein von ihm gesetzter Zugzwang nicht beantwortet wird, diesen so lange wiederholt, bis das Kind mit einem akzeptablen Beitrag reagiert. Hausendorf/Quasthoff (2005a) beschreiben das Wiedereinsetzen eines Zugzwangs im Zusammenhang mit dem initialen globalen Zugzwang einer narrativen Diskurseinheit: sie zeigen, wie einer impliziten Erzählaufforderung, aufgrund derer das Kind nicht zu erzählen beginnt, eine explizite Erzählaufforderung folgt (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 236). In Begrüßungen zeigt sich das Wiedereinsetzen von Zugzwängen nicht nur in Bezug auf den globalen Zugzwang zu Beginn des Musters, sondern für alle begrüßungsspezifischen Firsts der Erwachsenen, denen ein angemessener Beitrag des Kindes folgen muss. Dabei wiederholt der Erwachsene sein First in einem Job einmal oder mehrmals und lässt nach den Wiederholungen jeweils eine Pause, in der das Kind seinen Beitrag äußern kann. Dies wiederholt er so lange bis das Kind mit einem angemessenen Beitrag antwortet, erst dann fährt er mit dem nächsten Beitrag in der Routinesequenz fort. Durch das Wiedereinsetzen verdeutlicht der Erwachsene den bestehenden Zugzwang für das Kind und gibt ihm mehrere Chancen, das geforderte zu leisten.

Im Folgenden soll jeweils ein Beispiel für das Wiedereinsetzen eines Zugzwangs in den unterschiedlichen Jobs die Wirkung des supportiven Mechanismus veranschaulichen. Zur Veranschaulichung des Wiedereinsetzens eines Zugzwangs in Job I (Summons – Answer) beziehe ich mich auf das Beispiel, das oben bereits zur Veranschaulichung der Scaffolding- und Lokalisierungs-Strategie angeführt wurde:

- | | |
|---|------------------|
| (1) E: öffnet Wohnungstür mit klickendem Geräusch | → <i>Summons</i> |
| (2) K: sieht kurz hoch, dann wieder zurück auf sein Spielzeug | |

- (3) M: „Oh, es hat geknackt“ → *Wiedereinsetzen Summons*
(4) K: dreht sich zur Tür, beginnt zögerlich zu gehen

Bsp. 1: Wiedereinsetzen von Zugzwängen in Job I (Lara18n2)

Das Kind reagiert auf das Summons nur zögerlich und orientiert sich dann zurück auf sein Spiel. Im Augenblick der Rückorientierung setzt M mit der verbalen Explikation des Summons „Oh, es hat geknackt“ (Z 3) dieses wieder ein und gibt dem Kind eine neuerliche Chance zur Orientierung auf das Encounter Opening, der es nun auch folgt.

In Job II wird M unterstützend tätig, da sich E noch nicht im interaktiven Nahraum befindet, indem sie Anforderungen verbal expliziert. Dabei ist auffällig, dass es meist nicht bei einem einzigen solchen zusätzlichen Beitrag bleibt, sondern dass M meist seine Äußerung mindestens einmal, häufig sogar mehrmals wiederholt:

Alice24d (ohne Beiträge des Kindes; Vater (M1) und die Mutter (M2):)

- (1) M1: Geh mal die Tür aufmachen, Alice.
(2) M2: Wer ist denn da?
(3) M1: Geh mal die tür aufmachen.
(4) M2: Geh mal hin, mach auf

Bsp. 2: Wiedereinsetzen des Zugzwangs in Job II

Gerade in der aufwändigen Teilaufgabe der Annäherung und Identifikation, besteht das Problem, dass das Kind während der Bearbeitung ihrer „den Faden verliert“. In den Daten wird insbesondere bei jüngeren Kindern sichtbar, dass sie sich von ihrer Fokussierung auf das Encounter Opening ablenken lassen, so dass die Gefahr besteht, dass das Kind die Bearbeitung der Aufgabe abbricht und damit die gemeinsame Durchführung der Routine insgesamt gefährdet. Dadurch, dass der Zugzwang mehrmals wieder eingesetzt wird, werden die aktuellen Anforderungen immer wieder aufgerufen. Die wiederholten unterstützenden Beiträgen Ms zeigen meist eine leichte Varianz:

Katrin24_n_	ou, wer kommt jetzt? wer kommt?
Katrin24f_	wer isch des? (nachdem K falschen Namen nennt)
Jule24f_März06	na wer kommt denn da?
Anna24n_	guck mal wer da kommt M1: geh mal die tür aufmachen anna. M2: wer ist denn da? M1: geh mal die tür aufmachen. M2: geh mal hin, mach auf M1: wer ist da jetzt gekommen, anna?"
Anna24f_	K: bine pommppt
Jule24f2_März06	hör mal es hat geklopft, wer das wohl is?
Nora24f	guck mal wer da kommt oh- (-) hab da was geHÖrt; mhm? dann geh mal Gucken ich glaubs Nicht.
Lina24n	geh mal Gucken ob das der THIEs is. oh! nein petra is ja schon da (K sagt falschen Namen)
Lina24f	is doch ANnicka ham wir doch gesagt=ne ja anni (bestätigend)

Bsp. 3: Varianz in Wiederholung unterstützender Beiträge

Auch in den Gruß-Teilsequenzen wiederholen erwachsene Interaktionspartner das First des Grußes. Mehrmalige Wiederholungen zeigen sich sowohl im Distanzgruß als auch im Nahegruß. Im Distanzgruß wiederholt der erwachsene Interaktionspartner in der Regel die Grußformel:

[3]	17 [254]18 [254]	19 [254]20 [304]21 [307]22 [314]23 [321]24 [321]25 [322]26 [324]27 [324]28 [328]29 [332]30 [338]31 [343]32 [346]33 [347]34 [348]35 [348]36 [350]37 [350]38 [355]		
E Begrü VK	Hallo::.	hallo Mero. (zu F) grüß gott;	hallo schätzle.	
NVK Kind	steht auf, geht zur Tür	erkennt E	bleibt stehen, blickt E an, dreht sich mit E	blickt E an
NVKE Begrü		betritt Raum	beugt sich zu K hinunter	streckt
Schwes VK		HALo.		
[4]	39 [356]40 [361]41 [361]42 [361]43 [362]44 [362]	45 [370]46 [370]47 [370]48 [370]	49 [371]50 [379]51 [379]52 [379]53 [379]	54 [392]
E Begrü VK	grüß GOTT-	TAGchen-	halLO:-	
NVK Kind	sieht Es Hand an	streckt Hand aus	schüttelt Es Hand, sieht dabei weg	hält Hand, geht aber in Ri M
NVKE Begrü	Hand aus	streckt Hand weiter aus	schüttelt Ks Hand, sieht K an	geht einen Schritt vor,

Bsp. 4: Wiedereinsetzen von Zugzwängen in Job IIIa (Mero3d)

Im Beispiel steht das Kind vor dem erwachsenen Neuankömmling, einer Nachbarin, und starrt ihn an. E_dist insistiert zunächst durch Wiedereinsetzen des verbalen Distanzgrußes, was nicht zum Erfolg einer angemessenen Reaktion des Kindes führt. Schließlich greift sie zu einer häufig beobachteten Strategie im Fall

eines erfolglosen Austauschs von Distanzgrüßen, nämlich dem Übergang zum Nahegruß, in dem dann die in Job III notwendige Beziehungsdefinition durch Austausch eines Handgrüßes vollzogen wird. An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Wiedereinsetzen von Zugzwängen nicht immer zum Erfolg führt und dass offenbar nur eine begrenzte Anzahl von Wiederholungen des Beitrags interaktiv akzeptabel ist.

Zuletzt ein Beispiel für das Wiedereinsetzen eines Zugzwangs in der Smalltalk-Sequenz:

[2]	10 [10.3]11 [10.3]12 [11.1]13 [11.9]14 [12.0]	15 [12.9]16 [13.0]	17 [13.4]18 [14.0]19 [14.0]20 [14.2]21 [14.3]	22 [16.9]23 [17.3]24 [17.3]
Kind VK				hmmm.
EBegrü VK			Hallo:	
NVK Kind	sieht F an	sieht hoch zur Tür	lächelt E breit an	sieht F an steht lächelnd von der Couch auf rennt auf E
NVK EBegrü				
[3]	25 [18.0]26 [18.9]27 [18.9]28 [19.1]29 [19.9]30 [20.1]31 [20.]	32 [20.8]33 [21.0]34 [21.9]35 [21.9]36 [21.9]	37 [22.5]38 [22.5]	39 [23.0]
Kind VK				((schmatz))
EBegrü VK		Hallo.	na?	
NVK Kind	zu, breitet Arme aus	umarmt E mit einem Arm	umarmt E mit beiden Armen	drückt K an sich küsst K auf die Wange
NVK EBegrü		hebt K hoch und umarmt sie		
[4]	40 [23.0]41 [23.1]	42 [24.1]43 [25.1]44 [25.1]45 [25.1]	46 [25.7]	47 [26.6] 48 [26.6] 49 [27.2]50 [27.3]52 [28.7]
EBegrü VK	(flüstert) na? (.) erZähl mal.		WIE siehst aus (.) he?	(flüstert) sach.
NVK Kind		hält K fest umarmt	löst sich aus Umarmung und sieht E an	sieht zur Seite legt Kopfauf Es
NVK EBegrü				
[5]	53 [29.2]	54 [30.1]55 [30.4]56 [30.6]57 [30.6]	58 [30.9]59 [31.3]60 [31.4]	61 [31.3]62 [33.3] 63 [34.0]64 [34.0] 65 [34.6]
Kind VK			(bejahend) mhm?	mhm.
EBegrü VK		gut?		alles klar?
NVK Kind	Schulter und strampelt mit den Beinen		löst sich und sieht E an	
NVK EBegrü			lacht breit und sucht Ks Blick	
[6]	66 [34.8]	67 [36.4]68 [36.9]69 [37.0]70 [37.5]71 [38.4]	72 [38.4]73 [38.6]74 [38.7]75 [39.0]76 [39.0]77 [39.3]78 [39.5]79 [41.2]	80 [42.1]81 [42.3]82 [42.9]
Kind VK	mami (.) papa:.....	ah (.) ha::=ha.	he.	da (-) la; (leise)

Bsp. 4: Wiedereinsetzen von Zugzwängen in Job IV (Steffi3n)

In dieser Interaktion zwischen einer Dreijährigen und ihrem Vater führt das mehrmalige Wiedereinsetzen des First in der Smalltalk-Sequenz („Na?“ – „Na? Erzähl mal.“ – „Wie sieht’s aus?“ – „Sach.“ – „Gut?“) schließlich zum Erfolg: das Kind leistet zunächst einen sehr schwachen Beitrag (Z5), so dass E noch einmal nachsetzt („Alles klar?“) bis das Kind schließlich einen (altersgemäß) angemessenen Beitrag leistet (Z6) – somit hat die Dyade den Übergang zur folgenden fokussierten Interaktion gemeistert.

Zusammenfassend bleibt zur Unterstützungsstrategie des Wiedereinsetzens von Zugzwängen festzuhalten, dass es sich um eine häufig und systematisch in allen Altersstufen und Teilsequenzen beobachtbare Strategie handelt. Zugzwänge werden in allen Jobs wiedereingesetzt, sowohl bei Beiträgen Es als auch Ms und sowohl bei Beiträgen, die regulär Bestandteil der Begrüßungsroutine sind als auch

der zusätzlichen Beiträge im Rahmen des Scaffolding (s.o.). Die Wirkung des Wiedereinsetzens von Zugzwängen liegt darin, dass so das Kind in der Bewältigung der globalstrukturellen Anforderung einer angemessenen Antwort auf Zugzwänge im Rahmen der Routine mehrere Chancen zur Reaktion auf den Zugzwang erhält.

Emphase des First durch Dehnung

Neben der Eröffnung mehrerer „Slots“ für eine Antwort durch das Wiedereinsetzen von Zugzwängen ist als eine weitere Strategie die *Dehnung* der Geltung eines Zugzwangs zu beobachten: Ein Beitrag wird über seine erwartbare Länge hinaus gedehnt, was den Zugzwang zusätzlich betont und verdeutlicht. Diese Emphase durch Dehnung kommt in zwei Formen vor. Die erste ist das *Halten* einer Geste als First, über die erwartbare Dauer hinaus – etwa das Hinstrecken der Hand zum Gruß, so lange, bis das Kind auf den Zugzwang reagiert. So hält etwa der Erwachsene in Toni24d dem Kind für auffällige drei Sekunden anhaltend die Hand zum Gruß hin:



Abb. 5: Dehnung First Handgruß
(Toni24d)



Abb. 6: Vermeidung Handgruß K („nä“)

Das Kind reagiert darauf allerdings nicht mit einem Gegengruß, sondern mit einer Vermeidungsreaktion (es sieht auf die Hand und sagt deutlich „nä!“), worauf E seine Hand zurückzieht. Das Beispiel eines Kindes der nächsten Altersstufe zeigt jedoch, dass die Strategie erfolgreich sein kann: hier ergreift das Kind nach drei Sekunden schließlich die angebotene Hand (vgl. Abb. 6-8):



Abb. 6: Dehnung Aufforderung Handgruß (Mero3d)



Abb. 7: Reaktion K



Abb. 8: Handgruß

In anderen Beispielen breiten die Erwachsenen ihre Arme aus und halten diese Geste so lange, bis das Kind hineinläuft (z.B. Lara18n). Die Unterstützungsstrategie findet sich also sowohl in der Konstellation E_dist als auch E_nah.

Die zweite Form ist das *Wiederholen* einer Geste oder eines verbalen Beitrags als First. Der Unterschied zwischen dem Wiederholen von Äußerungen in einem Beitrag und dem Wiedereinsetzen von Zugzwängen liegt darin, dass beim Wiederholen Äußerungen einfach iteriert werden, ohne dass dazwischen ein Slot gelassen wird, der dem Kind eine Antwort ermöglicht. Das Wiederholen von Äußerungen eines Beitrags hat dadurch eine ähnliche Wirkung wie das Dehnen von Grußgesten, indem es den einen Beitrag, der den Zugzwang setzt ausdehnt, was einerseits als Mittel der Emphase dient und andererseits eine Antwort innerhalb einer längeren Zeitspanne ermöglicht – bei Grüßen etwa „Hallohallo“ (Florian12n; Heide12d, Toni 24n) oder „Halloooo“ (Heide12d). Folgende Beispiele machen den Unterschied zwischen Wiederholen und Wiedereinsetzen eines Zugzwangs deutlich:

	15 [19.8]16 [20.2]17 [21.0]	18 [21.8]	19 [26.3]20 [26.3]21 [26.4]
E Begrü VK	ja hallo kleiner schAtz? (-) ja hallo kleiner schAtz? (-) ja halloHALlo		
Mutter Vk	kommt n da gucke mal		
NVK Kind	sieht hoch, lacht, sieht strampelnd und lachend auf den boden und dann wieder hoch		
NVK E Begrü	sieht zur Tür		

Bsp. 9 (Heide12d)

	0 [0.]	1 [0.]	2 [0.0]3 [1.0]	4 [1.9]	5 [2.2]6 [3.5]7 [3.5]	8 [4.1]	9 [4.2]10 [5.2]	11 [5.3]	12 [7.4]	13 [7.4]	14 [7.5]	15 [8.2]	16 [8.2]	17 [9.1]
Kind VK	tutututu tutu::tutut- o:::h;													
EBegrü VK	Tür knackt halloHALlo. hallo TONI. hallo TONI-													
NVK Kind	dreht Kopf zur Tür spielt abgewendet mit neuem Trekker													

Bsp. 10 (Toni24n)

Zwischen dem zweimaligen Äußern von „Ja Hallo kleiner Schatz“ bzw. „Hallo Toni“ lässt der Erwachsene jeweils eine Pause, die dem Kind die Chance einer Reaktion ermöglicht. Das „Hallohallo“ hingegen ist eine Wiederholung der Grußformel, die zu einer Emphase des Beitrags führt, der den Zugzwang setzt. Wie diese Beispiele zeigen werden in Grußsequenzen häufig die Mittel des Wiedereinsetzens und der Dehnung gemeinsam zur Expansion der Wirkung eines Zugzwangs eingesetzt.

Die unterschiedlichen Strategien der Expansion von Zugzwängen – Wiedereinsetzen und Dehnen – geben dem weniger kompetenten Interaktionspartner eine Hilfestellung dabei, angemessen zu reagieren. Das Kind kann so in mehreren Slots und/oder über einen längeren Zeitraum seinen Teil an der Erledigung eines Jobs erbringen. Die Wirkung des Mechanismus liegt auch in einer größeren „Persistenz“ des Zugzwangs – ein Beitrag wird ausgedehnt oder wiederholt, womit der Zugzwang verdeutlicht wird und länger wirkt. An den Beispielen wird deutlich, dass diese Verdeutlichung, im Gegensatz zu beinahe allen Verringerungen, nicht unbedingt zum Erfolg führen: nicht immer führt die Persistenz dazu, dass das Kind einen angemessenen Beitrag äußert. Ist das Ausdehnen der Wirkung eines Zugzwangs als Strategie nicht erfolgreich, so greifen im Anschluss unterschiedliche andere Unterstützungsstrategien, um die Routine dennoch fortführen zu können (vgl. dazu Kapitel 10.2.4.).

Der Erwerbseffekt der Expansionen ergibt sich daraus, dass die Verdeutlichung des Zugzwangs durch Wiedereinsetzen oder Dehnen dem Kind einerseits die Anforderung an dieser Stelle der Routine betont. Weiterhin wirkt das Wiedereinsetzen des Zugzwangs *insistierend* und fordert das Kind, Anstrengungen zu unternehmen, um einen angemessenen Beitrag zu leisten. Liefert es schließlich einen angemessenen Beitrag, so zeigt sich die Akzeptanz des Erwachsenen darin, dass er mit dem sequenziell folgenden Zug der Routine fortfährt.

Explikation: Anforderung spezifischer beschreiben

Eine weitere Strategie, dem Kind die aktuell bestehende Anforderung zu verdeutlichen, ist es, diese näher zu beschreiben: Indem über das erwartbare Maß hinaus inhaltliche Informationen zu den Anforderungen des Zugzwangs gegeben werden, wird das Kind dabei unterstützt, einen im jeweiligen Slot angemessenen Beitrag zu leisten. Explikationen werden bei Hausendorf/Quasthoff im Zusammenhang mit dem initialen Zugzwang in Erzählungen beschrieben: sofern das Kind den impliziten Zugzwang „nicht versteht, wird dieser in expliziter Form wiederholt (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 236). Auch in Begrüßungsroutinen

greifen in dieser Form unterschiedliche Unterstützungsmechanismen ineinander: Die *zusätzlichen* Beiträge, die durch das lokalisierende Scaffolding in der Routine vorhanden sind (s.o.), dienen als Vehikel für eine zusätzliche *inhaltliche Explikation* der jeweiligen Anforderung. Die Besonderheit dieser Kombination aus lokalisierendem Scaffolding und Explikation ist dabei die, dass das Vorhandensein zusätzlicher verbaler Beiträge auch eine Dimension globalinhaltlicher Unterstützung hat, indem so die Möglichkeit für eine inhaltliche Beschreibung der in der Routine jeweils unmittelbar anstehenden Anforderung geschaffen wird. So expliziert der Beitrag der Mutter „Es klingelt“ (Lara12d) die Anforderung der externen Kontextualisierung, indem er das Kind auf das Summons aufmerksam macht. Dies ist ein Beispiel für eine verbale Explikation der globalstrukturellen Anforderung ohne weitere inhaltliche Hilfen. Im Folgenden Beispiel, werden dem Kind mehr inhaltliche Hilfen zu anstehenden Anforderungen angeboten:

M: hoi? (-) wer kommt da, gucke mal. (Heide12d)

In diesem zusätzlichen Beitrag wird zunächst das Summons verbal expliziert, mit einem Ausdruck, der auf ein überraschendes Ereignis hindeutet und somit einen Hinweis auf die Aufgabe der Neuorientierung gibt. Weiterhin werden die inhaltlichen Anforderungen von Job II, der Identifikation des Neuankömmlings (Wer kommt?) und die Möglichkeit, dieser Anforderung der Identifikation nachzukommen (Guck mal / Hör mal) für das Kind verdeutlicht. Die Kombination eines Hinweises auf die Aufgabe der externen Kontextualisierung (welches *Ereignis steht bevor?*), der nach einer Mikropause Hinweise auf die Aufgaben der zweiten Teilsequenz, Identifikation und Annäherung, angefügt werden (*Wer kommt? Gucke mal*), sind in den Daten zu präverbale Kindern systematisch zu beobachten, wie die weiteren Beispiele zeigen:

<i>Explikation von Summons & Identifikationsaufgabe</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
<i>Explikation mit Handlungsanweisungen</i>	
Hör mal wer da kommt?	Jana12n1;
Hör mal wen ich höre?	Florian18n;
Hör mal , wer kommt denn da?	Jana24n
Ha wer kommt n da, gucke mal .	Heide12f
Ou (-) Wer kommt jetzt, guck!	Katja24n
Hoi? (-) wer kommt da, gucke mal .	Ebbi 12n2

Bsp. 11: Ms Explikation globaldiskursiver Anforderungen in Job I und II

In einigen Fällen wirkt die Hilfestellung noch stärker inhaltlich steuernd, wenn sie die Form konkreter Handlungsanweisungen annimmt („Hör mal“, „Guck mal“ etc. vgl. Bsp. 11). Die Explikation der Aufgaben in Job II durch einen Beitrag Ms sind das häufigste und systematischste Beispiel für diese Form der globalinhaltlichen Unterstützung.

Aber auch in der Gruß-Teilsequenz sind solche Explikationen zu finden:

E: (in der Hocke, mit ausgebreiteten Armen, zu K, das ihm gegenüber in einigem Abstand steht) ja komm mal her? (--) ja komm mal her?

Hier expliziert der Erwachsene verbal den Zugzwang einer Aufforderung zum Nahegruß, der durch die Geste der ausgebreiteten Arme bereits gesetzt wurde. Damit verdeutlicht er die Anforderung einer weiteren Annäherung des Kindes zum Austausch von Nahegrüßen.

In den Beispielen zeigt sich bereits das Phänomen, dass unterschiedliche Aspekte der Anforderung in einem unterstützenden Beitrag oder einer Serie unterstützender Beiträge verdeutlicht werden. Dabei zeigen sich grundsätzlich zwei Formen der Spezifikation, die ich als Spezifikation „in die Breite“ und die Spezifikation „in die Tiefe“ bezeichne. Hier weisen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte beim Wiedereinsetzen eines Beitrags das Kind auf unterschiedliche Aspekte oder Differenzierungen der globaldiskursiven Aufgabe hin.

Spezifikation „in die Breite“

Eine Reihe von Spezifikationen ergibt sich dadurch, dass unterstützende Äußerungen in der Wiederholung so variiert werden, dass *unterschiedliche* inhaltliche Aspekte der Anforderung verdeutlicht werden. Dadurch, dass der Erwachsene so eine Reihe von Hinweisen auf die anstehenden Anforderungen gibt, kann das Kind die Aufgabe kleinschrittig bearbeiten.

Mit der Spezifikation einer Anforderung „in die Breite“ ist also gemeint, dass in Wiederholungen unterschiedliche inhaltliche Aspekte der Anforderung beschrieben werden.

Alice24d (ohne Beiträge des Kindes)
(1) M1: geh mal die tür aufmachen alice.
(2) M2: wer ist denn da?
(3) M1: geh mal die tür aufmachen.
(4) M2: geh mal hin, mach auf
(5) M1: wer ist da jetzt gekommen, alice?

Bsp. 12: Spezifikation in die Breite

In diesem Beispiel (12) werden die beiden Aufgaben in Job II, Identifikation und Annäherung, expliziert und spezifiziert: die Aufgabe der Identifikation spezifizieren M1 und M2 in ihren Fragen (2) „Wer ist denn da?“ und (5) „Wer ist da jetzt gekommen, Alice?“; die Aufgabe der Annäherung spezifizieren sie in den anderen Beiträgen: dem wiederholten „Geh mal die Tür aufmachen, Alice“ in den Zeilen (1) und (3) und der Variante „Geh mal hin, mach auf“ in Zeile (4). Da das Kind auf die Frage nach der Identifikation Es sofort antwortet („Bine pommel“), bildet weiterhin die Aufgabe der Annäherung den Schwerpunkt der Unterstützung der Erwachsenen, da diese aufgrund der widerstrebenden Orientierungen des Kindes schwieriger zu bewältigen scheint. Schließlich wird die Anforderung der Überprüfung der Identifikations-Hypothese expliziert: „Wer ist da jetzt gekommen, Alice?“.⁵⁰

Spezifikation „in die Tiefe“

Mit Spezifikation „in die Tiefe“ ist gemeint, dass unterschiedliche Gesichtspunkte *einer* Anforderung erläutert werden und das Kind damit in Wiederholungen zunehmend spezifische Hinweise auf den immer gleichen Aspekt der anstehenden Aufgabe erhält. Das folgende kurze Beispiel, zeigt diese Spezifikation:

<p><i>M: Lauf(--)//Wdh1// Lauf <u>schnell</u> da hin (Florian18n)</i></p>

Zunächst spezifiziert M in einer Handlungsaufforderung „Lauf“, was das Kind tun soll, um die Anforderung einer Annäherung zu erfüllen. Nachdem das Kind losgeht, sich jedoch immer wieder ablenken lässt (widerstrebende Orientierungen), spezifiziert M in der Wiederholung, in welcher Art und Weise eine angemessene Annäherung vonstattengehen muss, nämlich „schnell“.

⁵⁰ Warum sowohl eine Aufforderung zur Hypothesenbildung, meist in Form einer Variante der Frage „Wer kommt?“, als auch die Explikation der Hypothesen-Überprüfung Bestandteil der Unterstützung sind, lässt sich anhand anderer Beispiele beobachten, die zeigen, dass die Hypothesen der Kinder manchmal nicht zutreffend sind (die Kinder scheinen oft mutig zu raten) und im Augenblick des Erkennens korrigiert werden müssen, vgl. etwa Katja24d; Lara24d und Lara24n.

Abschließend ein Beispiel, das sowohl Spezifikationen „in die Breite“ als auch „in die Tiefe“ zeigt und damit eine maximal elaborierte Explikation der inhaltlichen Aufgaben:

*M: Es klingelt. Ja, komm, **wir gehen mal gucken**. Komm **schnell** mit. komm, komm **schnell hier** gucken. Komm wir gucken. Wer kommt denn da?
(Lara18d)*

In dem Beispiel liefert M Explikationen für 1. das Summons, das sie verbal expliziert (*es klingelt*), 2. die grundsätzliche Aufgabe der Annäherung (*wir gehen gucken*), 3. die Art und Weise der Annäherung (*komm schnell...*) 4. das unmittelbar bevorstehende Encounter Opening (*wer kommt denn da?*) und schließlich 5. die Aufgabe der Identifikation (*wer kommt denn da?*).

Als Beispiele für Spezifikationen wurden hier überwiegend welche aus den Unterstützungsleistungen Job II angeführt, da sie sich dort besonders häufig zeigen. Es gibt aber genauso Spezifikationen in den unterstützenden Beiträgen aller anderen Jobs.

Zusammenfassung: Anforderung verdeutlichen

Zusammengefasst funktionieren Verdeutlichungen so, dass statt das Kind von einer interaktiven Aufgabe zu befreien, wie es bei Verringerungen der Fall ist, ihm die Erwachsenen lediglich Hilfestellungen in der Bewältigung der Aufgabe geben. Vorwärts gerichtete Explikationen von Anforderungen in ihren verschiedenen Formen unterstützen das Kind in dieser Form. Dabei werden etwa Zugzwänge im Rahmen des Routinemusters erneut eingesetzt, so lange, bis das Kind diese bewältigt oder die Dauer eines First wird ausgedehnt, so dass der bestehende Zugzwang betont wird. Oft werden in den Beiträgen der Erwachsenen, die einen Zugzwang setzen die unterschiedlichen Aspekte der Anforderungen gegenüber dem Kind spezifiziert – es erhält sehr genaue Hinweise darauf, was es im nächsten Schritt zu tun hat. Häufig treten in den Daten verschieden Formen der Verdeutlichung geballt auf.

Die Verdeutlichung fordert vom Kind also mehr als die Verringerung und die Verdeutlichung gefährdet den reibungslosen Gang der Interaktion in einem weitest stärkeren Maße: Das Wiedereinsetzen von Zugzwängen, das Dehnen von Beiträgen, sowie zusätzliche verbale Explikationen sorgen dafür, dass die Routine gedehnter, langsamer und weniger reibungslos vor sich geht. Der Effekt, der durch Verdeutlichungen eintritt, ist der einer Zergliederung und Ausdehnung der Routineinteraktion. Betrachtet man Verdeutlichungen als rein *interaktive* Unter-

stützungsmechanismen, so sind sie, was das Ziel der Beteiligung des Kindes an der Routine angeht, weit weniger effektiv als Verringerungen. Zieht man aber die bei Hausendorf/Quasthoff (2005a) beschriebene „Doppelfunktionalität“ der Unterstützungsmechanismen in Betracht (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 273), so ergibt sich ein anderes Bild: Mit ihrer Konzentration auf die spezifische Anforderung an einer bestimmten Stelle in der Sequenz und mit ihrem fordernden Charakter, haben Verdeutlichungen möglicherweise wichtige Effekte für den Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen in Begrüßungsroutinen.

10.2.3. Evaluieren kindlichen Verhaltens

Unter dem Begriff „Evaluationen“ fasse ich Äußerungen der Erwachsenen zusammen, die Handlungen des Kindes auf metasprachlicher Ebene kommentieren. Neben der Bewertung des kindlichen Handelns bewirkt eine Evaluation immer auch eine rückwärtsgerichtete Explikation der Anforderung, d.h. dem Kind wird nachträglich deutlich gemacht, inwiefern sein Beitrag der Anforderung an jener Stelle genügt oder nicht. Dabei gibt es in den Daten zum Einen Beispiele für negative Evaluationen, d.h. das Handeln des Kindes wird ausdrücklich kritisiert, und zum Andern für positive Evaluationen mit denen das kindliche Handeln bestätigt wird. Kommentare der Erwachsenen, die die Handlungen der Kinder kritisieren und damit die Angemessenheit oder den Modus der Durchführung negativ evaluieren sind in den Daten häufiger anzutreffen als Bestätigungen.

Die kritischen Kommentare der Erwachsenen beziehen sich dabei zum Einen auf die Performanz des Kindes in der Begrüßungsroutine insgesamt:

- (1) *Wasn das für ne Begrüßung hier? (Jana12n)*
- (2) *Das is ja ne Begrüßung hier. (Toni3n)*
- (3) *So, das war's schon (Alice24n)*
- (4) *Kommst Du gar nicht? (Lara18n2)*
- (5) *Kennst mich überhaupt nicht wieder. Hei. (Toni24n)*

Bsp. 13: Negative Evaluation kindlichen Begrüßungsverhaltens

In diesen wenigen Beispielen wird explizit das gesamte Verhalten der Kinder im Encounter Opening infrage gestellt: die Begrüßung war nicht angemessen (1 und 2), ungenügend oder unvollständig (3) oder das Kind hat sich entgegen dem erwartbaren überhaupt nicht auf das Encounter Opening orientiert (4 und 5). Auf

negative Evaluationen dieser Art folgen in den Daten unterschiedliche Reaktionen: keine Reaktion, was der gesamten Situation eine für E hochgradig gesichtsbedrohenden Charakter gibt (5), Accounts Ms (1, 2, 4) und in einem Fall eine Reparatur durch das Kind (3).

Weitere negative Evaluationen beziehen sich auf die Erledigung der Aufgaben der Identifikation und Annäherung in Job II:

<i>Unterstützungssystem: Evaluationen M</i>	<i>Transkriptbeispiel</i>
(bei der Annäherung) E: ja Lara wo bleibst du denn?	Lara24n (1)
K: Hajo kommt. M: (zweifelnd) Wer ist da? K: Der Hajo. (...) Kelle.	Katja24d (2)
E (aus dem Flur): Hallo. K: Thies. M: Hm, geh mal gucken. Ich glaub nicht, dass das der Thies ist.	Lara24n (2)
E: ((klingelt)) K: Peta kommt. M: Nein, Petra is ja schon da. [p] wart ich muss aufmachen erstmal; sonst kommt- is doch Andrea ham wir doch gesagt ne. K: Andi da. M: Ja, die Andi.	Lara24d (4)

Bsp. 14: Evaluationen in Job II

Im ersten Beispiel bezieht sich die Evaluation auf die Art und Weise der Annäherung (zu langsam); im zweiten, dritten und vierten Beispiel auf die kindliche Erledigung der Identifikationsaufgabe (kritische Nachfrage Ms aufgrund falscher Hypothese des Kindes). Dass die auf die Identifikation bezogenen negativen Evaluationen alle bei Zweijährigen zu beobachten sind, passt zu der Hypothese, dass diese Aufgaben in diesem Alter schwerpunktmäßig bearbeitet wird und die Evaluation eine unter mehreren Unterstützungsstrategien ist, die dem Kind dabei hilft, sich hier angemessen zu verhalten. Ein weiterer Hinweis auf diese Systematik ist, dass auch positive Evaluationen, d.h. explizite Bestätigungen, in derselben Art und derselben Altersstufe verwendet werden:

*Jana24n: E: ... Wer das wohl is? K (lächelt M an): De Danda E: **Sonja, ne? glaub ich auch.***

Im obigen Beispiel von Lara24d (4) sind beide Formen der Evaluation zu beobachten – zuerst die negative, als das Kind den falschen Namen sagt („Nein, Petra ist ja schon da“), dann eine positive („Ja, die Andi“). Die Evaluationen in dieser Sequenz funktionieren nach dem Beispiel:

Sequenz:

M: Wer ist das?

K: XY

M: Bestätigung/Zweifel

[K: ggfs. Reparatur]

Spezifische negative Evaluationen waren wiederum nur in der Aushandlung der Identifikationsaufgabe bei Zweijährigen zu beobachten – die Intensität, mit der die Anforderungen in Job II in dieser Altersstufe bearbeitet werden, wurde bereits mehrfach herausgestellt. Die explizite Strategie der Evaluation wird hier möglicherweise angewendet, weil die Kinder diesen Alters Recognitionals auch zum Gruß verwenden – dem Neuankömmling gegenüber ein falsches Recognitional zu nennen, wäre für die Konstitution einer Beziehungsbasis prekär. Das erklärt, wieso an dieser Stelle M dem Kind sehr explizit die Problematik einer falschen Einschätzung deutlich macht („Ich glaub nicht, dass das der Thies ist“; „Nein, Petra ist ja schon da“) und gleichzeitig die Methode, zu einer sicheren Einschätzung zu gelangen, benennt („geh mal gucken“) oder im Ernstfall, wenn akut die Gefahr einer falschen Benennung droht, den richtigen Namen souffliert („Is doch Andrea ham wir doch gesagt, ne“). Dass die Evaluationen meist in Form einer Frage realisiert werden, bewirkt, dass danach ein Slot für eine Reparatur des kritisierten Verhaltens eröffnet wird; diese Möglichkeit wird von den Kindern auch durch entsprechende Antworten genutzt (etwa Katja24d; Alice24n).

Bemerkenswert ist dabei, dass die kritische Bemerkung nicht nur gegenüber älteren Kindern vorkommt, sondern auch gegenüber präverbalen Kindern der jüngsten untersuchten Altersstufe. Der explizite Vorwurf unterstellt dem Kind, dass es absichtsvoll anders handeln könnte – offenbar attribuiert der Erwachsene beim Einjährigen bereits Kompetenzen in der Durchführung einer Begrüßung. Das präverbale Kind erhält so ein explizites Feedback zur Angemessenheit seines reflexhaften sozial-emotionalen Verhaltens.

Die Rolle von Evaluationen im Diskurserwerb wurde bislang nicht beschrieben. Bemerkenswert ist, dass es sich bei Evaluationen um Äußerungen auf einer Meta-Ebene handelt, die Begrüßungsverhalten explizit kommentieren und damit aus der Begrüßungs-Interaktion herausgehoben sind. Im Gegensatz zu allen ande-

ren Unterstützungsstrategien liegt hier offenbar nicht das Prinzip zugrunde, den Fortgang der Routineinteraktion nicht zu unterbrechen – Evaluationen sind für die Begrüßungsinteraktion potenziell disruptiv. Dies erklärt wohl, dass diese Meta-Kommentare verhältnismäßig selten vorkommen und nur in den oben geschilderten Formen:

- entweder in Form negativer Evaluationen, nachdem eine Begrüßungsinteraktion ein unbefriedigendes Ende nahm – als maximal expliziter Hinweis für das Kind, das ihm die Chance zur Reparatur in Form der Wiederholung der Routine gibt,
- oder im Zuge der Bearbeitung der Anforderungen der Identifikation/Annäherung in Job II zwischen dem Kind und M, bei dem es sich bei Zweijährigen um eine Art Lerndiskurs handelt.

Andererseits sind diese Meta-Äußerungen der Erwachsenen aufgrund der durch sie herbeigeführten Unterbrechung der Routine die wohl auffälligsten Unterstützungsmechanismen; mit der expliziten Evaluation einer Leistung auf Meta-Ebene ähneln sie unter allen interaktiven Unterstützungsmechanismen am meisten dem expliziten Lehren, d.h. der Instruktion, der eine Rolle im späteren Erwerb globaler Diskurskompetenzen zugeschrieben wird (vgl. Quasthoff 2011). Dass das explizite Einfordern bestimmter Verhaltensweisen möglicherweise einen (Erwerbs-)effekt hat, lässt sich zumindest an einem Beispiel beobachten, in dem das Kind nach einer negativen Evaluation selbst repariert und das erwartbare Verhalten zeigt.

10.2.4. Unterstützungsstrategien als System: Unterstützungsprinzipien, Alterseffekte, Multifunktionalität, Cluster, Reihungen

Aus der Darstellung der einzelnen Unterstützungsstrategien in den vorigen Kapiteln lässt sich ersehen, dass diese als System ineinandergreifen und zusammenwirken können – und dies gewöhnlich auch tun. Die Zusammenhänge zwischen einzelnen Strategien zeigen sich dabei in unterschiedlichen Dimensionen:

- *Unterstützungsprinzipien*: die beobachteten Strategien ließen sich nach ihrer interaktiven Wirksamkeit in verringernde und verdeutlichende Strategien unterscheiden. Verringernde Strategien mindern dauerhaft die globaldiskursive Anforderung für das Kind, während die Anforderung bei verdeutlichenden Strategien bestehen bleibt und das Kind zusätzliche Hilfestellungen erhält.

- *Alterseffekte:* Bestimmte Unterstützungsstrategien haben für bestimmte Altersphasen eine besondere Bedeutung. So sind etwa Als-ob-Behandlungen für das Hineinnehmen präverbaler Kinder in die Routine zentral. Ein anderer, allgemeiner Alterseffekt liegt darin, dass die Dichte der Unterstützungshandlungen mit steigendem Alter der Kinder abnimmt. Ein dritter allgemeiner Alterseffekt liegt darin, dass bei präverbalen Kindern Verringerungen als Unterstützungsmechanismen überwiegen, während bei Kindern ab 24 Monaten Verdeutlichungen zunehmend an Bedeutung gewinnen.
- *Supportive Multifunktionalität:* Ein und derselbe Beitrag des Erwachsenen ließ sich oft im Sinne unterschiedlicher Unterstützungsprinzipien beschreiben – um dies zu verdeutlichen wurden oben manchmal dieselben Beispiele in der Darstellung unterschiedlicher Unterstützungsstrategien angeführt. Insbesondere waren alle *zusätzlichen* Beiträge im Zuge des lokalisierenden Scaffolding, die auf globalstruktureller Ebene eine *Verringerung* der Anforderung bedeuten (lokaler statt globaler Zugzwang) gleichzeitig inhaltliche *Explikationen* der an dieser Stelle der Begrüßungsroutine jeweils anstehenden Anforderung. Weiterhin ist das Wiedereinsetzen von Zugzwängen beinahe immer mit einer Explikation (in die Breite oder in die Tiefe) verbunden.
- *Cluster:* In Bezug auf bestimmte Anforderungen und Altersstufen zeigte sich das Phänomen, dass sehr viele supportive Strategien zur kindlichen Bewältigung derselben globaldiskursiven Aufgabe zusammenwirkten. Das auffälligste Beispiel war hier die Bearbeitung der Anforderungen der Identifikation und Annäherung in Job II: dort wirken alle beschriebenen Einzelstrategien der Unterstützung, sowohl Verringerungen als auch Verdeutlichungen (Explikationen, Evaluationen) zusammen. Auch insgesamt stehen supportive Einzelstrategien selten isoliert, sondern meist mit anderen zusammen – dies gilt insbesondere für die unterschiedlichen Formen der Verdeutlichung.
- *Reihungen:* Zuletzt ist die Tatsache bemerkenswert, dass Unterstützungsstrategien systematisch in bestimmten Reihungen vorkommen. Auf Ebene einzelner Strategien geht etwa systematisch einem Account eine negative Evaluation voraus. Auf Ebene der Unterstützungsprinzipien zeigte sich, dass bei Reihungen immer zuerst Verdeutlichungen angewendet werden, die, wie oben beschrieben, scheitern können. Ist der Fortgang der Interaktion nach mehrmaligen Versuchen der Verdeut-

lichung akut gefährdet, wird mit Verringerungen (meist Als-ob-Behandlungen) repariert.

Die interaktive Unterstützung der Erwachsenen stellt sich also als supportives System dar, in dem der Erwachsene sich in seinen Handlungen intuitiv am Kompetenzniveau des Kindes orientiert. Die supportiven Beiträge bestehen dabei aus einer Vielzahl von Unterstützungsstrategien, die ineinandergreifen und sich ergänzen. Dabei zeigen sich Parallelen zum Unterstützungssystem, das Hausendorf/Quasthoff (2005a) für Erzählungen von Erwachsenen und Kindern im Alter zwischen fünf und 14 Jahren gefunden haben: Auch dort werden als Strategien *Lokalisierungen* globaler Zugzwänge und deren Funktionieren nach dem Unterstützungsprinzip der Bruner'schen *Als-ob-Behandlung*, weiterhin *Explikationen* der jeweils anstehenden Anforderungen und *Übernahmen* interaktiver Leistungen anstelle des Kindes beschrieben (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 236). Es scheint also im Grunde derselbe Mechanismus – dasselbe Unterstützungssystem – am Werk zu sein. Wie oben in der Darstellung der einzelnen Strategien jeweils diskutiert wurde, zeigen sich jedoch Unterschiede in den Strategien im Rahmen des supportiven Systems: Im Unterstützungssystem früher Begrüßungsroutinen sind für präverbale Phasen Als-ob-Behandlungen und lokalisierendes Scaffolding von zentraler Bedeutung, daneben auch Explikationen. Übernahmen, die im Erwerb von Diskurseinheiten eine zentrale Stellung einnehmen, spielen in frühen Begrüßungsroutinen kaum eine Rolle.

10.3. Onset-DASS: Zur Erwerbsrelevanz des beobachteten Unterstützungssystems

Bis zu diesem Punkt wurde das Unterstützungssystem wesentlich als supportives System *in der Aktualgenese* betrachtet, d.h. es wurde beschrieben, wie die Erwachsenen das Kind online dabei unterstützen, unmittelbar anstehende interaktive Anforderungen zu bewältigen. Die Funktion des Unterstützungssystems besteht aus dieser Perspektive darin, sicherzustellen, dass das Kind an der Begrüßungsinteraktion beteiligt werden kann und dass die in einer Begrüßung notwendigen Jobs nacheinander erledigt werden. Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Bedeutung das supportive System als externe Ressource für die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten, als für ihren Erwerb hat. Im ersten Teil (10.3.1) wird begründet, weshalb man von einer Erwerbsrelevanz des beobachteten Unterstützungssystems ausgehen kann. Im zweiten Teil (10.3.2) werden die Besonderheiten und die Spezialisierung des beobachteten Unterstützungssystems

für die Belange emergenter Kompetenzen an der Schnittstelle präverbal-verbal zusammengefasst.

10.3.1. Interaktives Unterstützungssystem als Erwerbsunterstützungssystem

Eine Erwerbswirksamkeit des beschriebenen Unterstützungssystems ist aus verschiedenen Gründen anzunehmen:

1. aufgrund der in der Literatur zum Erwerb globaler Diskurskompetenzen nachgewiesenen Erwerbswirksamkeit des Unterstützungssystems
2. aufgrund der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung rekonstruierten Zusammenhänge zwischen Unterstützungshandlungen und Erwerbsfortschritt im Längsschnitt
3. aufgrund der Tatsache, dass einige der beobachteten Phänomene und sogar gesamte Unterstützungsprinzipien aus der Perspektive interaktiver Unterstützung keinen Sinn machen – im Hinblick auf Erwerb, lassen sie sich jedoch plausibel erklären. Dies gilt insbesondere für die o.g. Unterstützungscluster, die nur plausibel im Sinne von Erwerbsprioritäten erklärbar sind.

Im Folgenden werden diese Punkte näher ausgeführt.

Nachgewiesene Doppelfunktionalität des Unterstützungssystems

Mit Bezug zu bestehenden Forschungsergebnissen zu externen Ressourcen im Erwerb globaler Diskurskompetenzen konnte gezeigt werden, dass es sich in der Begrüßungsinteraktion mit sehr jungen Kindern und in den Erzählinteraktionen, die Hausendorf/Quasthoff (2005a) untersuchen, um ein analog angelegtes Unterstützungssystem mit unterschiedlichen konkreten interaktiven Ausprägungen handelt. Die Parallelen lagen dabei zum Einen in der grundsätzlichen Funktionalität des beobachteten Unterstützungssystems, die in der Adaption globaldiskursiver Anforderungen in der Interaktion liegt; darüber hinaus zeigten sich alle bei Hausendorf/Quasthoff rekonstruierten Unterstützungsstrategien (Als-ob-Behandlungen, Lokalisierungen, Explikationen und in geringem Umfang auch Übernahmen) ebenfalls in der vorliegenden Untersuchung – Unterschiede lassen sich im Wesentlichen mit dem spezifischen Zuschnitt auf die jeweilige Erwerbsphase erklären. Hausendorf/Quasthoff weisen in ihrer Studie nach, dass das beobachtete interaktive Unterstützungssystem Erwerbseffekte hat, indem sie zeigen, dass die beim story re-telling in einem Tagevergleich gefundenen Unterstüt-

zungsmechanismen und die am folgenden Tag beobachtbaren Kompetenzfortschritte beim Erzählen den Kompetenzfortschritten entsprechen, die die Kinder im querschnittlichen Altersvergleich zeigen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 255). Aufgrund dieses Befunds kommen sie zu dem Schluss, dass das interaktive Unterstützungssystem ein Erwerbsunterstützungssystem abbildet:

„Diese sequentielle Systematik der entwicklungsorientierten Funktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion ist unmittelbar abbildbar auf die sequentielle Systematik der interaktionsorientierten Funktionen der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Diese Abbildbarkeit bringt die Doppelfunktionalität der Interaktionsmuster zum Ausdruck. Sie zeigt zugleich, dass auch die Systematik der Sequentialität ebenfalls sowohl für den Erfolg der Interaktion als auch für die Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes funktional ist“ (Hausendorf/ Quasthoff 2005a: 296).

Die interaktive Funktionalität des Unterstützungssystems liegt darin begründet, dass der Erwachsene dem Prinzip eines erfolgreichen Fortgangs der Interaktion folgt. Die Funktionalität des Systems als Erwerbsmechanismus beschreiben Hausendorf/Quasthoff mit der Metapher der „Wippe“: in einer asymmetrischen Interaktionssituation strebt der stärkere (schwerere) Interaktionspartner intuitiv nach einem Ausgleich der Kompetenzunterschiede – in diesem Sinne ist das Unterstützungssystem ein Diskurserwerbs-Unterstützungssystem („Discourse Acquisition Support System“, DASS). Die Ähnlichkeit der in der Aktualgenese rekonstruierten Unterstützungssysteme macht es wahrscheinlich/plausibel, dass das Prinzip der Doppelfunktionalität auch für das supportive System in Begrüßungsroutinen gilt – mit anderen Worten: auch hier ist ein Discourse Acquisition Support System am Werk, das jedoch, wie unten ausgeführt wird, einige Besonderheiten aufweist, die durch die frühe Erwerbsphase und die Charakteristika der globalen Einheit begründet sind.

Bezüge zwischen Unterstützungshandlungen und Kompetenzzuwachs

Der zweite Grund dafür, von Erwerbseffekten des beobachteten Unterstützungssystems auszugehen, sind die *engen Bezüge zwischen Unterstützungshandlungen und Kompetenzzuwachs*, die sich in der vorliegenden Untersuchung auch anhand längsschnittlicher Daten zeigen ließen. So lassen sich systematisch Kompetenzfortschritte in einer Altersstufe auf Unterstützungshandlungen in der vorhergehenden Altersstufe zurückführen – diese Zusammenhänge wurden in Kapitel 9 expliziert, indem die kindliche Beteiligung an den Jobs in unterschiedlichen Altersstufen in Bezug auf die jeweils gesetzten Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen beschrieben wurde.

Plausibilität von Unterstützungsleistungen im Hinblick auf Erwerb – aber nicht im Hinblick auf interaktive Wirksamkeit

Zuletzt spricht für eine Erwerbswirksamkeit des Unterstützungssystems, dass einige der beobachteten Phänomene sich im Hinblick auf ihre interaktive Funktion weitaus weniger plausibel erklären lassen als im Hinblick auf eine erwerbssupportive Funktion. Der Gedanke, der hinter diesen Überlegungen steht, ist, dass die reibungslose Durchführung die wichtigste Prämisse für den Einsatz einer Begrüßungsroutine als Standardlösung für das Problem des Encounter Opening ist. Im Rahmen des Unterstützungssystems sind jedoch Unterstützungshandlungen zu beobachten, die diesem interaktiven Ziel zuwiderlaufen. Dies ist besonders auffällig für das Phänomen, das oben als Unterstützungscluster beschrieben wurde: Die Ballung von zahlreichen Mechanismen der Verdeutlichung führt zu einer erheblichen Zergliederung und Ausdehnung der Interaktion. Insgesamt führen die Mechanismen der Verdeutlichung und die damit verbundene aufwändige Beschäftigung mit einer Anforderung dazu, dass eine zügige und reibungslose Bearbeitung aller Jobs nacheinander verhindert wird. So machen insbesondere Cluster von Unterstützungsstrategien, aber auch insgesamt alle Unterstützungsstrategien, die nach dem Prinzip der Verdeutlichung funktionieren im Hinblick auf interaktive Ziele wenig Sinn.

Das Argument der fallweisen Hinderlichkeit dieser Mechanismen in Bezug auf interaktive Ziele wird dadurch verstärkt, dass mit der Als-ob-Behandlung ein Unterstützungsprinzip verfügbar ist, das in dieser Hinsicht unproblematischer ist: hier können einfach kindliche Handlungen im Sinne einer Beteiligung überbewertet werden, der Erwachsene gibt das Routinegerüst vor und garantiert so einen reibungslosen Verlauf. Da der Erwachsene bei Verringerungen bestimmend ist – indem er kindliches Verhalten als Beteiligung akzeptiert (Als-ob-Behandlungen) oder Zugzwänge lokalisiert – bestimmt er auch den Fortgang der Interaktion. Dadurch bietet die Strategie der Verringerung im Hinblick auf die interaktive Funktionalität den erheblichen Vorteil, dass sie den Fortgang der Interaktion nicht gefährden.

Wenn es also offenbar mit der Verringerung eine solch effiziente Möglichkeit gibt, mit Asymmetrie in der Interaktion umzugehen und ein Weiterführen der Interaktion zu garantieren, stellt sich aus interaktiver Perspektive die Frage, wieso das zweite Unterstützungsprinzip, die Verdeutlichung, überhaupt existiert. An zahlreichen Beispielen in den Daten wird deutlich, dass dieses Unterstützungsprinzip eine reibungslose Durchführung der Routineinteraktion erheblich beeinträchtigen kann: Das Wiedereinsetzen oder Expandieren von Zugzwängen verzö-

gert den Fortgang der Interaktion oder sorgt dafür, dass sie ins Stocken gerät (vgl. Kapitel 10.2.2.). Darüber hinaus können Verdeutlichungen in ihrer interaktiven Unterstützungsfunktion auch vollständig scheitern, wenn das Kind trotz der gegebenen Hilfestellung die Anforderung nicht bewältigt. In den Daten zeigen sich zahlreiche Beispiele, in denen eine Verdeutlichung des Zugzwangs nicht dazu führt, dass das Kind ihn bedient, so dass die Situation mittels verringernder Strategien „gerettet“ werden muss. Im Hinblick auf den interaktiven Nutzen ist demnach schwer zu erklären, weshalb es supportive Verdeutlichungen gibt, wenn mit supportiven Verringerungen ein besseres Mittel vorhanden ist, um eine routinisierte und problemlose Durchführung der Routine zu garantieren.

Das Bild des Zusammenwirkens von Verringerungen und Verdeutlichungen macht erst dann Sinn, wenn man es aus der Perspektive des Kompetenzerwerbs betrachtet: Verdeutlichungen halten spezifische Möglichkeiten bereit, die Begrüßungskompetenz des Kindes feinabgestimmt auf das jeweilige Kompetenzniveau zu trainieren. Ziel der interaktiven Unterstützung ist also nicht nur die gemeinsame Bewältigung des Encounter Opening, sondern auch die strukturell erwartbare, symmetrische Verteilung der interaktiven Lasten innerhalb der Routine. Besonders eindrucksvoll zeigt sich das in Bezug auf Unterstützungscluster: In der Untersuchung des interaktiven Unterstützungssystems in allen Altersstufen zeigte sich als auffälliges Phänomen, dass in bestimmten Altersstufen die kindliche Bewältigung bestimmter Anforderungen in der Sequenz besonders intensiv bearbeitet wird. Diese Priorisierung ist bei Betrachtung der Begrüßungssequenzen sehr auffällig, da die entsprechenden Teilsequenzen stark zerdehnt erscheinen. Bei näherer Analyse zeigt sich, dass sich hier unterschiedliche Strategien des interaktiven Unterstützungssystems auf diese spezifische Unterstützungsaufgabe konzentrieren. Das auffälligste Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Kombination zahlreicher Unterstützungsstrategien auf die Aufgabe der Identifikation und Annäherung bei Kindern im Alter von 18 und 24 Monaten. In solchen Unterstützungs-Clustern werden unterschiedliche Strategien kombiniert, was zu einer starken Ausdehnung und Zergliederung der jeweiligen Sequenz führt. Das Phänomen der Unterstützungs-Cluster ist als Mechanismus interaktiver Unterstützung schwer erklärbar: Die Häufung von Unterstützungsstrategien führt zu einer Zergliederung und Ausdehnung der Routine-Interaktion, die die Gefahr birgt, dass das Kind nicht darauf fokussiert bleibt, sondern abgelenkt wird und sich umorientiert. Die mangelnde Stringenz der Durchführung behindert also das interaktive Ziel einer möglichst reibungslosen Durchführung der Routine erheblich. Ordnet man das Phänomen jedoch als interaktiven Erwerbsmechanismus ein, so ergibt sich ein Bild: im empirischen Längsschnitt zeigt sich, dass Anforderungen, auf die sich in

einer Altersstufe ein Unterstützungs-Cluster bezieht in der darauf folgenden Altersstufe durch das Kind besser und selbstständiger bewältigt werden – es ist also ein Zusammenhang zwischen Unterstützungscluster und Kompetenzzuwachs rekonstruierbar. Sogar die Tatsache, dass sich Unterstützungs-Cluster in frühen Phasen auf Job I und II konzentrieren, ist erklärbar: dies lässt sich womöglich dadurch erklären, dass in diesen Phasen der Begrüßungsinteraktion das Kind auf die Unterstützung der anwesenden Bezugsperson angewiesen ist; Wie sich zeigt, löst sich die triadische Unterstützungskonstellation jedoch ab einem Alter von zwei bis drei Jahren auf, da sich das Kind aufgrund seiner größeren Selbstständigkeit nicht mehr so häufig in unmittelbarer Gegenwart von Bezugspersonen aufhält. Sobald die Bezugsperson nicht mehr beim Kind ist, kann es in Job I und II keine Unterstützung mehr erhalten und ist in der Bewältigung auf sich selbst gestellt. Die Ballung supportiver Aktivitäten vermittelt den Eindruck, dass Erwachsener und Kind in einer Art Lernprogramm intensiv die Bewältigung von globaldiskursiven Anforderungen bearbeitet, die das Kind in folgenden Altersstufen zwingend alleine bewältigen muss. Dabei stehen in unterschiedlichen Altersstufen unterschiedliche Kompetenzaspekte im Vordergrund: So gelten die Unterstützungsaktivitäten bei einjährigen Kindern prioritär dem Problem der Kontextualisierung des globalen Musters; Bei Kindern im Alter von 18 und 24 Monaten sind intensivste supportive Aktivitäten auf die Bewältigung der Aufgaben der Identifikation und Annäherung in Job II gerichtet. Vor diesem Hintergrund lassen sich die *Unterstützungscluster* als notwendige *Erwerbsprioritäten* erklären.

Im Gegensatz dazu sind Verringerungen in ihrer Erwerbswirksamkeit eher unspezifisch: sie beziehen das Kind in den Erwerbskontext ein und geben durch selektive Als-ob-Behandlung indirekte Hinweise auf die jeweils anstehenden Anforderungen. Zusammenfassend ergibt sich folgender Befund: Die Funktion von Verdeutlichungen liegt in der Unterstützung des Kindes in den spezifischen Erwerbsaufgaben im Rahmen der globalen Einheit; dem in der laufenden Interaktion prioritären Ziel, eine reibungslose Interaktion zu garantieren, dienen sie nicht: sie bewirken eine Zergliederung und Ausdehnung der Interaktion und sind in diesem Sinne disruptiv. Mechanismen der Verringerung lassen sich generell sowohl im Hinblick auf ihre interaktive Wirksamkeit als auch Erwerbswirksamkeit plausibel erklären: Die interaktive Wirksamkeit liegt darin, dass das Kind an der Interaktion beteiligt werden kann; Die Erwerbswirksamkeit liegt darin, dass das Kind damit Zugang zur Erwachsenen-Kind-Begrüßungsinteraktion als einem Erwerbskontext im Sinne eines Bruner'schen Formats erhält.

Abschließend lässt sich also festhalten, dass sich das beobachtete Unterstützungssystem plausibel als interaktiver Mechanismus der Emergenz globaler Diskurskompetenzen beschreiben lässt.

10.3.2. Charakteristika eines Onset-Discourse-Acquisition-Support-System

Am Ende des Kapitels zu den Beiträgen erwachsener Interaktionspartner im Rahmen früher Begrüßungsroutinen steht die Erkenntnis, dass diese ein supportives System bilden, das das Kind im Erwerb globaler Diskurskompetenzen unterstützt. Damit ist die Wirksamkeit eines Discourse Acquisition Support System (DASS, vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 288) auch für die Emergenz von Begrüßungskompetenz in frühen Phasen der Ontogenese nachgewiesen – neben dem DASS existiert auch ein Onset-DASS.

Dabei weist das Onset-DASS eine spezifische Eignung für die Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen an der Schnittstelle präverbal-verbal auf, was im Folgenden zusammenfassend erläutert wird. Die Unterstützungsstrategien des Onset-DASS wurden nach Unterstützungsprinzipien unterschieden. Zum einen in Verringerungen, zu denen Als-ob-Behandlungen, Accounts, Scaffolding und Übernahmen gehören; zum Anderen Verdeutlichungen, zu denen die Expansion und Explikation von Zugzwängen gehören sowie die Evaluation als „rückwärtsgerichtete“ Verdeutlichung.

Die Erwerbseffekte einzelner Unterstützungsmechanismen werden zusammenfassend in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

<i>Unterstützungsstrategie</i>	<i>Beschreibung</i>
Verringerungen (Kapitel 10.2.1.)	Jeweils bestehende Anforderungen werden herabgesetzt
Als-ob-Behandlung	Erwachsener (E) behandelt Handlung des Kindes als vollwertigen Beitrag, die nicht den Anforderungen an einen Beitrag in diesem Slot genügen.
Überbewertung nur inhaltlich angemessener Beiträge	Formseitig defizitäre Beiträge werden als vollwertige Beiträge akzeptiert.
Umwidmung	Erwachsener behandelt eine Handlung Ks als einen Beitrag zu einer bestimmten Teilsequenz, obwohl sie als Beitrag einer anderen Teilsequenz gemeint war.

Überbewertung präverbaler Handlungen	Erwachsener akzeptiert eine Handlung Ks als Beitrag zur Begrüßung, obwohl das Kind sie nicht im Sinne einer Beteiligung verwendet.
Highjacking	Erwachsener widmet Verhalten des Ks, das eigentlich evasiv ist, als Beitrag um.
Account (entschuldigende Erklärung)	M entschuldigt „defizitäres“ Verhalten des Kindes gegenüber E
Lokalisierendes Scaffolding	Vorgeben des Routinegerüsts als intuitiv unterstützende Maßnahme der erwachsenen Interaktionspartner
Aufrechterhalten des Routinegerüsts	E markiert das Routinegerüst durch das Setzen von Zugzwängen, so dass K nur die passive Beantwortung zufällt.
Lokalisierung des globalen Zugzwangs durch zusätzliche Beiträge	Zusätzliche Beiträge von E sorgen dafür, dass durchgängig Paarsequenzen zu finden sind, in denen das First von E und das Second von K kommt.
Übernahme von Aufgaben anstelle des Kindes	Der Erwachsene (M) übernimmt interaktive Aufgaben anstelle des Kindes.
Verdeutlichungen I: Explikation von Anforderungen (Kapitel 10.2.2.)	Anforderung bleibt bestehen, die Erwachsenen geben dem Kind jedoch zusätzliche Hilfestellungen (vorwärtsgerichtete Verdeutlichung)
Expansion der Wirkung von Zugzwängen	Diese Strategien betonen den gesetzten Zugzwang und dehnen seine Reichweite über das unter Erwachsenen übliche Maß aus. Dies eröffnet K zusätzliche Möglichkeiten der Reaktion.
Wiedereinsetzen von Zugzwängen	Der Erwachsene wiederholt seinen Beitrag zu einer Teilsequenz einmal oder mehrmals und lässt nach den Wiederholungen jeweils eine Pause als „Slot“ für einen Beitrag: erst wenn K mit einem angemessenen Beitrag antwortet, fährt er mit dem nächsten Beitrag in der Routinesequenz fort.
Emphase des First durch Dehnung	Beitrag wird über seine normale Länge hinaus gedehnt, was den Zugzwang betont und so verdeutlicht.

Explikation: Anforderung spezifischer beschreiben	Die Erwachsenen explizieren die jeweils bestehenden Anforderungen für das Kind.
Spezifikation „in die Breite“	In der Wiederholung werden unterschiedliche inhaltliche Aspekte eines Zugzwangs thematisiert/verdeutlicht.
Spezifikation „in die Tiefe“	In den Wiederholungen wird derselbe Aspekt einer Anforderung genauer beschrieben.
Verdeutlichungen II: Evaluieren kindlichen Verhaltens (Kapitel 10.2.3.)	Explizites Kommentieren der kindlichen Handlung (Verdeutlichung ex post)
Negative Evaluierung	E kritisiert Ks Begrüßungsverhalten (bezogen auf bestimmte Anforderungen oder insgesamt)
Positive Evaluierung	E bestätigt explizit Ks Begrüßungsverhalten (bezogen auf eine bestimmte Anforderung)

Betrachtet man die Bedeutung der Unterstützungsprinzipien in den unterschiedlichen Altersstufen, so zeigt sich, dass insgesamt in den ersten beiden Altersstufen, am Übergang zum Erwerb allererster Kompetenzen, dominant Verringerungen zu beobachten sind; bei Kindern ab zwei Jahren zeigen sich mehr Verdeutlichungen als Verringerungen. Dieses Phänomen lässt sich im Hinblick auf die möglichen Erwerbsprozesse in den jeweiligen Phasen erklären.

Verringerungen als Unterstützungsprinzip emergenter Kompetenzen: Hinnehmen des Kindes in den interaktiven Erwerbskontext

In der Phase des Übergangs präverbal-verbal dominierten in den Routinen strukturell Unterstützungsstrategien der Verringerung. In jedem Fall der zwölf- und 18-monatigen Kinder in den Daten waren zumindest zwei Formen von Verringerungen zu beobachten: Als-ob-Behandlungen und lokalisierendes Scaffolding. Demgegenüber gab es in diesen Altersstufen nur wenige Beispiele für Accounts, was auf eine geringe Bedeutung dieser Strategie im Erwerbsunterstützungssystem schließen lässt. Weiterhin gab es für die Altersstufen zwölf und 18 Monate keine Beispiele für Übernahmen, sondern diese Unterstützungsstrategie zeigte sich nur bei Zweijährigen im Rahmen der Bearbeitung der Identifikationsaufgabe in Job II zwischen K und M; dies sind keine „echten“ Übernahmen, da E keine regulären Beiträge des Kindes im Rahmen der Begrü-

ßungsroutine übernimmt, sondern lediglich Beiträge im Rahmen eines „Lerndiskurses“. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als beiden Unterstützungsstrategien im bei Hausendorf und Quasthoff rekonstruierten DASS eine entscheidende Rolle im Unterstützungssystem zugeschrieben wird. Es ist also kaum vorstellbar, dass hier die erwerbsunterstützende Funktion einer Demonstration eines erwartbaren Beitrags im Rahmen der globalen Einheit (Hausendorf/Quasthoff 2005a: 271) wirksam ist. Die große Bedeutung von Als-ob-Behandlung und lokalisierendem Scaffolding in präverbalen Phasen macht insofern Sinn, als diese verringerten Mechanismen optimal an die Situation des frühen Erwerbs angepasst sind: Das Zusammenwirken von Überbewertungen und Scaffolding bewirkt, dass eine große Bandbreite von Verhaltensweisen der Kinder, das im Rahmen der spezifischen globalen Einheit und an der spezifischen Stelle in der globalen Sequenz gezeigt wird, als interne Ressource der Entwicklung globalstruktureller Kompetenzen genutzt werden kann.

Der erste Mechanismus der Unterstützung, das Scaffolding, bewirkt, dass dem Kind ein Gerüst der Struktur der globalen Routine vorgegeben wird, an dem es sich „entlanghangeln“ kann: Der Erwachsene setzt an den Übergängen von einem Job zum nächsten jeweils das First und entlastet das Kind so davon, die Durchführung der globalen Struktur eigenständig bewältigen zu müssen; darüber hinaus fügen die Erwachsenen zusätzliche Beiträge ein, die das Gerüst engmaschiger machen und den ursprünglich globalen Zugzwang lokalisieren. Dadurch entsteht eine Struktur, in der jeweils lokal Slots eröffnet werden, in denen ein Beitrag des Kindes erwartbar ist:

Job I

E: Summons

K:

M: Scaffolding-Beitrag

K:

M: Scaffolding-Beitrag

Das Kind muss also lediglich als Second einen jeweils zur Bearbeitung des Jobs angemessenen Beitrag leisten, um an der Begrüßungsinteraktion teilzuhaben und damit vom Erwerbskontext der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Rahmen der globalen Einheit zu profitieren. Bildlich gesprochen wird dem Kind die Arbeit abgenommen, das Haus zu planen und das Gerüst tragender Balken aufzustellen – es muss lediglich die Lücken zwischen den Balken mit dem passenden Material

ausfüllen, um am Hausbau beteiligt zu sein. Der Erwachsene übernimmt also die weitaus größere Last in der Durchführung des globalen Musters und entbindet/enthebt das Kind so in erheblichem Ausmaß von seinen Verpflichtungen. Allerdings funktioniert der Mechanismus des Scaffolding nur dann, wenn das Kind in seinem jeweiligen Slot ein Verhalten zeigt, das – zunächst mittels Als-ob-Behandlung – als Beitrag zur Erledigung des Jobs gewertet werden kann. Durch die Lokalisierung setzt der Erwachsene dem Kind von vorne herein erheblich niedrigere Anforderungen, als dies aufgrund der symmetrischen Struktur der Routine erwartbar wäre. Damit, dass er das Kind gar nicht mit den tatsächlichen globaldiskursiven Anforderungen konfrontiert, reagiert der Erwachsene adaptiv auf dessen noch geringes Kompetenzniveau – dies macht die Strategie so gut geeignet für frühe Phasen des Erwerbs.

Bei Als-ob-Behandlungen gehen Erwachsene mit einer Handlung des Kindes, die die Anforderungen eines angemessenen Beitrags nicht oder nur teilweise erfüllt, so um, als ob es sich um den in diesem Slot erwartbaren Beitrag handelte. Das bewirkt, dass de Facto die interaktive Aufgabe erfüllt wird, auch wenn das Kind die erwartbare Leistung nicht erbracht hat. Anhand der Daten ließen sich unterschiedliche Sub-Kategorien solcher Überbewertungen identifizieren, die sich auf unterschiedliche Aspekte kindlichen Verhaltens beziehen: Überbewertungen von nur inhaltlich passenden Beiträgen, Als-ob-Behandlungen im Zuge von Lokalisierungen auf globalstruktureller Ebene, Umwidmungen, Überbewertungen präverbaler Handlungen und Hijackings (vgl. Kapitel 10.2.1.). Durch diese Akzeptanz des „Unvollkommenen“ kann das globale Muster reibungslos weitergeführt werden, was erklärt, weshalb man davon sprechen kann, dass die Dyade von Anfang an eine Begrüßungsroutine durchführt (vgl. Kapitel 8.1.6.).

Die Untersuchung zum Erzählerwerb von Hausendorf und Quasthoff (2005a) werden Als-ob-Behandlungen ebenfalls als eine wichtige Kategorie interaktiver Unterstützung beschrieben, wobei sie sich dort auf Lokalisierungen bezieht. Die anderen Sub-Strategien und Differenzierungen der vorliegenden Arbeit finden sich dort nicht. Den erwerbsrelevanten Mechanismus der Überbewertung kindlichen Verhaltens sehen die Autoren darin, dass durch diesen „Erlass“ die Asymmetrie in der Interaktion ausgeglichen wird, was überhaupt erst eine Beteiligung des schwächeren Partners an der Interaktion ermöglicht (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 271f.). Im Rahmen eines adaptiven Unterstützungsmechanismus ist eine besondere Bedeutung des Mechanismus der Überbewertung in sehr frühen Phasen der Interaktion ausgesprochen plausibel: Im Gegensatz zu anderen Strategien des Unterstützungssystems setzt eine Überbewertung nicht vo-

raus, dass das Kind bereits sprachliche Kompetenzen als Grundlage mitbringt, sondern es können eine große Bandbreite unterschiedlicher frühkindlicher Verhaltensweisen genutzt werden (vgl. dazu Kapitel 9.2.1.). Voraussetzung für eine Überbewertung ist dabei lediglich, dass das kindliche Verhalten an der jeweiligen Stelle der Sequenz zumindest in Teilen passend/angemessen ist (man könnte von einem notwendigen Gehalt an Angemessenheit sprechen). Die große Bedeutung der Überbewertung innerhalb des Onset-DASS zeigt, wie das hier rekonstruierte Unterstützungssystem spezifisch auf den Erwerb in frühen Phasen ausgerichtet ist: Der Mechanismus nutzt einfach das Verhalten, das bereits da ist – die einzige Einschränkung ist, dass das Verhalten des Kindes in Bezug auf die Funktion der globalen Einheit und an der jeweiligen Stelle der Sequenz in irgendeinem Aspekt passend / angemessen sein muss. Dass Sprachlichkeit für die Nutzung einer Handlung dabei kein Kriterium ist, eröffnet die Möglichkeit einer „niedrigschwelligen“ Beteiligung des Kindes an der Routine.

Der Erwerbseffekt von Als-ob-Behandlungen liegt also zunächst darin, dass das Kind an der Routine beteiligt werden kann und somit von diesem Erwerbskontext profitiert. Darüber hinaus ergibt sich ein spezifischer Lerneffekt daraus, dass nur solches Verhalten des Kindes überbewertet wird, das zur Erledigung des jeweiligen Jobs passend ist, während unpassendes Verhalten ignoriert wird. Wenn etwa ein Kind als Reaktion auf ein Summons nach oben blickt, so wird dies von M als Ratifikation des Summons überbewertet, weil das Verhalten eine Umorientierung zeigt und genau eine solche Umorientierung in diesem Slot der Begrüßungsroutine erwartbar ist; dabei ist unerheblich, ob es sich bei dem Verhalten um einen absichtlichen Beitrag zum globalen Muster handelt, da für die Möglichkeit der Überbewertung lediglich von Bedeutung ist, ob das gezeigte Verhalten inhaltliche oder formale Aspekte des an dieser Stelle angemessenen Verhaltens aufweist. Erfüllt das Verhalten diese Bedingung nicht, so wird es ignoriert (etwa, wenn das präverbale Kind im Slot der Reaktion auf das Summons an seinem Schuh herumspielt). Aufgrund dieser selektiven Überbewertung von Verhaltensweisen erhält das Kind indirekte Hinweise darauf, welches Verhalten an dieser Stelle des globalen Musters angemessen ist, was wohl ebenfalls zum Erwerb globaldiskursiver Kompetenzen beiträgt. Es ist bemerkenswert und stützt die Annahme einer Erwerbsrelevanz in Form indirekter Hinweise an das Kind, dass im Mechanismus selektiver Akzeptanz kindlichen Verhaltens Alterseffekte zu beobachten sind: Verhaltensweisen, die bei jüngeren Kindern als Beteiligung überbewertet werden, werden bei älteren Kindern nicht mehr als Beitrag akzeptiert; so war in mehreren Beispielen zu beobachten, dass bei sehr jungen Kindern schwache sozial-emotionale Reaktionen wie Lächeln alleine als Distanzgruß akzeptiert

wurden; bei älteren Kindern hingegen wurde, wenn das Kind nur lächelte, der Zugzwang wieder eingesetzt. Der Mechanismus wird in der Bewertung kindlichen Verhaltens also mit zunehmender Kompetenz des Kindes „strenger“.

Die Möglichkeit der Überinterpretation kindlichen präverbalen Verhaltens wird durch den Mechanismus des lokalisierenden Scaffolding noch begünstigt: Durch die Lokalisierungen gliedert sich die Routineinteraktion in Paarsequenzen, in denen der Erwachsene ein First vorgibt; so wird ein präziser Slot eröffnet, in dem ein kindlicher Beitrag als Second erwartbar ist. Es zeigte sich, dass quasi jegliche Verhaltensweisen des Kindes, die entweder inhaltlich oder formal Aspekte des erwartbaren Verhaltens zeigen in diesem Slot als Beitrag gewertet werden. Ein Beispiel dafür ist, dass präverbales kindliches Verhalten, das zeitlich länger ausgedehnt ist, als Beitrag interpretiert wird, solange es in diesen Slot fällt. Dies gilt insbesondere für die Überbewertung sozial-emotionalen Verhaltens des Kindes als Gruß bei Einjährigen: egal wann das Kind anfängt und aufhört zu strampeln oder zu lächeln – solange es dies in dem Moment tut, in dem ein Gegengruß erwartbar ist, wird das Strampeln und Lächeln vom Erwachsenen als Gegengruß überbewertet. Um das Bild des Hausbaus noch einmal zu bemühen: Das Kind muss nicht die Spalten im Gerüst absichtlich mit dem passenden Material auffüllen – wenn etwas Material mit dem es hantiert zufällig in einer Spalte hängen bleibt, behandelt der Erwachsene dies so, als ob es sich um eine Beteiligung am Hausbau handelte. In ähnlicher Weise beschreiben auch Bruner/Sherwood (1976) das Scaffolding im Rahmen von Formaten am Übergang präverbal-verbal.⁵¹

Das Bild macht die entscheidende Eigenschaft der Als-ob-Behandlung für den Onset des Erwerbs deutlich: um in die Routineinteraktion hineingenommen zu werden und von diesem Erwerbskontext zu profitieren, muss das Kind keine bestimmten Fähigkeiten oder Voraussetzungen mitbringen. Als interne Ressource für eine Beteiligung des Kindes an der Begrüßungsroutine kann der Mechanismus jegliches Verhalten nutzen, das den beschriebenen Gehalt an Angemessenheit

⁵¹ Bruner beschreibt Scaffolding am Übergang präverbal-verbal als Hineinnahme des Kindes in eine globale Struktur, nur aufgrund von dessen angeborenem Verhalten. Er beschreibt ebenfalls, dass dabei zu Beginn der Erwachsene die globale Struktur alleine aufrechterhält und dass es sich dabei bereits um eine globale Struktur handelt, die nach den konventionellen Regeln funktioniert (vgl. Bruner/Sherwood 1976: 283). Im Prinzip wird mit dieser Arbeit zu frühen Begrüßungsroutinen damit ein Mechanismus am Übergang präverbal-verbal für sprachliche globale Einheiten nachgewiesen, den Bruner bereits für die konventionelle, globale Struktur eines Spiels beschrieben hat. Die Begrüßung ist, wenn man so will, ein Format für den Erwerb globaler Diskurskompetenzen.

aufweist. Aufgrund dieser Eigenschaft des Mechanismus, sehr breit vorhandene interne Ressourcen nutzen zu können, können also die Einjährigen, die noch keine globaldiskursiven Kompetenzen zeigen, trotzdem bereits an der globalen Routine beteiligt werden. In diesem Kontext erhalten sie ein Training „on the Job“: sie erhalten Hinweise auf die Struktur des globalen Musters und die zu erledigenden Jobs; und sie erfahren durch die Eröffnung von Slots als „Second“, welches ihr Part bei der Erledigung der Jobs jeweils ist. Bereits bei Kindern, die nur ein halbes Jahr älter sind, zeigen sich erste Kompetenzen. Der Mechanismus der Als-ob-Behandlung ist also dafür verantwortlich, dass ein Ansatzpunkt für den Erwerb globaldiskursiver Fähigkeiten geschaffen wird; in Zusammenarbeit mit anderen Mechanismen des Unterstützungssystems bewirkt dies bald die Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Mechanismen der Verringerung auch dann funktionieren, wenn das Kind noch nicht über globaldiskursive Kompetenzen verfügt; darüber hinaus funktionieren Verringerungen auch dann, wenn das Kind nicht über sprachliche Kompetenzen verfügt. Aufgrund dessen können Einjährige in die Begrüßungsinteraktion hineingenommen werden und so in diesem Kontext erste Begrüßungskompetenzen „on the Job“ erwerben. Das Unterstützungsprinzip der Verringerung ist ideal geeignet für den Onset des Erwerbs globaler Diskurskompetenzen.

Im Umkehrschluss gilt aber auch, dass Verringerungen im geschilderten Umfang nur in der Interaktion mit wenig kompetenten Partnern funktionieren, da sie dessen interaktive Eigenständigkeit in erheblichem Maße einschränken. Den Mechanismen des Scaffolding und der Überbewertung liegt das Prinzip zugrunde, dem Interaktionspartner einseitig Strukturen vorzugeben und dessen Handlungen zu deuten. Verringerungen bevormunden also den Interaktionspartner und lassen diesem wenig Spielraum für autonomes Handeln.

Verringerungen haben als Mechanismus der Diskurskompetenz zwei Seiten: Einerseits bietet es dem Kind einen Vorteil, dass es verminderten Anforderungen gegenübersteht, was ihm trotz geringen Kompetenzen überhaupt erst eine Beteiligung ermöglicht – die Hochsprunglatte wird vom Erwachsenen niedrig gelegt und damit intuitiv ein bestimmtes Fähigkeitsniveau attribuiert. Dem steht als Kehrseite gegenüber, dass das Kind, aufgrund der Monopolisierung der Deutungshoheit beim Erwachsenen, in seiner Autonomie eingeschränkt wird; so hat es beispielsweise nicht die Chance, sich an den tatsächlich anstehenden Anforderungen zu probieren. Weiterhin haben Verringerungen den Nachteil, dass sie dem Kind lediglich relativ indirekte Hinweise darauf geben, welches Verhalten in der Begrü-

ßungsinteraktion erwartbar ist: solche Hinweise können etwa durch Strukturmarkierungen durch das Setzen von Beiträgen im Scaffolding oder durch die selektive Akzeptanz von Verhalten in den Als-ob-Behandlungen gegeben werden. Genau an diesem Punkt setzt das zweite Unterstützungsprinzip der Verdeutlichung an.

Verdeutlichung: fordernde Unterstützung im Erwerb spezifischer globaldiskursiver Kompetenzen

Nachdem Verringerungen den Schritt zur Bewältigung des Übergangs zur Emergenz erster Kompetenzen ermöglichen, unterstützen in den folgenden Phasen Verdeutlichungen den Erwerb spezifischer Kompetenzen. Der Vorteil von Verdeutlichungen liegt dabei darin, dass mithilfe dieser Prinzipien dem Kind spezifische Anforderungen im Rahmen einer globalen Einheit in elaborierter Weise verdeutlicht werden können: Mit *Explikationen in die Breite* werden unterschiedliche Aspekte einer Anforderung elaboriert (Hör mal, wer kommt denn da: Identifikationsaufgabe + Hinweis auf Möglichkeit, Informationen über die Identität des Neuankömmlings zu erlangen „hör“); mit einer *Explikation in die Tiefe* wird neben der Anforderung selbst auch modale Aspekte verdeutlicht (Lauf schnell da hin: „Lauf da hin“ Annäherung plus „schnell“ Art und Weise der Annäherung „schnell“); mit *Evaluationen* wird auf einer Meta-Ebene explizit Feedback zum Begrüßungsverhalten gegeben (Was n das für ne Begrüßung; Wo bleibst Du denn). Damit erhält das Kind sehr genaue Informationen über erwartbares Verhalten in Begrüßungsroutinen. Da es gleichzeitig gefordert ist, auf die so explizierten Zugzwänge zu reagieren, erhält es ein sehr spezifisches „Training on the Job“. Der zugrundeliegende Erwerbsmechanismus in Verdeutlichungen ist der des Wygotski'schen Setzens von Anforderungen in der Zone der nächstfolgenden Entwicklung: Dem Kind wird eine Anforderung gesetzt, die es in erheblichem Maße fordert, ihm werden aber Hilfestellungen bei der Bewältigung der Anforderung gegeben. Besonders in Explikationen wie dem Ausdehnen von Zugzwängen (Wiedereinsetzen von Zugzwängen: „Hallo“ – „Tagchen“ – „Grüß Gott“) wird deutlich, dass der Erwachsene das Kind nicht leicht aus seiner Verpflichtung entlässt, einen angemessenen Beitrag zu leisten.

Während Verringerungen das Prinzip zugrunde liegt, das Verhalten, das das Kind zeigt zu akzeptieren und zu unterstützen, liegt Verdeutlichungen das Prinzip zugrunde, das Kind zu fordern. In der Hausbau-Metapher überlässt der Erwachsene dem Kind anspruchsvolle Aufgaben – nicht nur das Füllen der Zwischenräume in einem von ihm errichteten Gerüst, sondern auch im Gerüstbau selbst; als der kompetentere Interaktionspartner leitet er das Kind in seinen Aufgaben jedoch genau an; diese Anleitungen sind so präzise an die Fähigkeiten des Kindes ange-

passt, dass es im Regelfall die Aufgabe leisten kann und nichts schief geht und repariert werden muss. Durch diese Anleitungen lernt das Kind genau, was es tun muss – und ist zunehmend in der Lage, seinen Part im Hausbau selbstständig zu erledigen.

Damit Verdeutlichungen funktionieren, ist jedoch – im Gegensatz zu Verringerungen – eine *Voraussetzung, dass das Kind bereits Kompetenzen* mitbringt. Insbesondere setzt die eigenständige Beteiligung des Kindes zumindest in geringem Umfang globaldiskursive Kompetenzen voraus. Weiterhin ist für das Funktionieren bestimmter Verdeutlichungs-Strategien, insbesondere Explikationen und Evaluationen, in gewissem Umfang ein Sprachverständnis des Kindes notwendig (Wenn ein Kind nicht über die passiven Sprachkompetenzen verfügt „Lauf schnell da hin“ zu verstehen, kann es diesen unterstützenden Hinweis auch nicht im Sinne des Erwerbs globaldiskursiver Kompetenzen nutzen). Da der Mechanismus der Verdeutlichung in diesem Sinne voraussetzungsreich ist, eignet er sich nicht für den Onset des Kompetenzerwerbs, sondern erst für den weiteren Ausbau auf Grundlage erster Fähigkeiten. Dies erklärt die Alterseffekte in Bezug auf Unterstützungsprinzipien, die ich in der Analyse gefunden habe: Während, wie oben erwähnt, zu Anfang Verringerungen dominieren, spielen bereits bei Zweijährigen Verdeutlichungen eine zentrale Rolle. Ein Cluster von Verdeutlichungen zeigt sich bei Zweijährigen insbesondere in der Bearbeitung des Jobs II der Identifikation und Annäherung. Verdeutlichungen sind optimal geeignet, um hochadaptiv und feinabgestimmt bestimmte Erwerbsaufgaben zu adressieren und das Kind in diesen Bereichen so zu fordern, dass es die nächste Entwicklungsstufe erreicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Onset-DASS eine Spezialisierung für die Belange der Emergenz globaldiskursiver Fähigkeiten in frühen Phasen der Ontogenese zeigt. *Verringerungen* bieten dabei den Ansatzpunkt für den Kompetenzerwerb, indem sie das Kind in den Erwerbskontext der Erwachsenen-Kind-Begrüßungsinteraktion integrieren. Im weiteren Verlauf werden Kindern insbesondere mittels eines Repertoires an *Verdeutlichungen* darin unterstützt, Leistungen selbst zu erbringen. Die unterschiedlichen Unterstützungsstrategien sind dabei hochadaptiv und flexibel einsetzbar: Das Kind erhält stets so viel Unterstützung, wie es in einer bestimmten Altersstufe braucht; durch die Möglichkeit der *Reihung* von Verdeutlichungen und Verringerungen können Anforderungen zuerst hoch angesetzt werden und im Notfall, wenn das Kind daran zu scheitern droht, durch Verringerungen herabgesetzt werden, so dass der Fortgang die Durchführung der Begrüßungsinteraktion nicht gefährdet wird; weiterhin können Unterstützungsstrategien auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen kumuliert

werden, so dass die Bearbeitung bestimmter Erwerbsanforderungen intensiviert werden kann. Durch dieses Training „on the Job“ erwerben Kinder zunehmend globaldiskursive Kompetenzen. Dies erklärt den in Kapitel 9 beschriebenen Verlauf der Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen, der im Rahmen von Begrüßungsroutinen zu beobachten ist.

Teil D: Theoretische Erträge

11. Emergenz globaler Diskurskompetenzen in frühen Phasen der Ontogenese

Am Ende dieser Arbeit zur Emergenz globaler Diskurskompetenzen lässt sich sagen, dass die Untersuchung hinsichtlich des Interesses, Erwerbsprozesse der Entstehung dieser Sprachfähigkeit zu erschließen, eine Vielfalt teils überraschender Ergebnisse zutage fördern konnte. Die auf die einzelnen Aspekte des Erwerbs – Erwerbsbeginn, Erwerbsverlauf und Erwerbsmechanismen – bezogenen Ergebnisse wurden dabei bereits in Zusammenfassungen am Ende der jeweiligen Kapitel dargestellt. Dort wird im Detail diskutiert, inwiefern sich aus der Beobachtung musterhafter Prozesse in der Erwachsenen-Kind-Interaktion Hinweise auf Erwerbsprozesse ergeben. Zwar ist auch die Beschreibung dieser Prozesse im frühen Erwerb globaler Diskurskompetenzen im Rahmen von Begrüßungsroutinen völlig neu und beinhaltet eine Vielzahl bemerkenswerter Details, diese sollen an dieser Stelle jedoch nicht wiederholt werden.⁵²

Ziel dieses Kapitels ist es vielmehr, die wichtigsten Befunde in die einschlägige Forschung einzuordnen und zu diskutieren, inwiefern bisherige Ergebnisse bestätigt werden und welches die neuen Erkenntnisse sind, die die vorliegende Arbeit bringt. Zu Beginn der Untersuchung stand zunächst ganz grundsätzlich die Frage im Raum, ob sich im Rahmen von Begrüßungsroutinen bei Kindern früher globale Diskurskompetenzen zeigen als in Erzählungen, die bislang als „Keimzelle des Diskurserwerbs“ gegolten haben. Ausgangspunkt der Überlegungen war, dass sich in Begrüßungsroutinen als einfachen globalen Einheiten im Grunde dieselben Anforderungsdimensionen stellen, wie etwa in den komplexeren Diskurs-einheiten: die *globalstrukturellen* Anforderungen der externen Kontextualisierung und regelhaften und vollständigen Durchführung, die *globalinhaltlichen* Anforderungen der Verwendung angemessener Beiträge – bezogen auf benachbarte Äußerungen sowie insbesondere auf die globale Funktion – und damit die Herstellung eines inhaltlichen Zusammenhangs, und zuletzt die *globalformalen* Anforderungen, die Beiträge mittels passender konventioneller Formen umzusetzen und damit die globale Einheit auch auf formaler/sprachlicher Ebene zu markieren (vgl.

⁵² Soweit Themen in der Arbeit oben behandelt wurden, verzichte ich in diesem Kapitel aus Darstellungsgründen auf die erneute Angabe von Literaturhinweisen.

Kapitel 2.3.2.). Die vorhandene Literatur ließ vermuten, dass ein Erwerb globaler Diskursfähigkeiten vor dem Alter von drei bis vier Jahren, in dem bislang der Beginn des Erwerbs dieser Kompetenzen angesetzt ist, möglich war – es gab keine Forschungsergebnisse, die dem grundsätzlich widersprachen, und verschiedene Studien deuteten darauf hin, dass bereits sehr junge Kinder ein beachtliches Repertoire an Diskurskompetenzen zeigen (vgl. Kapitel 3.4.); andererseits gab es jedoch aufgrund fehlender Forschung in diesem Bereich bislang keine Belege für eine frühe Emergenz globaldiskursiver Kompetenzen. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ist es nun zunächst möglich festzuhalten, dass sich tatsächlich deutlich früher globale Diskurskompetenzen zeigen als bislang angenommen – im Rahmen von Begrüßungen beginnt der Erwerb globaler Diskursfähigkeiten mit 18 Monaten, also noch bevor Kinder richtig sprechen können.

Die Emergenz der Fähigkeiten zeigt sich dabei als kontinuierlicher Prozess und entspricht damit dem Bild eines „klassischen“ Erwerbsverlaufs. Damit ist gemeint, dass der Prozess dem auch für beinahe alle anderen Bereiche des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen beschriebenen kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen entspricht. Auch für den Bereich basaler Dialogfähigkeiten zeigt sich ein solcher kontinuierlicher Verlauf. Die Parallelen, die der Erwerbsverlauf im Vergleich mit Erkenntnissen zum späteren Erwerb globaler Diskursfähigkeiten aufweist, gehen sogar noch weiter: der Kompetenzerwerb ist nicht nur in beiden Fällen kontinuierlich, sondern es werden darüber hinaus die Kompetenzdimensionen in derselben Reihenfolge erworben – zunächst globalstrukturelle und globalinhaltliche Kompetenzen und erst zuletzt Kompetenzen der formalen Markierung (vgl. Kapitel 9.2.4.).

Andererseits war für den frühen Erwerb von Begrüßungsroutinen als weitere Theorie diejenige von Gleason et al. einschlägig, die auch für Begrüßungsroutinen/frühe Routinen von einer „umgekehrten“ Erwerbsreihenfolge ausgeht. Für die Theorie des Erwerbs von Verwendungskompetenz über die Performanz von Formen, die durch Instruktion beigebracht werden, zeigten sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch keinerlei Anhaltspunkte. Gegen letztere Theorie spricht zum Einen das Ergebnis, dass sich zuerst globalstrukturelle und globalinhaltliche Kompetenzen zeigen, bevor die Kinder erste konventionelle Formen in Begrüßungsroutinen verwenden. Die Verwendung etwa der Grußformel „Hallo“ zeigt sich dabei weitaus später, als dies aufgrund des frühen Auftauchens dieses Wortes im Wortschatz von Kindern zu vermuten wäre (vgl. Kapitel 9.1.3.). Wenn Kinder zwar „Hallo“ sagen können, dies aber trotzdem in Begrüßungsroutinen nicht tun, so widerspricht dies der Annahme, die globale Einheit würde aufgrund der Per-

formanz dieser Form erworben. So ist letztlich der Befund eines kontinuierlichen Erwerbs nicht einfach im Sinne einer Bestätigung eines höchstwahrscheinlichen Ergebnisses zu werten, sondern er trägt zur Diskussion um zwei alternative Theorieentwürfe zum Prozess des frühen Kompetenzerwerbs bei.

In besonderem Maße bemerkenswert sind die Ergebnisse der vorliegenden rekonstruktiven Untersuchung im Hinblick auf die Mechanismen des Erwerbs in der Interaktion. In Anlehnung an die Theorie des Scaffolding von Bruner und anderen (vgl. Kapitel 3.1.3.) bezeichnet Quasthoff (2011) die erwerbswirksamen Prozesse in der Interaktion als das Zusammenwirken von *internen* und *externen* Ressourcen des Kompetenzerwerbs. *Interne Ressourcen* sind dabei die Fähigkeiten, die das Kind mitbringt und auf denen der Erwerb von Kompetenzen aufbauen kann. *Externe Ressourcen* sind die Handlungen Erwachsener, die einen Erwerbsfortschritt bewirken. Aufgrund der bisherigen Forschung standen mehrere Kandidaten für interne und externe Ressourcen des Erwerbs früher globaler Diskurskompetenzen zur Diskussion. Da in der interaktionistischen Spracherwerbsforschung stets davon ausgegangen wird, dass viele Faktoren Einfluss auf den Erwerb haben, stellte sich insbesondere die Frage, welche Bedeutung jeweils unterschiedliche Einflussfaktoren haben. Nicht zuletzt ist dabei mit Blick auf den frühen Erwerb und die Emergenz von Kompetenzen von Interesse, inwieweit die relevanten Mechanismen des Erwerbs natürlich oder kulturell erworben sind.

11.1. Externe Ressourcen: erwerbsrelevante Faktoren in der Erwachsenen-Kind-Interaktion

Im Folgenden sollen zunächst die Befunde der vorliegenden Studie zu externen Ressourcen des Erwerbs eingeordnet werden. Hiermit sind für die vorliegende Arbeit, die sich dem interaktionistischen Ansatz der Forschung zum Erstspracherwerb zuordnet, die Mechanismen in der Interaktion gemeint, die für den Erwerbsfortschritt des Kindes relevant sind. Aufgrund der bisherigen Forschung war anzunehmen, dass die intuitive und unbewusste Unterstützung des erwachsenen Interaktionspartners eine wichtige Rolle spielt: dies wurde sowohl für den frühen Spracherwerb (Bruner 1975a, b, 1983) als auch für den späteren Erwerb globaler Diskursfähigkeiten (Hausendorf/Quasthoff 2005a) als wichtiger Mechanismus angesehen. Daneben stand für den frühen Erwerb von Begrüßungsroutinen jedoch auch die Theorie im Raum, dass Instruktionlernen der entscheidende Mechanismus sei (Greif/Gleason 1980; vgl. Kapitel 3.1.3.). Da nicht unbedingt nur ein interaktiver Mechanismus eine Rolle spielen muss, stellte sich die Frage, ob entwe-

der intuitive Unterstützung oder Instruktion – oder beide – für die Emergenz globaler Diskurskompetenzen eine Rolle spielen.

11.1.1.Instruktionslernen

In den Theorien von Gleason et al., die auch Begrüßungsroutinen einschließen, wird dem expliziten Beibringen von Routineformeln – und damit dem Instruktionslernen – eine zentrale Rolle attestiert. Da sich die Theorie auf den frühen Spracherwerb bezieht, ist sie ungewöhnlich, denn der Instruktion wird im frühen Spracherwerb insgesamt keine große Bedeutung eingeräumt (vgl. Kapitel 3.1.3). Gleason et al. gehen von der Bedeutung dieses Mechanismus aus, da sie beobachten, dass Erwachsene Kindern Routineformeln soufflieren: auf das Stichwort der Erwachsenen hin produziert das Kind die eingesagte Form (allerdings bei genauer Betrachtung der Daten dieser Studie nur manchmal und im Fall von Begrüßungsroutinen fast nie). Der ungewöhnliche Erwerbsmechanismus wird damit erklärt, dass für den Erwerb von Höflichkeitsroutinen ein hoher Erwerbsdruck herrsche: ein Kind könne auf viele sprachliche Fähigkeiten notfalls verzichten, jedoch nicht darauf, sich zu bedanken oder jemanden zu begrüßen (vgl. Greif/Gleason 1980: 166).

In den Daten der vorliegenden Untersuchung ließ sich jedoch kein einziger Fall des von Gleason et al. beschriebenen Soufflierens Erwachsener beobachten. Es bleibt also festzuhalten, dass sich aus der vorliegenden Studie kein Hinweis auf eine Rolle der Instruktion beim Erwerb von Begrüßungsroutinen ergibt.

11.1.2.Imitationslernen/Lernen am Modell

Es soll hier kurz erwähnt werden, dass sich in der Untersuchung auch keine Hinweise auf eine Rolle des Imitationslernens oder Lernens am Modell zeigten. Dies ist insofern bemerkenswert, als in der Literatur zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten in Diskurseinheiten dem Lernen am Modell eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Quasthoff 2011). Im Rahmen des supportiven Systems Erwachsener wird bei älteren Kindern die Übernahme kindlicher Beiträge durch den Erwachsenen als wichtige Unterstützungsstrategie beschrieben, deren Erwerbsfunktionalität in einer *Demonstration* des erwartbaren Verhaltens liegt; das Kind lernt daraus aufgrund von Imitation bzw. Lernen am Modell.

Diese Unterschiede in der Bedeutung des Modelllernens könnte durch das Alter der jeweils untersuchten Phasen in der Ontogenese erklärbar sein: Möglicherweise sind sehr junge Kinder noch nicht in der Lage, Modellverhalten im Rahmen globaler Einheiten für den Erwerb von Kompetenzen zu nutzen – ältere jedoch

schon; aus diesem Grund spielen im Onset-DASS Übernahmen keine Rolle – im DASS sind sie hingegen wichtig. Eine solche Unmöglichkeit der Nutzung des Erwerbsmechanismus des Modelllernens für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten in frühen Phasen der Ontogenese würde auch eine weitere Frage beantworten, die sich mit Blick auf das untersuchte Haustür-Setting stellte: Weshalb imitieren Kinder nicht die Begrüßungen unter Erwachsenen, die sich in der Situation häufig unmittelbar vor der Begrüßung zwischen Neuankömmling und Kind abspielen? Wieso übernehmen sie insbesondere nicht früh die salienten, dort gehörten Grußformeln? Die Antwort wäre, dass sie womöglich das Modell noch so wenig verstehen, dass sie es für den Erwerb nicht nutzen können.

11.1.3. Onset-DASS als Mechanismus emergenter Kompetenzen

Während also Instruktion und Lernen am Modell im frühen Erwerb globaler Diskurskompetenzen offenbar keine Rolle spielen, zeigt sich überdeutlich die Bedeutung der intuitiven Unterstützung. Die supportiven Handlungen der erwachsenen Interaktionsbeteiligten zeigen sich hierbei als elaboriertes Unterstützungssystem – analog zu dem für späteren Erwerb von Diskurseinheiten beschriebenen Discourse Acquisition Support System (DASS vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a). In dem in der vorliegenden Untersuchung rekonstruierten supportiven System zeigte sich ein Muster aus sich ergänzenden und ineinandergreifenden Unterstützungsstrategien, die entweder nach dem Prinzip einer Verringerung oder einer Verdeutlichung funktionieren. Dem System liegt, genau wie dem DASS, das Prinzip der Adaption von Anforderungen zugrunde: in Verringerungen werden die Fähigkeiten für das Kind dauerhaft gemindert (die Latte, über die es springen muss, wird niedriger gelegt), bei Verdeutlichungen bleibt die Anforderung bestehen, das Kind erhält jedoch zusätzliche Hilfestellungen. Das Unterstützungssystem im frühen Erwerb zeigt dabei eine Spezialisierung auf die Emergenz von Kompetenzen: Die als „Verringerungen“ zusammengefassten Unterstützungsstrategien sind dafür geeignet, das Kind auch ohne oder mit nur geringen Kompetenzen in die Durchführung der globalen Einheit einzubeziehen. Diese „Voraussetzungslosigkeit“ bedeutet nicht nur, dass das Kind keine globaldiskursiven Fähigkeiten haben muss, es muss nicht einmal über sprachliche Fähigkeiten i.e.S. verfügen, um mittels der Strategie der „Als-ob-Behandlung“ an der Begrüßungsroutine teilhaben zu können. Des Weiteren zeigt sich die Spezialisierung auf frühen Erwerb daran, dass in einer triadischen Unterstützungssituation zwei Erwachsene (die beim Kind befindliche Bezugsperson und der Neuankömmling) sicherstellen, dass sich in allen Phasen der Durchführung der Routine ein enges Netz an Unterstützungsleistungen aufspannt.

Auffällig am Verhalten der unterstützenden Erwachsenen ist dabei, dass sie sich selbst in der Interaktion mit den jüngsten Kindern stark am konventionellen Muster der Begrüßungsroutine orientieren und dieses von Anfang an als Rahmen aufrufen. Die intuitive interaktive Unterstützung hat daher den Charakter eines „Hineinerziehens“ des Kindes in die konventionelle globale Einheit.

11.2. Interne Ressourcen emergenter globaler Diskurskompetenz

Im Folgenden werden die Befunde der vorliegenden Studie zu internen Erwerbsressourcen eingeordnet. Aufgrund von Hinweisen aus der Literatur war zu vermuten, dass *basale Dialogfähigkeiten* als grundlegende Fähigkeiten in derselben Domäne eine Voraussetzung für den Erwerb erster globaler Diskursfähigkeiten sind (vgl. Kapitel 3.2.). Die Annahme, dass ausgebaute sprachliche Fähigkeiten i.e.S. eine zwingende Voraussetzung für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten sind, ist zwar verbreitet, wurde jedoch bislang empirisch weder bestätigt noch widerlegt. Inwiefern sind also die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zu Grundlagen – und vor allem zu zwingenden Voraussetzungen – des Erwerbs erster globaler Diskursfähigkeiten neu?

11.2.1. Sprachliche Fähigkeiten i.e.S. als Voraussetzung für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten

Vor dem Hintergrund der verbreiteten Annahme, dass globale Diskursfähigkeiten eine fortgeschrittene und komplexe Sprachfähigkeit sind, und dass notwendiger Weise der Umgang mit Einheiten oberhalb der Satzebene die Beherrschung von Wörtern und Sätzen voraussetzt, ist der Befund der vorliegenden Untersuchung überraschend: der Erwerb einfacher global strukturierter Einheiten im Diskurs setzt keine sprachlichen Fähigkeiten i.e.S. voraus. Insgesamt spielen verbale sprachliche Fähigkeiten für den frühen Erwerb in Begrüßungsroutinen eine erstaunlich geringe Rolle.

Wie in Kapitel 8.1.1. beschrieben, liegt die Vorstufe und Ausgangslage des Kompetenzerwerbs darin, dass einjährige Kinder vom Erwachsenen in die Durchführung der globalen Einheit im Sinne eines Bruner'schen Formats integriert werden, ohne dass sie bereits über globaldiskursive Kompetenzen verfügen würden. Die globalstrukturellen und globalinhaltlichen Kompetenzen, die sich zunächst beobachten lassen, zeigen sich vor allem im nonverbalen Verhalten der Kinder (vgl. Kapitel 9.1.). Zwar verwenden sie für ihre Beiträge bald auch einfache sprachliche Formen (etwa Anreden oder deiktische Ausdrücke), bemerkenswert ist jedoch, dass die Verwendung der konventionellen Formen – wie etwa Gruß-

formeln – sehr lange auf sich warten lässt: erst Vierjährige verwenden in den Begrüßungsroutinen regelhaft Grußformeln (vgl. Kapitel 9.1.3.). Mangelnde lexikalische Fähigkeiten sind dafür nicht der Grund, denn das Wort „Hallo“ ist eines der ersten im kindlichen Repertoire.⁵³ Vielmehr liegt der Grund dafür, dass die Grußformel lange nicht verwendet wird, wohl in den globalformalen Anforderungen, die mit der Verwendung dieser Form im Rahmen eines Encounter Opening verbunden ist: Sobald man in diesem Kontext „Hallo“ sagt, signalisiert dies für das interaktive Gegenüber Begrüßungskompetenz. Die Äußerung der indexikalischen Form macht wenig Sinn, solange ein Kind die interaktiven Folgelasten nicht tragen kann, weshalb es zuerst lernt, was Begrüßen bedeutet und dann erst, wie man die globale Einheit formal mit einer Grußformel markiert. Die Bruner'sche Theorie (vgl. Bruner 1983; Bruner/Sherwood 1976), die auch von Gleason (z.B. Gleason/Weintraub 1976; Gleason et al. 1984) vertreten wird, dass Formate als Kontext für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. dienen, bestätigt sich für den frühen Erwerb von Begrüßungsroutinen also nicht. Vielmehr werden die in anderen Kontexten erworbenen verbalsprachlichen Fähigkeiten in Begrüßungsroutinen eingesetzt – und zwar im Fall der genannten Grußformel erst Jahre nach deren Erwerb als lexikalische Einheit. Fehlende verbalsprachliche Kompetenzen des Kindes sind kein Hindernis für den Erwerb von Begrüßungskompetenz.

Die Frage nach den Voraussetzungen des Erwerbs stellt sich nicht nur im Hinblick auf die Fähigkeiten, die das Kind für die Umsetzung seiner Beiträge braucht, sondern auch im Hinblick darauf, welche Fähigkeiten die Voraussetzung dafür sind, dass es die externen, d.h. interaktiven, Ressourcen für den Kompetenzerwerb nutzen kann. Hier ist zu erwähnen, dass ein grundlegendes Sprachverständnis Voraussetzung dafür ist, dass das Kind von bestimmten Unterstützungsstrategien des interaktiven supportiven Systems profitieren kann: die als Explikationen bezeichneten Unterstützungsmechanismen, in denen der erwachsene Interaktionspartner einen gesetzten Zugzwang näher beschreibt (vgl. Kapitel 10.2.2.), funktionieren nur, wenn das Kind einen Hinweis wie „Geh mal gucken“ auch versteht.

⁵³ Leider werden in entsprechenden Wortlisten die Verwendungskontexte nicht mit angegeben. Meine Vermutung aus unsystematischen Beobachtungen ist jedoch, dass „Hallo“ kleinen Kindern gegenüber häufig als Aufmerksamkeitssignal innerhalb eines bestehenden Interaktionsrahmens verwendet wird – und dass kleine Kinder „Hallo“ zunächst ebenfalls so verwenden.

11.2.2. Basale Dialogfähigkeiten als interne Ressource

Eher bestätigenden Charakter haben die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf die Rolle basaler Dialogfähigkeiten für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten. Bereits in der rekonstruktiven Untersuchung von Erzählerwerb bei Hausendorf und Quasthoff (2005a) wurde die Rolle basaler Dialogfähigkeiten für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten beschrieben. Diese liegt vor allem darin, dass die Fähigkeit zum Umgang mit lokalen Zugzwängen Voraussetzung für den Umgang mit globalen Zugzwängen ist (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005a: 31). In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich die Notwendigkeit dieser Grundlage insbesondere daran, dass eine der wichtigsten Unterstützungsstrategien des frühen Erwerbs, das lokalisierende Scaffolding, diese Fähigkeit des Kindes nutzt: hier markiert der Erwachsene das globale Muster, indem er jeweils den ersten Beitrag eines Jobs äußert und damit einen lokalen Zugzwang setzt. Dies führt zu einer Schritt-für-Schritt-Durchführung der Begrüßungsroutine, in der das Kind nur jeweils lokal mit einem angemessenen Beitrag reagieren muss.

11.2.3. Präverbales Verhalten als interne Ressource

Der spannendste Befund im Bereich der Voraussetzungen und Grundlagen des Erwerbs globaler Diskursfähigkeiten ist wohl der, dass insbesondere auch das präverbale kindliche Verhalten umfassend genutzt wird. Dies ist schon deshalb vollkommen neu, weil es sich zwangsläufig um ein Phänomen des frühen Erwerbs handelt – und in diesem Zusammenhang wurden globale Diskursfähigkeiten bekanntlich bislang nicht diskutiert.

Das Phänomen stellt sich so dar, dass Kinder im Alter von zwölf, aber auch noch 18 Monaten über keine bzw. wenige globaldiskursive Fähigkeiten verfügen. Trotzdem zeigen sie im Rahmen von Encounter Openings unterschiedliche Verhaltensweisen: sie lächeln, strampeln, vokalisieren, strecken dem Erwachsenen Objekte hin, heben ihre Ärmchen und dergleichen. Diese sozial ausgerichteten, aber nicht als Beteiligung an einer Begrüßungsroutine spezifischen präverbalen Handlungen des Kindes können als Grundlage und Ansatzpunkt für dessen Beteiligung an der Begrüßungsroutine dienen. Der Mechanismus, der dem zugrunde liegt, ist der einer Reaktion seitens des erwachsenen Interaktionspartners, *als ob* es sich um eine Beteiligung an der Begrüßungsroutine handle. Aufgrund dieses Mechanismus der Überbewertung präverbalen Verhaltens vollzieht sich die Emergenz erster globaldiskursiver Kompetenzen. Interessant ist nun, um welches präverbale Verhalten es sich hauptsächlich handelt, und welche Eigenschaften diese Grundlagen des globalen Diskurerwerbs haben.

Zum Einen lassen sich viele der beobachteten Verhaltensweisen dem so genannten sozial-emotionalen Verhalten zuordnen, das als wichtige Grundlage für den Erwerb menschlicher Sprachfähigkeiten beschrieben wird. Dazu gehören soziales Lächeln, Strampeln und Vokalisieren, die als Distanzgruß überbewertet werden, oder das Heben der Ärmchen, das als Nahegruß überbewertet wird. Solche Verhaltensweisen sind allerdings dadurch motiviert, dass für das lange Zeit hilflose menschliche Kind (im Gegensatz etwa zu Nachkommen von nicht-menschlichen Primaten) die Hilfe Erwachsener überlebensnotwendig ist. Daher sei es mit einer intrinsischen Motivation zu sozialem Verhalten ausgestattet. Insofern gelten die beschriebenen sozial-emotionalen Fähigkeiten als angelegt (vgl. Kapitel 3.1.2.).

Die präverbalen Fähigkeiten, die als interne Ressource für den Erwerb von Begrüßungskompetenz genutzt werden und nicht sozial-emotional motiviert sind, können als sozial-pragmatisch im Sinne der sozialkonstruktivistischen Theorie der Emergenz menschlicher Sprachlichkeit von Michael Tomasello (1999) eingeordnet werden: die empirisch fundierte Theorie proklamiert eine zentrale Rolle präverbaler, generischer (d.h. nicht für Sprache domänenspezifischer) interner Ressourcen für die Emergenz menschlicher Sprachlichkeit. Im Zentrum steht die Annahme, dass bestimmte sozial-kognitive Fähigkeiten, die sich im Zuge der so genannten „Neunmonatsrevolution“ entwickeln, die Grundlage für den Erwerb menschlicher Sprachfähigkeiten bilden (vgl. Carpenter et al. 1998; Tomasello/Rakoczy 2003; vgl. auch Kapitel 3.1.2.). In der vorliegenden Arbeit zeigt sich vor allem die systematische Nutzung von einer dieser sozial-kognitiven Fähigkeiten: Kinder verwenden in Encounter Opening-Situationen die so genannte „Triangulation“ mit Objekten als eine Strategie der Interaktionseröffnung. In der Literatur wird die Objekttriangulation bislang vor allem im Hinblick auf ihre referenziellen Qualitäten als Vorläufer für den Erwerb symbolischer Sprache beschrieben (Tomasello/Rakoczy 2003: 125). In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich die interaktive Nutzung des präverbalen Verhaltens: das Kind streckt dem Erwachsenen ein Objekt (meist ein Spielzeug) entgegen und stellt durch Hin- und Herblicken eine gemeinsame Fokussierung auf dieses Objekt als „Thema“ sicher. In Encounter Openings ergibt sich durch die kindliche Nutzung seiner generischen Interaktionseröffnungsstrategie ein Musterkonflikt: dem Kind muss beigebracht werden, dass in Encounter Openings nicht die Anwendung irgendeiner Interaktionseröffnungsstrategie genügt, sondern dass hier durch eine Begrüßungsroutine markiert werden *muss*. Erwachsene nutzen jedoch die kindliche Ressource, indem sie das Verhalten im Sinne einer Beteiligung an der Begrüßungsroutine uminterpretieren: sie behandeln die ausgestreckte Hand als Handgruß, sie

„verschieben“ das kindliche Thema an den sequenziellen Slot nach der globalen Einheit, sie nutzen die Fokussierung des kindlichen Blicks.

Neben der Objekttriangulation wird als weitere Fähigkeit der gemeinsamen Aufmerksamkeit die kindliche Kompetenz, einem gerichteten Blick zu folgen – das so genannte „gaze following“ – durch das Unterstützungssystem genutzt: im Rahmen des Scaffolding werden Einjährige mithilfe gerichteter Blicke des Erwachsenen auf das Ereignis des Encounter Opening orientiert (vgl. Kapitel 9.1.1.).

Ebenso wie das sozial-emotionale Verhalten gelten die Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit zum Einen als angeboren und zum Anderen als wichtige Grundlage für den Erwerb menschlicher Sprachfähigkeiten. Zusammenfassend lässt sich daraus schließen, dass auch angelegte präverbale Fähigkeiten des Kindes als interne Ressource für die Emergenz globaler Diskursfähigkeiten dienen. Die Neuigkeit für die Forschung zum Erwerb globaler Diskursfähigkeiten liegt hier darin, dass man bislang davon ausging, dass natürliche Grundlagen höchstens im Bereich externer Ressourcen – indem supportives Verhalten angelegt ist – eine Rolle spielen (vgl. Quasthoff 2011). Mit den hier dargelegten Ergebnissen kommen nun also interne Ressourcen als Faktor hinzu. Der zweite Aspekt, der für dieses Feld relevant ist, ist die Anschlussfähigkeit, die zur Forschung zum frühen Spracherwerb hergestellt wird: offenbar dienen dieselben präverbalen Fähigkeiten, die auch Grundlage des Erwerbs sprachlicher Fähigkeiten i.e.S. sind (insbes. sozial-emotionales Verhalten und Fähigkeiten der gemeinsamen Aufmerksamkeit), auch als Grundlage für die Emergenz globaler Diskurskompetenzen in Begrüßungsroutinen.

11.3. Nutzung natürlicher Ressourcen – Orientierung am konventionellen Muster: Natur und Kultur in der Emergenz globaler Diskurskompetenzen in Begrüßungsroutinen

Schließlich lassen sich die aufgrund der Untersuchungsergebnisse angestellten Überlegungen auch mit Blick auf interaktionistische Spracherwerbstheorien und die in ihnen gestellten Fragen nach der Rolle natürlicher und kultureller Ressourcen betrachten. Bemerkungen hierzu sollen die Arbeit abschließen, weil das Projekt im Kontext der Forschungsgruppe „Was ist der Mensch – Natur – Sprache – Kultur“ angefertigt wurde, und eine mögliche Relevanz für die „großen Fragen“ der Entwicklung menschlicher Sprachlichkeit zumindest kurz angerissen werden soll.

Natürliche Grundlagen für den Erwerb erster globaler Diskurskompetenzen in Begrüßungsroutinen sind sowohl die präverbalen Verhaltensweisen des Kindes als

auch die angelegten adaptiven Fähigkeiten des Erwachsenen, die dem Onset-DASS zugrunde liegen. Entscheidend dafür, dass der Erwerbsprozess in Gang kommt, ist jedoch der Erwerbskontext der Erwachsenen-Kind-Interaktion. In Bezug auf das Unterstützungssystem zeigt sich als deutlicher Faktor, dass sich die erwachsenen Interaktionsbeteiligten stark am konventionellen Muster der globalen Einheit orientieren, so dass sich der Erwerb von Begrüßungsroutinen als ein „Hineinerziehen“ in das konventionelle Muster beschreiben lässt. Die externe Ressource des Unterstützungssystems vereint in sich also sowohl natürliche Aspekte – in der Nutzung des angelegten adaptiven Verhaltens Erwachsener – als auch kulturelle – da sich die Erwachsenen in der Setzung von Anforderungen am konventionellen Muster orientieren. Der Erwerb stellt sich folglich als ein komplexes Gefüge dar, in dem natürliche und kulturelle Faktoren gleichermaßen wichtig sind und zusammenspielen. Für den Erwerb globaler Diskursfähigkeiten ist dabei neu, dass „Nature“ nicht nur in Bezug auf externe Ressourcen, sondern eben auch in Bezug auf interne Ressourcen des Erwerbs eine Rolle spielt.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M.; Bowlby, J. (1965): *Child Care and the Growth of Love*. London: Penguin Books
- Andresen, H. (1993): Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit bei Kindern. In: Eisenberg, P.; Klotz, P. (Hg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett: 119–133
- Andresen, H. (2002): *Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr
- Andresen, H. (2002): *Spiel, Interaktion und Dekontextualisierung von Sprache vor Schulbeginn*. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3: 39–46
- Argyle, M. (Hg.) (1973): *Social encounters: readings in social interaction*. Penguin modern psychology readings. Harmondsworth: Penguin Books
- Auer, P.; DiLuzio, A. (1992): *The contextualization of language*. (Pragmatics & beyond, Bd. N.S., 22). Amsterdam: Benjamins
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press
- Bates, E. (1976): *Acquisition of polite forms: experimental evidence*. In: Bates, E. (Hg.): *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics (Language, thought and culture)*. New York: Academic Press
- Bates, E. (Hg.) (1976): *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics. Language, thought and culture*. New York: Academic Press
- Bates, E. (Hg.) (1979): *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press
- Bates, E. et al. (1979): *Cognition and communication from nine to thirteen months. Correlational findings*. In: Bates, E. (Hg.): *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press
- Beaugrande, R. de; Dressler, W. U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 28). Tübingen: Niemeyer
- Becker-Mrotzek, M. (Hg.) (2009): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Bergmann, J.; Luckmann, T. (1995): *Reconstructive Genres of Everyday Communication*. In: Quasthoff, U. M. (Hg.): *Aspects of oral communication (Research in text theory. Bd. 21)*. Berlin: de Gruyter: 289–304

- Bergmann, J.; Quasthoff, U. M. (2010): Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder. In: Dausendschön-Gay, U. (Hg.): Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern (Linguistik – Impulse & Tendenzen. Bd. 39). Berlin: de Gruyter: 30–43
- Bloom, L.; Hood, L.; Lightbown, P. (1974): Imitation in language development: If, when, and why. In: *Cognitive Psychology*, H. 6: 380–420
- Boueke, D.; Klein, W. (Hg.) (1983): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss*. London: Hogarth
- Brinker, K. (Hg.) (2000): *Linguistics of Text and Conversation. An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Brinker, K. et al. (Hg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Jg. 1. Berlin/New York: de Gruyter
- Bruner, J. S. (1983): *Child's Talk: Learning to use Language*. 2. ergänzte Auflage. New York/London: Norton
- Bruner, J. S. (1978): Learning how to do things with words. In: Bruner, J. S.; Garton, A. (Hg.): *Human growth and development. Wolfson College lectures, 1976*. Oxford, New York: Clarendon Press: 62–85
- Bruner, J. S.; Garton, A. (1978): *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press
- Bruner, J. et al. (Hg.) (1976): *Play. Its role in development and evolution*. New York: Basic Books
- Bruner, J.; Sherwood, V. (1976): Peekaboo and the Learning of Rule Structures. In: Bruner, J. et al. (Hg.): *Play. Its role in development and evolution*. New York: Basic Books: 277–285
- Bruner, J. (1975): From communication to language. In: *Cognition*, Jg. 3: 255–287
- Bruner, J. (1975): The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of Child Language*: 1–19
- Bruner, J. (1977): Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 2, H. 23: 829–845
- Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber

- Bühl, W. L. (Hg.) (1972): *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Elf Aufsätze.* München: Nymphenburger Verlagshandlung
- Butzkamm, W.; Butzkamm, J. (Hg.) (1999): *Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* Tübingen: Francke
- Callan, H. (1970): *Ethology and Society.* Oxford: Claredon Press
- Camaioni, L. et al. (2003): A longitudinal examination of the transition to symbolic communication in the second year of life. In: *Developmental Psychology*, Jg. 13: 1–26
- Capirci, O. Contaldo A. Caselli M. C. Volterra V. (2005): From Action to language through gesture: a longitudinal perspective. In: *Gesture*, Jg. 5: 155–177
- Carpenter, M.; Nagell, K.; Tomasello, M. (1998): Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (63). Chicago: University of Chicago Press
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: M.I.T. Press
- Clark, E. V. (1979): Building a vocabulary: Words for objects, actions and relations. In: Fletcher, P.; Garman, M. (Hg.): *Language acquisition. Studies in first language development.* Cambridge: CUP: 149–160
- Clark, E. V. (2002): *First Language Acquisition.* Cambridge: CUP
- Corsaro, W. (1979): "We're friends, right?": children's use of access rituals in a nursery school. In: *Language and Society*, Jg. 8: 315–336
- Corsaro, W. A. (Hg.) (1992): *Interpretive approaches to children's socialization.* The Jossey-Bass social and behavioral sciences series, Jg. 58. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass
- Coulmas, F. (1981): *Routine im Gespräch: Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik.* Linguistische Forschungen. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenainon
- Coupland, J.; Coupland, N. (1992): "How are you?": Negotiating phatic communication. In: *Language in Society*, Jg. 21: 207–230
- Dausendschön-Gay, U. (Hg.) (2010): *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern.* Linguistik – Impulse & Tendenzen, Jg. 39. Berlin: de Gruyter

- Deppermann, A. (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Opladen: Leske&Budrich
- Deppermann, A.; Schmitt, R. (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, R. (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion (Studien zur deutschen Sprache. Bd. 38). Tübingen: Narr: 15–54
- Dittmar, N. (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer
- Duncker, H.-R. (2006): Vorstellungen zu einer aktuellen Anthropologie aus biologisch-medizinischer Sicht. In: Duncker, H.-R.; Brandt, R. (Hg.): Beiträge zu einer aktuellen Anthropologie. Zum 100jährigen Jubiläum der Gründung der Wissenschaftlichen Gesellschaft im Jahre 1906 in Strassburg (Schriften der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Bd. 19). Stuttgart: Steiner
- Duncker, H.-R.; Brandt, R. (Hg.) (2006): Beiträge zu einer aktuellen Anthropologie. Zum 100jährigen Jubiläum der Gründung der Wissenschaftlichen Gesellschaft im Jahre 1906 in Strassburg. Schriften der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Jg. 19. Stuttgart: Steiner
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. (Kommunikation und Institution, Bd. 15). Tübingen: Narr
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1968): Zur Ethologie menschlichen Grußverhaltens. In: Zeitschrift für Tierpsychologie, Jg. 25: 727–744
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1986): Humanethologie. 2. Aufl. München/Zürich: Piper
- Eisenberg, P.; Klotz, P. (Hg.) (1993): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett
- Ekman, P.; Friesen, W. V. (1981): The Repertoire of Nonverbal Behavior. In: Kendon, A. (Hg.): Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture. The Hague: Mouton
- Ervin-Tripp, S.; Guo, J., Lampert, M.(1990): Politeness and persuasion in children's control act. In: Journal of Pragmatics: 307–331
- Feilke, H.; Augst, G. (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, G.; Krings, H. P. (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Überblick. Tübingen: Niemeyer: 297–327

- Fletcher, P.; Garman, M. (Hg.) (1979): *Language acquisition. Studies in first language development*. 2. ed., reprint. Cambridge: CUP
- Funke, R. (Hg.) (2008): *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press
- Gallaway, C.; Richards, B. J. (Hg.) (1994): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: CUP
- Garfinkel, H.; Sacks, H. (1970): On formal Structures of Practical Action. In: McKinney, J. C.; Tiryakian, E. A. (Hg.): *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Crofts: 337–366
- Garfinkel, H. (Hg.) (1967): *Studies in Ethnomethodology*. 1. Aufl. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Garfinkel, H. (1967): Studies of the routine grounds of everyday activities. In: Garfinkel, H. (Hg.): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall: 35–75
- Garnica, O. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: Snow, C. E.; Ferguson, C. (Hg.): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge: CUP: 63–88
- Gleason, J. B. (Hg.) (1989): *The development of language*. 2 (1st edition 1985). Columbus: Merrill Publishing Company
- Gleason, J.; Perlman, R.; Greif, E. (1984): What's the magic word: learning language through politeness routines. In: *Discourse processes*, Jg. 6: 493–502
- Gleason, J.; Weintraub, S. (1976): The acquisition of routines in child language. In: *Language in Society*, Jg. 5: 129–136
- Goffman, E. (1971): *Relations in public. Microstudies of the public order*. New York: Harper & Row
- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York.
- Goffman, E. (1983): The Interaction Order. In: *American Sociological Review*, Jg. 48: 1–17
- Greif, E. B.; Gleason, J. B. (1980): Hi, Thanks and Goodbye. More Routine Information. In: *Language in Society*, Jg. 9: 159–166.
- Grossman, K. E.; Grossman, K. (Hg.) (2003): *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta

- Grossmann, K. & Grossmann K. E. (1994): Bindungstheoretische Grundlagen psychologisch sicherer und unsicherer Entwicklung, Jg. 96: 26–39
- Grundler, E. (Hg.) (2006): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg
- Günthner, S. (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse "kommunikativer Gattungen" als Textsorte mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache, H. 23: 193–218
- Günthner, S.; Knoblauch, H. (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, R.; Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske&Budrich: 281–309
- Hartmann, D. (1973): Begrüßungen und Begrüßungsrituale – Überlegungen zu Verwendungsweisen sprachlicher Symbolik in kommunikativen Handlungsmustern. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik: 133–162
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (1991): Kinder erzählen, Erwachsene hören zu: Zur entwicklungstheoretischen Integration interaktiver, semantisch-pragmatischer und formaler Beschreibungsaspekte. In: Linguistische Berichte, Jg. 134
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (2005a): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. Neuauflage [zuerst veröffentlicht 1996 Wiesbaden: Westdeutscher Verlag]. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung
- Hausendorf, H.; Quasthoff, U. M. (2005b): Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-) Entwicklung durch Interaktion. In: Mey, G. (Hg.): Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: KSV Kölner Studien-Verlag: 585–618
- Heinemann, M.; Heinemann, W. (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. (Studienbuch, Bd. 230). Tübingen: Niemeyer
- Helm, J. (Hg.) (1967): Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society. Seattle, Wash.: American Ethnological Society; Distributed by the University of Washington Press
- Hennon, E.; Hirsh-Pasek, K. (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, H. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe
- Hoff-Ginsberg, E.; Shatz, M. (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. In: Psychological Bulletin, Jg. 92: 3–26
- Hoffmann, L.; Quasthoff, U. M.; Leimbrink, K. (Hg.) (2011): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter

- Hopper, R.; Chen, C.-H. (1996): Languages, cultures, relationships: telephone openings in Taiwan. In: *Research on Language and Social Interaction*, Jg. 29: 291–313
- Hopper, R. et al. (1991): Universals and particulars in telephone openings. In: *Research on Language and Social Interaction*, Jg. 25: 367–385
- Hopper, R.; Koleilat Doany, N. (1989): Telephone openings and conversational universals: A study in three languages. In: Ting-Toomey, S. K. F. (Hg.): *Language, communication and culture*. Newbury Park, CA: Sage: 157–179
- Hopper, R.; Doany, N. Koleilat. (1989): Communication and language acquisition within a cultural context. In: Ting-Toomey, S. (Hg.): *Language, communication and culture*. Newbury Park London New Delhi: Sage: 9–15
- Iverson, J. M.; Goldin-Meadow, S. (1998): The nature and functions of gesture in children's communications. (New Directions for Child Development, Bd. 79). San Francisco, Calif.
- Iverson, J.; Capirci, O.; Caselli, M. (1994): From communication to language in two modalities. In: *Cognitive Development*, Jg. 9: 23–43
- Jäkel, O. (2008): Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Spracherwerbskorpora. In: Funke, R. (Hg.): *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press: 73–91
- John C. McKinney & Edward A. Tiryakian (Hg.): *Theoretical sociology: perspectives and developments*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Karmiloff-Smith, A. (1979): *A Functional Approach To Child Language: A Study Of Determiners And Reference*
- Kaye, K. (1977): Toward the origin of dialogue. In: Schaffer, H. R. (Hg.): *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press: 89–117
- Keenan, E. O. (1974): Conversational competence in children. In: *Journal of Child Language*, Jg. 1: 163–183
- Keenan, E. O.; Klein, E. (1975): Coherency in children's discourse. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, H. 4: 365–379
- Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe
- Kendon, A. (1981): Introduction: Current issues in "nonverbal communication". In: Kendon, A. (Hg.): *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. The Hague: Mouton: 1–53

- Kendon, A.; Ferber, A. (1973): A description of some human greetings. In: Michael, R. P. C. J. H. (Hg.): *Comparative ecology and behavior of primates*. London: Academic Press: 591–668
- Kendon, A. (Hg.) (1981): *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. The Hague: Mouton
- Kendon, A. (1990): *Conducting Interaction. Patterns of behaviour in focused encounters*. Cambridge.
- Kintsch, W. (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: *Psychological Review*, Jg. 95: 163–182
- Klann-Delius, G.; Hofmeister C. (1997): The development of communicative competence of securely and insecurely attached children in interactions with their mothers. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, Jg. 26: 69–88
- Klann-Delius, G. (1987): Describing and explaining discourse structures: the case of explaining games. In: *Linguistics*, Jg. 25, H. 1: 145–199
- Klann-Delius, G. (1996): *Sprache, Sprechen und Subjektivität in der Ontogenese*. In: *LILL*, Jg. 101: 114–141
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler
- Knapp, M. L. (1978): *Social intercourse: From greeting to goodbye*. Boston: Allyn & Bacon
- Knuf, J.; Schmitz, H. Walter. (1980): *Ritualisierte Kommunikation und Sozialstruktur*. (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn, Bd. 72). Hamburg: Buske
- Kotthoff, H. (2009): *Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären*. In: Krelle, M.; Spiegel, C. (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 41–63
- Krelle, M.; Spiegel, C. (Hg.) (2009): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Labov, W. (1970): The study of language in its social context. In: *Studium Generale*, Jg. 23, H. 1: 30–87
- Labov, W.; Waletzky, J. (1967): *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. In: Helm, J. (Hg.): *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings*

- of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society. Seattle, Wash.: American Ethnological Society; Distributed by the University of Washington Press: 12–44
- Leimbrink, K. (2010): Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten ; mit Videobeispielen auf CD. Tübingen: Stauffenburg
- Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: Gallaway, C.; Richards, B. J. (Hg.): Input and interaction in language acquisition. Cambridge: CUP
- Lieven, E.; Behrens, H.; Speares J.; Tomasello, M. (2030): Early syntactic creativity: a usage based approach. In: Journal of Child Language: 333–370
- Lieven, E. (2008): Building language competence in first language acquisition. In: European Review, Jg. 16, H. 4: 445–456
- Lock, A. (Hg.) (1978): Action, gesture and symbol: the emergence of language. London: Academic Press
- Lock, A. (1978): The emergence of language: on being picked up. In: Lock, A. (Hg.): Action, gesture and symbol: the emergence of language. London: Academic Press: 3–10
- Lock, A. (2006): Preverbal Communication. In: Bremner, G.; Fogel, A. (Hg.): Blackwell handbook of infant development (Blackwell Handbooks of developmental psychology). Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Locke, J. L. (1993): The child's path to spoken language. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Luckmann, T. (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen 'Haushalt' einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, G. et al. (Hg.): Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650 (Materialität der Zeichen/Reihe A, Bd. 1). München: Fink: 279–288
- Malinowski, B. (1923): The problem of meaning in primitive languages. In: Ogden, C. K.; Richards, I. A. (Hg.): The meaning of meaning: 146–152
- Masataka, N. (2003): The Onset of Language. Cambridge: CUP
- McKinney, J. C.; Tiryakian, E. A. (Hg.) (1970): Theoretical Sociology: Perspectives and Developments. New York: Appleton-Century-Crofts
- McTear, M. (1978): Is conversation structured? Towards an analysis of informal discourse. In: Wolck, W.; Garvin, P. (Hg.) The Fifth LACUS Forum. S. Carolina: Hornbeam Press Inc.: 271–279

- McTear, M. (1979): "Hey! I've got something to tell you": A Study of the Initiation of Conversational Exchanges by Preschool Children. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 3: 321–336
- McTear, M. (1985): *Children's conversation*. Oxford: Blackwell
- Meng, K. (1991): Erzählen und Zuhören bei Drei- und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz. In: Meng, K./Kraft, B./Nitsche, U. (Hg.): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie: 20–131
- Meng, K.; Kraft, B.; Nitsche, U. (Hg.) (1991): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie
- Meng, K. (1994): Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. In: Hundsnurscher, F. (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*: 377–392
- Mey, G. (Hg.) (2005): *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: KSV Kölner Studien-Verlag
- Mey, G. (Hg.) (2005): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag
- Mondada, L. (2007): Interaktionsraum und Koordinierung. In: Schmitt, R. (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion (Studien zur deutschen Sprache. Bd. 38)*. Tübingen: Narr: 55–93
- Mondada, L.; Schmitt, R. (Hg.) (2010): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion. Studien zur deutschen Sprache, Jg. 47*. Tübingen: Narr
- Nelson, K. (1981): Individual differences in language development: Implications for development and language. In: *Developmental Psychology*, Jg. 17: 170–187
- Nelson, K. (1986): *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Nelson, K. (1996): *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: CUP
- Otterstedt, C. (1993): *Abschied im Alltag: Grußformen und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich*. München: Iudicium
- Papousek, H.; Papousek, M. (1982): Zur Frühentwicklung der Kommunikation. In: Scherer, K. R. (Hg.): *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim: Beltz: 78–84

- Papousek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber
- Peterson, C.; McCabe, A. (1983): Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum
- Piaget, J. (1952): Origins of intelligence in children. New York: Norton
- Pinker, S. (1994): The language instinct. New York: Morrow
- Psathas, G. (1972): Verstehen, Ethnomethodologie und Phänomenologie. In: Bühl, W. L. (Hg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Elf Aufsätze. München: Nymphenburger Verlagshandlung: 284–303
- Quasthoff, U. M. (Hg.) (1978): Sprachstruktur, Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung. Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Jg. 30. Königstein/Ts.: Scriptor-Verl
- Quasthoff, U. M. (2006): Erzählkompetenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Grundschule, Jg. 12: 32–33
- Quasthoff, U. M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 84–100
- Quasthoff, U. M. (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, L. et al. (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter
- Quasthoff, U. M. et al. (demn.): Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Erwerbsmechanismen
- Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. In: Language, Jg. 50, H. 4: 696–735
- Sacks, H.; Schegloff, E. A. (1978): Zwei Präferenzen in der Organisation personaler Referenz in der Konversation und ihre Wechselwirkung. In: Quasthoff, U. M. (Hg.): Sprachstruktur, Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung (Linguistik und Kommunikationswissenschaft. Bd. 30). Königstein/Ts.: Scriptor-Verl: 150–157
- Saville-Troike, M. (1982): The Ethnography of Communication. Oxford: Blackwell

- Schaad, K.; Zollinger, E. (2008): Warum Vorschulkinder nicht zurückgrüssen müssen. Beobachtungen zu Spezifika des kindlichen Sequenzmusters in der Grusshandlung. In: *Linguistik online*, Jg. 36, H. 4
- Schaffer, H. R. (1977): Early Interactive Development. In: Schaffer, H. R. (Hg.): *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press: 1–16
- Schaffer, H. R. (Hg.) (1977): *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press
- Schegloff, E. Abraham. (1967): The first five seconds: the order of conversational openings. Berkley: Dissertation
- Schegloff, E. Abraham. (1968): Sequencing in conversational opening. In: *American Anthropologist*, Jg. 70: 1075–1095
- Schegloff, E. Abraham. (1979): Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings. In: Psathas, G. (Hg.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Press: 23–78
- Schegloff, E. Abraham. (1986): The routine as achievement. In: *Human Studies*, Jg. 9: 111–151
- Schegloff, E. Abraham; Sacks, H. (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica*, Jg. 8: 289–327
- Scherer, K. R. (Hg.) (1982): *Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim: Beltz
- Scherer, K.; Wallbott (Hg.) (1979): *Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim/Basel: Beltz
- Schiffrin, D. (1977): Opening encounters. In: *American Sociological Review*, Jg. 42: 671–691
- Schiffrin, D. (1981): Handwork as Ceremony: The case of the Handshake. In: Kendon, A. (Hg.): *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. The Hague: Mouton: 237–250
- Schmitt, R. (Hg.) (2007): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Studien zur deutschen Sprache*, Jg. 38. Tübingen: Narr
- Schröder, A. (2010): *Interaktive Erzählfähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder: Eine vergleichende Analyse*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften
- Searle, J. R. (1969): *Speech Acts*. London: CUP

- Sinclair, J. M.; Coulthard, R. M. (1975): Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press
- Snow, C. (1977): The development of conversations between mothers and babies. In: *Journal of Child Language*, Jg. 4: 1–22
- Snow, C. E.; Ferguson, C. (Hg.) (1977): Talking to children. Language input and acquisition. Repr. Cambridge: CUP
- Snow, C. et al. (1990): Developmental Perspectives of Politeness: Sources of Children's Knowledge. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 14: 289–305
- Stern, C.; Stern, W. (1987): Die Kindersprache. E. psycholog. u. sprachtheoret. Unters. Unveränd. reprograf. Nachdr. d. 4., neubearb. Aufl., Leipzig 1928. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Strähle, P. (2011): Der Erwerb von Diskurskompetenz aus präverbale Grundlagen. In: Hoffmann, L. et al. (Hg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter
- Szagun, G. (2000): Sprachentwicklung beim Kind. 6. Aufl. Weinheim: Beltz
- Taleghani-Nikazm, C. (2002a): Politeness in the identification recognition and "how are you"-sequences. In: Pavlidou, T.-S.; Luke, K. K. (Hg.): Telephone Calls: Unity and Diversity in Conversational. Amsterdam: John Benjamins: 30ff.
- Taleghani-Nikazm, C. (2002): A conversation analytical study of telephone conversation openings between native and nonnative speakers. In: *Journal of Pragmatics*, Jg. 34: 1808–1832
- Ting-Toomey, S. (Hg.) (1989): Language, communication and culture. Newbury Park London New Delhi: Sage
- Tomasello, M.; Rakoczy, H. (2003): What makes human cognition unique? From individual to shared collective Intentionality. In: *Mind & Language*, Jg. 18, H. 2: 121–147
- Tomasello, M. (1995): Language is not an instinct. In: *Cognitive Development*, Jg. 10: 131–156
- Tomasello, M. (1999): The cultural origins of human cognition. (VI). Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Tomasello, M. (2001): Bruner on language acquisition. In: Bakhurst, D.; Shanker, S. (Hg.): Jerome Bruner: Language, Culture and Self. London: Sage Press
- Tomasello, M. (2003): Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

- Trevarthen, C. (1977): Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In: Schaffer, H. R. (Hg.): *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press: 227–270
- Trevarthen, C. (1979): Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullowa, M. (Hg.): *Before Speech*. Cambridge: CUP: 227–270
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979): Preschool children's intraconversational narratives. In: *Journal of Child Language*, H. 6: 91–109
- Wagner, M. (2006): *First Steps to Communication. A Pragmatic Analysis*. Tübinger Beiträge zur Linguistik. Tübingen: Narr
- Wald, B. (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, U. M. (Hg.): *Sprachstruktur, Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung (Linguistik und Kommunikationswissenschaft, Bd. 30)*. Königstein/Ts.: Scriptor-Verl: 128–149
- Weissenborn, J. (1980): *Children's Route Directions*. Paper presented at Linguistic Society of America meeting. Albuquerque.
- Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe: 141–169
- Whitham, J. C.; Maestriperi, D. (2003): Primate Rituals: The Function of Greetings between Male Guinea Baboons. In: *Ethology* 109, Jg. 109: 847–859
- Wolck, W.; Garvin, P. (Hg.) (1978): *The Fifth LACUS Forum*. S.Carolina: Hornbeam Press
- Wygotski, L. S. (1969): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

Anhang: Übersicht Datenkorpus und Transkripte

Allgemeines zum Datenkorpus

- Alle Videoaufnahmen im Korpus wurden von der Verfasserin mit einer Sony DCR-TRV33E Mini-DV-Kamera angefertigt.⁵⁴
- Die Aufnahmen wurden im Zeitraum zwischen April 2005 und Juni 2007 in drei Städten (einer Kleinstadt in Süddeutschland und zwei mittelgroßen Städten in Nordrhein-Westfalen) gemacht.
- Die Aufnahmen gliedern sich wie folgt:
 - Das Kernkorpus enthält Aufnahmen von Begrüßungsinteraktionen mit Kindern zwischen zwölf Monaten und Kindern im Vorschulalter in fünf Altersstufen.
 - Das Kernkorpus enthält insgesamt 91 Aufnahmen von Erwachsenen-Kind-Begrüßungen. Davon wurden 69 Aufnahmen, die den auf theoretischer Basis gelegten Standards entsprachen multimodal transkribiert und zuerst analysiert. Die restlichen Aufnahmen wurden annotiert und ebenfalls in die Analyse mit einbezogen.
 - Altersverteilung nach Altersgruppen (im Kernkorpus):

Alter	Analysierte Aufnahmen (Kernkorpus)	Transkribiert	Annotiert
Zwölf Monate	15	14	1
18 Monate	19	13	6
24 Monate	19	15	4
Drei Jahre	19	14	5
Vier Jahre	12	8	4
Vorschulkinder (Fünf	8	7	1

⁵⁴ Eine einzige Aufnahme von Katja3n wurde von der Mutter des Kindes aufgenommen, da das Kind sehr stark fremdelte. Diese Aufnahme wurde nicht transkribiert und nur sekundär in der Analyse berücksichtigt.

und sechs Jah-
re)

- In der ursprünglichen Anlage des Projekts war eine Erhebung in sechs Altersstufen geplant. In den Analysen des Dissertationsprojekts werden die Altersstufen vier Jahre und Vorschulkinder zusammengefasst dargestellt, da sich hinsichtlich der untersuchten Phänomene keine systematischen Alterseffekte zeigten (vgl. Kapitel 6.4).
- Insgesamt wurden Daten von 33 unterschiedlichen Kindern erhoben (nicht mitgezählt sind die Pilotierungsaufnahmen im Kindergarten, die nicht systematisch in die Analyse mit einbezogen wurden).
- Geschlechterverteilung:

männlich	14
weiblich	19
- Dabei wurden von sechs Kindern längsschnittliche Daten (insgesamt 18 Aufnahmen) erhoben.
- In Summe umfasst das Korpus ca. 21 Stunden Videomaterial (plus ca. zwei Stunden Daten aus einer Pilotierung im Kindergarten).
- Von 69 Videoausschnitten des Kernkorpus wurden multimodale Arbeitstranskripte in ELAN angefertigt. Die multimodal transkribierten Daten decken eine Dauer von ca. 1:18 Stunden ab.
- Bei den verwendeten Namen der Kinder handelt es sich um Pseudonyme.

Übersicht Arbeitstranskripte

Bezeichnung interaktiver Rollen in den Transkripten

- **E** (oder EBegrü) = der Erwachsene, der zur Situation hinzukommt (erwachse-
ner Neuankömmling).
Die interaktive Konstellation (Konstellation 1: Neuankömmling ist eine Be-
zugsperson; Konstellation 2: Neuankömmling ist dem Kind nur bekannt)
ergibt sich aus der Transkriptbezeichnung (n=nah, Kürzel für Konstellation 1;
d=distanziert, Kürzel für Konstellation 2).
- **K** = das Kind
- **M** (oder Mutter) = die Bezugsperson des Kindes, die während der Aufnahme
mit ihm im Raum ist, meist die Mutter
- **F** = die Forscherin, die das Ereignis mit der Kamera filmt.
- Vereinzelt kommt es vor, dass mehrere Personen in die Rolle des Interakti-
onsbeteiligten M ausfüllen. In diesem Fall erhalten diese eine Nummer im In-
dex (M_2) und werden separat beschrieben.

Benennung der einzelnen Aufnahmen im Datenkorpus

- <Pseudonym>_<Altersstufe>_<Konstellation nah/distanz>_<mehrere Auf-
nahmen in einer Altersstufe&Konstellation>
Beispiel: Lara_18_n_2 (auch: Lara18n2)
- Die Arbeitstranskripte wurden als Partitur angefertigt. Es gibt pro Teilnehmer
eine Spur für verbalsprachliche Äußerungen (VK) und nonverbale Kommuni-
kation (NVK), außerdem eine Kommentar-Spur.
- Die Druck-Version der Arbeitstranskripte im Folgenden wurde durch einen
Export der ELAN-Transkripte in EXMARaLDA hergestellt, da mit ELAN
keine übersichtliche Druck-Ausgabe der Transkripte möglich war. Es ist zu
beachten, dass eine Darstellung des genauen zeitlichen Bezugs von Beiträgen
und Handlungen in den Druck-Versionen nicht möglich ist.
- Im Folgenden werden die Arbeitstranskripte in der Reihenfolge der unten ste-
henden Tabelle sortiert – d.h. aufsteigend nach Alter, jeweils zuerst die Kon-
stellation mit E_nah, dann mit E_dist.

Liste der Aufnahmen im Kernkorpus

Altersstufe zwölf Monate

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Kürzel Aufnahme</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Lara_12_n_1	w	1;0	
Lara_12_n_2	w	1;0	
Jana_12_n_1	w	1;0	
Jana_12_n_2	w	1;0	
Ebbi_12_n	w	0;11	
Florian_12_n	m	1;0	
Heide_12_n	w	1;0	
Josie_12_n	w	1;3	
Lara_12_d	w	1;0	
Jana_12_d	w	1;0	
Ebbi_12_d	w	0;11	
Florian_12_d	m	1;0	
Heide_12_d	w	1;0	
Josie_12_d	w	1;3	

Weitere Aufnahmen (kein Transkript)

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Frieda_12_n	w	0;11	Summons-Reaktion nicht in Aufnahme
Lennard_12_n	m	0;8	Kein Zielkind, aber als vgl. untere Altersgrenze herangezogen

Altersstufe 18 Monate

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Lara_18_n_1	w	1;7	
Lara_18_n_2	w	1;8	
Jana_18_n_1	w	1;5	
Jana_18_n_2	w	1;9	
Florian_18_n	m	1;6	
Heide_18_n	w	1;8	
Toni_18_n_1	m	1;6	
Julian_18_n_1	m	1;5	
Boris_18_n_1	m	1;5	
Lara_18_d	w	1;8	
Heide_18_d	w	1;8	
Florian_18_d	m	1;6	
Julian_18_d_1	m	1;5	

Weitere Aufnahmen (kein Transkript)

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Jana18d	w	1;5	E_dist fast völlig fremde Person
Julian_18_n_2	m	1;5	nur kurze Abwesenheit E (Mutter)
Toni_18_n_2	m	1;6	Abholsituation Tagesmutter
Toni_18_n_4	m	1;6	Encounter Opening im Freien; VK schlecht hörbar; NVK mit analysiert
Boris_18_n_2	m	1;5	anderes Kind in der Nähe, das E zuerst begrüßt; K hält sich im Hintergrund
Boris_18_d_1	m	1;5	anderes Kind da und im Vordergrund

Altersstufe 24 Monate

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Lara_24_n	w	2;1	
Jana_24_n	w	2;0	
Alice_24_n	w	2;1	
Katja_24_n	w	2;0	
Nina_24_n	w	2;1	
Florian_24n	m	2;2	
Toni_24_n	m	1;11	
Felix_24_n	m	2;0	
Lara_24_d	w	2;1	
Jana_24_d_1	w	2;0	
Jana_24_d_2	w	2;0	
Alice_24_d	w	2;1	
Katja_24_d	w	2;0	
Nina_24_d	w	2;1	
Toni_24_d	m	1;11	

Weitere Aufnahmen (kein Transkript)

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Mero_24_d	m	2;0	Techn. Problem Aufnahme
Felix_24_d	m	2;0	Multiparty-Situation, da zufällig gleichzeitig andere Besucher
Heide_24_n	w	2;2	
Heide_24_d	w	2;2	

Altersstufe drei Jahre

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Lara_3_n	w	3;2	
Toni_3_n	m	2;11	
Alice_3_n	w	3;0	
Felix_3_n	m	3;0	
Mero_3_n	m	3;0	
Sarah_3_n	w	2;8	
Steffi_3_n	w	3;2	
Pia_3_n	w	3;0	
Toni_3_d	m	2;11	
Felix_3_d	m	3;0	
Mero_3_d	m	3;0	
Mero_3_d_2	m	3;0	
Sarah_3_d	w	2;8	
Steffi_3_d	w	3;2	
Pia_3_d_2	w	3;0	

Weitere Aufnahmen (kein Transkript)

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Steffi_3_n_2	w	3;1	Abholsituation
Katja_3_n	w	2;11	Aufnahme der Mutter, da K stark fremdelt
Pia_3_d_1	w	3;0	Spielfreundin von K öffnet Tür, K bleibt im Hintergrund
Leila_3_d	w	3;0	

Altersstufe vier Jahre und älter

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Alice_4_n	w	4;0	
Sonya_4_n	w	3;8	
Eva_4_n	w	3;10	
Peter_4_n_1	m	3;8	
Peter_4_n_2	m	3;10	
Sonya_4_d	w	3;8	
Peter_4_d	m	3;8	
Peter_4_d_2	m	3;8	
Sandro_4_d	m	3;9	
Leonie_4_d	w	3;9	

Weitere Aufnahmen

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Jonas_4_n	m	4;0	Aufnahme zu dunkel, ab Job II kaum sichtbar
Peter_4_d_2	m	3;8	Begrüßung F und K; transkribiert
Sandro_4_n	m	3;9	relativ kurze Abwesenheit Es (Mutter)
Eva_4_d	w	3;9	

Multimodal transkribierte Aufnahmen

<i>Verwendeter Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Louis_5_n	m	5;5	
Levke_5_n	w	5;5	
Lisa_6_n	w	5;8	
Louis_5_d	m	5;5	
Lisa_6_d	w	5;8	
Monika_6_d	w	6;3	
Knut_6_n	m	6;0	

Weitere Aufnahme (kein Transkript)

<i>Name</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Alter</i>	<i>Bemerkung</i>
Yves_6_d	m	6;2	