

„aber das WAR AUCH n bisschen SCHÖN bei dem traum“ EXEMPLARISCHE STUDIE ZUM SPRECHEN ÜBER INNERES ERLEBEN IN GESPRÄCHSKREISEN DES KINDERGARTENS

INES BOSE, STEPHANIE KURTENBACH
MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Abstract – This paper stems from a larger research project that analyses a specific format of conversation circles in a German kindergarten with respect to its capacity to promote aspects of societal participation as well as language development. We present a case study of problem-solving strategies among preschoolers (6 years) in conversation circles that took place regularly in this kindergarten. We focus on children’s ability to speak about inner psychological experience (emotion, volition, cognition). This ability is a very essential in the field of interpersonal communication. It presupposes that a child can perceive and reflect on his own inner experience and that of other persons. Having laid out our theoretical starting points as well as the current research, we shall introduce our data, an excerpt from a conversation circle about a girl’s desire, for which the group is looking for solutions. Methodologically we employ a conversation analytic framework. Subsequently, the occurring linguistic terms for inner psychological experience (inner state terms) are listed, categorized and interpreted. It turns out that professionals and children have a variety of verbal, paraverbal, and nonverbal resources at their disposal to talk about inner state. Many formulations refer to the areas of emotion/ affect and evaluation/ graduation. The participants refer to each other in their utterances and adopt terms of inner experience from each other. Through such an empathic conversation dynamic and supported by the professionals, children can acquire the ability to talk about inner experience in a context-appropriate way.

Keywords: conversation circles; speaking about inner psychological state; verbal, paraverbal, and nonverbal resources; interaction.

1. Einleitung

Im Kindergarten erzählt die sechsjährige Pauline von ihrem schlimmen Traum über einen Streit mit ihrer Freundin Julia. Dieser Traum sei „aber auch ein bisschen schön“ gewesen, denn sie hätten sich wieder vertragen. Mit dieser ambivalenten Bewertung versprachlicht das Mädchen ihr innerpsychisches Erleben. Die Fähigkeit, über eigene und fremde Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Absichten und Gedanken zu sprechen, aber auch diejenigen

anderer zu deuten und darüber ins Gespräch zu kommen, ist ein wichtiger Schritt in der kindlichen Kommunikationsentwicklung. In diesem Zusammenhang ist das Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“ eines deutschen Kindergartens interessant. Mit Unterstützung von pädagogischen Fachkräften diskutieren hier fünf- bis sechsjährige Kinder über ihre Wünsche und Probleme und suchen nach Ideen für deren Verwirklichungen oder Lösungen. Die Gesprächskreise bieten den Kindern dabei auch die Gelegenheit, über ihre Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche verbalen, para- und nonverbalen Ressourcen die Kinder hierfür nutzen, inwiefern sie im Gesprächsprozess auf die Äußerungen anderer Kinder zu innerem Erleben eingehen und wie sie von den pädagogischen Fachkräften dabei unterstützt werden.

2. Sprechen über inneres Erleben im Vorschulalter

Die Fähigkeit, über Innerpsychisches sprechen zu können, setzt voraus, dass ein Kind eigenes inneres Erleben und dasjenige anderer Personen wahrnehmen und darüber reflektieren kann. Damit steht diese Fähigkeit in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Theory of Mind (Bretherton, Beeghly 1982; Röska-Hardy 2011; Klann-Delius 2015). Denn anders als für konkret wahrnehmbare Gegenstände und Vorgänge aus der dinglichen Umwelt gibt es für inneres Erleben in der Regel keine unmittelbaren außersprachlichen Referenten. Insofern weisen Wörter und Ausdrücke mit innerpsychischem Inhalt einen höheren Grad an Abstraktheit auf und stellen einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Erwerb von abstrakten Begriffen dar (Bretherton *et al.* 1986; Kauschke 2012a; Bahn *et al.* 2017). Durch die Versprachlichung werden innere Zustände bewusst zugänglich und können dadurch besser kontrolliert und geteilt werden (Nelson 1996; Kauschke 2012a; Streubel *et al.* 2020 und Grosse *et al.* 2021).

Das Vokabular innerer Zustände und Prozesse besteht aus mehreren Bereichen. Die Versprachlichung von Emotionen und Affekten gehört ebenso dazu wie die von Wahrnehmungen (z. B. Geruchs- und Tastempfindungen), physiologischen Zuständen (z. B. Hunger, Durst), Volitionen (z. B. Wünsche, Bedürfnisse, Fähigkeiten), Kognitionen (z. B. Wissen, Denken, Unsicherheit) und moralischen Bewertungen sowie Selbstverpflichtungen (Bretherton, Beeghly 1982, S. 907; Kristen *et al.* 2012, S. 634). Allerdings erscheint eine klare, eindeutige Kategorisierung sehr schwierig. Deshalb plädiert zum Beispiel Klann-Delius (2015, S. 138 ff.) für eine integrative, interpersonelle und soziale Perspektive auf das komplexe Verhältnis von Affekt, Emotion, Kognition und Sprache in der kindlichen Entwicklung und weist zudem auf die Verschränkung von verbalen Formulierungen mit para- und nonverbalen Ausdrucksformen hin.

Das Sprechen über Inneres beginnt ab dem Alter von etwa 18 Monaten und wird in einer sprachenübergreifenden Reihenfolge vom Wahrnehmbaren zum Vorgestellten erworben. Das ergaben Längsschnitt- und Querschnittstudien sowie Elternbefragungen (z. B. Bretherton, Beeghly 1982; Bretherton *et al.* 1986; Klann-Delius, Kauschke 1996; Wilden, Russell 2008; Kristen *et al.* 2014; Grosse *et al.* 2021). Demnach verfügen Kinder ab dem dritten Lebensjahr über Wörter für Körperempfindungen („Hunger“), Wünsche und Absichten („wollen“), für Basisemotionen („traurig“) und deren Ausdruck („weinen“) sowie für kognitive Zustände und Prozesse („denken“). Der Anteil von Formulierungen über inneres Erleben am Gesamtwortschatz von zwei- bis dreijährigen Kindern ist im Vergleich zu Wörtern mit Bezug auf Konkretes, äußerlich Wahrnehmbares gering; das gilt insbesondere für Kognitionswörter (Aldridge, Wood 1997; Kauschke 2012a). Vom dritten bis zum fünften Lebensjahr nimmt das Emotionsvokabular sprunghaft zu (Klann-Delius 2012; Petermann, Wiedebuch 2016; Grosse *et al.* 2021) und verdoppelt sich bis zum Alter von 11 Jahren alle zwei Jahre (Baron-Cohen *et al.* 2010). Vorschulkinder können eigene und fremde Gefühlszustände aus den Bereichen Schmerz, Müdigkeit, Abscheu, Liebe, Moral benennen, über vergangene und zukünftige Emotionen sowie deren Konsequenzen sprechen und imaginierte Emotionen in fiktiven Kontexten spielerisch ausdrücken (Bretherton *et al.* 1986; Klann-Delius 2012). Das Vokabular über Inneres differenziert sich aus und wird komplexer, so können zum Beispiel Ambivalenzen bzw. Inkongruenzen zwischen innerem Erleben und seinem Ausdruck erfasst und besprochen werden (Aldridge, Wood 1997). Kauschke (2019, S. 264) schlussfolgert aus den empirischen Studien, „dass für Kinder im Vorschulalter bereits eine lexikalische Klasse ‚Gefühle‘ existiert und dass sich anfänglich breiter gefasste Emotionskategorien allmählich verengen, bis sich die Bedeutung von Emotionsbegriffen der zielsprachlichen Bedeutung annähert.“

Der Erwerb des innerpsychischen Vokabulars, seine Erweiterung und Differenzierung werden durch die Frequenz und die Spezifik des elterlichen Inputs beeinflusst (z. B. Grosse *et al.* 2021 für das Emotionsvokabular). Gerade in der Gesprächskommunikation mit vertrauten Bezugspersonen über Gefühlszustände können die Kinder die Bedeutung innerpsychischer Begriffe besonders gut erschließen, die Angemessenheit von Gefühlen hinterfragen und konkretes Verhalten evaluieren (Kauschke 2012a, S. 9).

Die meisten empirischen Studien richten sich auf den Erwerb des Vokabulars für inneres Erleben über verschiedene Altersgruppen hinweg. Sie basieren meist entweder auf Auskünften von erwachsenen Bezugspersonen (Elternfragebögen mit vorgegebenen Wortlisten) und Kindern (Aufzählung möglichst vieler Formulierungen nach Aufforderung) oder auf kontrolliert-experimentellen, elizitierenden Situationen, in denen Kinder anhand von

Stimuli zu Formulierungen über inneres Erleben ermuntert werden (zur kritischen Würdigung dieser Methoden z. B. Aldridge, Wood 1997; Streubel *et al.* 2020).

Demgegenüber konzentrieren wir uns in der folgenden Analyse auf eine bestimmte Altersgruppe (sechsjährige Kinder) und ihren interaktiven Umgang mit innerem Erleben in authentischen Gesprächssituationen, also solchen, die nicht zum Zwecke wissenschaftlicher Untersuchungen hergestellt wurden.

3. Datengrundlage und Analyseverfahren

3.1. Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“

Das Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“ in einem Kindergarten in Halle (Saale) zielt auf gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung. Die Kinder sind eingeladen, den Kindergartenalltag aktiv mitzugestalten. Dazu gehört, dass sie in diesem Gesprächskreisprojekt ausschließlich eigene Themen diskutieren. Gemeinsam mit zwei frühpädagogischen Fachkräften sprechen die Kinder der beiden ältesten Gruppen über Probleme („Stolpersteine“), für die sie eine Lösung suchen, oder über Wünsche („Wunschsterne“), deren Erfüllung sie anstreben. Das Projekt ist nicht nur hinsichtlich der Entwicklung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit interessant, sondern auch im Hinblick auf das Sprechen über Inneres. Es verlangt von den frühpädagogischen Fachkräften eine einfühlsame Gesprächsleitung und stellt hohe kognitive und kommunikative Anforderungen an die Kinder. Sie üben Reflexions- und Analysefähigkeiten wie Erzählen, Erklären, Schildern, Berichten und Begründen, aber auch Fähigkeiten wie Empathie und Perspektivenübernahme (ausführlich Bose, Kurtenbach 2019).

3.2. Datenkorpus und Datenaufbereitung

Die Gesprächskreise wurden über drei Perioden hinweg videografiert (2014/15, 2015/16, 2018/19; Gesamtumfang: ca. 11 h). Verwendet wurden zwei Kameras (Standkamera auf die Gruppe gerichtet, Handkamera auf die jeweils sprechende Person). Die Datenschutzbestimmungen wurden beachtet, Fachkräfte und Eltern haben der Videografie und der Auswertung der Daten in anonymisierter Form schriftlich zugestimmt. Die Videoaufnahmen wurden als Feintranskript nach dem System GAT 2 (Selting *et al.* 2009) transkribiert, die Legende der verwendeten Transkriptionszeichen befindet sich am Ende des Beitrags. Alle Namen wurden nach einem Maskierungsschlüssel anonymisiert.

Als Grundlage für eine effiziente analytische Arbeit wurde eine Datenbank zur Inventarisierung, Verknüpfung der Gesprächs- und Metadaten,

Kategorisierung und gezielten Suche (z. B. zum Fallvergleich) angelegt. Diese Datenbank ermöglicht einen ökonomischen Überblick und Umgang mit dem sehr umfangreichen Datenmaterial (vgl. Deppermann 2008, S. 31) und erleichtert das Auffinden typischer Fälle (Typenbildung, Ankerbeispiele, Selektion bzw. Kollektion einschlägiger oder typischer Gesprächssequenzen) und analyserelevanter Stellen. Die Datenbank ist in einer permanenten Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung begriffen. Aktuell verbindet sie Informationen zur Gesprächsinventarisierung (Inventarnummer, Aufnahmedatum, -ort, -zeit, Beteiligte bzw. Siglen, Dauer, Themen etc.) mit den Ergebnissen qualitativer und erster quantitativer Analysen. Nach und nach werden die anonymisierten Aufnahmen zusammengeführt mit den kompletten Basis-Transkripten der Gespräche sowie den Feintranskripten ausgewählter Gesprächsphasen und den zeitmarkenbezogenen Annotationen. Diese Zusammenschau ermöglicht makroskopische Vergleiche, zum Beispiel von Themen, Themenentwicklungen und Sprechanteilen, aber auch die Suche nach Vergleichspassagen sowie mikroskopische Analysen. Das Auflösungs-niveau der Datenbank ist bewusst niedrig angesetzt, damit ein Überblick über das Gesamtkorpus und ein offener erster Zugang gewahrt bleiben.

Für die Thematik des vorliegenden Beitrages wurde das Datenkorpus der Periode 2015/16 ausgewählt, da es sich um das größte Korpus der drei Perioden handelt (Umfang 4 h 20 min, Gesamtwortzahl ca. 37.500 Wörter). Über zehn Monate hinweg wurden 16 Gesprächskreise videografiert.

3.3. Forschungsfragen und Analyseverfahren

Das Datenmaterial wirft eine ganze Reihe von Forschungsfragen auf, die im Zusammenhang mit der Versprachlichung von inneren Wahrnehmungen stehen. Anhand des Korpus wurden bereits Aspekte der Entwicklung kindlicher Gesprächsfähigkeit bearbeitet, zum Beispiel die Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit (Bose, Kurtenbach 2019), die Argumentationsförderung durch pädagogische Fachkräfte (Kurtenbach *et al.* 2019; Bose *et al.* 2020) und die argumentative Funktion von Second Stories (Wala *et al.* under review). Der Fokus der folgenden Untersuchung liegt auf den Ressourcen, die die Kinder und Fachkräfte nutzen, wenn sie im Gesprächsprozess über eigenes und fremdes inneres Erleben sprechen. Das Forschungsinteresse richtet sich darauf,

- welche Formulierungen im Korpus auftauchen und wie sie im Kontext der Anliegenbehandlung interaktiv verwendet werden,
- welche Ausdrucksmittel darüber hinaus die Gesprächsbeteiligten verwenden, um miteinander über Inneres zu sprechen.

Im Hinblick auf die Thematisierung innerer Zustände und Prozesse wird im Folgenden zunächst ein Überblick über die Anliegen der Kinder in der Periode

2015/16 gegeben. In einer ersten Analyse werden anhand der Bearbeitung eines kindlichen Anliegens die genutzten Ressourcen für das Sprechen über Inneres exemplarisch rekonstruiert. Hier geht es um die kontextuelle Einbettung der Bezeichnungen für inneres Erleben und den interaktiven Umgang damit. In einer zweiten Analyse werden dann, wie in den meisten Erwerbsstudien üblich, die sprachlichen Bezeichnungen für innerpsychische Zustände und Prozesse aufgelistet, kategorisiert und interpretiert sowie mit dem Vorkommen im Gesamtkorpus 2015/16 kontrastiert.

4. Ergebnisse

4.1. Anliegen der Kinder

In den 16 Gesprächskreisen der Periode 2015/16 bringen die Kinder insgesamt 109 Anliegen ein, 42 ordnen sie und die Fachkräfte der Kategorie „Stolpersteine“ zu und 67 der Kategorie „Wunschsterne“. Pro Gesprächskreis werden – abhängig von der Gesprächsdauer und der Teilnehmerzahl – zwischen drei und 12 Themen besprochen. Die Anliegen der Kinder verändern sich während des Projektes (ausführlich Bose, Kurtenbach 2019, S. 122 ff.). Viele Anliegen werden nur ganz kurz behandelt, zum Beispiel Ausflugs- oder Fantasiewünsche (mit allen Kindern in den Wald gehen, einen Wohnwagen für den Kindergarten kaufen). Länger wird ein Thema dann bearbeitet, wenn eine besondere Ernsthaftigkeit bzw. Betroffenheit deutlich wird (ausführlich ebd.). Bis zum neunten Gesprächskreis sprechen die Kinder überwiegend Wünsche und Probleme an, die sich auf den Kindergarten beziehen. Ab dem zehnten Gesprächskreis bringen sie gelegentlich auch schwerwiegende persönliche Probleme ein. Offensichtlich fassen die Kinder im Verlauf der Periode großes Vertrauen: Sie erleben, dass ihre Sorgen ernst genommen werden, und können sich darauf verlassen, dass die anderen Kinder und die Fachkräfte damit sensibel umgehen. Manche Stolpersteine beschäftigen die Kinder über einen längeren Zeitraum und werden in mehreren Gesprächskreisen angesprochen – zum Beispiel Streit mit anderen Kindern, Drängeln auf der Treppe, aber auch Ärger in der Familie. Die Kinder sind während der Behandlung solcher Themen emotional stark involviert. Manchmal kommt es vor, dass mit einem Wunschstern ein sehr persönliches Anliegen angesprochen wird, wie das folgende Analysebeispiel zeigt.

4.2. Sprechen über Inneres anhand der Bearbeitung eines Wunschsterns

Das Beispiel stammt aus dem elften Gesprächskreis, der insgesamt 16 Minuten dauert. Beteiligt sind sieben sechsjährige Kinder und zwei pädagogische

Fachkräfte. Die Kinder sitzen im Halbkreis den pädagogischen Fachkräften (pFK1 und pFK2; nicht im Bild) gegenüber, siehe Abbildung 1.



Abbildung 1
Standbild aus dem 11. Gesprächskreis (Transkriptzeile 205).

Abbildung 2
Traumfänger.

Es geht um den Wunschstern von Lilli: *dass ich bald n RAUMwegFÄNger beKOMme.*||. Lilli hat Artikulationsschwierigkeiten – gemeint ist ein so genannter „Traumfänger“ (s. Abbildung 2). Er wird am Bett aufgehängt und soll den Schlaf verbessern, indem er nur die guten Träume durch sein Netz gehen lässt, wohingegen die schlechten Träume im Netz hängen bleiben und im Morgenlicht verschwinden. Das Thema wird in Minute 09:38 gesetzt und zügig bearbeitet (2 min 44 sec): Die Gründe für den Wunsch werden erörtert und es werden Möglichkeiten zu seiner Erfüllung entworfen.

Die Analyse der Bearbeitung von Lillis Wunschstern folgt einem sequenziellen Vorgehen, ohne dass die Sequenzialität als rein chronologische Abfolge verstanden wird. Stattdessen wird die Entwicklung des Themas anhand der Bearbeitungsschritte der Gruppe betrachtet (ausführlich zu diesem Vorgehen Bose, Kurtenbach 2019; Bose *et al.* 2020). Im Transkript sind die Formulierungen, mit denen über Inneres gesprochen wird, jeweils unterstrichen.

Sequenz 1: Lilli wünscht sich einen Traumfänger (Themenformulierung)

192	pFK2:	SO.
193		LILLi;
194		[noch EINen WUNSCHstern.]
195	pFK1:	[(gib mal HER...)]
196	Pauline:	ich hab AUCH noch nen <u>WUNSCHste:rn.</u>
197	Rosa:	ich [hab AUCH noch n <u>WUNSCHstern</u>]
198	pFK2:	[<u>kannst</u> du(.)<u>KANNST</u> du GLEICH noch] SAgen;
199		jetzt ERSTmal EINmal die LILLi.

200		<<@Lilli>(.)was HAST du für einen <u>WUNSCHstern</u> . >
201	Lilli:	(.)<<p,len,mon,:-> dass ich bald n <u>RAUMwegFÄNger beKOMme</u> ; >
202	pFK2:	<<mf> ein <u>↑RAUM`fänger</u> . >
203	Lilli:	<<p,len,mon,:-> ein <u>RAUMfänger</u> für meine <u>schlimme RÄUme</u> - >
204	pFK2:	<<p> für deine <u>schlimmen TRÄUme</u> . >
205	Lilli:	((nickt))
206	pFK2:	<<mf> <u>oKAY</u> . >

Der Erzieher (pFK2) gibt Lilli, die einen Wunschstern gezogen hatte, das Wort (Z. 192-194 und 198-200). Lilli formuliert ihren Wunsch: *dass ich bald n RAUMwegFÄNger beKOMme*;|| (Z. 201). Sie wirkt verlegen, denn sie spricht sehr leise, langsam, monoton, mit einem angedeuteten starren Lächeln und schaut leicht zur Seite. Der Erzieher wiederholt prosodisch expressiver (melodischer, lauter) und morphologisch leicht verändert (korrigierend): *ein ↑RAUM`fänger*.|| (Z. 202). Lilli übernimmt die korrigierte Bezeichnung des Erziehers und bestimmt die Funktion des Traumfängers, weiterhin monoton, leise sprechend und verlegen lächelnd: *ein RAUMfänger für meine schlimme RÄUme*;|| (Z. 203). Der Erzieher wiederholt diese Funktionsbestimmung von Lilli ebenfalls leise, aber phonetisch korrekt: *für deine schlimmen TRÄUme*.|| (Z. 204) und Lilli nickt (Z. 205). Mit einem abschließenden mitfühlend gesprochenen *oKAY*.| (Z. 206) signalisiert er, dass das Thema nun gesetzt ist.

Ihre innere Betroffenheit drückt Lilli vor allem nonverbal und paraverbal aus. Neben der emotiven Metapher „Wunschstern“, die im Gesprächskreisprojekt zentral und damit etabliert ist, verwendet Lilli die Metapher „Traum(weg)fänger“ und die emotive Bezeichnung „schlimme Träume“ (Z. 201 und 203), die vom Erzieher wiederholt werden (Z. 202 und 204). Diese Ausdrucksformen prägen die Atmosphäre in der Gruppe von nun an: Die anderen Kinder reagieren ernst, fast betroffen und zeigen ihre Anteilnahme, indem sie sich wiederholt vorbeugen und Lilli anblicken sowie eigene Erfahrungen oder Lösungsvorschläge einbringen (siehe dazu die nächsten Sequenzen). Zunächst aber wird das Thema spezifiziert.

Sequenz 2: Lilli erklärt, was der Traumfänger macht (Themenspezifizierung)

207	Pauline:	[ich HAB schon einen;]
208	pFK2	[und was MACHT der dann] mit deinen <u>schlimmen träumen</u> -
209	Lilli:	<<mf,mon> der FÄNGT dann meine <u>schlimmen räume AUF</u> ; >
210	Pauline:	oder ich <u>KÖNNte</u> ja(.)mal [MEInen]
211	pFK2:	[(<<@Paul.,p> wart]

		WARte ganz kurz, >
212		<<@Lilli> und DANN hast du <u>nur noch SCHÖne träume</u> . >
213	Lilli:	((nickt) mhm,)
214	Pauline:	[oder ich]
215	pFK2:	[U:ND (.)] KAUFST du dir den denn SELber?
216	Lilli:	NEE: MAMA kauft mir den;
217	Pauline:	sie <u>KANN</u> [ja auch-]
218	Lilli:	[oder PApa.]

Wie im Gesprächskreisformat üblich, bittet der Erzieher Lilli, das Thema näher auszuführen, indem er fragt: *und was MACHT der dann mit deinen schlimmen träumen-*|| (Z. 208). Lilli erklärt die Funktionsweise des Traumfängers: *der FÄNGT dann meine schlimmen räume AUF;*|| (Z. 209). Sie spricht immer noch monoton, aber etwas energischer (lauter) und ohne das angedeutete starre Lächeln. Der Erzieher folgert: *und DANN hast du nur noch SCHÖne träume.*|| (Z. 212). Damit bringt er eine antonymische Formulierung zu den schlimmen Träumen ein. Lilli nickt: *mhm,*| (Z. 21). Darüber hinaus fragt der Erzieher, ob sich Lilli den Traumfänger selbst kauft (Z. 215). Lilli verneint und sagt, dass ihre Eltern ihn kaufen (Z. 215-218).

Mit Bestätigungen und Nachfragen versprachlicht der Erzieher seine Anteilnahme und sorgt dafür, dass Lillis Anliegen spezifiziert wird.

Sequenz 3: Pauline bietet an, ihren Traumfänger an Lilli auszuborgen (Lösungsvorschlag und -bewertung)

Überlappend zur Themenspezifizierung hatte Pauline bereits in der zweiten Sequenz mehrfach versucht, Beiträge einzubringen: Sie hatte ihren eigenen Traumfänger erwähnt (Z. 207) und begonnen, Ideen zur Erfüllung von Lillis Wunsch zu formulieren (Z. 210, 214). Der Erzieher hatte das bisher entweder ignoriert und stattdessen das Gespräch mit Lilli weitergeführt (Z. 208, 215, 217) oder Pauline gebeten abzuwarten (Z. 211). Nun aber kommt sie zu Wort.

219	Pauline:	(.)ich <u>KANN</u> ihr ja auch mal MEInen,
220		(.)soLANge sie noch keinen HAT ausborgen weil ich HAB schon einen;
221		nen ROsanen.
222	PFK2:	oh DAS ist ja <u>NETT</u> von dir.
223	Pauline:	ich <u>KÖNNte</u> ihn ja mal mit in n KINdergarten nehmen und dann <u>KÖNNte</u> ich ihr sie-
224		°h ihr solange sie keinen HAT,
225		°h AUSborgen und wenn SIE dann einen°h HAT,
226		<u>könnte</u> sie mir den ja dann WIEdergeben.
227	PFK2:	<<@Lilli> WÄre das was? >
228	Lilli:	((nickend) mhm,)

229	PFK2:	DAS <u>finde</u> ich <u>aber</u> <u>SEHR</u> <u>nett</u> von dir pauline.
230	Pauline:	WEIL ICH(.)hab !EH! nie <u>schlimme</u> TRÄUme.
231	PFK2:	DAS <u>finde</u> ich ja [KLASse.]
232	PFK1:	[du hast] <u>nur</u> (.) <u>SCHÖne</u> <u>träume</u> ?
233	Pauline:	((nickt))
234	Merle:	<<pp,mon> (ich brauch) AUCH mal <u>traumfänger</u> . >
235	PFK2:	<<@Merle> du hast AUCH häufig <u>ALPträume</u> ; >
236	Merle:	<<mf> JA. >
237	PFK2:	<<zustimmend> mhm>
238	PFK2:	<<@Pauline> <u>ei</u> dann MACHen wir das [mal so;]
239	Julia:	[<u>ja oKAY</u> ich AUCH.]
240	PFK2:	<u>kannst</u> du den mal MITnehmen,
241		wenn du den sowieSO nicht brauchst-
242		und dann LEIHST du den: LILLi aus.
243	Pauline:	BIS sie keinen <u>TRAUMfänger</u> -
244		(.)soLANge sie keinen <u>TRAUMfänger</u> [HAT.]
245	PFK2:	[das <u>find</u>] ich ja <u>wirklich</u> <u>NETT</u> von dir.

Pauline hat einen Lösungsvorschlag für Lillis Problem: Sie bietet an, ihren eigenen Traumfänger an Lilli auszuborgen (Z. 219-221, 223-226). Während Pauline ihr Angebot entwickelt, blickt Lilli sie mehrfach an und lächelt. Auch andere Kinder beugen sich vor und schauen Pauline an. Sie hat konkrete Vorstellungen davon, wie ihr Vorschlag umzusetzen wäre: Sie könnte den Traumfänger in den Kindergarten mitbringen und sobald Lilli dann selbst einen Traumfänger hat, *könnte sie mir den ja dann WIEdergeben.*|| (Z. 226). Sie verwendet wiederholt den Konjunktiv II und stellt damit Lilli die Annahme des Vorschlags frei. Außerdem nennt sie zwei Gründe für ihr Angebot: Sie hat selbst einen Traumfänger (*weil ich HAB schon einen;| nen ROsanen.*|| Z. 220-221) und sie hat *!EH! nie schlimme TRÄUme.*|| (Z. 230). Sie greift also wie vorher der Erzieher Lillis Formulierung von den „schlimmen Träumen“ auf. Der Erzieher nimmt den Irrealis von Pauline auf und fragt Lilli, ob sie das Angebot annehmen will: *WÄre das was?*|| (Z. 227). Lilli nickt: *mhm,* (Z. 228).

Der Erzieher würdigt das Angebot von Pauline mehrfach und sehr nachdrücklich: *oh DAS ist ja NETT von dir.*|| (Z. 222); *DAS finde ich aber SEHR nett von dir pauline.*|| (Z. 229); *DAS finde ich ja KLASse.*|| (Z. 231); *das find ich ja wirklich NETT von dir.* || (Z. 245). Er verwendet unterschiedliche Formulierungen zur Wertschätzung: die Interjektion („oh“), explizite Bewertungen („(finde ich) nett“, „klasse“), modifizierende Partikeln („ja“, „ja wirklich“, „aber sehr“), jeweils mit freundlichem Sprechausdruck (legatohafte

Melodiebewegungen, heller Stimmklang, melodisch-emphatische Akzente). Modellhaft bietet er also mehrere wertschätzende Ausdrucksmöglichkeiten an.

Sequenz 4: Julia erzählt von ihren Alpträumen

Bereits in der dritten Sequenz hatte Merle sehr leise gesagt, sie brauche auch mal einen Traumfänger (Z. 234):

234	Merle:	<<pp,mon> (ich brauch) AUCH mal <u>traumfänger</u> . >
235	PFK2:	<<@Merle; p> du hast AUCH häufig <u>ALPträume</u> ; >
236	Merle:	<<mf> JA. >
237	PFK2:	<<zustimmend> mhm >
238	PFK2:	<<@Pauline, mf> <u>ei</u> dann MACHen wir das [mal so; >]
239	Julia:	[ja <u>oKAY</u> ich AUCH.]

Der Erzieher hatte nachgefragt: *du hast AUCH häufig ALPträume;||* (Z. 235) und damit ein verstärkendes Synonym für „schlimme Träume“ eingeführt. Auch Julia hatte kurz angedeutet, dass sie Alpträume habe: *ja oKAY ich AUCH.||* (Z. 239). Jetzt, nachdem der Wunsch von Lilli bearbeitet und mit Paulines Angebot eine vorübergehende Lösung gefunden ist, berichtet Julia über ihre Alpträume.

246	Julia:	<<p, mon> PFK2 <u>WEIBT</u> du ich hab ganz AUCH ganz oft-
247		ähm °h <u>ALTträume</u> mein bruder AUCH;
248		deswegen ist er auch die GANze nacht immer AU:F. >
249	PFK2:	<<@Julia> <u>oKAY</u> , >
250	Julia:	<<mf, mon> und DER der WECKT mich dann immer und SAGT dass °h dass dass er <u>altTRÄUme</u> hat. >
251	PFK2:	[<<zustimmend> mh>]
252	PFK1:	[<<@Julia>habt IHR] denn einen <u>TRAUMfänger</u> -
253	Julia:	((kopfschüttelnd) mm.)
254		<<mf, mon> und MAMA und PAPA <u>wollen</u> mir auch keinen KAUFen. >
255	PFK2:	was MACHST denn du wenn der TORsten dich AUFweckt?
256		was MACHST du dann,
257	Julia:	<<mf, mon> dann: SAG ich <u>KANNST</u> du wieder in dein ZIMmer gehen-
258	Julia:	°h und °h und dann GEHT er wieder in sein ZIMmer. >
259	PFK2:	<<zustimmend> mh> <u>oKAY</u> .

Julia redet den Erzieher mit einem Kognitionsverb an: *PFK2 WEIßT du* (Z. 246). Dann wiederholt sie noch einmal, dass sie auch ganz oft Alpträume habe (Z. 246) und ihr Bruder ebenfalls. Sie wirkt betroffen, denn sie spricht über die gesamte Story hinweg ähnlich wie Lilli bei ihrem Wunschstern (Z. 201): sehr leise, langsam, monoton, mit einem starren, verlegen wirkenden Lächeln. Die anderen Kinder beugen sich vor und blicken sie an, während sie die Folgen ausführt: *deswegen ist er auch die GANze nacht immer AU:F.*|| (Z. 248) *und DER der WECKT mich dann immer und SAGT dass °h dass dass er altTRÄUme hat.*|| (Z. 250). Der Erzieher bestätigt Julias Ausführungen mitfühlend (Z. 249: *oKAY,*|| und Z. 251: *mh.*) und die Erzieherin fragt, ob sie und ihr Bruder einen Traumfänger haben (Z. 252). Das verneint Julia und ergänzt: *und Mama und Papa wollen mir auch keinen KAUFen.*|| (Z. 254). Der Erzieher fragt Julia, was sie mache, wenn ihr Bruder sie aufwecke (Z. 255-256), und sie antwortet: *dann: SAG ich KANNST du wieder in dein ZIMmer gehen-|°h und °h und dann GEHT er wieder in sein ZIMmer.*|| (Z. 257-258), der Erzieher bestätigt das wiederum (Z. 259). Weiter bearbeitet wird der Wunsch von Julia nach einem Traumfänger in der Gruppe nicht.

Julia greift das von Lilli eingebrachte Thema der „schlimmen Träume“ bzw. „Alpträume“ auf – sowohl inhaltlich, indem sie von ähnlichen Erfahrungen berichtet, als auch durch einen ähnlich betroffen klingenden Sprechausdruck.

Sequenz 5: Lilli und Pauline erzählen (fiktive) schlimme Träume

Nun erzählt Lilli wie zur Illustration ihrer schlimmen Träume einen vermutlich fiktiven Traum. Der Traum betrifft Mara, die zur Gruppe gehört, aber nicht anwesend ist.

260	Lilli:	<<:-),mf> (aber) ich hab (heute) was <u>!SCHLIM!mes geträumt; ></u>
261	PFK2:	<<p> was HAST du denn <u>geträumt? ></u>
262	Lilli:	<< f, :-)> dass MArA sich in son-
263		(.)da dass MArA sich in so n> <<„jammernd“> <u>!BIEST!</u> verwandelt `HA:T <u>!O:´O::H!, ></u>
264	Pauline:	und ICH hab °h [<u>geträu</u>]
265	PFK2:	[<<ff> !UN!sre !´MA!`ra? >]
266	Lilli:	<<„jammernd“, :-)> JA:- >
267	Pauline:	[und ICH hab]
268	PFK2:	[<<„erschrocken“, :-), f> °hhh das <u>KANN</u>] ich mir <u>ja gar nicht !^VOR!stellen; ></u>
269	Merle:	((schlägt „erschrocken“ Hand vor aufgerissenen Mund))
270	Pauline:	und ICH hab
271		[(.)HEUTE <u>geträumt</u>]

272	Lilli:	[<<:-),ruf> und ma MArA sah ganz]!GRU:!selig aus; >
273	Pauline:	[und ICH hatte HEUte <u>geträumt</u> ,]
274	Pauline:	°h DAS aber-
275		°h das WA:R(.)AUCH °h n <u>bisschen</u> <u>SCHÖN</u> bei dem traum,
276		dass ICH und <<:-)> JULia uns <u>geSTRITten</u> haben aber DANN haben wir uns wieder <u>verTRA:gen</u> . >
277	PFK2:	oKAY.
278	Lilli:	<<„jammernd“,:-)> OH das war so ^GRU:selig. >

Lilli beginnt mit der Bemerkung, sie habe heute etwas Schlimmes geträumt (Z. 260), aber sie lächelt dabei offen. Mehrere andere Kinder beugen sich vor und blicken sie an. Auf die leise Nachfrage des Erziehers, was sie denn geträumt habe (Z. 261), führt Lilli weiterhin lächelnd aus: *dass MArA sich in son- (.) da dass MArA sich in so n !'BIEST! verwandelt 'HA:T !O:'O:H!*,|| (Z. 262-263). Sie malt den fiktiven Schrecken über die Verwandlung von Mara prosodisch aufwändig aus, insbesondere die Bezeichnung „so ein Biest“ und die kommentierende Interjektion „oh“ (laut und hoch mit großen steigend-fallenden melodischen Bewegungen, emphatischen Akzenten, starken Lautdehnungen). Der Erzieher spielt die Fiktion mit, indem er ebenfalls sehr laut und übertrieben erstaunt nachfragt: *!UN!sre !'MA!'ra?*|| (Z. 265), auf Lillis Bestätigung (Z. 266) gespielt erschrocken einatmet und wiederum prosodisch expressiv, geradezu exklamatorisch ausruft: *°hhh das KANN ich mir ja gar nicht !^VOR!stellen;*|| (Z. 268). Merle beteiligt sich an der Ausmalung des fiktiv-gruseligen Geschehens nonverbal, indem sie die Hand vor den aufgerissenen Mund schlägt (Z. 269). Lilli ruft anschließend weiterhin lächelnd aus: *und ma MArA sah ganz !GRU:!selig aus;*|| (Z. 272; sehr hoch, laut, Lautdehnung, emphatischer Akzent) und wiederholt später noch einmal ebenso expressiv: *OH das war so ^GRU:selig.*|| (Z. 278). Möglicherweise bezieht sich Lilli inhaltlich und performativ auf Rezeptionserfahrungen mit Märchen und Geschichten wie zum Beispiel „Von einem, der auszog, das Gruseln zu lernen“ oder „Die Schöne und das Biest“.

Während Lillis Erzählung hatte Pauline zu Lilli geschaut und bereits dreimal zu einem eigenen Beitrag angesetzt (Z. 264, 267 und 270-271). Nun berichtet auch sie von einem Traum am heutigen Tag. Es geht um einen Streit zwischen ihr und der anwesenden Julia. Zu Beginn charakterisiert Pauline ihren Traum: *aber das WA:R (.) AUCH °h n bisschen SCHÖN bei dem traum,*| (Z. 275) und führt dann lächelnd aus: *dass ICH und JULia uns geSTRITten haben aber DANN haben wir uns wieder verTRA:gen.*|| (Z. 276). Auch Julia lächelt während dieser Erzählung und blickt Pauline kurz an. Der Erzieher reagiert freundlich bestätigend auf Paulines Erzählung: *oKAY.*|| (Z. 277).

In der bisherigen Bearbeitung von Lillis Wunschstern (Sequenzen 1 bis 4) wurden die Inhalte der schlimmen Träume und ihre Auswirkungen auf das innere Erleben der Kinder verbal nicht behandelt. Interessant ist, dass das nun Lilli und Pauline ohne Ermutigung durch die Fachkräfte tun, indem sie über vermutlich fiktive Träume berichten. Die beiden Kinder benennen jeweils den Inhalt des Traums und schildern ihr inneres Erleben. Sie verwenden dafür emotive Formulierungen, Metaphern und Graduierungen: Lilli sagt, sie habe „was Schlimmes geträumt“, Mara habe sich „(in ein) Biest (verwandelt)“ und alles sei „ganz / so gruselig“. Pauline kennzeichnet ihren Streit-Versöhnungs-Traum als ambivalent, als „auch ein bisschen schön“. Zur expressiven Ausmalung des fiktiv-gruseligen Geschehens in Lillis Traum nutzen die Kinder und der Erzieher auch para- und nonverbale Mittel. Insbesondere bei Lilli ist der Kontrast zum prosodisch reduzierten, geradezu verlegenen Sprechen bei der Themensetzung (erste Sequenz) sehr deutlich.

Sequenz 6: Merle hat eine Lösung für ihr Problem und der Erzieher schließt das Thema ab (Lösungsbestätigung)

279	Merle:	(-)ich frag MEIne eltern <u>AUCH mal</u> ob ich n
280		[<u>TRAUMfänger</u> haben kann.]
281	PFK2:	[<<@Lilli> na da BIN ich <u>ja</u> ma jetzt] <u>geSPANNT</u> .
282		wenn die pauLine ihren <u>traumfänger</u> (.)MITnimmt,
283		ob DEIne träume dann <u>SCHÖner</u> werden.
284		(.)da BIN ich <u>ja</u> mal <u>gespannt</u> was DU erZÄHLST.
285		(.)oKAY. >
286		DANN hatte jetzt die(.)ROsa noch einen <u>WUNSCHstern</u> .

Merle hatte bereits in der dritten Sequenz angemerkt, dass sie auch Alpträume habe (Z. 235-236). Die Erzieherin war mit einer Nachfrage kurz darauf eingegangen, weiter wurde aber nicht darüber gesprochen. Jetzt entwirft Merle selbst eine Lösung für ihr Problem: *ich frag MEIne eltern AUCh mal ob ich n TRAUMfänger haben kann.||* (Z. 279-280).

Der Erzieher wendet nun sich abschließend an Lilli (Z. 281-284): *na da BIN ich ja ma jetzt geSPANNT.| wenn die pauLine ihren traumfänger (.) MITnimmt,|ob DEIne träume dann SCHÖner werden.|| da BIN ich ja mal gespannt was DU erZÄHLST.||*. Er greift also Paulines Idee zur Erfüllung von Lillis Wunsch noch einmal auf und regt an, dass sie in der Realität umgesetzt wird. Darüber hinaus formuliert er seine innere Beteiligung am Fortgang des Themas (*na da BIN ich ja ma jetzt geSPANNT* Z. 281) und ermuntert Lilli, es

in einem der nächsten Gesprächskreise noch einmal anzusprechen. Mit *oKAY*.|| (Z. 285) beendet er die Behandlung von Lillis Wunschstern und leitet zu dem von Rosa über (Z. 286).

4.3. Formulierungen für inneres Erleben im Analysebeispiel

Im Folgenden richtet sich das Augenmerk, wie in anderen empirischen Studien (z. B. Aldridge, Wood 1997; Bretherton, Beeghly 1982; Shatz *et al.* 1983; Kauschke 2012a und 2012b; Klann-Delius 2012; Kristen *et al.* 2012) zum Erwerb des Vokabulars für innere Zustände und Prozesse, auf den Anteil an Formulierungen zu innerem Erleben im Analysebeispiel. Von Interesse ist dabei, welche Formulierungen vorkommen, wie häufig sie sind, von wem sie verwendet werden und welchen Inhaltskategorien sie sich zuordnen lassen.

4.3.1. Auftretenshäufigkeit

Die Gesamtwortzahl des analysierten Beispiels beträgt 491 Wörter. Den größeren Anteil im Beispiel produzieren die Kinder (285 Wörter = 58,04%). Der Wortanteil der Fachkräfte ist mit 206 Wörtern (41,96%) etwas geringer: Der Erzieher moderiert hauptsächlich die Bearbeitung von Lillis Anliegen (193 Wörter), die Erzieherin hält sich zurück und unterstützt ihn nur gelegentlich (13 Wörter).

Von den sieben anwesenden Kindern beteiligen sich fünf mit verbalen Äußerungen am Gespräch. Die meisten Redebeiträge liefern Pauline (135 Wörter), Lilli (64 Wörter) und Julia (62 Wörter): Lilli setzt mit ihrem Wunschstern das Thema, Pauline macht einen Lösungsvorschlag und Julia erzählt (wie auch Lilli und Pauline) über eigene Alpträumerfahrungen. Merle (18 Wörter) und Rosa (sechs Wörter) sprechen deutlich weniger: Merle berichtet über ihre Alpträumerfahrungen. Rosa kündigt zu Beginn einen Wunschstern an, der im Anschluss an den hier betrachteten Ausschnitt behandelt wird. Zwei Kinder (Tina und Edgar) hören ausschließlich zu, zeigen ihre innere Beteiligung aber nonverbal an: Wenn ein Kind spricht, beugen sie sich vor, schauen es an und drücken ihre Anteilnahme mit ernstem, mitunter betroffenem Gesicht, aber auch mit Lachen oder gespielterm Erschrecken aus.

Im analysierten Beispiel wurden insgesamt 40 verschiedene Formulierungen für Innerpsychisches identifiziert. 16 Formulierungen stammen ausschließlich von den Kindern, 15 ausschließlich von den Fachkräften. Neun Formulierungen werden sowohl von den Kindern als auch von den Fachkräften verwendet. Da die 40 Formulierungen im Analysebeispiel zum Teil mehrfach vorkommen, ergibt sich eine Gesamthäufigkeit von 92 Verwendungen, das sind 18,74% der Gesamtwortzahl. Auf die Kinder entfallen insgesamt 43

Verwendungen (15,09% ihrer Wortanzahl), auf die Fachkräfte 48 (23,30% ihrer Wortanzahl).

4.3.2. Inhaltskategorien

Bei der inhaltlichen Kategorisierung der sprachlichen Formulierungen für inneres Erleben sind wir bezogen auf den konkreten Kontext induktiv-deduktiv vorgegangen. Wir haben uns an vorhandenen Kategoriensystemen orientiert, die vor allem die Erwerbsreihenfolge des kindlichen Vokabulars für inneres Erleben fokussieren (z. B. Kauschke 2012a und 2012b; Klann-Delius 2012; Kristen *et al.* 2012). In der Tabelle 1 sind die innerpsychischen Bereiche und die dazugehörigen Kategorien mit den jeweils vorkommenden Formulierungen aufgeführt, ergänzt durch Häufigkeitsangaben bei den Kindern (erste Zahl nach der jeweiligen Formulierung) und den Fachkräften (zweite Zahl).

Emotion / Affekt	Volition / Fähigkeit	Bewertung / Graduierung	Kognition
*36 (**20 / 16)	13 (9 / 4)	37 (10 / 27)	6 (4 / 2)
Emotionswörter gruselig 2 / 0 gespannt 0 / 2	wollen 1 / 0 kann / kannst 4 / 4 könnte 4 / 0	Bestätigungsformeln okay 1 / 5 Adjektive, Adverbien nett 0 / 3 klasse 0 / 1 schön, schöner 1 / 1 Verben finde (ich nett) 0 / 3 Graduierungspartikeln nur 0 / 1 nur noch 0 / 1 mal 0 / 2 auch mal 1 / 0 wirklich 0 / 1 sehr 0 / 1 ganz 1 / 0 bisschen 1 / 0 ja 2 / 6 ja auch 2 / 0 eh 1 / 0 aber 0 / 1 gar nicht 0 / 1	weiß (du) 1 / 0 vorstellen 0 / 1 geträumt 3 / 1
Emotive Wörter schlimme Träume 3 / 2 was Schlimmes 1 / 0 Alpträume 2 / 1 schöne Träume 0 / 2 gestritten 1 / 0 vertrage 1 / 0			
Metaphern Wunschstern 1 / 3 Traum(weg)fänger 7 / 4 Biest 1 / 0			
Interjektionen oh 1 / 1 ei 0 / 1			

Tabelle 1
Häufigkeitsverteilung von Formulierungen des inneren Erlebens nach Inhaltskategorien

(* Verwendungen insgesamt; **Verwendungen der Kinder / der Fachkräfte).

Im Analysebeispiel wurden vier innerpsychische Bereiche identifiziert, die zum Teil mehrere Inhaltskategorien umfassen:

- **Emotion / Affekt** (13 Formulierungen, insgesamt 36 Verwendungen)
Darunter zählen *Emotionswörter* mit einem „direkten Bezug zu einer spezifischen Emotion“ (Kauschke 2012a, S. 6) sowie emotive und affektive Wörter, die „Gefühle ausdrücken, ohne diese explizit zu benennen“ bzw. „im Kern keinen emotionalen Bedeutungsgehalt haben, aber dennoch eine emotionale Wirkung auslösen können“ (ebd.). Außerdem fallen darunter *metaphorische Formulierungen* (so auch bei Christmann, Groeben 2011; Kauschke 2012a), also bildliche Ausdrücke mit übertragener Bedeutung (Vogt, Indefrey 2017), die dazu dienen können, „schwer fassbare, komplexe Gefühlszustände zu konkretisieren“ (Kauschke 2019, S. 263). Schließlich werden darunter *Interjektionen* erfasst (so auch ebd., S. 262), die ebenfalls emotionale Einstellungen ausdrücken, ohne sie direkt zu bezeichnen.
- **Volition / Fähigkeit** (3 Formulierungen, 13 Verwendungen)
Diesem Bereich werden verbale Ausdrücke zugeordnet, die eigene und fremde Absichten und Fähigkeiten zum Ausdruck bringen.
- **Bewertung / Graduierung** (21 Formulierungen, 37 Verwendungen)
Hier werden persönliche Bewertungen und moralische Urteile sowie deren Graduierungen aufgeführt. Darunter zählen *Bestätigungsformeln*, bewertende *Adjektive*, *Adverbien* und *Verben* sowie *Partikeln*. Allen ist gemeinsam, dass sie die subjektive Einstellung der sprechenden Person zum Gesagten ausdrücken und ggf. graduieren können.
- **Kognition** (3 Formulierungen, 6 Verwendungen)
Erfasst werden hier „mentale Wörter, meist Verben, die auf kognitive Zustände [und Prozesse, die Verf.] wie Denken, Glauben, Vorstellen, Vergessen verweisen“ (Kauschke 2012a, S. 7).

Weitere Bereiche des inneren Erlebens sind körperlich erfahrbare Zustände (z. B. Hunger oder Müdigkeit) sowie Wahrnehmungen (z. B. Geruchs- und Tastempfindungen) (vgl. Bretherton, Beeghly 1982; Kauschke 2012a und b; Kristen *et al.* 2012). Diese Bereiche sind im Analysebeispiel nicht vertreten. Im Folgenden werden die Befunde im Analysebeispiel erläutert, indem zu allen Inhaltskategorien die jeweiligen Formulierungen und ihre Verwendungen betrachtet werden.

Emotion / Affekt

Dieser Bereich ist im Analysebeispiel mit 36 Verwendungen am zweithäufigsten vertreten. Es finden sich zwei *Emotionswörter*: Das Adjektiv „gruselig“ wird zweimal von Lilli verwendet, dabei verweist sie

möglicherweise auf ihre Rezeptionserfahrungen mit vorgelesenen Gruselgeschichten. Das Emotionswort „gespannt“ wird vom Erzieher zweimal in demselben Turn verwendet, er drückt damit seine innere Beteiligung an den Äußerungen der Kinder aus.

Weiterhin finden sich sechs *emotive bzw. affektive Formulierungen*, die insgesamt 13mal verwendet werden, achtmal von den Kindern und fünfmal von den Fachkräften. Das Wort „Alpträume“ kommt dreimal vor. Eingeführt wird es vom Erzieher, Julia greift es in ihrer Second Story zweimal auf. Eng verwandt damit sind die Bezeichnungen „schlimme / schöne Träume“. Der Begriff „schlimme Träume“ wird von Lilli eingebracht und zweimal verwendet, auch der Erzieher greift ihn zweimal auf. Das Antonym „schöne Träume“ wird vom Erzieher erstmals verwendet und von der Erzieherin aufgegriffen. Die Verben „gestritten“ und „vertragen“ verwendet Pauline je einmal in ihrer Second Story über den Streit-Versöhnungs-Traum.

Im Analysebeispiel werden drei *metaphorische Formulierungen* 16mal verwendet (neunmal von den Kindern, siebenmal von den Fachkräften), sie bilden damit den Hauptanteil von Emotionswort-Verwendungen. Sie weisen einen starken emotionalen Gehalt auf. „Wunschstern“ (fünfmal verwendet) bildet zusammen mit „Stolperstein“ die zentrale Metapher des Gesprächskreisprojektes (s. o.). „Traum(weg)fänger“ ist die zentrale Metapher des Anliegens von Lilli und kommt im Ausschnitt neunmal vor. „Biest“ wird von Lilli einmal verwendet und verweist möglicherweise wie „gruselig“ auf ihre Rezeptionserfahrungen mit Grusel- und Verwünschungsgeschichten.

Weiterhin enthält das Analysebeispiel zwei *Interjektionen* mit emotionalem Gehalt: „Oh“ wird einmal von Lilli als verstärkender Kommentar zum Emotionswort „gruselig“ im fiktiven Kontext der Gruselgeschichte (Z. 278) verwendet und einmal vom Erzieher als Einleitung zur Würdigung von Paulines Angebot (Z. 222: *oh DAS ist ja NETT von dir.*||). „Ei“ wird einmal vom Erzieher verwendet (Z. 238: *ei dann MACHen wir das mal so;*||).

Volition / Fähigkeit

Dieser Bereich ist im Analysebeispiel durch die *Modalverben* „wollen“ und „können“ vertreten, die insgesamt 13mal verwendet werden (neunmal von den Kindern, viermal vom Erzieher). Das Modalverb „wollen“ benutzt Julia einmal (Z. 254: *und MAMA und PAPA wollen mir auch keinen KAUFen.*||). Das Modalverb „können“ im Indikativ wird viermal von den Kindern und viermal vom Erzieher verwendet, und zwar in der Form „(ich) kann / kann (ich)“ bzw. „kannst (du)“ in Verbindung mit verschiedenen Verben („gehen, sagen, mitnehmen, ausborgen, haben, vorstellen“). Der Erzieher verwendet es unter anderem in der exklamatorischen Äußerung *°hhh das KANN ich mir ja gar nicht !^VOR!stellen;*|| (Z. 268) in Verbindung mit einem syntaktischen Ausdruck von Emotionalität (Inversion).

Pauline nutzt das Modalverb „können“ für ihren Vorschlag, Lilli ihren Traumfänger mitzubringen, auch im Konjunktiv II. Innerhalb eines Turns kommt „könnte“ viermal vor: *ich KÖNNte ihn ja mal mit in n KINdergarten nehmen und dann KÖNNte ich ihr sie-|^oh ihr solange sie keinen HAT,| ^oh AUSborgen und wenn SIE dann einen^oh HAT,| könnte sie mir den ja dann WIEdergeben.*|| (Z. 223-226). „Könnte“ wurde als eigenständige Formulierung gezählt, denn durch die Verwendung des Irrealis rahmt Pauline ihren Vorschlag als Möglichkeit, überlässt es aber Lilli, ihn anzunehmen oder nicht.

Bewertung / Graduierung

Dieser Bereich ist im Analysebeispiel mit insgesamt 21 Formulierungen in 37 Verwendungen am stärksten vertreten. Die pädagogischen Fachkräfte nutzen Ausdrücke aus diesem Bereich dreimal so häufig wie die Kinder (27mal versus zehnmal). Es findet sich die *Bestätigungsformel* „Okay“. Sie wird einmal von einem Kind (Julia in Z. 239) verwendet und fünfmal von den Fachkräften. Des Weiteren wurden vier bewertende *Adjektive und Adverbien* („nett“, „klasse“, „schön / schöner“) identifiziert, die fünfmal von den Fachkräften und einmal von einem Kind verwendet werden. Darüber hinaus kommt das *Verb* „finden“ in der bewertenden Äußerung „das finde ich (sehr nett)“ vor, es wird dreimal vom Erzieher verwendet. *Partikeln zur Abtönung bzw. Graduierung* des emotionalen Intensitätsgrades von Äußerungen kommen insgesamt 13mal vor. Sie werden 22mal verwendet und sind damit die im untersuchten Beispiel am häufigsten vertretene Bewertungskategorie. Die Fachkräfte setzen Partikeln öfter ein (14mal) als die Kinder (achtmal). Am häufigsten sind „ja“ (z. B. *^ohhh das KANN ich mir ja gar nicht ![^]VOR!stellen;|| Z. 268*) und „ja auch“ (z. B. *ich KANN ihr ja auch mal MEInen,| ... ausborgen Z. 219*) mit zehn Verwendungen (viermal bei den Kindern, sechsmal beim Erzieher).

Kognition

Dieser Bereich ist im Analysebeispiel mit sechs Verwendungen und drei Begriffen am seltensten vertreten. Es kommen die drei *Kognitionsverben* „wissen“, „vorstellen“ und „träumen“ vor. Einmal verwendet Julia „weißt du“ im Zusammenhang mit der Anrede des Erziehers. Die Formulierung „(Kann ich mir ja gar nicht) vorstellen“ wird einmal vom Erzieher verwendet, als er seine Verwunderung über Lillis Traum ausdrückt. Das Wort „geträumt“ wird insgesamt viermal verwendet (dreimal von den Kindern und einmal vom Erzieher).

5. Diskussion

Häufigkeit der Formulierungen für inneres Erleben

Insgesamt betrachtet ist im Analysebeispiel der Anteil an Ausdrücken zum innerpsychischen Erleben verhältnismäßig hoch (Kinder 15,09%; Fachkräfte 23,30% ihres Wortanteils), wenn man die Zahlen mit anderen Studien vergleicht, in denen allerdings deutlich jüngere Kinder untersucht wurden. Klann-Delius und Kauschke (1996) beobachteten bei 36 Monate alten Kindern einen Anteil von 6,6% bzw. 9% (Kauschke 2007). Der hohe Anteil an Ausdrücken für innerpsychisches Erleben im analysierten Beispiel könnte mit dem Thema des behandelten Anliegens zu tun haben. Es geht um Alpträume, die in der Regel emotional stark belastend sind, und um Lillis Wunsch, ihre schlimmen Träume mit einem Traumfänger zu bekämpfen.

Inhaltskategorien

Die beiden Bereiche *Emotion / Affekt* und *Bewertung / Graduierung* kommen deutlich häufiger vor als *Volition / Fähigkeit* und *Kognition*. Das ist nachvollziehbar, wenn man das behandelte Thema betrachtet: Es geht um die Bearbeitung eines Wunsches (Traumfänger bekommen), um ein emotional belastendes Problem loszuwerden (Alpträume haben). Dieses Anliegen begründet die hohe Anzahl an *emotiven und affektiven Wörtern* (vgl. Tabelle 1). Des Weiteren gebrauchen die Kinder *Metaphern*, vor allem bei der Kategorisierung eines Anliegens als Wunsch („Wunschstern“) bzw. als Störung / Problem („Stolperstein“). Das stellt hohe kognitive Anforderungen an sie und oft helfen die Fachkräfte dabei (ausführlich dazu Bose, Kurtenbach 2019). Im Verlauf des Projekts werden die Kinder immer sicherer darin, Themen passend als „Wunschstern“ bzw. „Stolperstein“ zu kategorisieren. Das führt sogar dazu, dass sie beide Begriffe auf den Kindergarten-Alltag übertragen und Ereignisse metasprachlich in diesen Kategorien reflektieren (ebd.). Die hohe Anzahl an *bewertenden und graduierenden Wörtern* kommt dadurch zustande, dass sowohl die Kinder als auch die pädagogischen Fachkräfte mit zahlreichen Partikeln („nur noch“, „wirklich“, „sehr“ usw.) ihren Äußerungen einen emotional-bewertenden Gehalt verleihen. Außerdem geht der Erzieher mit einer Vielzahl von bestätigenden Äußerungen auf die Anliegen und Lösungsvorschläge der Kinder ein.

Dass Formulierungen aus dem Bereich der *Kognition* seltener verwendet werden als solche aus den anderen innerpsychischen Bereichen, könnte mit der Erwerbsreihenfolge im Zusammenhang stehen. Bretherton und Beeghly (1982), Jenkins *et al.* (2003) und Kristen *et al.* (2014) weisen zum Beispiel aus, dass Kinder in diesem Bereich die wenigsten Begriffe beherrschen. Es scheint sich also um einen Bereich zu handeln, welcher erst mit zunehmendem Alter entwickelt wird. Formulierungen für *körperlich erfahrbare Zustände* sowie

Wahrnehmungen sind im Analysebeispiel nicht vertreten. Das lässt sich mit dem Thema des Gespräches erklären, in welchem solche Inhalte nicht thematisiert werden.

Interaktiver Umgang

In der Gesamtschau zeigt sich, dass viele Bezeichnungen für inneres Erleben mehrmals vorkommen. Das ist auf die Gesprächsdynamik der Themenbehandlung zurückzuführen: Die Kinder und Fachkräfte beziehen sich in ihren Äußerungen aufeinander (z. B. Z. 203-204; 208-209; 234-235; 260-261). Sie greifen Begriffe und Formulierungen, die sie selbst oder die anderen Gesprächsbeteiligten bereits verwendet haben, wieder auf (z. B. „Traum(weg)fänger“, „schlimme Träume“). Gelegentlich nuancieren sie deren Bedeutung, bringen Synonyme oder Antonyme ein (z. B. „schlimme Träume“ – „schöne Träume“ – „Alpträume“). Die Gruppe bleibt so über mehrere Turns bei einem Anliegen und entwickelt es gedanklich weiter (ausführlich dazu Bose *et al.* 2020; Wala *et al.* under review): Das Anliegen wird kategorisiert und spezifiziert, die Gruppe sucht nach Lösungsideen und wägt deren jeweilige Passung ab. Diese themenzentrierte Gesprächsarbeit ist typisch für das Gesamtkorpus. Sie wird dadurch möglich, dass es ausschließlich um Themen geht, an denen den Kindern etwas liegt, in die sie auch häufig stark emotional involviert sind. Im Korpus kommt es mehrfach vor, dass Anliegen über mehrere Gesprächskreise hinweg erneut aufgegriffen und bearbeitet werden. So wird zum Beispiel auch das Thema „Traumfänger“ noch einmal kurz im darauf folgenden Gesprächskreis behandelt: Pauline erzählt, dass sie vergessen habe, ihren Traumfänger mitzubringen, und der Erzieher berichtet der etwas anders zusammengesetzten Gruppe über Lillis Wunschstern aus dem letzten Gesprächskreis.

Indem die Fachkräfte den Lösungsvorschlägen und Erzählungen der Kinder Raum geben, ermuntern sie sie, Ideen für die Bearbeitung ihrer Anliegen zu entwickeln. Durch das Wiederholen von Formulierungen können sich Begriffe etablieren und von den Kindern erworben werden.

Gesprächsförderliches Potential

Wie der hauptsächlich moderierende Erzieher sein eigenes inneres Erleben und das der Kinder verbal, aber auch paraverbal ausdrückt, ist exemplarisch für das Agieren beider Fachkräfte in zahlreichen anderen Themenbehandlungen. Der Erzieher vermittelt beständig seine emotionale Beteiligung, sowohl bei der Verständnissicherung während der Formulierung und Spezifizierung von Lillis Anliegen als auch bei der wohlwollenden Bestätigung der kindlichen Lösungsvorschläge und Schilderungen eigener Erfahrungen (s. 4.2. und 4.3.2.). Durch die Formulierungshilfen, Bestätigungen und Nachfragen der pädagogischen Fachkräfte können die Kinder modellhaft lernen, ihrem innerpsychischen Erleben Ausdruck zu verleihen. Dass solche Formulierungen

aufgegriffen und abgewandelt werden, zeigt sich im analysierten Beispiel vor allem dadurch, dass von den insgesamt 40 verschiedenen Formulierungen für inneres Erleben 18 mehrfach vorkommen. Empirisch belegt worden ist bereits, dass der Sprachgebrauch von engen Bezugspersonen (z. B. Müttern und Geschwistern) im Hinblick auf die Verwendung von Begriffen für innere Zustände und Prozesse einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Emotionsvokabulars und -verständnisses von Kindern hat (z. B. Bretherton, Beeghly 1982; Jenkins *et al.* 2003; Kauschke 2007). Es ist anzunehmen, dass dies auch für den Einfluss pädagogischer Fachkräfte auf die Sprachenwicklung von Kindern gilt.

6. Fazit und Ausblick

Grundsätzlich verfolgt das Gesprächskreisprojekt „Stolpersteine und Wunschsterne“ das Ziel, Wünsche und Sorgen der Kinder zum Thema zu machen, um diese in der Gruppe interaktiv zu bearbeiten und nach Lösungsideen zu suchen. Im Beitrag wurde untersucht, welche Ausdrucksmittel die Beteiligten nutzen, um miteinander über Inneres zu sprechen, und wie sie interaktiv damit umgehen. Im Mittelpunkt stand die Behandlung eines kindlichen Anliegens, aber es wurde auch Bezug auf das Gesamtkorpus 2015/16 genommen.

Es zeigt sich, dass die Fachkräfte und die Kinder über eine Vielzahl an verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ressourcen für den Ausdruck inneren Erlebens verfügen. Im Analysebeispiel nutzen sie verhältnismäßig viele verbale Formulierungen, insbesondere aus den Bereichen *Emotion / Affekt* sowie *Bewertung / Graduierung*. Im Verlauf der Anliegensbehandlung wird eine Vielzahl von Formulierungen des inneren Erlebens mehrfach verwendet und dabei auch modifiziert – sowohl von den Kindern als auch von den pädagogischen Fachkräften. Durch eine solche empathische Gesprächsdynamik können Begriffe und Formulierungen etabliert und von den Kindern kontextpassend erworben werden.

Innere Beteiligung kommt aber auch paraverbal zum Ausdruck. So zeigt der Erzieher seine Anteilnahme an den Anliegen und Ideen der Kinder mit einem durchgehend freundlichen Sprechausdruck an (gekennzeichnet z. B. durch legatohafte Melodiebewegungen, hellen Stimmklang, melodisch-emphatische Akzente). Die Kinder verwenden unterschiedliche Sprechausdruckformen: Wenn sie besonders ernste Themen einbringen (wie im analysierten Beispiel), sprechen sie zumeist in einem reduzierten Melodieumfang (monoton), eher langsam und leise. Es finden sich zahlreiche weitere Stellen im Gesamtkorpus, in denen solche Sprechausdrucksformen vorkommen, wenn die Kinder ernste, emotional belastende Themen ansprechen. Im Verlauf der analysierten Anliegensbehandlung verändert sich

der Sprecherausdruck, insbesondere dann, wenn die Kinder in eine fiktive Modalität wechseln. So malt Lilli bei der Schilderung ihres fiktiven Traums den Grusel vor dem Biest, in das sich ihre Freundin Mara verwandelt hat, prosodisch expressiv aus (lautes Sprechen mit großen Melodiebewegungen, starken Lautdehnungen und empathischen Akzenten).

Nonverbal zeigen die Kinder ihre innere Anteilnahme, indem sie einander bei ernsten Themen mit ernsten Gesichtern anschauen, sich körperlich der sprechenden Person zuwenden oder einander bei den Lösungsideen aufmunternd zulächeln. Mehrfach ist im Korpus ein maskierter Gesichtsausdruck zu beobachten, zum Beispiel wenn die Kinder (wie im analysierten Ausschnitt) ernste Anliegen mit einem starren, unsicher-verlegenen Lächeln vorbringen. Ob diese Maskierung dadurch bedingt ist, dass manche Themen bereits schambesetzt sind, oder ob möglicherweise eine gewisse Hemmung, vor der ganzen Gruppe zu sprechen, die Ursache ist, konnte bis jetzt nicht geklärt werden.

Für das ausgewählte Anliegen (Lillis Wunschstern) wurde einerseits gesprächsanalytisch rekonstruiert, welche Ressourcen die beteiligten Kinder und pädagogischen Fachkräfte beim Sprechen über inneres Erleben nutzen und wie sie interaktiv damit umgehen. Andererseits wurden die verwendeten Formulierungen quantitativ betrachtet und inhaltlich kategorisiert. Dabei zeigte sich, dass eine klare und eindeutige Kategorisierung von Begriffen des inneren Erlebens nicht immer möglich ist. Bei der Zuordnung konnte der konkrete Gesprächskontext eine Orientierung liefern. Damit ergibt sich aus der Verknüpfung von qualitativem und quantitativem Vorgehen ein Mehrwert. Denn so können Ausdrucksformen des inneren Erlebens im konkreten Gesprächskontext erklärt und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Das Analysebeispiel stammt aus einem umfangreichen Korpus von 16 Gesprächskreisen (Periode 2015/16), in denen sechsjährige Kinder mit den pädagogischen Fachkräften über 10 Monate hinweg insgesamt 109 Anliegen verhandeln. Darüber hinaus liegt ein Videokorpus von Gesprächskreisen mit fünfjährigen Kindern vor (Periode 2018/19), so dass Vergleichsbefunde erhoben werden können. Anhand beider Korpora soll zukünftig untersucht werden, in welchen Sequenzen gehäuft inneres Erleben angesprochen wird, ob es im Verlauf einer Periode Veränderungen bzw. Entwicklungen im kindlichen und erwachsenen Gebrauch von Ausdrucksmitteln für inneres Erleben gibt, ob bestimmte Formulierungen besonders typisch für die Kinder oder die Erwachsenen sind, ob und ab wann bestimmte Ausdrücke von anderen Beteiligten dauerhaft übernommen werden. So können die in der vorliegenden Analyse exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse auf der Basis größerer Datenmengen anhand der oben erwähnten Datenbank überprüft und generalisierbare Ergebnisse erzielt werden.

Bionote: Ines Bose ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und seit 2009 außerplanmäßige Professorin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 1989 wurde sie in Sprechwissenschaft / Phonetik promoviert mit einer Arbeit zur phonetischen Analyse frei formulierter Gesprächsäußerungen und habilitierte sich 2003 mit einer Arbeit zur empirischen Analyse des Sprechausdrucks in kindlichen Rollenspielen. Aktuell forscht und lehrt sie unter anderem zur Phonetik und Rhetorik der Gesprächsfähigkeit, insbesondere zur Entwicklung der kindlichen Kommunikationsfähigkeit (Sprechausdruck, Argumentation). Dr. Stephanie Kurtenbach ist Klinische Sprechwissenschaftlerin. Nach dem Studium der Sprechwissenschaft (Diplom 1999) hat als Sprachtherapeutin gearbeitet. Seit 2006 lehrt sie an der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität in Halle (Promotion 2008). Ihre Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Therapie sind: Frühdiagnose und Intervention bei sprachauffälligen Kindern, Spracherwerbsstörungen bei sensorisch-integrativen Dysfunktionen, Prävention (Elternarbeit, Arbeit mit pädagogischen Fachkräften). Seit mehreren Jahren leitet sie Kooperationsprojekte mit pädagogischen Einrichtungen zu den Themen Sprachbildung und -förderung. Zusatzqualifikationen: Sensorische Integrationstherapeutin, systemische Beraterin, Prompt-Therapeutin Level 1, RIT-Trainerin.

Adressen der Autorinnen: ines.bose@sprechwiss.uni-halle.de;
stephanie.kurtenbach@sprechwiss.uni-halle.de

Literatur

- Aldridge M. and Wood J. 1997, *Talking about Feelings: Young Children's Ability to express emotions*, in "Child Abuse & Neglect" 21 [12], pp. 1221-1233.
- Bahn D., Vesker M., Garcia Alanis J.C., Schwarzer G. and Kauschke Ch. 2017, *Age-Dependent Positivity-Bias in children's Processing of Emotion Terms*, in "Frontiers in Psychology" 8, 1268, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01268>.
- Baron-Cohen S., Golan O., Wheelwright S., Granader Y. and Hill J. 2010, *Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey*, in "Frontiers in Evolutionary Neuroscience" 109 [2], pp. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>.
- Bose I., Hannken-Illjes K. und Kurtenbach S. 2020, *und was MACHen wir da jetzt um das problem zu LÖsen? || Argumentation im Kindergarten und ihre Förderung in einem Gesprächskreisprojekt einer Kindertagesstätte*, in „Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion" 21, S. 1-29. www.gespraechsforschung-ozs.de (15.05.2023).
- Bose I. und Kurtenbach S. 2019, „*Stolpersteine und Wunschsterne*“ – Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita, in Bose I., Hannken-Illjes K. und Kurtenbach S. (Hg.), *Kinder im Gespräch*, Frank&Timme, Berlin u. a., S. 113-148.
- Bretherton I. and Beehly M. 1982, *Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind*, in "Developmental Psychology" 18 [6], pp. 906-921.
- Bretherton I., Fritz J., Zahn-Waxler C. and Ridgeway D. 1986, *Learning to Talk about Emotions*, in "A Functionalist Perspective. Child Development" 57, pp. 529-548.
- Christmann U. und Groeben N. 2011, *Die Herstellung von Intersubjektivität bei figurativer Sprache*, in "Rhetorik" 30, S. 1-16. <https://doi.org/10.1515/9783110236385.1>.
- Deppermann A. 2008, *Gespräche analysieren. Eine Einführung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>.
- Grosse G., Streubel B., Gunzenhauser C. and Saalbach H. 2021, *Let's Talk About Emotions: the Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age*, in "Affective Science" 2, pp. 150-162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>.
- Hildebrandt F., Scheidt A., Hildebrandt A., Hédervári-Heller É. und Dreier A. 2016, *Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern*, in „Frühe Bildung" 5 [2], Hogrefe, Göttingen, S. 82-90.
- Jenkins J.M., Turell S.L., Kogushi Y., Lollis S. and Ross H.S. 2003, *A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families*, in "Child Development" 74 [3], pp. 905-920.
- Kauschke Ch. 2012a, *Sprechen über Inneres - die Versprachlichung von Emotionen im Kindesalter*, SAL-Bulletin 145, S. 5-16.
- Kauschke Ch. 2012b, *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*, de Gruyter, Berlin.
- Kauschke, Ch. 2007, *Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt*, in „Die Sprachheilarbeit" 52, S. 4-16.
- Kauschke Ch. 2019, *Linguistische Perspektiven auf Emotion und Sprache*, in Kappelhoff H., Bakels J.-H., Lehmann H. und Schmitt Ch. (Hg.), *Emotionen – Ein interdisziplinäres Handbuch*, Metzler © Springer, Heidelberg, S. 262-270.
- Klann-Delius G. 2012, *Spracherwerb. Eine Einführung*, J.B. Metzler, Stuttgart.
- Klann-Delius G. 2015, *Emotion in Language*, in Lüdtkke U.M. (Hg.), *Emotion in Language. Theory – Research – Application*, John Benjamins, Philadelphia, pp. 135-156.

- Klann-Delius G. und Kauschke Ch. 1996, *Die Entwicklung der Verbalisierungshäufigkeit von inneren Zuständen und emotionalen Ereignissen in der frühen Kindheit in Abhängigkeit von Alter und Affekttyp: eine explorative, deskriptive Längsschnittstudie*, in „Linguistische Berichte“ 161, S. 68-89.
- Kristen S., Sodian B., Licata M., Thoermer C. and Poulin-Dubois D. 2012, *The Development of Internal State Language during the Third Year of Life: A Longitudinal Parent Report Study*, in “Infant and Child Development” 21, pp. 634-645. <https://doi.org/10.1002/icd.1767>.
- Kristen S., Chiarella S., Sodian B., Aureli T., Genco M. and Poulin-Dubois D. 2014, *Crosslinguistic Developmental Consistency in the Composition of Toddlers' Internal State Vocabulary: Evidence from Four Languages*, in “Child Development Research” 8, 575152, pp. 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/575142>.
- Kurtenbach S., Bose I. und Hannken-Illjes K. 2019, *Argumentative Fähigkeiten im Vorschulalter – eine korpusbasierte Analyse*, in „Forschung Sprache. E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung“ 2, S. 26-36. <https://www.forschung-sprache.eu/heft-archiv/jahrgang-7-2019/heft-2/> (15.05.2023).
- Nelson K. 1996, *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Petermann F. und Wiedebusch S. 2016, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, Hogrefe, Göttingen u. a.
- Röska-Hardy L. 2011, *Der Erwerb der Theory-of-Mind-Fähigkeit. Entwicklung, Interaktion und Sprache*, in Leimbrink K., Quasthoff U., Hoffmann L. (Hg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*, De Gruyter, Berlin, S. 96-142.
- Selting M., Auer P., Barth-Weingarten D., Bergmann J., Bergmann P., Birkner K., Couper-Kuhlen E., Deppermann A., Gilles P., Günthner S., Hartung M., Kern F., Mertzlufft Ch., Meyer Ch., Morek M., Oberzaucher F., Peters J., Quasthoff U., Schütte W., Stukenbrock A. und Uhmann S. 2009, *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*, in „Gesprächsforschung“ 10, S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (15.05.2023).
- Shatz, M., Wellman, H. M. and Silber, S. 1983, *The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state*. In: “Cognition” 14 [3], pp. 301-321.
- Siraj-Blatchford I. 2009, *Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective*, in “Education and Child Psychology” 26 [2], pp. 77-89.
- Streubel B., Gunzenhauser C., Grosse G. and Saalbach H. 2020, *Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children*, in “Journal of Experimental Child Psychology” 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790>.
- Vogt S. und Indefrey P. 2017, *Metaphernerwerb: eine empirische Studie bei Kindern im Alter von sechs bis vierzehn Jahren*, in Döring M., Jäkel O., Mutz K., Osthus D., Polzin-Haumann C. und Visser J. (Hg.), in „metaphorik.de“ 27. <https://www.metaphorik.de/de> (15.05.2023).
- Wala J., Hannken-Illjes K., Bose I. and Kurtenbach S. (under review), *Same here: Second stories and their argumentative function in child talk*, in “European Journal of Psychology of Education“. <https://www.springer.com/journal/10212>.
- Widen S.C. and Russell J.A. 2008, *Children acquire emotion categories gradually*, in “Cognitive Development” 23 [2], pp. 291-312.

Anhang: Legende der Transkriptionszeichen

(Feintranskript orientiert an GAT2; vgl. Selting *et al.* 2009)

[] []	Überlappungen und Simultansprechen
°h °hh °hhh	Einatmen, je nach Dauer (0,2-0,5; 0,5-0,8; 0,8-1,0 s)
h° hh° hh°	Ausatmen, je nach Dauer
(.)	Mikropause
(-) (--) (---)	kurze, mittlere, längere Pausen (0.25 - 0.75 s bis ca. 1 s)
: :: :::	Lautdehnung, je nach Dauer (0,2-0,5; 0,5-0,8; 0,8-1,0 s)
mh	einsilbiges Rezeptionssignal
mhm	zweisilbiges Rezeptionssignal
geSPANNT	akzentuierte Silbe
ge! SPANNT!	extrastark akzentuierte Silbe
´ ˘ ˆ	interlineare Akzenttonhöhenbewegung (steigend, fallend, steigend-fallend)
↑	Tomhöhen sprung zum Gipfel der Akzentsilbe
? , - ; .	Tonhöhenbewegung am Ende von prosodischen Einheiten (hoch steigend, mittel steigend, gleichbleibend, mittel fallend, stark fallend)
	Abgeschlossenheitsgrad der Sprechereinheit (inhaltlich-prosodisch abgeschlossen, nicht abgeschlossen)
<<len>>	Sprechgeschwindigkeitsveränderung (lento) mit Reichweite
<<mf f ff p pp>>	Lautstärkeveränderung (mezzoforte, forte, fortissimo, piano, pianissimo) mit Reichweite
<<mon ruf :-)>>	Sprechausdrucksmodifikation (monoton, gerufen, lächelnd) mit Reichweite lächelnd gesprochen
<<mon>>	monoton gesprochen
<<ruf>>	gerufen
<<"erschrocken">>	gespielter Sprechausdruck
((nickt))	nonverbale Handlung mit Reichweite
<<@>>	gerichtet an (Name) mit Reichweite