

BIRTE ARENDT

Universität Greifswald, Deutschland

# Topik bei argumentierenden Kindern? – Empirische Tragfähigkeit eines rhetorischen Konzepts

## 1. Einleitung

„Das Boot ist alt, deshalb passt nur eine Person rein, da es sonst untergeht“. Diese Begründung eines Handlungsappells zum Verlassen des Bootes arbeitet mit kausalen Topoi aus der Konsequenz, konkret im Modus tollens, und nutzt somit plausible Schlussschemata, wie sie in der traditionellen Rhetorik beschrieben wurden. Dass die Äußerung von einem Kindergartenkind stammt, mag vielleicht zunächst überraschen, stellt aber gleichwohl keinen Einzelfall dar. Die vorliegende Studie<sup>1</sup> folgt deshalb dem Ansatz, Argumentationen von Kindergartenkindern auf topischer Basis als komplexe Form der Persuasion zu analysieren.

Persuasion als Verfahren des Überzeugens gegen einen möglichen Widerstand kann in verschiedenster Weise sprachlich und nicht-sprachlich realisiert werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich einerseits mit dem Argumentieren auf eine etablierte rhetorische Praktik. Andererseits werden mit Peer-Gesprächen von Kindergartenkindern und der Toposanalyse Daten und die Analysekonzepte auf innovative Art miteinander verknüpft, die bisher entweder primär in gesprächs- oder in argumentationsanalytischen Studien bearbeitet wurden.

Innerhalb der mündlichen Rhetorik hat die Topik nur vereinzelt Anwendung gefunden (Schwarze 2010) und wurde bisher dominant auf medial schriftliche Argumentationen bezogen (Kienpointner 1992). Daraus ergibt sich die Frage, ob das klassische rhetorische Konzept der Topik für argumentative Gesprächsdaten u.U.

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Studie stellt ausschnitthaft Ergebnisse aus dem laufenden Forschungsprojekt der Autorin zum Thema „Argumentationserwerb von Kindergartenkindern in Peer-Interaktionen“ dar. Ich danke den HerausgeberInnen des Heftes – insbesondere Cordula Schwarze – für zahlreiche konstruktive Hinweise zu einer ersten Version des Beitrags, die maßgeblich zur Verbesserung beigetragen haben.

nicht geeignet ist. Der vorliegende Beitrag begreift die Topik entgegen diesen Befunden als tragfähiges Analysekonzept nicht nur für Gesprächsdaten sondern auch für Argumentationen unter Kindern. Anhand von Daten aus Peer-Interaktionen von 3-6-jährigen deutschsprachigen Kindern, dem Badewannen- und dem Kindergarten-Korpus (Arendt 2015), soll die Tragfähigkeit des Konzepts gezeigt werden.

Die Gliederung des Artikels orientiert sich an drei zentralen Fragen: Welcher Nutzen lässt sich erstens aus der Toposanalyse ziehen? Auf der Basis einschlägiger Forschungen wird die These entfaltet, dass und wie insbesondere das typologisierende Potenzial der Toposanalyse für die Ordnung von Argumentationsschemata einsetzbar ist (Kap. 2). Wie lässt sich zweitens das Topos-Konzept auf mündliches Argumentieren im Gespräch anwenden? Wenngleich der Forschungsstand zeigt, dass Toposanalysen primär anhand medial schriftlicher Texte durchgeführt wurden, so halte ich den Ansatz auch für Argumentationen in Gesprächen nutzbar (Kap. 3). Und welche Erkenntnisse sind damit drittens in Bezug auf kindliches Argumentieren möglich? Ich gehe davon aus, dass ein dezidiert toposanalytischer Zugriff in der Lage ist, kindliche Plausibilitätsmuster und mehr noch Plausibilitätsstandards zu rekonstruieren. Hierzu werde ich auf der Grundlage von Fallanalysen Ergebnisse vorstellen (Kap. 4 und 5).

## 2. Toposanalyse und ihr typologisierendes Potenzial

Ebenso wie der Topos stellt das Argumentieren einen schillernden Begriff innerhalb der wissenschaftlichen Forschung dar und insofern mangelt es nicht an – mitunter sehr – heterogenen Definitionen.<sup>2</sup> Im Folgenden gehe ich von einem funktional orientierten Argumentationsbegriff aus, der Argumentation als eine „Kinematik des kollektiv Geltenden“ (Klein 1981:234) begreift. „Kinematik des kollektiv Geltenden“ rekurriert auf zwei im Folgenden zentrale Aspekte von Argumentationen: Erstens zielt der Terminus Kinematik zunächst und völlig zutreffend auf das Prozesshafte einer Argumentation. Zweitens meint „kollektiv geltend“, dass Geltungsansprüche innerhalb von Gruppen, d.h. Kollektiven existent sein müssen, um Plausibilitäten zu erzeugen, d.h. damit die Argumente wirksam sind. Und hier setzt die Topik an. Es muss von den Interaktanten akzeptierte Relationen zwischen den Elementen der Argumentation geben, die sich mit dem Konzept des Topos erfassen lassen.<sup>3</sup> Topoi fungieren in dem Sinne als vorgeprägte, kollektiv akzeptierte und zumeist implizite realisierte Sachverhaltszusammenhänge. Kopperschmidt (2000:127) charakterisiert die Topik dementsprechend als eine „Heuristik argumentativer Geltungsbeziehung“, auf die die je spezifischen Argu-

<sup>2</sup> Darstellungen zu den diversen Toposkonzepten sowie den antiken Wurzeln bei Aristoteles und Quintilian finden sich u.a. bei Kienpointner 1992, Wengeler 2003 oder Schwarze 2010.

<sup>3</sup> Der Topos weist insofern funktionale Parallelen mit der Schlussregel bei Toulmin (1996) auf.

mente aufbauen müssen, um plausibel zu sein. Eine unendliche Anzahl von Argumenten basiert somit auf einer begrenzten Anzahl von kontextabstrakten Topoi.<sup>4</sup> Topoi regeln somit Plausibilitäten. Letztere aber sind nicht universell. Vielmehr ist das, was ein gutes Argument ist, je nach Kontext unterschiedlich, was u.a. Toulmin (1996) als Bereichsabhängigkeit von Argumenten beschrieben hat und was auch als Kontextsensitivität von Plausibilitäten charakterisiert werden kann. Kopperschmidt (2000) konzeptualisiert analog „unterschiedliche Begründungssprachen“.<sup>5</sup> Und genau in der Prämisse der unterschiedlichen Begründungssprachen liegt auch der spezifische Nutzen der Toposanalyse: Durch die systematische Erfassung der in einem Kommunikationsbereich verwendeten Topoi lässt sich die Spezifik der Begründungssprache rekonstruieren. In letzter Zeit haben dieses toposbasierte Typologisierungspotenzial von Argumentationen vor allem diskurs-linguistische Studien genutzt, wie z.B. Wengeler (2003) und Arendt (2010).

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass es in vergleichbarer Form möglich ist, die Plausibilitätsstandards von Kindern durch eine Toposanalyse systematisch zu erfassen und zu inventarisieren.

### 3. Topik in Gesprächen

Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern das Toposkonzept auf Gesprächsdaten anwendbar ist, da die oben erwähnten Studien und andere einschlägige Arbeiten zum Topos nahezu ausschließlich mit medial schriftlichen Daten arbeiten.

#### 3.1. Argumentieren im Gespräch

Erkenntnisse der konsequent kontextorientierten Gesprächsforschung, in der sich auch die vorliegende Studie verortet, zeigen erstens, dass eine Vielzahl an Äußerungen den strengen Forderungen der traditionellen bzw. normativ orientierten Argumentationstheorie – und Argumentationsanalyse (u.a. van Eemeren/Grootendorst 2004) nach Expliztheit, logischer Schlüssigkeit und Markierung nicht gerecht werden, aber dennoch von den beteiligten Interaktanten als valide Argumente ratifiziert werden und somit den analytischen „Rang“ eines plausiblen Argumentes

<sup>4</sup> Kienpointners (1992) Differenzierung zwischen kontextabstrakt und kontextspezifisch weist Überschneidungen zu Kopperschmidts Differenz der materialen und formalen Topik auf und wird im Folgenden dergestalt berücksichtigt, dass erst das Zusammenspiel der unterschiedlichen Abstraktionsebenen die Plausibilität angemessen zu erfassen erlaubt.

<sup>5</sup> Kopperschmidt (2000:65) erläutert die Idee der Begründungssprachen wie folgt: „Eine Aussage q ist für den Geltungsanspruch einer anderen Aussage p nur innerhalb eines bestimmten Problemverständnisses (P) ein mögliches oder gar überzeugungskräftiges Argument, d.h. p gilt, weil q (aufgrund von R innerhalb von P)“. Ich danke Thomas Niehr, der mich auf Kopperschmidts Idee der Begründungssprache frühzeitig aufmerksam gemacht hat.

beanspruchen. Plausibilität wird konversations- und gesprächsanalytisch konsequent als Teilnehmerkategorie konzeptualisiert. Kopperschmidts Konzept der unterschiedlichen Begründungssprachen erscheint hier methodisch durchaus anschlussfähig. Plausibilität wird als Ergebnis von Aushandlungen betrachtet. Wie aber schließt man auf Plausibilitäten? Plausibilität ergebe sich nach Kienpointner (1992:22) auf theoretischer Ebene, wenn das Argument erstens haltbar ist, indem das Argument als wahrscheinlich und richtig angesehen wird, und zweitens, wenn es als relevant und schlüssig angesehen wird, somit eine Geltungsbeziehung zwischen Strittigem und Argument von den Interaktanten hergestellt werden kann. Methodisch ist die Plausibilität in zweifacher Perspektive rekonstruierbar: erstens *ex negativo*, d.h. durch explizite metasprachliche Plausibilitätsverhandlungen oder per default durch ratifizierte Begründungen.<sup>6</sup> Da unter Kindergartenkindern metasprachliche Stellungnahmen zwar durchaus vorkommen (Stude 2014), aber kaum Plausibilitätsdiskussionen vorhanden sind, konzentriert sich die vorliegende Studie auf den interaktiven Erfolg als Plausibilitätsindikator. Daraus ergibt sich zugleich eine Einordnung in den Untersuchungsbereich der Persuasivitätskonzepte, wie sie das vorliegende Heft fokussiert. Plausibel ist somit erstens das, was ratifiziert wird, und zweitens, was zu interaktivem Erfolg führen kann. D.h. aus den Anschlussbehandlungen im Gespräch ist zu rekonstruieren, was die Interaktanten als Argumente ansehen und wie sie damit operieren.

Ein weiteres Problem der Analyse von Argumentationen im Gespräch ist die Implizitheit<sup>7</sup>, da nicht zwingend typische Markierungen wie *weil* und *denn* in Gesprächsdaten vorhanden sind. Argumente sind vielmehr durch das Prinzip der konditionellen Relevanz an die Bezugsäußerung – in der Regel die Thematisierung von etwas Strittigem – gebunden und sind insofern primär aus dem sequentiellen Kontext erschließbar. Konversationsanalytisch wird dieses methodische Vorgehen als „next-turn proof procedure“ erfasst.<sup>8</sup> Vogt (2006) weist darüber hinaus auf die Multimodalität jeglichen Argumentierens hin. Es stelle stets ein Zusammenspiel von verbaler, prosodischer und nonverbaler Ebene dar, d.h. die

<sup>6</sup> Diese differenzierte Perspektive auf die Erschließbarkeit impliziter normativer Kategorien wurde von Hauser/Luginbühl (2015) in Bezug auf Angemessenheit erläutert, lässt sich jedoch sehr gut auch auf Plausibilität übertragen, da diese als argumentationsspezifische Angemessenheitsnorm aufgefasst werden kann.

<sup>7</sup> Zum Problem der Implizitheit in Gesprächsdaten (Deppermann 2003).

<sup>8</sup> Sidnell (2013:79) erläutert dieses Vorgehen, das der Rekonstruktion der Teilnehmerperspektive dient, wie folgt: „[W]e can see in the recipient’s response just how s/he understood the prior turn, and we can use this to ground our own analysis of what a speaker meant to be doing by producing that turn“. Weigand (1999:62) geht in Bezug auf Argumente dergestalt sogar noch einen Schritt weiter, dass diese ohne ihren Bezug ihre konklusive Kraft und ihren Status als Argument verlieren, wenn sie also dem sequentiellen Kontext entbunden analysiert werden: „In contrast to claims, arguments are always sequence-dependent, namely subordinate speech acts with the dialogic function of backing or challenging a claim. Isolating arguments as representative speech acts, destroy them because in isolation they are no longer arguments“. Das wirft zugleich die Frage nach der Gegenstandskonstitution (Deppermann 2003) auf, denn durch die Empirisierung der Argumentationsforschung kam es gleichsam zu einer Diffusion des Argumentationsbegriffes selbst.

Komplexität ist höher, als der Fokus auf rein verbale Äußerungen zeigen kann. Dies ist insbesondere bei Kindergartenkindern der Fall, da sie erstens nonverbale Handlungen partiell als Ersatz für verbale Handlungen realisieren (Kidwell 2011) und zweitens, weil die Argumentationen zumeist in Spielinteraktion und damit überwiegend in empirischen Zusammenhängen realisiert werden.

Welche Chancen hat bei dieser Problemlage eine mögliche Toposanalyse? Neben Kienpointner (1992) und Hannken-Illjes (2004) zeigt auch Schwarze (2010) in ihrer Studie die Anwendbarkeit derselben ebenfalls für Gesprächsdaten. Der Impliztheit der Argumentation begegnet sie mit einem sequenziellen Strukturschema, an dem sich die Interaktanten nachweislich orientieren: d.h. nach einer Dissensmarkierung ist eine argumentative Bearbeitung möglich, die auf topischer Basis erfolgen kann (Schwarze 2010:220).<sup>9</sup>

### 3.2. Argumentationen unter Kindern

Wenngleich es in den letzten Jahren vermehrt nationale wie auch internationale Studien zu argumentierenden Kindern gab (Forschungsüberblick in Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010), wird auf die Frage, was für Kinder plausibel ist, nur marginal eingegangen.<sup>10</sup> Die konversationsanalytische Studie von Church (2009) bildet dabei eine Ausnahme. In Bezug auf argumentierende Kindergartenkinder weist Church (2009) eine hierarchisch gestaffelte Orientierung an der Objektivität nach: Wahrnehmbare Eigenschaften von Objekten (properties of objects) besäßen die höchste Überzeugungskraft, während auf allein subjektiv wahrnehmbare Aspekte (personal volition) rekurrierende Argumente am wenigsten persuasiv erfolgreich seien. Damit rekurriert sie zwar nicht explizit auf Topoi, nutzt aber das typologisierende Potenzial. Wahrnehmbarkeit und Objektivität sind somit unter Kindergartenkindern wichtige Kriterien der Präferenz und mithin der argumentativen Plausibilität. Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka (2010) kommen in ihrer Analyse von Peer-Interaktionen unter Kindergartenkindern zu dem Schluss, dass die Anlässe der Argumentationen (argumentative events) in der kinderulturellen Sozialwelt verankert sind (z.B. Pokemon-Karten), die Techniken aber, die die Kinder verwenden, in sehr ähnlicher Weise auch von Erwachsenen verwendet

---

<sup>9</sup> Gesprächsanalytisch orientiert beschreibt sie in Gesprächsdaten Topoi, die die Interaktanten verwenden – auf der Basis einer aristotelischen Typologie – und kommt zu einer neuartigen Klassifikation in gemeinsam oder individuell hergestellte Topoi.

<sup>10</sup> Gleichwohl gibt es auch weiterhin die Meinung, dass Kindergartenkinder nicht argumentieren und dies vielmehr eine sehr späte Stufe der Konfliktbewältigung sei, wie Valtin (1991:107) bezüglich der Fünf- bis Sechsjährigen schrieb: „Sprachliche Auseinandersetzungen bestehen bei Kindern dieser Altersgruppe häufig aus Behauptung und Gegenbehauptung. Der Geltungsanspruch wird durch Wiederholungen der Äußerungen und durch Zunahme der Laustärke verdeutlicht. Erst auf höheren Altersstufen wird die Behauptung durch andere Mittel, wie Begründungen, Erklärungen oder Rechtfertigungen, abgestützt“.

werden und insofern grundlegenden an Rationalität orientierten Argumentationsstandards angemessen sind.<sup>11</sup>

#### 4. Daten und analytischer Zugang: Argumentationsanalysen von Peer-Gesprächen unter Kindergartenkindern

Für die vorliegende Studie wurden Audio- und Videodaten genutzt, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes der Autorin erhoben wurden, das neben kindlichen Plausibilitätsstandards auch Erwerbsfragen fokussiert. Äußerungen von Kindergartenkindern unter sich im Alter von drei bis sechs Jahren bilden die Datengrundlage des zweigeteilten Korpus. Für das Badewannen-Korpus (Teilkorpus 1) wurden Audiodaten von drei Geschwisterkindern über vier Jahre beim gemeinsamen Bad erhoben (Umfang: 21 Transkripte á 30–60 Min.). Durch dieses longitudinale Setting sind insbesondere Aussagen über Erwerbsverläufe und habitualisierte Muster und ihren erwerbssupportiven Nutzen möglich (Arendt 2015). Das Kindergarten-Korpus (Teilkorpus 2) basiert auf Videoaufnahmen aus einem Kindergarten von Paar- und Gruppeninteraktionen (Umfang: 10 Transkripte á 20–40 Min.).

Alle Sequenzen, deren konstitutive Merkmale die initiale sprachliche Markierung etwas Strittigem z.B. durch Negationen wie *nein* und *nicht* oder Adversativmarker *aber* waren, wurden in einer ersten kursorischen Analyse nach ihrer konklusiven Typik innerhalb des Korpus geordnet. Ausgewählt für die folgenden Analysen wurden Sequenzen aus dem Kindergarten-Korpus, die in vergleichbarer Formen gehäuft im Korpus vorkommen. Ziel ist die Rekonstruktion zentraler Topoi und ihrer typischen Verwendungskontexte, was letztlich in einer Typologie kindlicher Plausibilitätsstandards münden wird. Man könnte eine derartige Typologie mit Kienpointner (1992:167) auch als den paradigmatischen Teil einer „argumentativen Grammatik“ ansehen, dem der syntagmatische Teil gegenüberzustellen ist, der die üblichen Kombinationen von argumentativen Äußerungen zu Argumentationssequenzen beschreibt. Eine gute Synthese aus kontextabstrakten und -spezifischen Topoi (Kienpointner 1992) liefert das Basiskonditional (Klein 2001:1312), das – in anderer Terminologie – auch Wengeler (2003), Arendt (2010) u.a. für die Erfassung diskursspezifischer Topoi nutzen. Dabei wird die Schlussregel, die die Relation zwischen Argument und Konklusion manifestiert, als konditionale Phrase in einer *wenn-dann*-Struktur paraphrasiert. Damit ist es

<sup>11</sup> „We found in argumentative events between peers, young children display well-formed and convincing arguments to make their points in a rational and coherent way; show an artful ability to manage negotiation in sophisticated ways resemble those found in the adult world; and implement paradigmatic modes of analyzing the world that resemble basic modes of scientific thought“ (Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka 2010:226).

möglich, nicht nur abstrakte Schemata zu erfassen, sondern auch Aussagen über mögliche inhaltliche Ausgestaltungen zu treffen.

In der Mehrzahl der Fälle besteht das Strittige aus Handlungen, die ausgeführt oder unterlassen werden sollen. Dazu gehört auch das Problematisieren von Verfügungsgewalt – im Sinne eines zumeist temporär beschränkten Besitzes – als Sonderform der Handlungsargumentationen. Das heißt, dass es zumeist appellative Äußerungen sind, die zum Problematisieren und im weiteren sequentiellen Verlauf zum Begründen führen. Divergierende Sachverhaltsdarstellungen, die zumeist den Kern faktischen Argumentierens darstellen, finden sich kaum in den Daten.

## 5. Handlungsargumentationen von Kindergartenkindern

### 5.1. Keying – Plausibilität zwischen realer und fiktionaler Welt

Kinder bringen für ihre Argumente reichhaltige Bestände ihres Weltwissens in Anschlag, die sich aus direkt erlebten, erzählten oder vorgelesenen Erfahrungen speisen können. Das erste Beispiel<sup>12</sup> zeigt, wie flexibel die Kinder diese Wissensbestände diskursiv entfalten und auch in einer – für Erwachsene vielleicht inkompatiblen – Art miteinander verknüpfen.

Beispiel 1: Plausibilität in fiktionaler Spielwelt, T1\_07052013\_Gr2\_Bootkarton, T: 00:05<sup>13</sup>

```

106   Ja6.3:           [nein serina NICHT rein;
107           <<belehrend>serina du DARFST nicht rei:::n->
108   Se5.7:           DO=HOCH.
109           ahoi::: piRAten-
110   Ja6.3:           <<f>geh RUNter (--) seriNA::;>
111   Se5.7:           jA=A;
112   Ja6.3:           weil das boot (.) ist so alt, dass (--) da kann nur EINer
113           rauf.
114   Se5.7:           ((steigt aus))
115           (20 Sec.)
115   Ed6.4:           ((steigt in Jakobs Boot))
116   Ja6.3:           <<f>edwin geht rAhaus.>
117   Ed6.4:           <<p>nö.> ((setz sich))
118   Ja6.3:           BI:Tte;;
119   Ed6.4:           <<p>nein.> (bleibt sitzen)

```

<sup>12</sup> Die Transkripte wurden nach den GAT2-Konventionen erstellt vgl. zu den Konventionen (Seltling u.a. 2009) bzw. die Einleitung zu diesem Heft.

<sup>13</sup> Die Sprechersiglen setzen sich aus den abgekürzten Vornamen sowie dem Alter zum Zeitpunkt der Aufnahme zusammen. Das heißt, Jakob war damals sechs Jahre und drei Monate alt.

120 Ja6.3: aber das boot ist nun so ALT da kann keiner (mehr  
rein)  
121 (weil nur einer reingeht) sonst geht das boot UNte:r-  
122 Ed6.4: (oh MA:N)  
123 ((verlässt das Boot))

Im Beispiel (1) agieren Jakob (Ja6.3), Serina (Se5.7) und Edwin (Ed6.4) miteinander. Jakob sitzt in einem großen Pappkarton (ca. 140 x 70 x 30 cm), den er als Boot nutzt, indem er erzählt, wohin er nun fährt. Als Serina sich zu ihm setzen will, wird ihr in Z. 106 der Zutritt mit einer appellativen Handlungsstriktion verweigert, markiert durch zweimalige – im zweiten Fall auch prosodisch hervorgehobene – Negation, gefolgt von der die Anweisung stützenden Bekräftigung, dass es sich um ein Verbot handle: *du darfst nicht rein*. Das Modalverb *dürfen* in der Form 2.Ps.Sg. Präsens + Negation verweist auf eine restringierte Handlung, zu deren Ausführung die adressierte Person nicht befugt ist. Jakob spricht sich selbst somit die Entscheidungsgewalt über den Karton zu und beruft sich auf eine normative Regel, deren Gehalt jedoch zunächst implizit bleibt.<sup>14</sup> Das entsprechende Basiskonditional des dürfen-Topos als normative Form des Grund-Folge-Topos (vgl. Schwarze 2010) ließe sich wie folgt formulieren: „Wenn eine Person A zur Ausführung einer normativ beschränkten Handlung x, (nicht) befugt ist (markiert z.B. durch: (nicht) dürfen), dann ist die Handlung auszuführen (zu unterlassen)“. Serina ratifiziert die Aufforderung nicht, sondern spielt weiter (Z. 108/109), markiert durch fiktionale Äußerungen einer Spielfigur, und tilgt insofern retrospektiv die Äußerung von Jakob. Dieser insistiert daraufhin in Z. 110, indem er seinen Appell nicht nur verbal präzisiert, sondern auch das prosodische Mittel der erhöhten Laustärke nutzt, um die Intensität seines Appells zu steigern. Wenngleich Serina dies nun in Z. 111 verbal durch die Zustimmungsbekundung *jaa* ratifiziert, und die Sequenz somit als abgeschlossen gelten könnte, liefert Jakob in Z. 112/113 eine explizite Begründung unter Nutzung des kausalen Ursache-Wirkung-Topos für sein Verbot: *weil das boot (.) ist so alt, dass (-) da kann nur Elner rauf*. Erst nach dieser Äußerung reagiert Serina auch nonverbal und befolgt den an sie gerichteten Appell, indem sie den Karton verlässt. Das Argument ist somit interaktiv erfolgreich. Wir sehen in den Äußerungen Jakobs sowohl eine Steigerung der Explizitheit als auch der prosodischen Mittel. Funktional setzt Jakob somit verschiedene Techniken zur Nachdrücklichkeitsherstellung ein. In sehr ähnlicher

<sup>14</sup> Ob Jakob allein mit der Ergänzung „nicht dürfen“ bereits argumentiert, oder ob es sich bei der Äußerung vielmehr um eine polyfunktionale dergestalt handelt, dass damit sowohl der Appell präzisiert als auch – mit Verweis auf Normen – eine Begründung dafür gegeben wird, kann sicher diskutiert werden. Ich spreche der Äußerung durchaus einen argumentativen Gehalt zu und sehe darin am ehesten eine implizite Anwendung der Topoi aus der Kausalität aus dem Bereich der alltagslogischen Schlussregeln nach Schwarze (2010), bei dem der Grund (restriktive Regel) für eine Folge (Unterlassensforderung) angegeben wird. Es handelt sich insofern um eine normative Argumentation.



Form argumentiert Jakob wenige Sekunden später, als sich Edwin in den Karton setzen will. Nach einer erfolglosen Aufforderung und dem Einsatz der Höflichkeitsfloskel *bitte* (Z. 118) bietet Jakob in Z. 120/121 eine Begründung, die nach demselben Muster arbeitet wie in der Sequenz mit Serina aber komplexer ist: *aber das boot ist nun so ALT da kann keiner (mehr rein) (weil nur einer reingeht) sonst geht das boot UNte:r*. Durch den Ausbau des Arguments in Z. 121, der die negative Konsequenz, explizit eingeleitet durch *sonst*, expliziert, nutzt Jakob wieder ein Kausalschema diesmal im Modus tollens, der als „aufhebender Modus“ mit einer unerwünschten Konsequenz operiert. Mit dem untergehenden Boot entwirft er eine Gefahr, in der sich alle Mitfahrenden – also auch die direkt Adressierten – befinden. Wenn wir die Argumentstruktur rekonstruieren, zeigt sich, dass Jakob Topoi mit alltagslogischen Schlussregeln (Schwarze 2010), konkret aus der Kausalität (bei Kienpointner 1992 „Kausalschemata“) in Form der Topoi aus der Konsequenz nutzt. Das Basiskonditional einer Handlungsargumentation auf dieser Grundlage lautet: „Wenn eine zukünftige Handlung x, eine positive/negative Wirkung erzeugt, ist diese Handlung auszuführen/zu unterlassen“ (*sonst*-Topos). Wenngleich diese Konsequenzen nicht direkt wahrnehmbar sind und insofern nach dem Modell von Church (2009) nicht die höchste Überzeugungsstufe einnehmen dürften, sondern eher als „factual claim“ mit zweithöchster Überzeugungskraft arbeiten, führen sie zu interaktivem Erfolg. Die Toposanalyse ermöglicht somit erstens, die Sachverhaltszusammenhänge zu rekonstruieren, auf denen die Kinder ihre Argumente aufbauen. Aus der Analyse des subsequentiellen Kontextes lassen sich zweitens Aussagen über den interaktiven Erfolg der Argumente ableiten. Drittens sind mit der Rekonstruktion des Basiskonditionals auch Aussagen darüber zu treffen, wie die Versatzstücke der Argumentstruktur im Sinne zunehmender Kontextspezifik nach Kienpointner (1992) inhaltlich gefüllt werden.

Und genau in der inhaltlichen Ausgestaltung liegt das Besondere in Beispiel (1):<sup>15</sup> Die erwähnten Dinge, wie z.B. das Boot, sind nicht bzw. ausschließlich in einer Spiel-Welt vorhanden, die allein im virtuellen Vorstellungsraum der Interagierenden existiert und sprachlich sowie nonverbal hergestellt werden muss.<sup>16</sup> Es handelt sich also um das Argumentieren mit in der realen Welt aktuell nicht existenten Sachverhalten, was aber dennoch oder gerade deshalb zu interaktivem Erfolg führt. Kienpointner (1992) kennzeichnet derartige Formen des Begründens als „fiktive Argumente“, deren Kennzeichen Kontrafaktizität und Operieren mit fiktiven Handlungsfolgen ist. Schwarze (2010:280ff.) spricht diesbezüglich von „argumentativen Szenarien“, die in ihren Daten jedoch zumeist durch die Verwendung

<sup>15</sup> Das Interessante an dem Beispiel sind m.E. nicht nur die verwendeten Kausalschemata, deren Nutzung durch Kindergartenkinder ja bereits in der Literatur beschrieben wurde (vgl. u.a. Völzing 1982, Klein 2001), sondern eben die Form der Verwendung.

<sup>16</sup> Nun ließe sich durchaus anführen, dass das im Prinzip immer der Fall wäre und dann allein die von Garfinkel beschriebenen Basisregeln uns über die Kluft hinweghelfen. Derartige theoretische Prämissen sollen hier jedoch nicht fokussiert werden.

des Konjunktivs oder Imaginationsappelle, wie z.B. *stell dir mal vor*, als fiktional kontextualisiert werden. Bei den Kindern fehlen diese verbalen Markierungen und trotzdem werden die Argumente als plausibel ratifiziert. Was die Kinder hier machen, indem sie in ihrer Argumentation auf eine imaginierte fiktionale Welt zurückgreifen bzw. die Argumentation dort verankern, kann mit der Rahmen-Theorie Goffmans (1974) als „Keying“ bezeichnet und definiert werden.<sup>17</sup> Das Beispiel illustriert zugleich eine zentrale Form des Keying, das „make believe“ (Goffman 1974:48).<sup>18</sup> Die Kinder nutzen somit ein Inventar unterschiedlicher Rahmen, in denen ihre Argumente plausibel sowohl im Sinne der Schlüssigkeit – der Karton weist optisch Ähnlichkeiten mit einem Boot auf – als auch im Sinne der Wahrheit und Haltbarkeit des Arguments selber sind: Alte Boote können bei Überlastung schneller untergehen als neue. Was die Formen derartigen Argumentierens mit fiktionalen Rahmungen in den Korpusdaten inhärent ist, ist die interne Logik. Damit ist gemeint, dass die Argumente an die Strukturen der imaginierten Welt gebunden sind, d.h. dass Haie z.B. beißen aber nicht unbedingt fliegen können. „Alles Spiel“ bedeutet somit nicht ein arbiträres Chaos.<sup>19</sup>

## 5.2. Norm der strikten Gegenseitigkeit und „nur einmal“

Im Kindergarten wie auch unter Geschwistern werden die Kinder gehäuft damit konfrontiert, dass sie über gewünschte Gegenstände, wie z.B. Spielzeug, nicht autonom verfügen können, sondern die Verfügungsgewalt kollektiv situiert ist und damit nur temporären Bestand hat. Im Beispiel (2) teilen zunächst die drei Mädchen Milla (Mi5.7), Gabi-Lia (Ga5.0) und Serina (Se5.7) Trinkhalme unter einander auf und begründen sowohl ihre Tauschpläne als auch die erfolgten Halmwechsel durch Verweise auf eine Norm der strikten Gegenseitigkeit sowie auf das Argument „nur einmal“.

Beispiel 2: Wie du mir, so ich dir, T1\_07052013\_Gr2\_Bootkarton; T: 00:12

230 Mi5.7: HEY: ich hab ne idee;  
 231 ((geht zu Gabi-Lia und Serina))  
 232 ich krieg ein von DIR und ein von Gabi-Lia und ihr kriegt

<sup>17</sup> *Keying* kann definiert werden als ein „set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned to this activity but seen by the participants to be something quite else. The process of transcription can be called keying“ (Goffman 1974:44).

<sup>18</sup> Auch Zadunaisky Ehrlich / Blum-Kulka (2010:221f.) zeigen in ihren Daten derartige Phänome, in denen zum Argumentieren auf eine fiktionale Welt rekurriert wird, erörtern dessen Plausibilitätspotenzial aber nicht.

<sup>19</sup> Ich habe in den Daten bisher lediglich eine Sequenz gefunden, die mir als Analysierende nicht plausibel erschien, bzw. bei der das Muster von mir nicht als sinnvoll rekonstruierbar war.

233 ein von mir und' (ein von ...) [ich geb ein von (...)  
 234 Ga5.0: [aber ich (--)  
 235 aber ich LIEbe nicht schwarz  
 236 nur RO:T und gelb.  
 237 Se5.7: <<f>hEh(.)von dir;>  
 238 ((greift in die Richtung Millas Halmen))  
 239 Mi5.7: dann nImm doch ein (.) EIn;  
 240 Se5.7: ((greift sich Halm von Mi5.7))  
 241 Mi5.7: ((greift sich Halm von Se5.7))  
 242 (...) (nur einen ist doch nich SCHLIMM wenn du nur einen) (du  
 243 kriegst ein von mir )  
 244 ((nimmt sich einen Halm von Gabi-Lia))  
 245 Ga5.0: <<ff>hey::>  
 246 Se5.7: <<ff>nEI:n>  
 247 Mi5.7: <<f>doch> (-- ) ich hab dir doch nen SCHWARzen gegeben.  
 248 Se5.7: <<zu Mi5.7>du musst AUCH mir ge:ben.  
 249 (---) du musst AUCH mir geben->  
 250 (...)  
 251 ((Mädchen tauschen die schwarzen zurück))  
 252 Mi5.7: kannst dir selber (...) ((hält Becher hin))  
 253 Ed6.4: ((stellt sich dazu und beobachtet die Tauschaktion))  
 254 Ed6.4: kann ich (.) einen blAUen' von jeden? (.)  
 255 Se5.7: <<maulend> nei:n;>  
 256 Ed6.4: von (-) von euch beiden einen BLAUen? (-) von euch BEIden'  
 257 einen? (.)  
 258 nur EInen;  
 259 Se5.7: nei:n.  
 260 Ga5.0: [((zögernd übergibt sie einen roten Halm))  
 261 Mi5.7: [okay- (.) EInen nur  
 262 Ed6.4: <<an Gabi-Lia gerichtet> DANke;>

Im Beispiel (2) können die Mädchen sich zunächst nicht einigen, wie die Halme aufzuteilen sind (nicht Teil des Transkriptausschnittes). Milla entwickelt ein komplexes Aufteilungsritual als Lösung des Konfliktes (*HEY: ich hab ne idee; Z. 230*), nach welchem jede der anderen einen Halm abgibt und dafür auch von den anderen einen bekommt (Z. 232f.). Implizit steckt in dieser Lösung der Quaestio *Wie teilen wir die Halme gerecht (bzw. zur Zufriedenheit aller) auf?* der unbedingte Gleichbehandlungsanspruch der Kinder nach dem Motto „wie du mir, so ich dir“ – hier allerdings in einem Kontext verwendet, der gewünschte Handlungen thematisiert.<sup>20</sup> Topisch ließe sich dieser Vorschlag als kausaler Mittel-Zweck-Topos beschreiben, da die Handlungen als gewünschtes Mittel zum Zweck der

<sup>20</sup> Valtin (1991:40) hat Interviews mit Kindern geführt und in Bezug auf Freundschaft die Moral der strikten Vergeltung beschrieben: „Der hat mich verklöppt, das kriegt der alles zurück“. Streitbeendigung erfolge mit Vergeltung durch gleiche Handlungsfolgen und ein Grundsatz der Kinderfreundschaft ist die Gleichheit der Partner. Diese Erkenntnis zur normativen Orientierung an der Gleichheit der Kinder lässt sich m.E. auch auf der argumentativen Ebene als normativen Maßstab rekonstruieren.

Aufteilung präsentiert werden. Im weiteren Verlauf wird der Vorschlag zunächst von Gabi-Lia mit dem Einwand *aber ich IIEbe nicht schwarz nur RO:T und gelb* (Z. 234f.) abgelehnt, der auf persönliche Vorlieben rekurriert und nach Church (2009) die geringste persuasive Kraft unter Kindern besitzt. Damit nutzt sie das Grund-Folge-Schema in dem Sinne: *Ich will keine schwarzen* (Folge), *denn ich mag sie nicht* (Grund), um sich gegen einen rekursiven Tauschhandel auszusprechen. Dem Einwand von Gabi-Lia wird jedoch nicht entsprochen – insofern in Übereinstimmung mit der These von Church (2009) – sondern die Tauschaktion wird nonverbal umgesetzt.<sup>21</sup> Dabei kommt es zu einigen strittigen Passagen, realisiert durch zwei prosodisch in Form erhöhter Lautstärke markierte unspezifische Appellationen (*heh*, Z. 237; *hey*, Z. 245;) sowie zwei – ebenfalls prosodisch verstärkte – explizite Dissensetablierungen (*nein*, Z. 246; *doch*, Z. 247). Dabei wird die Norm „Ich gebe dir ab, wenn du mir abgibst“ explizit formuliert und als Begründung für die Dissensformate eingesetzt (*doch (--)* *ich hab dir doch nen schwarzen gegeben*, Z. 247; *du musst AUCH mir ge:ben*, Z. 248), um die aktuell anstehenden Handlung auf normativer Ebene zu stützen. Das Modalverb *müssen* in der direktiven Verwendung (2.Ps.Sg. Präs.) verweist ebenfalls darauf, dass die strittige Handlung in einem normativen Kontext verortet wird. Die Basis dieser Argumentation ist der Gegenseitigkeits-Topos (Arendt 2017), nach dem gilt: „Wenn SprecherIn A bei SprecherIn B eine Handlung bewirkt hat, ist SprecherIn B berechtigt, eine vergleichbare Handlung bei SprecherIn A zu bewirken“. Ich habe diesen Topos, der als Form der Vergleichstopoi angesehen werden kann, als Gegenseitigkeits-Topos benannt, da er die normative Perspektive der strikten Gegenseitigkeit und genauer der strikten Gleichbehandlung als ultimativen normativen Maßstab zur Bewertung responsiver interaktiver – nicht nur verbaler – Handlungen bündelt. Er wird sowohl zur Stützung von Tauschangeboten (wenn du mir x gibst, bekommst du y), als auch zur Rechtfertigung von problematischen Handlungen (weil du das auch bei mir gemacht hast, mach ich das bei dir) von den Kindern eingesetzt.

Am Beispiel (2) lässt sich aber noch eine weitere interessante topische Gewissheit rekonstruieren, die überspitzt als „einmal ist keinmal“ paraphrasiert werden könnte. Als Edwin (Ed6.4) ab Z. 253 zu der Szene dazukommt und ebenfalls einen Trinkhalm möchte, wird ihm das zunächst verweigert. Nach dem Verweis aber, dass er *nur einen* (Z. 258) möchte, wird es ihm letztlich gewährt. Milla nimmt dieses Argument sogar explizit noch einmal in Z. 261 auf, was als Bekräftigung gelesen werden kann. Nun ließe sich fragen, inwiefern der Verweis auf die Einmaligkeit des Geschehens als Argument gewertet werden könnte, da keine expliziten Markierungen z.B. durch *weil*, *also*, *damit* vorliegen und allein der sequentielle Kontext eine Interpretation als Argument rechtfertigt. In den Äußerungen der Kinder selbst kann diese Interpretation verankert werden, denn in Z. 242

<sup>21</sup> Zu Tauschhandlungen vgl. auch Arendt (2017) und Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka (2010).

rahmt Milla explizit die Wirkung des Arguments mit *nur einen ist doch nicht SCHLIMM wenn du nur einen*. Im Korpus zeigen sich vielfältige Realisierungen des Topos, der verbal durch *nur* oder *bloß* explizit markiert wird.<sup>22</sup> Das Argumentationsschema, das nicht nur temporal (nur einmal) sondern auch lokal (nur hier) oder numerisch (nur x) gefüllt wird, fungiert somit als Relevanzrückstufung der negativen Konsequenzen der strittigen Handlung. Paraphrasieren ließe sich der *nur*-Topos, der aufgrund der evaluativen Einordnung von Handlungen als Typ des Konsequenz-Topos eingeordnet werden kann, wie folgt: „Wenn die gewünschte Handlung kaum negative Konsequenzen hat, dann ist sie auszuführen“. Der Verweis auf die genutzten Kausaltopoi erlaubt eine Rekonstruktion der Plausibilität auf einer kontextabstrakten Ebene. Für die vollständige Beschreibung der kindlichen Argumente und ihrer Wirkung aber ist er in dieser Form nicht ausreichend. Erst die Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung ermöglicht vertiefte Einblicke in die normativen Relevanzsysteme der Kinder, die sie in den Argumentationen etablieren und tradieren.

### 5.3. Footing-Wechsel und Begründung durch Handlungskonsequenzen

Anders als faktische Argumentationen, die divergierende Geltungsansprüche in der epistemischen Dimension bearbeiten, können Begründungen von Handlungen durch die Nennung von Handlungszielen legitimiert werden (vgl. Schwitalla 1976). Im Beispiel (3) ist genau diese Form zu sehen und darüber hinaus, wie Kinder das Problem der Verfügungsgewalt durch den Verweis auf externe Autoritäten und auf normative Grundsätze regeln.<sup>23</sup> Edwin (Ed6.4) möchte von Leo (Le5.0) Räder, die aber bereits von Leo verbaut wurden. Das Transkript setzt ein, nachdem Leo Edwin den Wunsch verwehrt und sich letzterer daraufhin bei der Erzieherin beschwert hatte.

Beispiel 3: Abgeben, T6\_17052013\_Gr 5\_Abgeben, T: 00:35

245 Ed6.4: SCHÖNen gruß von ricarda (.) du sollst TEIlEn.  
 246 Le5.0: (setzt sich, sortiert seine Teile)  
 247 Ed6.4: <<p>(schönen gruß von riCARda)>  
 248 du sollst räder !TEI!Ln (.) hat riCARda gesagt;  
 249 (kommt zu ihm, setzt sich in sein Blickfeld)  
 250 Le5.0: aber (-) pass ma AUF wenn ich dir eine ABgeb; ne?  
 251 denn geht DAS hier alles kaPUTT, (zeigt auf sein Gebautes)  
 252 Ed6.4: hat ricarda aber geSAGT, (.) kannst sie selber FRAGEn,

<sup>22</sup> Zur analogen Verwendung von *only/just* vgl. Zadunaisky Ehrlich/Blum-Kulka (2010:218f.).

<sup>23</sup> In vielen Punkten ähnelt es Beispiel (2), was zugleich die Typik der ausgewählten Beispiele verdeutlicht, ich werde im Folgenden aber primär auf die distinkten Besonderheiten eingehen.

- 253 Le5.0: aber (.) pass mal AUF (.) wenn ich dir jetzt den  
ganzen
- 254 PANzer geb denn darf ich aber auch dein FLUGzeug.  
VerSTANdn?
- 255 Gü5.7: <<p>ja.>
- 256 Ed6.4: <<f>HEY> für mein flugzeug BRAUCH ich das ja gerade  
und ric'
- 257 frag doch ricarda SELber ob dass du das machen  
MUSST.
- 258 <<p>frag sie SELber.>
- 259 Le5.0: aber PASS mal auf (.) wenn ich dir jetzt den ELkawe  
gEben
- 260 de:nn=
- 261 Ed6.4: =ich brauche nicht das GANze (.) ich brauche nur EIN  
ra:d.
- 262 Le5.0: nur ein RAD?=  
263 Ed6.4: =ja und nur und nur nich DAS hier. sondern nur das  
Äußere
- 264 rad; (zeigt auf das Rad)
- 265 Le5.0: (wir solln das blatt bloß EMdit?)  
266 (blickt ratlos auf sein Spielzeug)  
267 (7.6)
- 268 aber pass mal AUF.
- 269 wenn ich dir jetzt ein rad ABgeb denn darf ich auch  
mit deem  
FLUGzeug fliegen; ja?
- 271 Ed6.4: JA:.
- 272 Le5.0: na GUT (-) denn geb ich dir ALLe räder.  
273 Ed6.4: <<begeistert>JA;>

Insgesamt fünfmal setzt Edwin im Gespräch die Erzieherin als externe Autorität durch die Nennung des Vornamens *Ricarda* relevant, um seine Handlungsaufforderung zu stützen (Z. 245, 247, 248, 252, 257). Dazu nutzt er den Autoritäts-Topos mit konventionalisierten Schlussregeln, der nicht nur die Autorität der betreffenden Person referiert, sondern diese in situ herstellt. Das Basiskonditional des Autoritäts-Topos in Bezug auf Handlungen kann paraphrasiert werden als: „Wenn eine Autorität x eine Handlung empfiehlt/verbietet, sollte diese Handlung ausgeführt/unterlassen werden“. Interessant sind die Formen, wie dieser Topos realisiert wird. Die gesamten Äußerungen rekurren durch die Verwendung des *verbum dicendi sagen* in der 3. Ps. Sg. Perfekt darauf, dass die Autorität etwas gesagt hätte, das der Adressierte nun befolgen müsse. Edwin leitet seine Äußerung in Z. 247 mit den Worten *schönen gruß von ricarda* ein, verweist implizit auf einen kürzlich zurückliegenden Kontakt und rahmt die Forderung *du sollst räder !TEI!Ln* als indirektes Zitat einer dritten Person.<sup>24</sup> Er etabliert hier für sich die Rolle des Animators im Sinne des Footing-Konzepts von Goffman (1981), der Gesagtes lediglich wiedergibt,

<sup>24</sup> Diese Lesart ratifiziert Edwin auch durch den Nachsatz in Z. 248 *hat ricarda gesagt*.

und weist der Erzieherin Ricarda die Rolle des Principal zu, die die Verantwortung für das Gesagte trägt. Diese komplexe Aufteilung der Sprecherrollen ermöglicht es ihm, nicht nur den Kreis der Fordernden quantitativ auszuweiten und somit seinen Appell zu intensivieren, sondern auch qualitativ, indem er eine entscheidungsbefugte Person der Institution wählt, in der die Handlung ausgeführt werden soll.<sup>25</sup> Leo gibt aber nicht ab. Den Verweis auf Ricarda bearbeitet Leo nicht in diskursiver Form und ermöglicht es Edwin somit nicht, das Thema zu entfalten. Edwin ist mit dem Autoritätsargument in der Situation interaktiv nicht erfolgreich. Vielmehr insistiert Leo auf seinem Besitz und argumentiert kausal mit dem Topos der Konsequenz – wieder *Modus tollens* –, dass beim geforderten Abgeben sein Gebautes kaputtginge (Z. 250f.). Er geht davon aus, dass diese negative Konsequenz nicht im Sinne seines Opponenten ist. Edwin verweist zunächst erneut auf Ricarda und entfaltet in Z. 256 und 261 mit der Verwendung von *brauchen* in der 1. Ps. Sg. Präs. ein neues Argument, das mit einem Mittel-Zweck-Topos auf den Nutzen, den er aus seiner Forderung zieht, rekurriert.<sup>26</sup> Auch die rhetorische Verwendung der relevanzreduzierenden Partikel *nur* wird von Leo zwar nachfragend aufgegriffen (Z. 262), aber erst nachdem Leo ab Z. 270 eine wechselseitige Tauschinteraktion als Lösung imaginiert, ist er bereit, der Forderung nachzugeben. Diese Sequenz ist m.E. ein weiterer Beleg für die Wirkung des Gegenseitigkeits-Topos (vgl. Kap. 5.2). Einer Forderung wird somit erst unter einer Konzession entsprochen, die mit Konsequenzen verbunden ist, die beide Parteien als vergleichbar ansehen.

## 6. Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lassen sich die eingangs aufgeworfenen Fragen in drei Punkten beantworten: Die Analyse der Daten aus Peer-Gesprächen unter Kindergartenkindern hat erstens gezeigt, dass die Kinder divergierende Handlungspläne mittels Argumentationen kooperativ bearbeiten. Diese Ergebnisse stimmen in vielen Punkten mit Erkenntnissen aus anderen Studien überein und zeigen die Typik für die Personengruppe. Die mündlichen Argumentationen ließen sich zweitens mithilfe des Toposkriteriums auf abstrakte Schlusschemata zurückführen, da die

<sup>25</sup> Wenngleich Goffman betont, dass in der Rolle des Animators die Verantwortung für den Inhalt des Gesagten nicht übernommen wird und insofern die Aussage dergestalt modifiziert werden müsste, dass sich der Kreis der Fordernden nicht ausweite, sondern schlicht verlagere, so gehe ich davon aus, dass der vorliegende Sprecher Edwin quasi als „Nebenforderer“ auftritt, wenngleich eine explizite Markierung etwa in Form von *auch* dies nicht anzeigt. Vielmehr verweist er im Beispiel 3 zwar wiederholt auf die Verantwortlichkeit der Erzieherin für seine kommunizierte Forderung. Gleichwohl nutzt er die Äußerung im Kontext, seine eigene Forderung durchzusetzen, weshalb ich von „quantitativer Ausweitung der Fordernden“ spreche.

<sup>26</sup> Die argumentative Verwendung von *brauchen* ist in Arendt (2017) ausführlich anhand verschiedener Beispiele erläutert.

Toposanalyse die konklusive Tiefenstruktur, d.h. Muster der Plausibilität, freilegt. Es zeigt sich damit, dass bereits Kindergartenkinder über ein anwendungsbereites Wissen über tradierte rhetorisch relevante Sachverhaltszusammenhänge verfügen bzw. in der Lage sind, diese im Gespräch funktional zu etablieren. Drittens ist das Toposkonzept insofern zielführend zur Katalogisierung sowohl im Sinne einer Typologisierung als auch einer Klassifizierung von Argumenten und ist somit zur Rekonstruktion spezifischer „Begründungssprachen“ nutzbar. Damit ist es möglich, ein Toposinventar wie in Abb. 1 für Kinder zu erstellen, das als Basis zur Rekonstruktion kindlicher Plausibilitätsstandards angesehen werden kann.<sup>27</sup> Primär nutzen die Kinder somit Topoi aus der Kausalität, um ihre eigenen und die strittigen Handlungen anderer zu stützen. Das noch vorläufige Inventar erfasst die zur Handlungsargumentation verwendeten Topoi und ordnet sie auf kontextabstrakter Basis in zwei Klassen (1. alltagslogische/konventionalisierte Schlussregeln, 2. Grund-Folge-Topos etc.), denen wiederum in einer Lesrichtung von oben nach unten kontextspezifische Typen zugeordnet werden können. Damit ist es zugleich möglich, in einer Lesrichtung von unten nach oben, das abstrakte Strukturschema der verwendeten Topoi zu rekonstruieren. Die Abbildung 1 illustriert somit sowohl das typologisierende als auch klassifizierende Potenzial der Toposanalyse zur Rekonstruktion von Begründungssprachen und kann um Aussagen zum interaktiven Erfolg der auf den Topoi basierenden Argumente ergänzt werden.

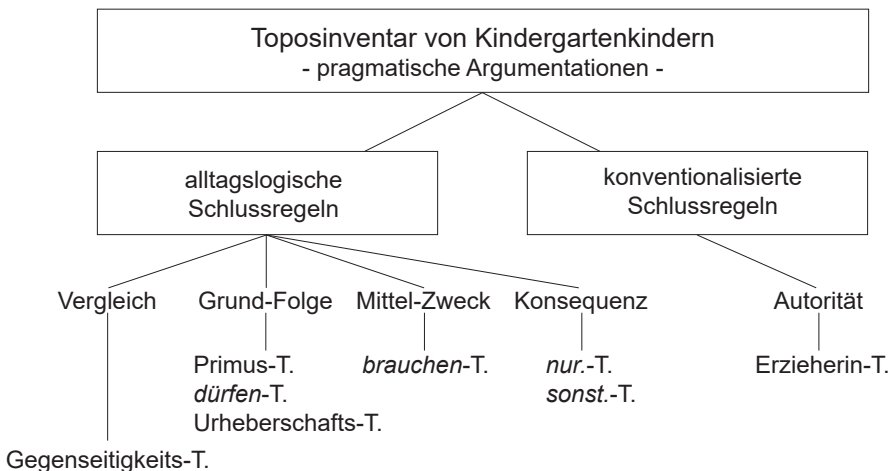


Abbildung 1: Vorläufiges Toposinventar zu Handlungsargumentationen von Kindergartenkindern

<sup>27</sup> Das Inventar orientiert sich in seinem Aufbau sowohl an Kienpointner (1992:234) als auch an der Ordnung des Toposkatalog von Schwarze (2010:48). Nicht alle Topoi konnten in diesem Aufsatz hergeleitet werden. Vgl. zum Primus-Topos und Urheberschafts-Topos Arendt (2017).



Unter ontogenetischer Perspektive lässt sich fragen, ob das gefundene Inventar an Topoi nicht nur quaestio- sondern auch altersabhängig dergestalt ist, dass der Erwerb argumentativer Fähigkeiten sich in einer Veränderung oder ggf. Erweiterung des Toposinventars und seiner kontextsensitiven Realisierung zeigt. Hierzu bedarf es weiterer Forschungen, die konsequent eine longitudinale Perspektive mit Toposanalysen verbinden.

Gleichzeitig machen die Sequenzanalysen deutlich, dass die Konzentration auf kontextabstrakte Topoi allein wenig aussagekräftig ist. Vielmehr verweisen die beschriebenen Formen des Footing-Wechsels auf der Basis des Autoritäts-Topos sowie das Keying unter Nutzung der Topoi aus der Konsequenz darauf, dass auch die kontextspezifische Ausgestaltung der Topoi konstitutiver Bestandteil der Analyse sein sollte. Der allgegenwärtige Modus des Spiels, in dem Dinge umgeformt werden, ermöglicht es den Kindern, die Topoi ihrer Argumente im Sinne möglicher Findeplätze kreativ auszuweiten und flexibel zu nutzen. Es zeigen sich hierbei deutlich die Grenzen einer allein auf kontextabstrakte Topoi fokussierten Analyse, die weder die Fiktionalität noch die anspruchsvollen Verzahnungen zwischen Realität und Fiktionalität erfassen kann.

Die Kinder nutzen eine bemerkenswerte Kreativität, die durch diese multiplen Rahmen freigesetzt und analytisch beobachtbar ist. Aufgabe der Argumentationsforschung sollte es m.E. auch sein, die Rahmungen, denen die Argumentationen unterliegen, stringent in der Analyse zu berücksichtigen. Unter ontogenetischer Perspektive ließe sich dann vielleicht zeigen, dass bestimmte Muster des *Keying* sich verändern.<sup>28</sup> Erst die Erfassung kontextueller Spezifika durch eine konsequent gesprächsanalytisch fundierte Sequenzanalyse ist in der Lage, Argumentationen adäquat zu erfassen. Insofern sollten nicht argumentations- und gesprächsanalytische Ansätze – trotz aller bestehenden theoretischen Differenzen – gegeneinander ausgespielt, sondern vielmehr in einer Synthese zusammengeführt werden, deren Möglichkeit und Nutzen die vorliegende Studie illustriert hat.

## Literatur

- ARENDET Birte, 2010, Niederdeutschdiskurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik, Berlin.
- ARENDET Birte, 2015, Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontexte, in: Arendt B./Heller V./Krah A. (Hrsg.), Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen, Göttingen, S. 21–33.
- ARENDET Birte, 2017, Kindergartenkinder argumentieren über Besitz. Eine Perspektive auf kindliche Plausibilitätsstandards auf topischer Basis, in: Wyss E.L./Meißner I. (Hrsg.) Begründen

<sup>28</sup> Derartiges *Keying* kann auch fehlschlagen bzw. problematisiert werden. In solchem Fall wird die fiktionale Welt nicht als plausibel anerkannt, da die Relevanz derartiger Argumente angezweifelt wird, wie in einem Beispiel aus einer 6. Klasse in Hauser/Luginbühl (2015:183f.).

- Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik, Tübingen, S. 45 – 61.
- CHURCH Amelia, 2009, *Preference Organisation and Peer Disputes*, Farnham.
- DEPPERMAN Arnulf, 2003, *Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung*, in: Deppermann A./Hartung M. (Hrsg.), *Argumentieren im Gespräch*, Tübingen, S. 10–26.
- GOFFMAN Erving, 1974, *Frame Analysis*, Boston.
- GOFFMAN Erving, 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia.
- HANNKEN-ILLJES Kati, 2004, *Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*, Frankfurt a. M.
- HAUSER Stefan / LUGINBÜHL Martin, 2015, *Aushandlung von Angemessenheit in Entscheidungsdiskussionen von Schulkindern*, in: Arendt B./Schäfer P. (Hrsg.), *Angemessenheit. (= Apum-Themenheft 02)*, Bremen, S. 180–189.
- KIDWELL Mardi, 2011, *Epistemics and Embodiment in the Interaction of Very Young Children*, in: Stivers T./Mondada L./Steensig J. (Hrsg.), *The Morality of Knowledge in Conversation*, Cambridge, S. 257–282.
- KIENPOINTNER Manfred, 1992, *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- KLEIN Josef, 2001, *Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen*, in: Brinker K./Antos G./Heinemann W./Sager S.F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, Berlin/New York, S. 1309–1329.
- KLEIN Wolfgang, 1981, *Logik der Argumentation*, in: Schröder P./Steger H. (Hrsg.), *Dialogforschung*, Düsseldorf, S. 226–264.
- KOPPERSCHMIDT Josef, 2000, *Argumentationstheorie. Zur Einführung*, Hamburg.
- TOULMIN Stephen, 1996, *Der Gebrauch von Argumenten*, Weinheim.
- SCHWARZE Cordula, 2010, *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*, Frankfurt a. M.
- SCHWITALLA Johannes, 1976, *Zur Einführung in die Argumentationstheorie. Begründungen durch Daten und Begründungen durch Handlungsziele in der Alltagsargumentation*, in: *Der Deutschunterricht* 28, S. 22–36.
- SELTING Margret u.a., 2009, *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2*, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 253–402.
- SIDNELL Jack, 2013, *Basic Conversation Analytic Methods*, in: Sidnell J./Stivers T. (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, S. 77–99.
- STUDE Juliane, 2014, *The Acquisition of Discourse Competence. Evidence from Preschoolers' Peer Talk*, in: *Learning, Culture and Social Interaction* 3, S. 111–120.
- VALTIN Renate, 1991, *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*, Reinbek/HH.
- VAN EEMEREN Frans / GROOTENDORST Rob, 2004, *A Systematic Theory of Argumentation*, Cambridge.
- VÖLZING Paul-Ludwig, 1982, *Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten*, Paderborn.
- VOGT Rüdiger, 2006, *Argumentieren multimodal. Performanzlinguistische Perspektiven*, in: Grunler E./Vogt R. (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule*, Tübingen, S. 41–62.
- WEIGAND Edda, 1999, *Rhetoric and Argumentation in a Dialogic Perspective*, in: Rigotti E. (Hrsg.), *Rhetoric and Argumentation*, Tübingen, S. 53–68.
- WENGLER Martin, 2003, *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf dem Migrationsdiskurs (1960–1985)*, Tübingen.
- ZADUNAISKY EHRlich Sara / BLUM-KULKA Shoshana, 2010, *Peer Talk as a 'Double Opportunity Space': The Case of Argumentative Discourse*, in: *Discourse & Society* 21, S. 211–233.