

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT
UND PHONETIK

Theresa Strätz

Mixed-Methods-Designs in der Spracherwerbsforschung

**Eine multiperspektivische Untersuchung
des Empathieausdrucks von Kindern**

Theresa Strätz

Mixed-Methods-Designs in der Spracherwerbsforschung

Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik,
herausgegeben von Ines Bose, Sven Grawunder,
Kati Hannken-Illjes, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber
und Susanne Voigt-Zimmermann
Band 33

Theresa Strätz

Mixed-Methods-Designs in der Spracherwerbsforschung

Eine multiperspektivische Untersuchung
des Empathieausdrucks von Kindern

Die Finanzierung erfolgt über Prof. Dr. Christina Kauschke/Philipps-Universität Marburg.

peer reviewed content

Der vorliegende Band wurde von Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes betreut.



ISBN 978-3-7329-1096-0

ISBN E-Book 978-3-7329-8823-5

ISBN Open Access 978-3-7329-8820-4

ISSN 2364-4494

DOI 10.26530/20.500.12657/93295

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Zugleich Dissertation, Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften,
Philipps-Universität Marburg 2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christina Kauschke

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes

Während einer Sprachtherapiestunde mit der fünfjährigen Anna erzählte ich von einem unerfreulichen Erlebnis, als ich beim Rudern ins Wasser fiel. Anna reagierte darauf sehr einfühlsam, indem sie ihre Hand auf meinen Arm legte und sagte: „Das kann passieren. Mir ist sowas ähnliches auch schon passiert.“ Diese kleine Geste inspirierte mich zu meiner Dissertation über die Ausdrucksweise von Empathie bei Kindern. Anna hat mich mit ihrer Freundlichkeit und Offenheit immer wieder tief berührt, und ich bin dankbar für die Zeit, die ich mit ihr verbringen durfte.

* * *

„Was machst du denn hier ganz alleine, kleiner Bruder?“ fragte der Waschbär. Der Mäuserich errötete und senkte seine Nase fast bis zum Boden. „Ich höre ein Rauschen in meinen Ohren und bin dabei, es zu erforschen“, antwortete er verschüchtert. „Ein Rauschen in deinen Ohren?“ erwiderte der Waschbär, während er sich neben ihn setzte. „Was du hörst, kleiner Bruder, ist der Fluss.“ „Der Fluss?“ fragte Mäuserich neugierig. „Was ist ein Fluss?“ „Komm mit, und ich zeige dir den Fluss“, sagte Waschbär. Kleiner Mäuserich hatte furchtbare Angst, aber er war entschlossen, sich ein für alle Mal über das Rauschen Klarheit zu verschaffen. „Ich kann zu meiner Arbeit zurückkehren“, dachte er, „nachdem diese Sache erledigt ist, und möglicherweise kann dieses Ding mir in all meinen geschäftigen Untersuchungen und beim Sammeln behilflich sein.“

(Ausschnitt aus der Geschichte der springenden Maus, veröffentlicht im Buch „Sieben Pfeile“, Hyemeyohsts Storm)

Danksagung

Die Vollendung meiner Dissertation ist eine Erfüllung, die ohne die Unterstützung zahlreicher außergewöhnlicher Menschen und Institutionen nicht möglich gewesen wäre. Ihr Einfluss auf meine Arbeit und mein persönliches Wachstum ist unbezahlbar.

Mein größter Dank gebührt den wundervollen Kindern, die an meiner Forschung teilgenommen haben. Ihre Offenheit und Teilnahme haben diese Arbeit mit Leben erfüllt und wertvolle Einblicke ermöglicht. Ohne die Bereitschaft und Unterstützung dieser Kinder und ihrer Eltern wäre dieses Projekt nicht realisierbar gewesen. Ich hatte immer wieder so große Freude bei der Betrachtung des Videomaterials – DANKE.

Meiner Doktormutter Prof. Dr. Christina Kauschke gilt ein ganz besonderer Dank für ihre wertvolle Unterstützung und ihre motivierende Begleitung während des gesamten Prozesses. Ihre Fachkompetenz und ihre Klarheit haben diese Arbeit maßgeblich geprägt. Ebenso gilt mein aufrichtiger Dank meiner Zweitbetreuerin, Prof. Dr. Kati Hannken-Illjes, für ihre wertvollen Einsichten und konstruktiven Ratschläge, was meine Forschung wesentlich bereichert hat. Beide Betreuerinnen haben den notwendigen Impuls gegeben, dieses Manuskript in den *Schriften zur Sprechwissenschaft* zu veröffentlichen. Ich danke Christina Kauschke und der Philipps-Universität Marburg herzlich für die Finanzierung der Veröffentlichung.

Meinen ehemaligen Kolleginnen, insbesondere Julia Schneider, Marie Wonneberger, Isa-Marie Westphal-Gehrig und Levke Bolten sowie meiner lieben Mutter Elisabeth Strätz danke ich herzlich für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Akquise und für ihr Vertrauen in meine Arbeit. Ein Dankeschön geht auch an die Medau-Schule sowie die Logopädische Praxis Sylvia Liebl für die Bereitstellung ihrer Räumlichkeiten sowie an Abigail Huber-Sommeregger und Bettina Hoffmann für ihre Bereitschaft zum Interringing meiner Daten. Maria Busch möchte ich von Herzen für den intensiven fachlichen Austausch danken, der einen großen Einfluss auf die Entwicklung meiner Arbeit hatte.

Vielen Dank meinen Ruderkamerad:innen vom Bamberger Ruderverein, Ruth Herzing mit ihrer ersten Ausbildungsgruppe und der Biodanza-Crew, die mich alle mit ganz viel Freude, Kraft und Verbundenheit auf diesem Weg beschenkt haben. Von Herzen danke ich Markus Danninger für die persönliche Begleitung in den letzten Jahren. Sie hat auch meine Arbeit bereichert und mich immer wieder motiviert, am Ball zu bleiben. Dr. Melanie Schwarz und Julia Stegen danke ich sehr für all ihr geteiltes Wissen und ihre Ratschläge. Danke an Anja Friedrich für ihre „Rufbereitschaft“ auf den letzten Metern dieser Doktorarbeit.

Allen Menschen, mit denen ich im Herzen verbunden bin, danke ich aufrichtig für ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	7
Abbildungsverzeichnis	15
Tabellenverzeichnis	19
Abkürzungsverzeichnis	23
Zusammenfassung	25
1 Einleitung	29
2 Methodische Perspektiven in der Spracherwerbsforschung	35
2.1 Quantitative Forschung zur Kindersprache in Interaktionssituationen	38
2.2 Qualitative Forschung zur Kindersprache in Interaktionssituationen	41
2.3 Multiperspektivische Herangehensweisen	45
2.4 Methodische Vorüberlegungen zur Erforschung von Kindersprache in emotional beladener Interaktion	55
3 Ausdruck von Empathie in Interaktion	61
3.1 Begriffsklärung	61
3.2 Multimodale Empathiedarstellungen	63
3.2.1 Verbale Mittel	63
3.2.2 Prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel	65

3.3 Mit Empathie assoziierte Entwicklungsbereiche	69
3.3.1 Theory of Mind	70
3.3.2 Sozial-emotionale Fähigkeiten	72
3.3.3 Sprachliche Fähigkeiten	74
4 Fragen und Ziele	77
4.1 Übergeordnete methodische Forschungsfrage	77
4.2 Qualitative Forschungsfragen	78
4.3 Quantitative Forschungsfragen	79
5 Methode	83
5.1 Datenerhebung	86
5.1.1 Stichprobe	87
5.1.2 Elizitierung des Empathieausdrucks	95
5.2 Korpus und Datenaufbereitung	100
5.3 Datenanalyse	103
5.3.1 Wortebene – Verwendung von Wörtern für innere Zustände	104
5.3.2 Phrasen-/Satzebene – Kategorisierung von sprachlichen Reaktionen	106
5.3.2.1 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse	106
5.3.2.2 Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse	110
5.3.2.3 Kodierqualität	112
5.3.3 Gesprächsebene – Empathie in sprachlicher Interaktion	113
5.3.3.1 Gesprächsanalytische Schwerpunkte	114
5.3.3.2 Gütekriterien für Gesprächsanalyse	116

6 Ergebnisse	119
6.1 Wort	119
6.1.1 Häufigkeit der Verwendung von <i>internal state terms</i>	119
6.1.2 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit soziodemographischen Daten und mit familiärem Hintergrund	122
6.1.3 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der frühkindlichen Entwicklung	124
6.1.4 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit testbasierten Maßen und Fragebögen zur sozial-emotionalen Entwicklung	124
6.1.5 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der ToM	125
6.1.6 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der Sprachentwicklung	127
6.1.7 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext	130
6.2 Phrase/Satz	137
6.2.1 Kategoriensystem	137
6.2.2 Häufigkeitsverteilung der Kategorien	143
6.2.3 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit einzelner Hauptkategorien mit ausgewählten Entwicklungsbereichen	145
6.2.3.1 Sozio-emotionale Entwicklung und ToM	146
6.2.3.2 Sprachentwicklung	146
6.2.4 Diversität in den Kategorien	148
6.2.4.1 Zusammenhänge der Diversität mit der verbalen Reaktionsstärke	149
6.2.4.2 Zusammenhänge der Diversität mit dem Alter	149
6.2.4.3 Zusammenhänge der Diversität mit der Sprachentwicklung	150

6.2.5	Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an IST und der verbalen Reaktionsstärke	151
6.2.6	Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an IST und kodierten Kategorien	151
6.2.7	Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext	152
6.3	Mögliche Wege der Typenbildung	157
6.3.1	Gemeinsames Auftreten von Subkategorien	157
6.3.2	Unterschiede in der Startkategorie	159
6.3.3	Kategorien im Gesprächsverlauf	160
6.3.3.1	Typ 1 Basiskategorie vs. Typ 2 Kategorienwechsel	162
6.3.3.2	Zusammenhänge zwischen verbaler Reaktionsstärke, Diversität und Typ	164
6.3.3.3	Zusammenhänge zwischen Alter und Typ	164
6.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	165
6.4	Gespräch	167
6.4.1	Wendepunkte im Gesprächsverlauf	169
6.4.1.1	Gesprächsverlauf mit Einteilung in die Wendepunkte am Fall K13	171
6.4.1.2	Analyseziele der Wendepunkte	174
6.4.1.3	Zusammenhänge zwischen verbaler und prosodisch-stimmlicher Aktivität am Wendepunkt Starre – Veränderung mit quantitativen Entwicklungsdaten	177
6.4.2	Kinetische Aktivität am Wendepunkt Starre – Veränderung	179
6.4.2.1	Pinselhalteposition	179
6.4.2.2	Mitfühlende Mimik	187
6.4.2.3	Soziale Nähe	195

6.4.3	Verbale Aktivität an den Wendepunkten	
	Starre – Veränderung /	
	Veränderung – Themenabschluss	197
6.4.3.1	Verbale Strategien überwiegen	197
6.4.3.2	Mama holen	203
6.4.4	Prosodisch-stimmliche Markierungen	
	am Wendepunkt Starre – Veränderung	205
6.4.4.1	Child Directed Speech und	
	veränderte Rhythmisierung	206
6.4.4.2	Tiefes Tonhöhenregister, Knarrstimme	208
6.4.5	Prosodisch-stimmliche Angleichungen	
	im Gesprächsverlauf	210
6.4.5.1	Evaluationen mit gleichem Tonhöhenverlauf	
	und -register	215
6.4.5.2	Imitationen und Hinweise auf eine	
	spielerische Inszenierung von Empathie	216
6.4.5.3	Asynchronität in der emotionalen Haltung ...	217
6.4.5.4	Schrittweise Beendigung des Themas	
	mit <i>smile voice</i>	218
6.4.5.5	Interpretation der kindlichen Angleichungen	
	unter Einbezug des Entwicklungsprofils	219
6.4.6	Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse	
	in den Forschungskontext	224

7 Diskussion 231

7.1	Zusammenführung der drei Teildimensionen	231
7.1.1	Schlüsselergebnisse in den drei Teildimensionen	232
7.1.2	Multiperspektive auf den Empathieausdruck	
	anhand von Einzelfällen	236
7.1.2.1	Pinselhalteposition	236
7.1.2.2	Mitfühlende Mimik	237
7.1.2.3	Soziale Nähe	238
7.1.2.4	Child Directed Speech	239

7.1.2.5	Tiefes Tonhöhenregister und Knarrstimme ...	240
7.1.2.6	Überwiegend verbale Strategien	240
7.1.2.7	Angleichungen	241
7.1.3	Multiperspektive auf Kinder mit Sprachauffälligkeiten	243
7.2	Reflexion des gewählten Mixed-Methods-Designs	248
7.2.1	Integrationspunkte innerhalb der Teildimensionen	249
7.2.2	Integration aller Teildimensionen zu einer Multiperspektive	252
7.3	Grenzen der Arbeit und Ausblick	257
8	Schlussbemerkungen	263
9	Literatur	265
10	Anhang	281

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Analytisches Vorgehen	59
Abbildung 2:	Gesamtkonzeption der Mixed-Methods-Studie	85
Abbildung 3:	Histogramm zum Fragebogen Griffith Empathy Measure. Die x-Achse zeigt den Gesamtpunktwert GEM total, die y-Achse zeigt die Dichte	90
Abbildung 4:	Standbild aus der emotional beladenen Interaktionssituation zwischen HP und Kind K31	97
Abbildung 5:	Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse i. A. an Kuckartz & Rädiker (2022, 132)	107
Abbildung 6:	Auszug aus dem hinterlegten Kodierleitfaden in der QCMap. Haupt-/Subkategorien (Definition), Beispiele (Anchor examples), linguistische & pragmatisch-kommunikative Definition (Coding rules)	109
Abbildung 7:	Screenshot des Kodierprozesses mittels QCMap ...	109
Abbildung 8:	Häufigkeitsverteilung der IST im Gesamtkorpus (Rohwerte) in Variante A (links) und B (rechts)	120
Abbildung 9:	Histogramm zum IST-Anteil in Variante A. Auf der x-Achse ist der IST-Anteil in Prozent abgebildet, die y-Achse zeigt die Dichte	122
Abbildung 10:	Histogramm zum IST-Anteil in Variante B. Auf der x-Achse ist der IST-Anteil in Prozent abgebildet, die y-Achse zeigt die Dichte	122
Abbildung 11:	IST-Anteil der Gruppe 1 = „ToM-Aufgabe 3 gelöst“ und der Gruppe 0 = „ToM-Aufgabe 3 nicht gelöst“ ...	126
Abbildung 12:	IST-Anteil (Variante A) der Gruppe 1 = „sprachaffällig“ und der Gruppe 0 = „sprachtypisch“	128

Abbildung 13: IST-Anteil (Variante B) der Gruppe 1 = „sprachauffällig“ und der Gruppe 0 = „sprachtypisch“	128
Abbildung 14: Schematische Darstellung der Haupt- und Subkategorien	138
Abbildung 15: Histogramm zur Summe produzierter Reaktionsmuster (x-Achse), Dichte (y-Achse)	144
Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien (Rohwerte)	144
Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien (Rohwerte)	145
Abbildung 18: Histogramm zur Diversität in den Subkategorien. Die x-Achse zeigt die Anzahl verschiedener Subkategorien, die y-Achse zeigt die Dichte	148
Abbildung 19: Balkendiagramm zur Häufigkeit der Hauptkategorie als Startkategorie	159
Abbildung 20: Standbild K79 zu Zeile 5	181
Abbildung 21: Standbild K79 zu Zeile 9	181
Abbildung 22: Standbild K79 zu Zeile 14	181
Abbildung 23: Standbild K79 zu Zeile 16	181
Abbildung 24: Erstes Standbild K79 zu Zeile 18	182
Abbildung 25: Zweites Standbild K79 zu Zeile 18	182
Abbildung 26: Standbild K79 zu Zeile 21	182
Abbildung 27: Standbild K31 zu Zeile 3	183
Abbildung 28: Standbild K31 zu Zeile 4	183
Abbildung 29: Standbild K31 zu Zeile 8	183
Abbildung 30: Standbild K31 zu Zeile 10	183
Abbildung 31: Standbild K15 zu Zeile 2	186
Abbildung 32: Standbild K15 zu Zeile 9	186
Abbildung 33: Standbild K15 zu Zeile 15	186
Abbildung 34: Standbild K15 zu Zeile 24	186
Abbildung 35: Standbild K15 zu Zeile 25	186
Abbildung 36: Standbild K77 zu Zeile 14/15	189
Abbildung 37: Standbild K77 zu Zeile 20/21	189
Abbildung 38: Standbild K45 Schnutenbildung	190

Abbildung 39: Standbild K45 Verschobener Mund	190
Abbildung 40: Standbild K45 Geben + Lächeln	190
Abbildung 41: Standbild K45 Zeigen + Lächeln	190
Abbildung 42: Standbild K52 zu Zeile 8	194
Abbildung 43: Standbild K52 zu Zeile 10	194
Abbildung 44: Standbild K52 zu Zeile 11	195
Abbildung 45: Standbild K52 zu Zeile 22	195
Abbildung 46: Standbild K52 zu Zeile 25	195
Abbildung 47: Standbild K52 zu Zeile 36	195
Abbildung 48: Standbild K28 aufrechte Sitzposition	196
Abbildung 49: Standbild K28 Vorbeugen 1	196
Abbildung 50: Standbild K28 Vorbeugen 2	196
Abbildung 51: Altersverteilung in der Gruppe „Mama holen ja“ (n = 4) und in der Gruppe „Mama holen nein“ (n = 18)	204
Abbildung 52: Zusammenfassung der Schlüsselergebnisse in den drei Teildimensionen	235
Abbildung 53: Multiperspektive auf die Pinselhalteposition	237
Abbildung 54: Multiperspektive auf mitfühlende Mimik	238
Abbildung 55: Multiperspektive auf Soziale Nähe	239
Abbildung 56: Multiperspektive auf Child Directed Speech	239
Abbildung 57: Multiperspektive auf tiefes Tonhöhnregister und Knarrstimme	240
Abbildung 58: Multiperspektive auf überwiegend verbale Strategien	241
Abbildung 59: Multiperspektive auf Angleichungen an die HP	242
Abbildung 60: Verschiedene Perspektiven auf die Nachahmung des Begriffs „Tollpatsch“	246

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Ablauf der Datenerhebung	86
Tabelle 2:	Deskriptive Daten zu den erhobenen Maßen in den Bereichen sozial-emotionale Fähigkeiten (EMK 3-6 T-Werte, GEM absolute Werte) und ToM (absolute Werte)	91
Tabelle 3:	Deskriptive Daten zu den erhobenen Maßen im Bereich Sprache mittels SET 3-5/5-10 (T-Werte der Subtests), ISL-Fragebogen (Gesamtwert als Rohwert) und CCC-2 (Gesamtwert als Normwert)	94
Tabelle 4:	Auszug erster Analyseversuche am Prototyp K27	101
Tabelle 5:	Daten- und Analyseformen in der vorliegenden Studie (i. A. an Kuckartz 2022, 17)	104
Tabelle 6:	Reflexion der internen Studiengüte mit ausgewählten Reflexionsfragen von Kuckartz & Rädiker (2022, 237)	110
Tabelle 7:	Beispiele aus dem Korpus zu den verwendeten IST ...	120
Tabelle 8:	Ergebnisse Mann-Whitney-U-Tests zum IST-Anteil der Varianten A und B bei Kindern von Eltern mit Abitur vs. ohne Abitur	123
Tabelle 9:	Korrelationen des EMK 3-6 (Normwerte der Subtests) und des GEM (Gesamtwert als Rohwert) mit dem IST-Anteil in Variante A bzw. B (Spearman's ρ)	125
Tabelle 10:	Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Höhe des IST-Anteils bei „sprachtypisch“ vs. „sprachauffällig“ entwickelten Kindern	127
Tabelle 11:	Korrelationen des SET 3-5/5-10 (Normwerte der Subtests), des ISL-Fragebogens (Gesamtwert als Rohwert) und der CCC-2 (Gesamtwert als Normwert) mit dem IST-Anteil in Variante A und B (Spearman's ρ)	129

Tabelle 12:	Beispiele pro Hauptkategorie	138
Tabelle 13:	Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für sozio-emotionale Fähigkeiten mit der Auftretenshäufigkeit der vier Hauptkategorien (Spearman's ρ)	146
Tabelle 14:	Korrelationen zwischen der Häufigkeit einzelner Hauptkategorien und sprachlichen Fähigkeiten (Spearman's ρ)	147
Tabelle 15:	Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien der Gruppen „sprachtypisch“ vs. „sprachauffällig“	147
Tabelle 16:	Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zum Alter bei Kindern der Gruppen „Diversität hoch“ vs. „Diversität niedrig“	150
Tabelle 17:	Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zur Diversität in den Subkategorien der Gruppen „sprachtypisch“ vs. „sprachauffällig“	150
Tabelle 18:	Korrelationen zwischen der Summe IST und der Häufigkeit der einzelnen Hauptkategorien sowie der sechs häufigsten Subkategorien (Spearman's ρ)	152
Tabelle 19:	Korrelationen zwischen den Hauptkategorien hinsichtlich der Häufigkeit in Rohwerten (Spearman's ρ)	157
Tabelle 20:	Korrelationen zwischen häufigen Subkategorien hinsichtlich der Häufigkeit in Rohwerten (Spearman's ρ)	158
Tabelle 21:	Visualisierte Kodierung der Hauptkategorien im Gesprächsverlauf pro Kind	161
Tabelle 22:	Einteilung der Stichprobe in Typ 1 und Typ 2	161
Tabelle 23:	Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien bei Kindern der Gruppen „Basiskategorie ja“ vs. „Basiskategorie nein“	162

Tabelle 24:	Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien bei Kindern der Gruppen „Kategorienwechsel ja“ vs. „Kategorienwechsel nein“	163
Tabelle 25:	Kinetische, verbale und prosodisch-stimmliche Aktivität der Kinder am Wendepunkte Starre – Veränderung	176
Tabelle 26:	Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zum Auftreten von überwiegend verbalen Strategien und zum Auftreten prosodisch-stimmlicher Empathiemarkierungen in Bezug auf das Alter	178
Tabelle 27:	Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zum Auftreten von überwiegend verbalen Strategien in Bezug auf die ISL der Kinder	179
Tabelle 28:	Tonhöhenverlauf und -register von HP und K90 im Vergleich	216
Tabelle 29:	Testergebnisse von K90 in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, ToM, Sprachentwicklung ...	222
Tabelle 30:	Skript Interaktionssituation	282
Tabelle 31:	Liste der IST gelistet nach Kategorie	286
Tabelle 32:	Kategorienhandbuch	289
Tabelle 33:	Auflistung der kodierten Subkategorien und Einheiten am fremden Datensatz	296

Abkürzungsverzeichnis

BB	Subtest „Bildbenennung“ aus dem SET 3-5 und SET 5-10
CCC-2	Children's Communication Checklist 2 (nicht publizierte dt. Forschungsversion, Bishop, 2003)
EMK 3-6	Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen (Petermann & Gust, 2016)
GEM	Griffith Empathy Measure (Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011)
HK	Subtest „Handlungssequenzen kommentieren“ aus dem SET 3-5
HP	Handpuppe
HS	Subtest „Handlungssequenzen“ aus dem SET 3-5 / SET 5-10
IS	Subtest „Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze“ aus dem SET 5-10
ISL	Internal State Language
IST	Internal State Term(s)
KB	Subtest „Kategorienbildung“ aus dem SET 3-5 / 5-10
PB	Subtest „Pluralbildung“ aus dem SET 3-5 / 5-10
SES	Sprachentwicklungsstörung
SET 3-5	Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (Petermann, 2016)
SET 5-10	Sprachstandserhebungstest für Kinder zwischen fünf und zehn Jahren (Petermann, 2012)
TL	Testleitung
ToM	Theory of Mind

Zusammenfassung

In der Angewandten Linguistik stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, die es ermöglichen, ähnliche Fragestellungen aus verschiedenen Teilbereichen multiperspektivisch zu untersuchen. Die Integration von verschiedenen Methoden in einer Studie bietet daher die Möglichkeit Expert:innen nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf methodischer Ebene zusammenzubringen. Diese Studie befasst sich mit der Frage nach der Machbarkeit eines komplexen Mixed-Methods-Designs im Rahmen der Spracherwerbsforschung. Als Untersuchungsgegenstand dient der Empathieausdruck von Kindern.

Die Sprache spielt in der zwischenmenschlichen Interaktion eine entscheidende Rolle. Bisher gibt es nur begrenzte Forschungsergebnisse zum Sprach- und Kommunikationsverhalten von Kindern in emotional beladenen Interaktionssituationen, bei denen Sprache nicht als Mittel zur Erforschung der *Empathiefähigkeit*, sondern als Gegenstand zur Erforschung des *Empathieausdrucks* betrachtet wird. Es besteht Bedarf das multidimensionale Konzept Empathie in seiner sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Vielschichtigkeit zu untersuchen. Wie kommunizieren Kinder Empathie in einem emotional beladenen Gespräch? In diesem Kontext wird zudem der Frage nachgegangen, inwiefern Zusammenhänge zwischen verbalen Reaktionen der Kinder und ausgewählten Entwicklungsbereichen vorliegen.

Die Stichprobe besteht aus 22 Kindern ($w = 11$, $m = 11$) zwischen 3 und 7 Jahren. Davon weisen 10 Kinder eine Sprachauffälligkeit auf semantisch-lexikalischer und/oder morphosyntaktischer Ebene auf. Abseits der Erhebung testbasierter Maße und Fragebögen zur sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung sowie zur Theory of Mind wurde eine vorstrukturierte Interaktion zwischen der Testleiterin in der Rolle einer Handpuppe (HP) und einem Kind videographiert. Das Korpus umfasst 22 HP-Kind-Gespräche. Die Szenen acht und neun handeln von einer Malsituation, in der die HP versehentlich ein Glas Wasser über ihr Bild kippt und situativ angemessene Emotionen ausdrückt. Die Transkripte und das Videomaterial werden auf Wortebene, Phrasen- bzw. Satzebene und Gesprächsebene analysiert.

In den Daten zeigt sich im Rahmen der quantitativen Analyse auf Wortebene eine positive Korrelation hinsichtlich des Alters der Kinder und der Verwendung von *internal state terms* (IST) in der emotional beladenen Interaktionssituation. Positive Korrelationen liegen auch zwischen dem Anteil an IST und einigen sozial-emotionalen Fähigkeiten sowie dem Entwicklungsstand der Theory of Mind vor. Qualitativ betrachtet sind in den Phrasen und Sätzen der Kinder als Reaktion auf die Emotionsausdrücke der HP verschiedene Muster erkennbar. Daraus lässt sich ein hierarchisches Kategoriensystem ableiten, das als Grundlage für die Untersuchung verschiedener Typisierungswege dient. Die Typisierung anhand des sequenziellen Auftretens von Kategorien im Gesprächsverlauf zeigt, dass die Äußerungen der jüngeren Kinder tendenziell einer dominanten Kategorie zuzuordnen sind, während in den Äußerungen der älteren Kinder ein häufiger Kategorienwechsel beobachtet werden kann. Letzteres geht in der vorliegenden Stichprobe mit einer größeren Vielfalt auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene einher. Kinder mit Sprachauffälligkeiten unterscheiden sich in dieser Studie nicht von Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Dies legt nahe, dass die verbale Reaktion auf emotionale Äußerungen in der Interaktion unabhängig von sprachstrukturellen Fähigkeiten ist. Es empfiehlt sich diese Hypothese in einer umfassenderen quantitativen Studie zu überprüfen, um das sequenzielle Auftreten von Kategorien im Verlauf von Gesprächen genauer zu untersuchen.

In der Gesprächsanalyse wird deutlich, dass die Kinder Empathie nicht nur über verbale Mittel darstellen, sondern außerdem kinetische Handlungen und prosodisch-stimmliche Mittel nutzen. Darüber hinaus leistet sie durch die sequenzielle Analyse der Interaktion einen wichtigen Beitrag für die Beschreibung des kindlichen Empathieausdrucks. Die Kinder zeigen unterschiedliche Strategien, um mit der Emotionalität der HP umzugehen und aus einer emotional stark beladenen unflüssigen Interaktion zurück in eine flüssige Interaktion zu finden. Dabei verwenden sie verschiedene Ausdrucksformen, die denen von Erwachsenen ähneln. Diese Strategien beinhalten auch spielerische Elemente, wie die Einnahme einer Erwachsenenrolle mit verändertem Sprechausdruck (*child directed speech*). Anhand eines Einzelfalls werden im Gesprächsverlauf zahlreiche prosodisch-stimmliche Angleichungen identifiziert, die die Resonanz zwischen den Beteiligten aufzeigen.

Die Analyse desselben Materials mit unterschiedlichen Methoden ergänzt sich und ermöglicht ein umfassendes Verständnis des Forschungsgegenstandes. Geht es um die Erforschung und Förderung von Empathie bei Kindern an der sprachlichen Oberfläche, sollte auf eine Kombination multimodaler Mittel geachtet werden.

Schlüsselwörter

Mixed-Methods; Spracherwerb; Empathie; soziale Interaktion; Multimodalität

1 Einleitung

Ein Forschungsvorhaben gleicht einer Entdeckungsreise, insbesondere wenn dabei komplexe Fragen zur zwischenmenschlichen Interaktion erforscht werden. Auf dem Weg liegen zahlreiche Abzweigungen, an denen die Forschenden entscheiden müssen, in welche Richtung sie weitergehen. Hinsichtlich methodischer Wege gibt es in empirischer Forschung neben entweder qualitativer oder quantitativer Ausrichtung eine weitere Option: Die Schaffung eines neuen Weges der methodischen Verbindung. Trotz des zunehmenden Aufkommens von Mixed-Methods-Studien (Coyle et al., 2018; Plano Clark, 2010) findet man als Sprachwissenschaftler:in nur wenige Diskussionen über die Spannungen, die mit der Kombination dieser beiden etablierten methodischen Ansätze innerhalb einer einzigen Studie verbunden sind. Hier gilt es im Laufe des Forschungsprozesses eigenen Landkarten zu folgen. Wie Mundwiler und Kolleg:innen (2019) gezeigt haben, ist dies möglich und hat das Vorgehen in der vorliegenden Dissertation inspiriert. Im Rahmen der Spracherwerbsforschung existieren zahlreiche qualitative und quantitative Methoden zur Datenerhebung und -auswertung. Forschende Expert:innen beider Paradigmen isoliert voneinander, bestehen u. U. Ergebnisse zu einer sehr ähnlichen Thematik, die aber aufgrund verschiedener Studiendesigns schwer verglichen werden können. Auch besteht die Gefahr, dass Erkenntnisse aus qualitativen Studien aufgrund unterschiedlicher Veröffentlichungs-Plattformen von quantitativ Forschenden nicht wahrgenommen werden und umgekehrt. Die Methodenkombination innerhalb einer Studie stellt daher eine große Chance dar, Professionen auch auf methodischer Ebene zusammenzuführen und dadurch ein Forschungsthema multiperspektivisch zu beleuchten.

In dieser Dissertation wurden zwei Anliegen verfolgt. Das übergeordnete methodische Ziel war die Untersuchung der Machbarkeit eines komplexen Mixed-Methods-Designs im Rahmen der Spracherwerbsforschung. Hierbei wurde ein Thema ausgewählt, das in der linguistischen Forschung unterrepräsentiert ist: Der Empathieausdruck von Kindern. Gemeint ist damit ein mehrdimensionales Konstrukt, das in Gesprächen mit emotional bela-

denen Äußerungen des Gegenübers zu Tage tritt. Weil Empathie an sich als ein mehrdimensionales Konzept zu verstehen ist (Davis, 1983) sollte auch der Empathieausdruck in verschiedenen Teildimensionen betrachtet werden. Das inhaltliche Ziel dieser Studie war die Konstruktion eines möglichst vollständigen Bildes empathischer Ausdruckformen.

Understanding others – be it through sharing their emotions or reflecting on their thoughts – is a key component of successful social interaction. (Kanske et al., 2015, S. 6)

Die Sprache ist in ihren facettenreichen verbalen, prosodisch-stimmlichen und kinetischen Formen aus der zwischenmenschlichen Interaktion nicht wegzudenken. Daneben ist der Umgang mit Emotionen wesentlich, um Situationen zu bewerten und Folgehandlungen zu initiieren (Petermann & Wiedebusch, 2016). Eigene Emotionen über die Sprache zu teilen hilft Kindern in der sozialen Interaktion andere zu verstehen und Beziehungen aufzubauen (Beck et al., 2012; Streubel et al., 2020). Über den Einsatz der Sprache können sich Freundschaften festigen, indem situative und thematische Interessen ausgetauscht werden und mittels komplexer Äußerungen gemeinsame Spielwelten entstehen (Albers, 2009; Andresen, 2006). Sprache ist ein Mittel über das Gemeinsamkeit gelebt werden kann, z. B. in Form von Gruppengesprächen über Probleme und Wünsche (Bose & Kurtenbach, 2019). Eine Voraussetzung ist hierbei die kognitive Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Auch auf emotionaler Ebene kann ein Hineinversetzen in eine andere Person erfolgen und in Form von Empathie am emotionalen Erleben Anteil genommen werden (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Bislang gibt es wenige Befunde zur Empathie von Kindern, in denen sprachliche Interaktion als das „grundlegende Mittel und Medium für Empathie“ (Jacob et al., 2020a, S. 1) betrachtet wird. Sprache und Empathie treffen bei der Beurteilung und Förderung der *Empathiefähigkeit* aufeinander, indem das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke und der Emotionswortschatz fokussiert werden (Ford & Milosky, 2003; Kirst et al., 2022; Spackman et al., 2006). Eine essenzielle Frage dieser Dissertation ist, wie genau der Empathieausdruck von Kindern beschreibbar ist. Studien aus dem Feld der Gesprächs-

forschung liefern Erkenntnisse zum Empathieausdruck von Erwachsenen. Die Benennung des emotionalen Zustandes des Gegenübers (z. B. „du wirkst zufrieden“) wird als eine Empathiedarstellung angesehen, tritt in Gesprächen jedoch nicht häufig auf (Kupetz, 2015). Vielmehr ist der Einsatz von Wörtern für innere Zustände beobachtbar, die Verstehen vermitteln (z. B. „ich kann mir vorstellen...“). Nicht zu vergessen ist auch ein veränderter Sprechausdruck, den Weiste und Peräkylä (2014) *empathic tone of voice* nennen. In der vorliegenden Studie wird die Auffassung gesprächsanalytisch Forschender geteilt, dass Empathie über mehrere Modalitäten kommuniziert wird (Jacob et al., 2020a). Inwiefern diese Multimodalität des Empathieausdrucks auch bei Kindern beobachtet werden kann, ist bislang unklar. Die Untersuchung dieses Aspekts soll daher mögliche, bisher unbeachtete Ressourcen von Kindern aufzeigen. Eine weitere Annahme ist, dass Empathie nur über den Kontext der zwischenmenschlichen Interaktion interpretierbar ist (Main & Kho, 2020). So können in der Interaktion Angleichungen an das Gegenüber entstehen, über die Gemeinsamkeit hergestellt wird (Pfänder et al., 2017; Schumann, 2017). Studien, in denen Kinder in echten und gleichzeitig vergleichbaren Gesprächen beobachtet werden, liegen bisher nicht im wissenschaftlichen Fokus. Dieses Gesprächssetting stellt jedoch einen notwendigen Schritt dar, um sowohl der Komplexität des Konzeptes Empathie als auch der potenziellen Diversität an Ausdrucksmöglichkeiten gerecht zu werden.

Neben der Frage nach der Art des Empathieausdrucks befasste sich die vorliegende Studie zusätzlich mit potenziellen Faktoren, die sich darauf auswirken könnten. Hierbei bestand der Anspruch verschiedene Entwicklungsbereiche der Kinder einzubeziehen, die in Verbindung mit Empathie stehen. Sie werden in dieser Dissertation als assoziierte Entwicklungsbereiche bezeichnet. Die Verbindung begründet sich in der bereits genannten Mehrdimensionalität des Konzeptes Empathie. Eine Betrachtung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung (SES) erschien hierbei besonders relevant.

Störungen der Sprache im Kindesalter sind bedeutsame Abweichungen von der unauffälligen Sprachentwicklung, die sich negativ auf soziale Interaktionen, den Bildungsverlauf und/oder die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern auswirken können. Diese können in Zusammenhang

mit einer anderen umfassenden Beeinträchtigung auftreten oder auch unabhängig von solchen Bedingungen. (Kauschke, Lüke et al., 2023, S. 9)

SES können u. a. im Kontext sensorischer, neurologischer, genetischer und kognitiver Beeinträchtigungen vorkommen (Sachse & Spreer, 2020). In der vorliegenden Arbeit wurden jedoch Kinder mit SES fokussiert, bei denen dies nicht der Fall war. SES können rezeptiver und/oder expressiver Art sein und auf verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ebenen auftreten. Hierzu zählen Phonologie, Lexikon, Semantik, Morphologie, Syntax und Pragmatik, wobei auf allen, mehreren oder einzelnen Ebenen Defizite vorkommen können. Eine SES kann sich folglich in sehr unterschiedlichen Ausprägungen zeigen (Kauschke, Lüke et al., 2023). Bekannt ist, dass sprachauffällige Kinder häufig auch Schwierigkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen (Zwirnmann et al., 2023). Allerdings liegen bislang keine eindeutigen Befunde darüber vor, wie sprachauffällige Kinder in einer emotional beladenen Interaktionssituation soziales Verstehen mitteilen. Kommunikative Fähigkeiten in sozialer Interaktion können zwar über Beobachtungsbögen beurteilt werden, allerdings liegt hierbei der Schwerpunkt auf der verbalen und nonverbalen Ebene (Bishop, 2003; Wiig et al., 2013). Zudem sind emotional beladene Situationen in den bestehenden Beobachtungsbögen unterrepräsentiert. Eine multiperspektivische Sichtweise auf Kinder mit SES ist bezüglich der Modalitäten und des Kontextes relevant, um potenzielle Ressourcen in emotional beladenen Interaktionssituationen zu erkennen und zu stärken.

Der genannte Forschungsgegenstand war für eine methodenkombinierte Studie prädestiniert. In den ausgewählten Teildimensionen spiegeln sich verschiedene Teildisziplinen der Angewandten Linguistik wider. So wurde das Sprach- und Kommunikationsverhalten der Kinder auf Wortebene, Phrasen-/ Satzebene und Gesprächsebene mit verschiedenen Methoden qualitativ und quantitativ analysiert. Die Analyse in den drei Teildimensionen erfolgte unabhängig voneinander. Zu beachten ist deshalb, dass die Antworten auf die Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit zunächst separat für jede Teildimension genannt und im Zuge dessen auch diskutiert werden. Dies findet am Ende der jeweiligen Ergebnisabschnitte statt. Die Zusammenführung stellt

den finalen Integrationspunkt der Mixed-Methods-Studie dar und ist Gegenstand der abschließenden Diskussion. „Wenn man alles neu und anders sieht, kann’s sein, dass And’res auch geschieht!“, sagt Mary Poppins. So stellt auch in dieser Arbeit nicht der Vergleich, sondern die Integration aller Ergebnisse zu etwas Neuem das oberste Ziel dar. Dieser Ansatz einer multiperspektivischen Herangehensweise bietet Erkenntnisse für weitere Forschungsprojekte zu einer Linguistik der Empathie.

2 Methodische Perspektiven in der Spracherwerbsforschung

Expressive und rezeptive Sprache wird in der Spracherwerbsforschung mit Hilfe unterschiedlicher Methoden untersucht. In naturalistischen Situationen kann die Sprachproduktion von Kindern über Audioaufnahmen oder Elternfragebögen erfasst werden. Unter experimentellen Bedingungen besteht die Möglichkeit ausgewählte sprachliche Zielstrukturen zu elizitieren (z. B. Bildbeschreibung, Erzählung) oder über Nachsprecheleistungen zu erheben. Um die Entwicklung des Sprachverständnisses zu betrachten, eignen sich Zeige- und Ausagierungsaufgaben (z. B. Satz-Bild-Zuordnung, Handlung mit Figuren darstellen) oder die Beantwortung von Fragen zu Texten. Indirekter kann hinsichtlich der Sprachrezeption über die bevorzugte Blickrichtung oder Kopfbewegung sowie über funktionelle Bildgebung vorgegangen werden. Darüber hinaus dient auch die Beurteilung der grammatikalischen oder lexikalischen Korrektheit von Sätzen durch die Kinder zur Einschätzung ihrer Sprachentwicklung (Ambridge & Rowland, 2013).

Durch diese Vielfalt an methodischen Möglichkeiten Kindersprache zu erforschen, entstehen unterschiedliche Perspektiven auf den Spracherwerb. Grundsätzlich werden empirische Untersuchungen disziplinenübergreifend meist als „quantitativ“ oder „qualitativ“ bezeichnet. Die beiden Begriffe stellen jedoch Oberbegriffe für eine Sammlung an Forschungsstilen, Erhebungs- und Auswertungsstrategien dar (Niederberger & Finne, 2021). Außerdem existieren Untersuchungen, die Methoden aus beiden Forschungsparadigmen kombinieren und ein sog. Mixed-Methods-Design verwenden (Kuckartz, 2014).

Quantitatives Vorgehen wende sich

(...) den empirischen Sprach- und Kommunikationsereignissen aus größerer Distanz und mit Fokus auf ihre formal bestimmbaren Aspekte zu. Die zu untersuchenden Ereignisse werden als abgrenzbare und klar

definierte Einheiten betrachtet und in tendenziell enormen Quantitäten erhoben und in aufwendig aufbereitete Korpora überführt. Ihre digitale Repräsentation als Daten macht sie zugänglich für statistische und algorithmische Operationen unterschiedlicher Art. (Meiler & Siefkes, 2023, S. 6)

Kontrastierend dazu wird qualitatives Vorgehen wie folgt beschrieben:

[Die] Sprache und Kommunikation wird möglichst holistisch und multimodal untersucht. Wesentliche linguistische Einsichten werden dabei aus der intensiven (auch ethnographischen) Auseinandersetzung mit der Materialität (einschließlich ihrer Temporalität) der zu untersuchenden Ereignisse, den Situationen ihres Vollzugs, den soziokulturellen Einbettungskontexten – allgemein: mit dem Feld – geschöpft. (ebd., S. 5)

Die Unterschiede qualitativer und quantitativer Methoden liegen v. a. darin begründet, dass sie sich auf verschiedene Qualitätskriterien beziehen. So steht der Einsatz quantitativer Methoden für objektive und repräsentative Daten und strebt eine Replizierbarkeit der Ergebnisse (also auch eine präzise Messung) an. Die Erhebung großer Datenmengen soll eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse ermöglichen. Die Verwendung quantitativer Methoden kann allerdings dazu führen, dass aufgrund der formulierten Hypothesen eine Voreingenommenheit besteht und relevante, unerwartete Phänomene nicht erkannt werden. Auch kann es sein, dass die ausgewählten operationalisierten Verfahren nicht das erheben, was sie erheben sollen. Qualitativ Forschende wiederum verfolgen die Ansicht, dass Phänomene nur dann adäquat betrachtet werden können, wenn eine konsequente Unvoreingenommenheit herrscht, indem jegliche Art von Information bei der Datenerhebung berücksichtigt wird. Mit umfangreichen qualitativen Methoden können daher i. d. R. weniger Fälle analysiert werden. Auch besteht die Gefahr, dass Gegenbelege für gefundene Phänomene aufgrund der Materialmasse untergehen (Baur et al., 2017).

Eine eindeutige Trennung beider Forschungsstile findet eher theoretisch statt. So geben Mundwiler et al. (2019) zu bedenken, dass auch innerhalb

qualitativer Studien eine Quantifizierung erfolgt, indem das Auftreten von Phänomenen charakterisiert wird (z.B. häufig, selten usw.). Diesbezüglich verwies bereits Schegloff (1993) im Rahmen konversationsanalytischen Vorgehens auf das ‚informale Quantifizieren‘, welches ein Verständnis für die Häufigkeit gefundener Phänomene meinte, nicht aber das Ermitteln einer genauen Anzahl zum Ziel habe. Im Gegenzug kann man bei Studien im quantitativen Stil ebenfalls qualitative Komponenten erkennen, indem die Ergebnisse aus der deskriptiven und teststatistischen Analyse einer Interpretation unterzogen werden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Grenze zwischen Studien im quantitativen vs. qualitativen Stil könnte in Zukunft noch stärker verschwimmen, wenn man den Einsatz automatisierter Auswertung bedenkt (Lobin, 2018). Dadurch wird eine Mustererkennung für eine große Materialsammlung möglich, wie Arasteh et al. (2022) zeigten. Sie setzten künstliche Intelligenz bei der automatischen Sprechererkennung ein, so dass es ihnen möglich war Daten von mehr als 2000 Proband:innen heranzuziehen.

Die Verbindung beider Stile kann über unterschiedliche Mixed-Methods-Designs realisiert werden. Diese werden in Unterpunkt 2.3 anhand exemplarischer Studien beschrieben, sowie Möglichkeiten und Grenzen der multiperspektivischen Herangehensweise beleuchtet. Vorher jedoch soll es in den Unterpunkten 2.1 und 2.2 um aktuelle Forschungsarbeiten mit entweder quantitativem oder qualitativem Schwerpunkt gehen. Ziel ist es, jeweilige methodische Umsetzungen zur Erforschung von Kindersprache in Interaktionssituationen zu beschreiben und die beiden Stile dadurch zu kontrastieren. Zu beachten ist die thematische Eingrenzung auf das kindliche Sprach- und Kommunikationsverhalten in interaktiven Settings, weshalb nicht alle existierenden Methoden der Spracherwerbsforschung Erwähnung finden. Zu guter Letzt werden in Unterpunkt 2.4 methodische Vorüberlegungen zur Erarbeitung einer Multiperspektive auf den Empathieausdruck von Kindern besprochen.

2.1 Quantitative Forschung zur Kindersprache in Interaktionssituationen

Wie zu Beginn des Kapitels genannt, werden in der Spracherwerbsforschung zahlreiche unterschiedliche Verfahren durchgeführt. Im Rahmen quantitativ ausgerichteter Forschung kommen experimentelle Methoden zum Einsatz. Sie eignen sich gut für die Erfassung ausgewählter grammatischer Strukturen. Eine Reihe von Situationen werden so geplant und strukturiert, dass bestimmte verbale Mittel der Kinder elizitiert und kodiert werden können (Lust & Blume, 2016). Die quantitative Erforschung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten erfolgt meist über die Kodierung von Daten aus naturalistischen Situationen (z. B. Ferjan Ramírez et al., 2019; Mundwiler et al., 2019). Zudem ist eine Analyse über standardisierte Beobachtungsbögen möglich (z. B. Ebert et al., 2020; Jahreis et al., 2018; McDonald et al., 2017; Starke, 2014). Das Sprach- und Kommunikationsverhalten von Kindern kann außerdem über standardisierte Befragungen der Bezugspersonen erhoben werden (Achhammer, 2014; Bishop & Baird, 2001; Mood et al., 2022; E. Smith et al., 2017; Väisänen et al., 2014). Mit dem Ziel der Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen untersuchen quantitativ Forschende i. d. R. große Stichproben. Dennoch sei erwähnt, dass auch eine quantitativ-kontrollierte Einzelfallstudie durchgeführt werden kann, was bspw. in der sprachtherapeutischen Evidenzforschung zu finden ist (Kohler et al., 2021).

Im Folgenden werden der methodische Gebrauch der *Beobachtung*, der *Kodierung* und der *Befragung* in quantitativ ausgerichteten Studien mit dem Schwerpunkt auf Kindersprache in Interaktion beispielhaft vorgestellt sowie Vor- und Nachteile der verwendeten Methode diskutiert.

Beobachtung mit standardisierten Beobachtungsbögen

Für die Erforschung potenzieller Risikofaktoren von Selektivem Mutismus untersuchte Starke (2014) in einer Längsschnittstudie 30 ein- und mehrsprachige Kinder im Kindergartenalter. Neben der test- und fragebogenbasierten Erfassung verschiedener Variablen, wie z. B. der Sprachentwicklung, erfolgte auch eine Beobachtung des Sprechverhaltens der Kinder in definierten Interaktionssituationen. Dabei führte Starke (ebd.) eine standardisierte Beobachtung

durch. Relevant war, ob spezifische Verhaltensweisen auftraten oder nicht (z. B. verbale/nonverbale Initiation vs. Reaktion im Freispiel). Zudem fand in einigen Bereichen (z. B. Spielverhalten) eine genauere Kategorisierung des Verhaltens statt. Anhand der quantifizierbaren Beobachtungen sowie der Ergebnisse aus den Tests und Fragebögen zu mehreren Testzeitpunkten zeigte sich die Emotion Angst als bester Prädiktor für die Entwicklung des kindlichen Sprechens in Interaktionssituationen. Zudem war ein Gruppenvergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern möglich, wobei sich die Emotion Angst besonders bei Mehrsprachigkeit als möglicher Prädiktor für die Entwicklung von Selektivem Mutismus erwies. „The great advantage of quantitative research is that it enables us to compare relatively large numbers of things/people by using a comparatively easy index“ (Litosseliti, 2010, S. 52). Um das Sprechverhalten der Kinder zu quantifizieren, wurden in der Studie von Starke (2014) ausgewählte Aspekte des Verhaltens beschrieben, um vergleichbare Daten zu generieren. Durch den Vergleich unterschiedlicher Gruppen wiederum wurde das Herstellen von Zusammenhängen möglich. So betrachtete Starke (ebd.) erstmals die Gruppe mehrsprachiger Kinder mit Selektivem Mutismus, verglich verschiedene definierte Kommunikationskontexte und lieferte erste Hinweise auf mögliche Prädiktoren für die Entwicklung von Selektivem Mutismus. Aus einem derartigen Vorgehen können also Konsequenzen für diagnostische Maßnahmen abgeleitet werden. Die Umsetzung einer quantitativen Längsschnittstudie hat zudem den Vorteil, dass Veränderungen in Echtzeit beobachtet werden können. Die Aussagekraft einer quantitativen Studie steht und fällt allerdings mit der Stichprobengröße bzw. der sog. statistischen Power (Field, 2013). Gerade in Längsschnittstudien besteht das Risiko einer steigenden Drop-Out-Rate, dem auch Starke (2014) ausgesetzt war. Ein Nachteil quantitativer Datenerhebung ist daher, dass die geplante Stichprobengröße nicht immer erreicht werden kann und die Aussagekraft der Ergebnisse dadurch geschmälert wird. Eine weitere Herausforderung stellt die Verfügbarkeit von Ressourcen dar, denn durch die mehrmaligen Testzeitpunkte entsteht zeitlicher und monetärer Aufwand (Litosseliti, 2010).

Beobachtung mit Kodierung

Ferjan Ramírez et al. (2019) evaluierten in einer Längsschnittstudie ein Elterncoaching für *child directed speech*. An der Studie nahmen 77 Familien mit Säuglingen zwischen 6 und 10 Monaten teil, die in eine Interventions- und eine Kontrollgruppe aufgeteilt wurden. Die Inhalte des Elterncoachings umfassten quantitative und qualitative Rückmeldungen zur Menge der kindgerichteten Sprache, zur Menge der Eltern-Kind-Dyaden und zum elterlichen Sprachstil. Die, zu drei Testzeitpunkten, aufgezeichneten Äußerungen der primären Bezugsperson wurden hinsichtlich dieser Variablen automatisiert analysiert. Hierfür nutzten die Forschenden eine Software, die die kindlichen Vokalisationen, die elterlichen Wörter und die Turns zwischen Eltern und Säugling zählte. Zusätzlich wurde ein Elternfragebogen zur Sprachproduktion ausgegeben. Ein Vorteil der automatisierten Zählung war, dass eine große Masse an Sprachmaterial in die Analyse einbezogen werden konnte (zwei Tage à ca. 13 Stunden Aufnahmezeit zu drei Testzeitpunkten). Dadurch erhielt die Forschungsgruppe repräsentative Daten. Darüber hinaus kodierten die Forschenden das Sprachmaterial hinsichtlich deduktiver Kategorien in Bereichen, wie z. B. Gesprächspartner:in (Mutter vs. Vater), Sprechstil (Standardsprache vs. *child directed speech*) und kindliche Vokalisationen (Babbeln vs. Wörter). Hierbei wurde dichotom mit „ja“ und „nein“ kodiert. Mittels inferenzstatistischer Auswertung zeigte sich, dass das Elterncoaching die Menge des sprachlichen Inputs steigerte. Zudem wurde ein Zusammenhang mit dem Wachstum des kindlichen Babbelns festgestellt. Die Säuglinge der Interventionsgruppe produzierten mit 14 Monaten außerdem signifikant mehr Wörter als die Säuglinge der Kontrollgruppe. Ein klarer Vorteil dieses Vorgehens ist, dass sich daraus der Einfluss einzelner Variablen herausarbeiten lässt. Die beschriebene Studie lieferte einen Beweis dafür, dass Elterncoaching nützlich für den Spracherwerb ist. Gleichzeitig wurden in der Studie zahlreiche Kontextfaktoren nicht berücksichtigt, was aus quantitativer Sicht legitim ist. Im Fall der Erhebung naturalistischer Sprachdaten bedeutet dies jedoch, dass die Replizierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt ist: „Because of its naturalness, any specific natural speech sample includes a specific context which is not replicable“ (Lust & Blume, 2016, S. 75).

Befragung mit standardisierten Fragebögen

Mood et al. (2022) verglichen die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten vor und nach einer sprachtherapeutischen Intervention miteinander und setzten hierbei den standardisierten und normierten Befragungsbogen der CELF-5, Clinical Evaluation of Language Fundamentals (Wiig et al., 2013), ein. Die Stichprobe bestand aus 3- bis 12-jährigen schwerhörigen oder tauben Kindern. Die Interventionen unterschieden sich insofern, als dass in einer Gruppe zusätzlich zur herkömmlichen Behandlung eine Therapie-Software integriert wurde. Die Studie ergab, dass die Kinder der Gruppe mit unterstützender Software ab einem Alter von fünf Jahren nach der Therapiephase signifikant bessere Werte im Pragmatik-Profil zeigten. Die Gruppe ohne technologie-unterstützter Intervention erzielte keine signifikanten Fortschritte in den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. In diesem Fall ermöglichte der Einsatz eines standardisierten Fragebogens die Messbarkeit der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten und die Darstellung des Entwicklungsverlaufs, einerseits deskriptiv andererseits inferenzstatistisch. Es ist zu beachten, dass es Unterschiede in der Genauigkeit und Korrektheit der Angaben zwischen den Personen geben kann, die den Fragebogen ausfüllen. Insbesondere bei Interventionsstudien kann eine subjektive Erwartungshaltung bestehen, die womöglich zu Verzerrungen der Angaben führt (Ambridge & Rowland, 2013).

2.2 Qualitative Forschung zur Kindersprache in Interaktionssituationen

Mey & Schwentesius (2019) nennen mehrere Verfahren, die für die qualitative Kindheitsforschung verwendet werden können. Hierzu gehören das Interview, die Gruppendiskussion, die Beobachtung sowie die Analyse von Selbstzeugnissen der Kinder. Letztere sind in der Spracherwerbsforschung noch unterrepräsentiert und werden in neueren Forschungsarbeiten mit Hilfe von (teilstrukturierten) Interviews in den Vordergrund gestellt (Busch et al., 2023; Schierholz et al., 2020).

Die qualitative Analyse von Kindersprache in Interaktionssituationen erfolgt über Beobachtungen des Interaktionsverhaltens in naturalistischen

Situationen. Audio- und Videomaterial wird (multimodal) transkribiert und gesprächsanalytisch betrachtet. Der Begriff Gesprächsanalyse wird zum Teil als Sammelbegriff verwendet und schließt im Allgemeinen die Analyse gesprochener Daten ein. Spezifischer ist die Konversationsanalyse definiert, die ursprünglich in der soziologischen Forschung angesiedelt war. Die Grundannahme ist, dass alles, was in der sozialen Interaktion kommuniziert wird eine Bedeutung hat und analytische Relevanz besitzt (*„order at all points“* gemäß Sacks 1984, zitiert in Birkner, 2020, S. 15). „(...) [D]er spezielle Fokus des konversationsanalytischen Ansatzes zeichnet sich (...) dadurch aus, dass er die Praktiken, mit denen die Ordnung im sozialen Miteinander sprachlich hergestellt wird, in den Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses stellt“ (Birkner 2020, S. 15). Forschungsthemen zur Kindersprache sind u. a. die Beschreibung argumentativer Fähigkeiten (Hannken-Illjes & Bose, 2019), die Förderung der kindlichen Gesprächsfähigkeit (Bose & Kurtenbach, 2019) und das Sprechen über Emotionen (M. Goodwin et al., 2012; Hung et al., 2019). In konversationsanalytisch ausgelegten Studien werden Kinder mit Sprachauffälligkeiten bisher weniger beachtet (Wilkinson, 2019).

Eine weitere Möglichkeit zur Analyse des Sprach- und Kommunikationsverhaltens stellen Interviews mit den Kindern über diese Thematik dar. Anhand der Interview-Transkripte können Kategorien erstellt und Kodierungen vorgenommen werden. Hierfür gibt es verschiedene Methoden, wie z. B. die Reflexive Grounded Theory (Breuer et al., 2019), die Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2022) und die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Bei letzterer steht zwar die Entwicklung von Kategorien im Zentrum der Analyse, allerdings sind i. d. R. auch quantitative Analyseschritte zu finden, um die Bedeutung einer Kategorie anhand ihrer Häufigkeit zu belegen (ebd.).

Die nachfolgend ausgewählten Studien zur qualitativen *Beobachtung mit Gesprächsanalyse* und zur *Befragung mit Kodierung* verdeutlichen Vor- und Nachteile der jeweiligen Methode.

Beobachtung mit Gesprächsanalyse

Das gesprächsanalytische oder konversationsanalytische methodische Vorgehen ist induktiv und rekonstruierend. Indem die Interaktion genau transkribiert und beschrieben wird, soll anhand der Daten erschlossen werden, wie

und welche Handlungen durchgeführt werden (*action*), wie diese sozial geordnet und geregelt sind (*order*) und wie wechselseitiges Verstehen hergestellt wird (*intersubjectivity*) (Birkner, 2020, S. 19). Um diese Fragen zu beantworten, erfolgt eine kontextsensitive und multimodale Analyse natürlicher Interaktion.

Hannken-Illjes & Bose (2019) betrachteten in ihrer konversationsanalytischen Studie wie Kinder Meinungsverschiedenheiten in ihren Interaktionen kommunizieren. Hierfür analysierten sie das verbale und nonverbale argumentative Verhalten von Kindern. Die Daten stammten aus einer 30-minütigen Freispielsequenz zwischen zwei fünfjährigen Jungen, wobei die Forscherinnen sich auf Teilsequenzen konzentrierten, in denen die Kinder Begründungen verwendeten. Diese wurden hinsichtlich des Grades an Agonalität und Kooperation analysiert und mit Auszügen aus dem Transkript belegt. Dabei ließ sich das verbale und nonverbale Verhalten der Kinder in Abhängigkeit vom Grad der Agonalität bzw. Kooperation beschreiben. In kooperativen Sequenzen war ein hohes Maß an synchronem Verhalten beobachtbar, das die Forscherinnen u. a. an einer übereinstimmenden Sprechlautstärke erkannten. Kontrastierend dazu zeigte sich in rivalisierenden Sequenzen eine unflüssige Interaktion mit zum Teil langen verbalen Pausen bei gleichzeitigem körperlichem Innehalten (*freezing*). In der Fallstudie war agonistisches und kooperatives Verhalten multimodal beschreibbar und voneinander abgrenzbar. Ein genereller Vorteil von Fallstudien ist, dass ein vertiefter Blick auf individuelle und sequenzielle Unterschiede möglich ist. Durch die Beachtung von Details wird vermieden, dass scheinbar irrelevante Informationen verloren gehen. Nachteil einer solchen Vorgehensweise ist, dass nicht geplant werden kann, wann Kinder jene kommunikativen Praktiken einsetzen, die die Forschenden interessieren. Teilsequenzen, wie oben beschrieben, müssen zunächst ausfindig gemacht und als relevant bewertet werden. Dies ist ein subjektiver Prozess durch die Forschenden. Ergebnisse aus qualitativer Forschung sind deshalb schwer verallgemeinerbar. Um die Relevanz gefundener Phänomene zu bewerten, werden jedoch Datensitzungen abgehalten, in denen einzelne Passagen in Kleingruppen diskutiert werden (Birkner, 2020). Außerdem kann durch die Betrachtung mehrerer Einzelfälle eine höhere Verallgemeinerbarkeit erreicht werden. Je mehr Fälle hinzugezogen werden, desto größere zeitliche Ressourcen sind allerdings erforderlich, um die Ausführlichkeit der Analyse nicht schmälern zu müssen.

Befragung mit Kodierung

„(...) Interviews ermöglichen als – mehr oder weniger – offene Verfahren, an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Interviewten anzuschließen sowie die Themensetzungen aus der ‚Sicht des Subjekts‘ nachzuvollziehen“ (Mey & Schwentesius, 2019, S. 8). Werden Daten zum kindlichen Sprach- und Kommunikationsverhalten über Interviews erhoben, können diese qualitativ unterschiedlich ausgewertet werden. So nutzten Busch et al. (2023) eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung, um die selbstbeschriebenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen der interviewten Grundschul Kinder zu systematisieren.

Ekström et al. (2023) interviewten 23 Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörung zu ihren Kommunikationserfahrungen im Kontext Schule. Methodisch setzten sie die Thematic Analysis (Braun & Clarke 2022) ein, indem sie Hauptthemen aus den Daten herausarbeiteten, die mit den Kommunikationserfahrungen zusammenhingen (z. B. Missverständnissen werden). Sie unterschieden dabei bildungsbezogene, soziale und emotionale Dimensionen. Ihre Ergebnisse lieferten Hinweise auf einen Bedarf an sprachtherapeutischer Intervention auch im höheren Schulalter sowie auf die Notwendigkeit zusätzlicher Interventionen im sozial-emotionalen Bereich.

Die Zielgruppe direkt zu befragen, stellt eine Stärke dieses Vorgehens dar, da die Informationen nicht durch die Perspektiven von Bezugspersonen verzerrt sind. Beim Einsatz eines Interview-Verfahrens besteht allerdings das Risiko, dass die Interviewenden voreingenommen sind, indem sie eine gewisse Erwartungshaltung hinsichtlich der Antworten der Interviewten besitzen. In der Studie von Ekström et al. (2023) hatten die Interviewenden möglicherweise den Verdacht, dass Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörung tendenziell mehr negative als positive Erfahrungen in Kommunikationssituationen machten. Das Forschungsteam konnte daher nicht eindeutig kontrollieren, ob die Interviewenden das Antwortverhalten indirekt beeinflussten und die Ergebnisse dadurch verzerrt waren.

2.3 Multiperspektivische Herangehensweisen

Nachdem in den vorherigen Unterpunkten ein Einblick in quantitative und qualitative Methoden zur Erforschung der Kindersprache in Interaktionssituationen gegeben wurde, soll es nun um die Verbindung beider Stile gehen. Eine Alternative zu rein qualitativer oder rein quantitativer Forschung ist die Umsetzung einer Studie im Mixed-Methods-Design. Die Zahl der Mixed-Methods-Studien ist sowohl in der Spracherwerbsforschung als auch in den Gesundheitswissenschaften v. a. im englischsprachigen Raum seit Mitte der Neunziger angestiegen und gewinnt weiterhin an Anerkennung (Coyle et al., 2018; Plano Clark, 2010; Riazi & Candlin, 2014). Indem sich multiprofessionelle Teams bilden, treffen Erfahrungen aus beiden Forschungsparadigmen aufeinander, die es dann zu verbinden gilt. Als Grund für die Zunahme von Mixed-Methods-Studien vermutet Kuckartz (2014, S. 52): „Wir konzipieren (...) unsere Forschungsfragen und Forschungsgegenstände zunehmend komplex und halten eine multiperspektivische Beobachtung für angemessen“. Sichtbarkeit erhält die Mixed-Methods-Community v. a. über die internationale Fachgesellschaft *Mixed Methods International Research Association* (MMIRA) und das internationale *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR). Die MMIRA wurde 2013 gegründet. Sie treibt den Dialog unter den Forschenden voran und tritt für die Lehre von Mixed-Methods-Forschung ein. Das JMMR erschien erstmals 2007 und bietet eine Plattform u. a. zur Entwicklung von Fachtermini oder zur Diskussion von Parametern, die die Mixed-Methods-Forschung beeinflussen.

Eine mögliche Definition der Mixed-Methods-Forschung liefert Creswell:

An approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (close-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems. (Creswell 2014, S. 2)

Die Stärken sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage nutzen zu können, spricht für das Mixed-

Methods-Design. Dennoch sind auch diesem Vorgehen Grenzen gesetzt. Vor der Diskussion der Vor- und Nachteile, wird jedoch zunächst der Frage nachgegangen, welche Rolle Mixed-Methods im Forschungsfeld der vorliegenden Studie spielen.

Die Angewandte Linguistik analysiert einerseits Sprache und Kommunikation in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten und betrachtet andererseits damit einhergehende kognitive Vorgänge. Sie befasst sich mit der Verwendung, Verarbeitung und dem Erwerb menschlicher Sprache und besteht aus einer großen Anzahl unterschiedlicher Teildisziplinen. Hierzu gehören z. B. Gesprächsforschung, Klinische Linguistik, Psycholinguistik, Erst- und Zweitspracherwerb u. v. m. (Meer & Pick, 2019). Forschungsfragen wird in den Teildisziplinen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden begegnet, wodurch die Gefahr besteht, dass Ergebnisse isoliert existieren und stark von den gewählten Methoden abhängen. Daher kann ein Vergleich mit Ergebnissen aus Studien mit anderen Methoden erschwert sein, so dass „Ergebnisinseln“ entstehen (Meiler & Siefkes, 2023, S. 320). Die Methodenvielfalt in der Angewandten Linguistik ist eine Chance, sich ähnelnden Fragestellungen verschiedener Teildisziplinen multiperspektivisch zu nähern. Eine Studie im Mixed-Methods-Design hat als oberstes Ziel die Integration komplementärer Perspektiven. So soll ein umfassendes Verständnis für den Forschungsgegenstand gewonnen werden (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022).

Diese Dissertation leistet einen Beitrag zur Machbarkeit von Mixed-Methods-Studien in der Angewandten Linguistik. Um das Studiendesign spezifischer einordnen zu können, wurde bedacht, dass zahlreiche Variationen an Mixed-Methods-Modellen existieren (Creswell et al., 2009). So ist es entscheidend, ob qualitative und quantitative Methoden sequenziell oder simultan implementiert werden und ob sie gleichwertig oder mit unterschiedlicher Priorität angewandt werden. Außerdem unterscheiden sich die Modelle hinsichtlich des Zeitpunktes, zu dem die Integration der Methoden stattfindet. Diese kann entweder nur in einer bestimmten Phase erfolgen (z. B. bei der Dateninterpretation) oder an mehreren Zeitpunkten stattfinden (z. B. auch bei der Datenerhebung) (Kuckartz, 2014). Bezüglich der Erforschung von Kindersprache in Interaktionssituationen wurden in der Forschungsliteratur

mehrere Kombinationsmöglichkeiten für die Datenerhebung und -auswertung gefunden:

- Die Erhebung und Analyse quantitativer Daten aus standardisierten Testverfahren und Fragebögen in Kombination mit Transkripten aus freier Interaktion (Albers, 2009; Bergau & Liebers, 2015; Levickis et al., 2020; Stuart et al., 2023; Wirts & Glück, 2015)
- Die Durchführung semi-strukturierter Interviews mit qualitativer und quantitativer Auswertung oder in Kombination mit quantitativen Fragebögen (Mills et al., 2021; Vogl, 2015)
- Die Erhebung und Analyse ausschließlich qualitativer Daten mit zusätzlicher Quantifizierung und statistischer Analyse (Lingwood et al., 2023; Mundwiler et al., 2019)

Unterschiedliche Mixed-Methods-Designs zur Erforschung von Kindersprache in Interaktionssituationen werden im Folgenden anhand ausgewählter Studien vorgestellt. Die genannten Designformen beziehen sich auf die Systematisierung nach Kuckartz (2014). Schließlich wird auf die gewählte Designform der vorliegenden Arbeit eingegangen, wobei eine spezifische Beschreibung der Methode erst in Kapitel 5 erfolgt.

Sequenzielles Design

Im sequenziellen Design (auch Zwei-Phasen-Design genannt) beeinflussen die Ergebnisse einer ersten Studie das Vorgehen in einer zweiten Studie. Wird zuerst qualitativ vorgegangen, spricht man von einem quantitativ-verallgemeinernden Design, das international auch als „exploratory design“ bezeichnet wird. In umgekehrter Reihenfolge spricht man von einem qualitativ-vertiefenden Design oder „explanatory design“, bei dem das Verständnis der quantitativen Ergebnisse durch eine qualitative Perspektive erweitert wird (Ivankova & Creswell, 2009; Kuckartz, 2014).

Albers (2009) nutzte ein qualitativ-vertiefendes Design zur Untersuchung von 3- bis 6-jährigen Kindern hinsichtlich individueller Fördermöglichkeiten im elementarpädagogischen Kontext. Er ging den Fragen nach, welche Förderstrategien in der Interaktion zwischen Kindergartenkindern und Erziehenden

den Spracherwerb beeinflussen und welche Rolle dabei die sprachlichen Ressourcen der Kinder sowie des Umfeldes spielen. Die Datenerhebung erfolgte zuerst quantitativ über die Durchführung von Sprachscreenings mit 314 Kindern, was eine Gruppeneinteilung in „unauffällig“, „Förderbedarf“ und „Therapiebedarf“ ermöglichte. Nach 8 Monaten wurde bei den Kindern mit Förder- oder Therapiebedarf ein Retest des Sprachscreenings durchgeführt. Für die qualitative Datenerhebung wurden aus allen drei Gruppen je vier Kinder ausgewählt. Diese bestand aus einer teilnehmenden Beobachtung in einer sprachlich relevanten Interaktionssituation, welche mithilfe eines Beobachtungsleitfadens protokolliert wurde. Parallel dienten Audioaufnahmen zur Gesprächsanalyse der Interaktionssituationen. Im Rahmen der quantitativen Analysen erlaubten z. B. Retests des eingesetzten Sprachscreenings Aussagen über den Sprachentwicklungsverlauf der Kinder. Die meisten Kinder verbesserten ihre sprachlichen Kompetenzen. Zwar konnten sich auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache positiv entwickeln, ihre sprachlichen Voraussetzungen waren bei Schuleintritt jedoch weiterhin deutlich niedriger als die von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. An diesem Punkt setzte Albers (ebd.) vertiefend mit der qualitativen Erhebung an. In Form von Fallstudien wurden Gesprächsanalysen von verschiedenen Interaktionssituationen angefertigt (z. B. Peer-Interaktion im Freispiel, Erzählen im Stuhlkreis). Dabei zeigten Risikokinder (gemäß Sprachscreening) in Interaktionssituationen komplexere und längere Äußerungen als erwartet. Albers (ebd.) arbeitete durch die qualitative Analyse als Einflussfaktor das situative und thematische Interesse heraus. Auch beobachtete er, dass Kinder mit hoher Beliebtheit häufiger angesprochen und in Spiele einbezogen wurden. Er folgerte daraus, dass die Förderung sprachstruktureller Fähigkeiten nicht allein für eine erfolgreiche sprachliche Interaktion verantwortlich sein konnte. Für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ergab die Gesprächsanalyse, dass sie trotz defizitärer sprachstruktureller Fähigkeiten über eine hohe pragmatisch-kommunikative Kompetenz verfügten, die ihnen sprachliche Interaktion in der Zweitsprache ermöglichte. Hinsichtlich der Förderstrategien der Erziehenden stellte sich heraus, dass strukturierende Situationen (z. B. Stuhlkreis) v. a. für sprachlich schwächere Kinder hilfreich waren, indem ein hohes Maß an sprachlicher Begleitung und Ritualisierung stattfand. Für sprachkompetente Kinder hingegen

schiene diese Situationen eher hinderlich, da die Erziehenden komplexe Äußerungen der Kinder unterbrachen oder zu stark vereinfachten. Zusammenfassend ermöglichte das Mixed-Methods-Design aufgrund der großen Stichprobe und der durchgeführten standardisierten Screenings eine Identifikation von Subgruppen sowie einen Vergleich ebendieser im Entwicklungsverlauf. Dadurch konnten Zusammenhänge zwischen der Sprachkompetenz und Einflussfaktoren herausgearbeitet werden, welche wegen der großen Stichprobe auch generalisierbar waren. Mögliche Gründe für die Zusammenhänge konnten durch die vertiefende qualitative Analyse (12 Fallstudien) erkannt werden. Zu bedenken ist, dass bei qualitativ-vertiefenden Mixed-Methods-Studien eine Interpretationsgefahr bestehen könnte, indem Ergebnisse aus den Einzelfallstudien ebenfalls generalisiert werden, obwohl sie wegen der aufwendigen Analyse nur auf einer kleinen Datenbasis beruhen. Dem könnte entgegen gehalten werden, dass auch bei kumulierten Einzelfällen ein gewisser Grad an Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse gegeben ist (Kohler et al., 2021). Ein Vorteil von Mixed-Methods-Studien ist einerseits, dass Ergebnisse im besten Fall von einer breiteren Forschungsgemeinde wahrgenommen werden als monomethodische Studien. Die Herausforderung dabei ist andererseits, dass in ebendieser Community unterschiedliche wissenschaftliche Ansprüche an die Studiengüte bestehen. Im Fall von Albers (2009) könnten quantitativ ausgerichtete Forschende bemängeln, dass aufgrund fehlender Objektivität keine Generalisierbarkeit der Fallstudien-Ergebnisse vollzogen werden darf sowie die Replizierbarkeit zu hinterfragen ist. Gesprächsanalysiker:innen könnten in der Studie von Albers (ebd.) bemängeln, dass sich die Analyse auf die verbale Modalität beschränkte und die Interaktion damit zu reduziert betrachtet wurde, indem wesentliche Informationen (z. B. nonverbale Interaktion) zu wenig Berücksichtigung fanden. Die Einhaltung der Gütekriterien aus beiden Forschungsparadigmen stellt eine große Herausforderung für Mixed-Methods-Studien dar (Dellinger & Leech, 2007).

Im Gegensatz zur erläuterten Studie von Albers (2009) wendeten Mundwiler et al. (2019) ein quantitativ-verallgemeinerndes Design an. Sie untersuchten das Argumentieren von Grundschulkindern in Gruppengesprächen. Nach der Hypothesengenerierung anhand der Ergebnisse aus der Gesprächsanalyse nahmen sie eine quantifizierende Kodierung an der gleichen Datenbasis vor.

Das Motiv für die Quantifizierung der erarbeiteten Phänomene war die Frage nach Zusammenhängen zwischen argumentationsspezifischen Praktiken und den Variablen Alter, Gesprächssetting und Geschlecht. Um gesprächsanalytischen Kriterien gerecht zu werden, wurden die Interaktionssituationen natürlich gehalten. Die Gruppen wurden nicht zum mündlichen Argumentieren instruiert, sondern Einigungsaufgaben gestellt, die ein Argumentieren „(...) hochgradig erwartbar macht[en]“ (Mundwiler et al., 2019, S. 329). Um eine Vergleichbarkeit verschiedener Altersgruppen zu ermöglichen, wählte die Forschungsgruppe die Themen der Einigungsaufgaben unter Berücksichtigung ihrer Schwierigkeit, Verständlichkeit und Alltagsrelevanz aus. Das entstandene Korpus wurde auf verschiedene Arten quantitativ analysiert. Zum einen erfolgte eine lexikalische Analyse auf Wortebene, indem gezielt nach argumentativ relevanten Wörtern gesucht wurde (z. B. Konjunktionen zur Formulierung von Begründungen). Die statistische Auswertung ergab bspw. für das Auftreten von Konjunktionen und abschwächenden Modalpartikeln in Positionierungshandlungen einen positiven Alterseffekt. Zum anderen erfolgte die Kodierung von Phrasen und Sätzen anhand eines erstellten Kodierhandbuchs für argumentative Äußerungen. Die Kategorienhäufigkeit wurde ins Verhältnis zur Anzahl kodierter Gesprächsbeiträge gesetzt. Korrelationsanalysen ergaben bspw. für eine Einigungsaufgabe, dass Themen mit zunehmendem Alter in längeren Sequenzen diskutiert wurden und zustimmende Begründungen häufiger auftraten. Das Mixed-Methods-Design ermöglichte es den Forschenden über die Einzelfallanalyse hinaus Gemeinsamkeiten in einer relativ großen Stichprobe zu erkennen sowie deren Relevanz anhand ihrer Häufigkeit einzuschätzen. Dadurch waren repräsentative sowie generalisierbare Aussagen möglich. Aufgrund der Abstraktion gesprächsanalytischer Phänomene zu allgemeineren „kodierbaren“ Kategorien war eine Reduktion der Beschreibung von Phänomenen auf deren wesentliche Merkmale notwendig: „Die Ergebnisse werden in ihrem Detaillierungsgrad dann minimiert und folglich muss bei ihrer Interpretation berücksichtigt werden, dass es sich lediglich um eine eher oberflächliche Darstellung handelt, die erst mit Detailuntersuchungen ausdifferenziert werden kann“ (Mundwiler et al., 2019, S. 374). Auch in der Studie von Mundwiler und Kolleg:innen (2019) zeigt sich die Herausforderung des Mixed-Methods-Designs beiden Forschungsparadigmen gerecht werden zu müssen. Aus quali-

tativer Sicht war ein hoher Detaillierungsgrad der Kategorien erforderlich, was bei der großen Datenmenge (Anspruch wegen quantitativer Analyse) jedoch nicht umsetzbar war: „Die Gefahr bei zu stark ausdifferenzierten Codes ist zum einen der zeitliche Aufwand für die Bewältigung großer Sprachkorpora und zum anderen aber auch die schwindende Möglichkeit des Vergleichs“ (ebd., S. 375). Um eine möglichst objektive Kodierung zu gewährleisten, wurden die Kategorien ausgiebig diskutiert. Die Forschungsgruppe griff hierbei auf eine bewährte Methode aus der Gesprächsanalyse zurück, dem Abhalten von Datensitzungen (Birkner, 2020). Gleichzeitig erhöhten Mundwiler und Kolleg:innen (2019) die Reliabilität durch ein doppeltes Rating der Transkripte. Daran wird sichtbar, dass eine Datenanalyse im Mixed-Methods-Design mit hohem zeitlichem und personellem Aufwand verbunden ist.

Paralleles Design

Das parallele Design zeichnet sich dadurch aus, dass Forschungsfragen sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte enthalten, welche separat erhoben und analysiert werden (z. B. quantitativer Fragebogen und semi-strukturiertes Interview). Erst aus den Schlussfolgerungen der quantitativen und qualitativen Analysen werden schließlich Meta-Inferenzen gezogen (Kuckartz, 2014).

Mills et al. (2021) untersuchten zum einen den Einfluss der Sprachvariation auf die Bewertungen der narrativen Sprache von Schwarzen¹ Kindern in den USA. Zum anderen identifizierten sie die Ideologien Erwachsener im Zusammenhang mit narrativer Sprache und Sprachvariation. Die Erwachsenen wurden verschiedenen Gruppen (Schwarz/Weiß, Eltern/Lehrpersonen) zugeordnet. Die Qualität der Erzählungen von sechs Schwarzen Zweitklässlern bewerteten 40 Erwachsene mit Hilfe eines quantitativen Fragebogens. Anschließend nahmen sie an einem semi-strukturierten Interview teil, das zum Ziel hatte Informationen über die Perspektiven und Erfahrungen der Teilnehmenden mit verschiedenen Varianten des Englischen zu erfragen und ihre Reaktionen auf die zuvor gehörten und bewerteten Erzählungen zu erkunden. Die quantitative Analyse bezog sich auf die erhobenen Fragebögen. Betrachtet wurden die Bewertung der Erzählqualität der Kinder durch die

.....

1 Übersetzung des Begriffs *black* ins Deutsche orientierend an Gasser und von Rath (2021).

Erwachsenen und die Einflussfaktoren auf die Bewertungen. Über deskriptive Statistik arbeiteten die Forschenden die häufigsten und seltensten Faktoren heraus. Die qualitative Analyse war in zwei Bereiche gegliedert: a) qualitative Inhaltsanalyse, um thematische Muster in den Interviews zu identifizieren und b) Gesprächsanalyse, um herauszufinden wie die Erwachsenen diese Muster ausdrückten. Innerhalb der qualitativen Analyse wurde daher im Vertiefungsdesign gearbeitet (s. o. sequenzielles Design). Bspw. wurde folgendes Thema in der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert: „Zurückhaltung, über Sprachvariation im Zusammenhang mit Schwarzer Identität zu sprechen“. Die Gesprächsanalyse wurde anschließend vertiefend eingesetzt und ergab, dass die Erwachsenen mehrere Praktiken verwendeten, die Unbehagen beim Konstruieren ihrer Äußerung signalisierten. Hierzu gehörten z. B. Zögern (z. B. „äh“, „sozusagen“, Dehnung von Lauten) und Abschwächungen (z. B. „Ich schätze“). Zusammenfassend wiesen quantitative und qualitative Ergebnisse auf eine gemeinsame Sprachideologie der teilgenommenen Erwachsenen hin: Abweichungen vom standardisierten American English wurden in informellen Kontexten (persönliches Erlebnis) stärker akzeptiert als in formelleren Kontexten (Bildergeschichte).

Eine Stärke des parallelen Designs ist, dass den Gütekriterien beider Forschungsparadigmen jeweils separat Rechnung getragen werden kann und kein Mittelweg für die Datenerhebung gefunden werden muss. Die Ergebnisse aus beiden Analysen schließlich zu verbinden, stellt jedoch eine Herausforderung dar. Es besteht die Gefahr, dass in den qualitativen Daten nach Gründen für Ergebnisse in den quantitativen Daten gesucht wird und andere qualitative Ergebnisse verloren gehen. Im Fall der beschriebenen Studie von Mills und Kolleg:innen (2021) wurden z. B. Gründe dafür gesucht, warum die Erwachsenen Abweichungen vom Standardenglisch in informellen Kontexten stärker akzeptierten. Damit wurden die qualitativen Daten thematisch reduziert herangezogen und nur jene Ergebnisse verglichen, die aus quantitativer Sicht ausreichend häufig auftraten. Ein Vergleich der Ergebnisse ist somit aus qualitativer Sicht nur an der Oberfläche gelungen.

Transferdesign

Von einer Studie im Transferdesign ist die Rede, wenn ein „(...) Datentyp in den anderen überführt wird und die eigentliche integrative Analyse dann nur mit diesem einen Datentyp durchgeführt wird“ (Kuckartz, 2014, S. 87).

Wirts und Glück (2015) forschten in einer Längsschnittstudie nach Einflussfaktoren mütterlichen Sprachangebots auf die Sprachentwicklung von Late Talkers (s. Begriffsdefinition in Unterpunkt 3.3.3). Die Datenbasis stellen Transkripte von Mutter-Kind-Interaktionen zu drei Testzeitpunkten dar. Zudem wurden standardisierte Testverfahren zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes der Kinder angewendet. Die Menge und Komplexität des mütterlichen Inputs in der gefilmten Interaktionssituation wurden quantitativ ausgewertet. Hierzu dienten die Anzahl der mütterlichen Äußerungen pro Minute sowie die mittlere Äußerungslänge. Außerdem kodierten die Forschenden die Äußerungen der Mütter anhand deduktiver Kategorien (z. B. Fokusausrichtung, Initiative, unpassende Reaktionen), um die Interaktion zwischen Mutter und Kind zu analysieren. Die Häufigkeiten der kodierten Kategorien wurden ins Verhältnis zum Äußerungsanteil der Kinder und zu deren Sprachentwicklungsverlauf gesetzt. Hierbei zeigten sich bei den untersuchten Kindern ($n = 14$) keine signifikanten Zusammenhänge. Die Forscher:innen konzentrierten sich in diesem Fall auf das quantitative Auswerten, was den Vorteil hatte, dass weder die Einarbeitung in qualitativ ausgerichtete Analyseverfahren notwendig war noch entsprechende Expert:innen akquiriert werden mussten. Das Design ermöglichte es Wirts und Glück (ebd.) ihre aufgestellten Hypothesen an spontansprachlichen Daten zu überprüfen. Als Nachteil könnte genannt werden, dass die Forschenden in diesem Fall aufgrund der Transkripterstellung, Videoanalysen und Kodierungen zu mehreren Testzeitpunkten einem relativ hohen zeitlichen Aufwand ausgesetzt waren, bevor sie die quantitative Analyse vornehmen konnten. Dadurch war die Stichprobengröße mit einem $n = 14$ klein, was die statistische Power und damit die Aussagekraft der Studienergebnisse stark dezimierte. Das Potenzial der Daten für eine weniger abstrakte, jedoch vertiefte Analyse ohne den Anspruch einer Hypothesentestung wurde in diesem Fall nicht genutzt.

Komplexe Designformen

Zu den komplexen Designformen gehören alle Designs, die noch vielfältiger aufgebaut sind als die bereits beschriebenen, z. B. die Weiterentwicklung eines sequenziellen oder Zwei-Phasen-Designs in ein Drei-Phasen-Design. In diesem Fall könnte eine qualitative Vorstudie zur Spezifizierung der Forschungsfrage einer quantitativen Hauptstudie vorausgehen und erneut abschließend eingesetzt werden zum besseren Verständnis der quantitativen Resultate. Eine weitere Möglichkeit sind auch eingebettete Designs, indem eine Methode dominiert und ein anderer Methodentyp punktuell vertiefend genutzt wird (z. B. Diao, 2016). Im Fall einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in allen Phasen des Forschungsprozesses spricht man vom „komplexesten und am weitesten fortgeschrittenen Design“ (Kuckartz, 2014, S. 68), dem *fully integrated mixed model design*. Zu beachten ist, dass in diesem Fall von einem sog. Mixed-Model-Design die Rede ist. Dieser Begriff kann als Unterform des Mixed-Methods-Designs angesehen werden. Setzt sich eine Studie im Mixed-Methods-Design aus einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie zusammen, werden im Grunde zwei getrennte Teilstudien durchgeführt. Bei einer Mixed-Model-Studie wiederum werden keine Teilstudien durchgeführt, stattdessen findet innerhalb einer Studie eine Methodenkombination statt. Bei Mixed-Model-Studien werden einerseits qualitative Daten auch quantitativ ausgewertet und andererseits quantitative Daten auch qualitativ betrachtet (Kuckartz, 2014). Während bspw. durch den Einsatz eines computerbasierten Kodierverfahrens eine quantitative Auswertung von Transkripten möglich wird, kann die Gesprächsanalyse der vollen Komplexität derselben Datenbasis gerecht werden (Bennett, 2015). Das Ziel ist nicht die jeweils andere Methode zu validieren oder die Ergebnisse zu vergleichen, sondern die verschiedenen Perspektiven in ein komplexes Gesamtbild zu fügen, der Multiperspektive auf eine Forschungsfrage. Teilergebnissen kann dabei unterschiedliches Gewicht zufallen. Das *fully integrated mixed model design* fand in der vorliegenden Arbeit Verwendung und ist am Anfang des Kapitels 5 spezifisch für den Forschungsgegenstand näher erläutert. Da bei der Recherche für die vorliegende Arbeit keine Studien zu finden waren, die explizit im Bereich Kindersprache und Interaktion mit dieser Designform arbeiteten, schließt die vorliegende Studie hier eine Lücke in der Mixed-Methods-Forschung. Stärken

und Schwächen des Vorgehens im *fully integrated mixed model design* werden im Abschnitt 7.2 behandelt.

2.4 Methodische Vorüberlegungen zur Erforschung von Kindersprache in emotional beladener Interaktion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel die Machbarkeit und den potenziellen Gewinn einer Methodenkombination im Feld „Kindersprache in emotional beladener Interaktion“ zu untersuchen. Genauer wurde dies am Empathieausdruck von Kindern vorgenommen, mit dem Anspruch eine Multiperspektive darauf zu entwickeln. Zunächst wurden zwei unterschiedlichen Sichtweisen auf Dialogpartner:innen eingenommen, was das Studiendesign maßgeblich beeinflusste. Diese Vorüberlegungen werden nachfolgend erläutert. Weitere erarbeitete Parameter zur Systematisierung des methodischen Vorgehens waren: Relevanz des Kontextes, Modalität, linguistische Ebene, Analyseseinheit, -methode und -ziel. **Abbildung 1** stellt dies schematisch dar.

Perspektive auf Dialogpartner:innen und Relevanz des Kontextes

Kommunizierende wurden in der vorliegenden Arbeit zum einen als einzelne Akteur:innen, als Sender und Empfänger von Botschaften, gesehen (Bühler, 1999; Grice, 2010; Schulz von Thun, 1981). Nach Bühler (1999) orientieren sich sprachliche Zeichen auf drei Bezugspunkte, nämlich Sprecher, Hörer und Gegenstände oder Sachverhalte. Sprachliche Zeichen appellieren an Hörer, um deren Aufmerksamkeit zu erhalten, sie stellen z. B. einen Sachverhalt dar und sie drücken innere Zustände des Sprechers aus. Die Bedeutung von Äußerungen hängt dabei von der Intention der sprechenden Person ab und nicht vom Gegenüber. Die Rolle der Intention wird auch in den Griceschen Konversationsmaximen hervorgehoben. Der sendenden Person und deren Intentionen fällt bei der Expression von Gedanken ein größeres Gewicht zu als der empfangenden Person (Auer, 2013). Wechselwirkungen zwischen Sender und Empfänger spielen eine untergeordnete Rolle. Diese Perspektive ermög-

licht es, Äußerungen unabhängig vom Gegenüber zu betrachten und spezifische Strukturen, wie z. B. das Auftreten einer bestimmten Wortform oder Satzkonstruktion, zu untersuchen. Dies ist u. a. bei der Analyse elizierter Spontansprache (Kauschke et al., 2022) oder bei der Kodierung der Spontansprache aus natürlicher Interaktion der Fall (Ferjan Ramírez et al., 2019). In der vorliegenden Studie zog die Integration des Sender-Empfänger-Modells nach sich, dass das Kind als Empfänger von Emotionsausdrücken des Senders gesehen wurde. In der Rolle des Senders äußerte das Kind Reaktionen auf die erhaltenen emotional beladenen Informationen. Ebendiese verbalen Reaktionen wurden deduktiv hinsichtlich des Auftretens bestimmter Wörter untersucht und folglich kontextfrei betrachtet. Auf Phrasen-/Satzebene musste der unmittelbare Kontext (die vorangegangene Äußerung) zur Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Bedeutung herangezogen werden.

Zum anderen wurden Dialogpartner:innen als Beteiligte und nicht als entweder Sender oder Empfänger betrachtet. „Hörer sind oftmals viel mehr als nur das, ebenso wie Sprecher meist Weiteres tun als nur zu sprechen“ (Deppermann, 2018, S. 63). Während die eine Person spricht, sendet die andere Person gleichzeitig Rezeptionssignale, bspw. über die Körperhaltung und das Blickverhalten und beeinflusst dadurch das Gegenüber. Im Gegensatz zum oben genannten Sender-Empfänger-Modell sind Äußerungen hier keine autonomen Signale, sondern beziehen sich aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig (Watzlawick & Kreuzer, 2007). Die Beteiligten sind immer sowohl Sendende als auch Empfangende, wenngleich auf verbaler Ebene grundsätzlich ein sequenzieller Sprecherwechsel stattfindet (Birkner, 2020). Typischerweise wird diese Perspektive in der Konversationsanalyse eingenommen (C. Goodwin & Goodwin, 2004). Aus konversationsanalytischer Sicht ist es die Aufgabe der Beteiligten über ihre Sprache (verbal, prosodisch-stimmlich, kinetisch) zu zeigen, wie sie das Gehörte verstanden haben. Dieses Zeigen geschieht, zumindest bei Kopräsenz innerhalb eines Raumes, sowohl sequenziell als auch simultan. Des Weiteren sind in der Interaktion multimodale Anpassungsprozesse beobachtbar, die auch als Resonanzphänomene beschrieben werden können und auf die im Kontext der Empathieforschung Bezug genommen wird (Pfänder et al., 2017). Im Rahmen der vorliegenden Studie folgte aus dieser Perspektive auf Dialogpartner:innen die Berücksichtigung der simultanen Kommunikation.

Für die Interpretation des Kommunikationsverhaltens der Kinder war daher das Verhalten aller weiteren Beteiligten relevant. Äußerungen der Kinder wurden zwar im Schwerpunkt betrachtet, die Gespräche wurden jedoch kontextgebunden und sequenziell interpretiert.

Modalität

In allen Teildimensionen spielten verbale Mittel eine Rolle. Prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel mussten im gesprächsanalytischen Strang mit einbezogen werden, um deren Zusammenspiel und Auswirkungen auf den Gesprächsverlauf abzubilden sowie Äußerungen aus gesprächsanalytischer Sicht als „empathisch“ interpretieren zu können (Vgl. Multimodalität, Unterpunkt 3.2).

Linguistische Ebene, Analyseeinheit und -methode

Um einem multiperspektivischen Blick gerecht zu werden, galt es zunächst geeignete Analysemethoden und -einheiten zu finden, die alle auf denselben Datensatz anwendbar waren. Sie mussten so ausgewählt werden, dass die Einzelergebnisse ein komplexes Gesamtbild ergeben konnten.

Anhand der schematischen Darstellung der drei Teildimensionen in **Abbildung 1** wird deutlich, dass sich die Untersuchung des erhobenen Materials von links nach rechts verfeinerte. Die Datenanalyse begann mit dem linken Strang, gefolgt vom mittleren und rechten Strang. Zunächst war also das Wort als Analyseeinheit im Fokus. Ziel war die Herausarbeitung von Wörtern für innere Zustände, wodurch die Konzentration auf eine Modalität (verbal) und eine linguistische Ebene (semantisch-lexikalisch) ausreichte. Der Kontext war für die Interpretation der Analyseeinheit irrelevant. Hierfür wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewählt, wobei deduktive Kategorien zur Kodierung herangezogen wurden (*internal state terms*).

Danach folgte auf Phrasen-/Satzebene der Einbezug mehrerer linguistischer Ebenen, um die Äußerungen der Kinder induktiv zu kategorisieren und ihre pragmatisch-kommunikative Funktion interpretieren zu können. Hinsichtlich der Quantifizierung qualitativer Daten gingen Mundwiler et al. (2019) ähnlich vor, wenngleich sie die Methode nicht als Qualitative Inhaltsanalyse betitelten.

Schließlich wurde das Wechselspiel der Äußerungen zwischen den Dialogpartner:innen (Gesprächssequenz) multimodal betrachtet. Mithilfe der Gesprächsanalyse (Deppermann, 2008) wurde also die volle Komplexität der Datenbasis berücksichtigt und eine kontextgebundene Interpretation der Äußerungen aller Beteiligten vorgenommen.

Analyseziel

Die Auswertung wurde insgesamt drei Mal am selben Datensatz vollzogen, um die drei Analyseziele zu erreichen: Erstens *Wörter für innere Zustände*, zweitens *Kategorien für Reaktionen auf Emotionsausdrücke* und drittens *Empathiedarstellungen*. Diese Herangehensweise erforderte im Bereich der Datenanalyse eine Methodenkombination, was in Kapitel 5 genauer erläutert wird. Erst die Integration aller Teilergebnisse ließ eine Gesamtaussage über den Empathieausdruck von Kindern zu.

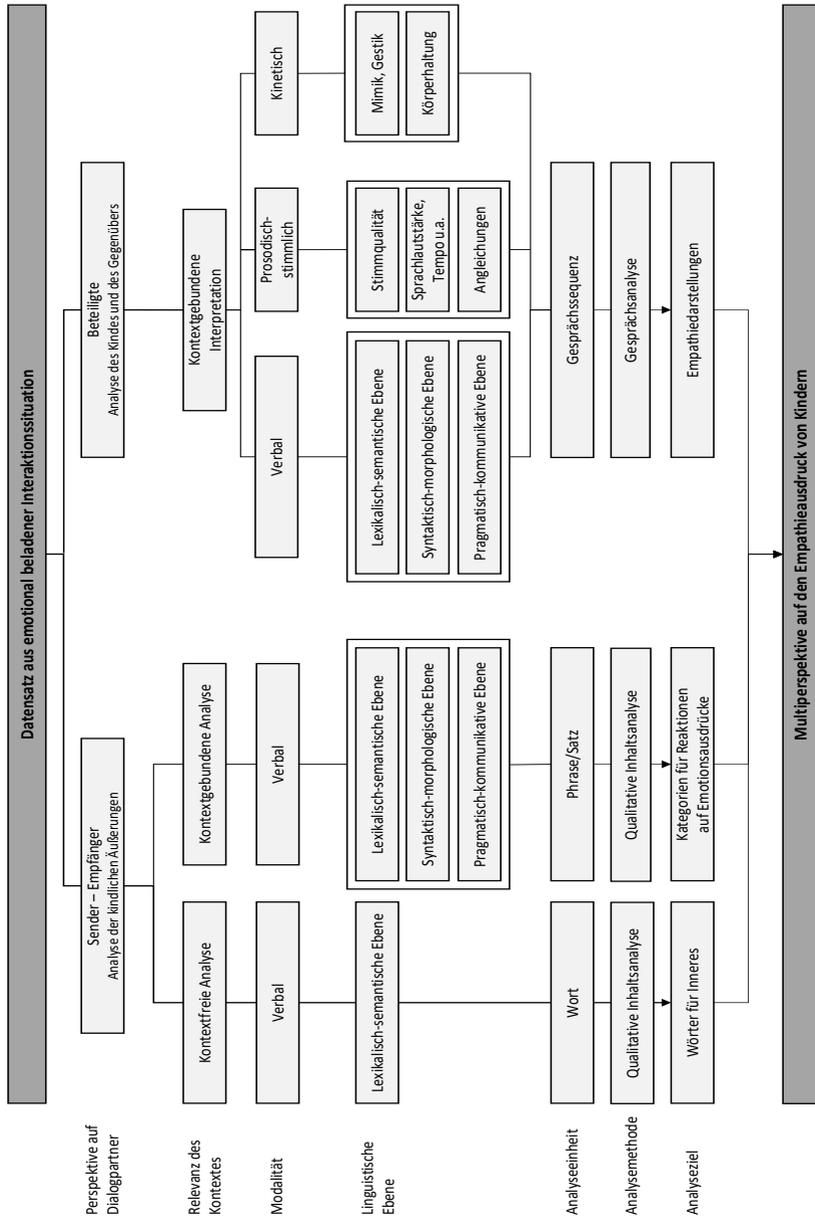


Abbildung 1: Analytisches Vorgehen

3 Ausdruck von Empathie in Interaktion

In diesem Kapitel steht der aktuelle Forschungsstand zur sprachwissenschaftlichen Sicht auf Empathie im Vordergrund. Assoziierte Entwicklungsbereiche und ihre möglichen Beziehungen zum Empathieausdruck werden vorgestellt.

3.1 Begriffsklärung

Reaktionen auf Emotionalität in Interaktionssituationen werden mit verschiedenen Begriffen in Verbindung gebracht, v. a. mit *Verstehen* und *Empathie* (Fiehler, 2000; Konerding, 2020; Kupetz, 2013; Pfänder et al., 2017). Verstehen wird als mentale Fähigkeit einerseits psycholinguistisch oder kognitionspsychologisch untersucht. Andererseits nimmt Verstehen durch interaktives Handeln Gestalt an und kann als diskursives Phänomen gesprächsanalytisch betrachtet werden. Im letzteren Fall steht die wechselseitige Orientierung Gesprächsbeteiligter aneinander im Vordergrund, die auf der Bereitschaft beruht, die Perspektive des anderen einzunehmen (Deppermann & Schmitt, 2008). Diese „Intersubjektivität ist ein interaktives Prozessphänomen, indem wechselseitig Interpretationen aufgezeigt werden und auf sie wiederum reagiert wird“ (Deppermann, 2013, S. 2). Verstehen beinhaltet die Motivation für kooperatives und prosoziales Verhalten (Vgl. Vignemont und Singer, 2006, zitiert in Konerding, 2020, S. 95). Beteiligte zeigen die Bereitschaft das eigene Thema unterzuordnen und auf die Äußerungen des Gegenübers einzugehen (Buchholz et al., 2016). Sie tun dies über verschiedene Modalitäten und nutzen unterschiedliche Praktiken im Gesprächsverlauf (Kupetz, 2015). Verstehen wird in der vorliegenden Arbeit als prosoziale Handlung verstanden, durch die innere Zustände ausgedrückt werden. Es gilt „(...) als Grundlage sozialen Miteinanders in affektgeladener Interaktion“ (Kupetz, 2013, S. 76).

Empathie wird zumeist als affektive Empathie einerseits und als kognitive Empathie andererseits beschrieben (Davis, 1983). Kognitive Empathie ist „(...) the capacity to take the perspective of another person and to infer their mental states“ (Dziobek et al., 2008, S. 464). In der Gesprächsanalyse wird das Verwenden mentaler Verben als Darstellung kognitiver Empathie angesehen (Kupetz, 2015). Davon zu unterscheiden ist die affektive Empathie. Sie wird definiert als „(...) an observer’s emotional response to another person’s emotional state“ (Dziobek et al., 2008, S. 464). Aus der Sicht von Kupetz (2015) wird affektive Empathie anders als kognitive Empathie dargestellt, nämlich durch kinetische und prosodisch-stimmliche Markierungen. Die beiden genannten Dimensionen können um die sogenannte motivationale Empathie erweitert werden (Main & Kho, 2020). Diese Dimension bezieht sich auf die Motivation, anderen zu helfen oder sie zu unterstützen. Motivationale Empathie umfasst Fähigkeiten wie das Erkennen der Bedürfnisse anderer Menschen, den Wunsch anderen zu helfen und soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten.

Aus gesprächsanalytischer Sicht hängt die Bezeichnung von Verhaltensweisen als *empathisch* davon ab, wie diese situativ in die Interaktion eingebettet sind (Kupetz, 2015). Betrachtet man den Ausdruck von Empathie als beziehungs- und interaktionsbedingt, so ist es notwendig, den Einfluss des Gegenübers stärker in die Analyse einzubeziehen (Du Bois & Kärkkäinen, 2012; Main & Kho, 2020). Zum Beispiel kann der Ausdruck von Empathie die Interaktionsdynamik zwischen Sprechenden beeinflussen. Empathie wird gesprächsanalytisch v. a. dann beobachtet, wenn Emotionsdarstellungen in Bezug auf verbale, prosodisch-stimmliche und kinetische Informationen harmonisieren (Regenbogen et al., 2012). In der vorliegenden Arbeit werden Verstehen bzw. Empathie in emotional beladenen Interaktionssituationen daher als multimodale Phänomene betrachtet, die nur aus dem Gesprächskontext heraus interpretiert werden können. Sie werden als *Empathiedarstellungen* bezeichnet. Darüber hinaus werden die Äußerungen der Kinder rein verbal und kontextgebunden analysiert. Sie werden dann nicht als Empathiedarstellungen, sondern als *verbale Reaktionensmuster auf Emotionsausdrücke* bezeichnet.

Der Begriff *Empathieausdruck* meint in der vorliegenden Arbeit methodisch multiperspektivische Phänomene im Sprach- und Kommunikations-

verhalten von Kindern in emotional beladener Interaktion. Er setzt sich aus erarbeiteten kontextfreien und kontextgebundenen Phänomenen zusammen.

3.2 Multimodale Empathiedarstellungen

3.2.1 Verbale Mittel

Emotionen werden verbal über lexikalische Mittel und grammatische Formen ausgedrückt. Auf lexikalischer Ebene sind das bspw. Emotionswörter und bewertende Adjektive sowie Interjektionen (Kauschke, 2019). Welche verbalen Mittel werden eingesetzt, um im Gespräch auf Emotionsausdrücke zu reagieren? In der Forschungsliteratur ist im Zusammenhang mit kindlichem Empathieausdruck eine Konzentration auf das Erkennen und Benennen von Emotionen zu beobachten (Maynard et al., 2011; Naumann et al., 2021). Das konkrete Benennen von Emotionen, wie z. B. „du wirkst traurig“, kann als Empathiedarstellung interpretiert werden, kommt in Alltagsgesprächen zwischen Erwachsenen aber selten vor (Kupetz, 2015). Vielmehr ist der Einsatz von Konstrukten mit mentalen Verben zu beobachten (z. B. glauben, verstehen, vorstellen). Die Produktion von *internal state terms* (IST) spielt in Empathiedarstellungen also eine Rolle. IST stellen ein Repertoire von Wörtern dar, mit deren Hilfe Gefühle, Gedanken und Wünsche verbalisiert werden können. Sie sind bei Kindern nicht nur relevant, um während des gemeinsamen Spielens innere Zustände mitzuteilen (Howe et al., 2022; Leach et al., 2017). Auch ermöglichen sie das Verstehen innerer Zustände des Gegenübers, wenn dieser IST produziert (Tompkins et al., 2018). Die Entwicklung von IST beginnt im frühen Spracherwerb. So werden erste IST bereits bei Kleinkindern im dritten Lebensjahr beobachtet. Das mentale Lexikon für innere Zustände differenziert sich dann mit ansteigendem Alter weiter aus (Kauschke et al., 2017; Kauschke & Klann-Delius, 1997; Kristen et al., 2014). Dabei geht der Ausdruck von körperlich erfahrbaren Zuständen (z. B. müde) dem Ausdruck basaler Emotionen (z. B. glücklich) voraus. Der rezeptive Emotionswortschatz als Subkategorie der IST verdoppelt sich zwischen dem vierten und elften Lebensjahr alle zwei Jahre (Baron-Cohen et al., 2010). Weitere Kategorien,

wie Wörter für Moral (z. B. gemein) und Kognition (z. B. glauben), werden vergleichsweise spät erworben.

„Empathy is more than emotion labeling“, geben jedoch Main und Kolleg:innen (2017, S. 361) zu bedenken. Aus gesprächsanalytischer Sicht reicht im Speziellen die Verwendung mentaler Verben nicht aus, um eine emotional beladene Situation angemessen zu würdigen. So zeigte sich in Untersuchungen von Kupetz (2013), dass die emotionsdarstellenden Personen die Äußerung „das glaub ich“ nur dann als angemessen akzeptierten, wenn ihr eine analoge Erfahrung hinzugefügt wurde. Diese sog. Zweiten Erzählungen dienen dazu, dass die zuhörende Person von eigenen Erfahrungen berichtet und damit aufzeigt, dass sie die Emotionalität der betroffenen Person nachvollziehen kann (Kupetz, 2015). Als weitere mögliche verbale Mittel von Erwachsenen gelten auch Ko-Konstruktionen. Dabei vervollständigt die zuhörende Person einen emotional beladenen Satz des Gegenübers, um ihr mentales Mitgehen zu kommunizieren (ebd.). Außerdem sind *ancillary questions* (Nachfragen) als Empathiedarstellungen anzusehen (Heritage, 2011). Die zuhörende Person kann sich so ein detaillierteres Bild von der Situation machen und zeigt dadurch ihr Verstehenwollen auf. *Response cries* in Form von Interjektionen („ah“, „oh“) mit prosodischer Markierung können ebenfalls dem berichteten Gefühl der erzählenden Person nahekommen und als Empathiedarstellung bezeichnet werden (ebd.).

Im Bereich der Kindersprache sind wenige Studien zu finden, die sich gezielt mit Empathieausdrücken von Kindern beschäftigen. Ist dies der Fall, werden sie eher als Indikator für prosoziales Verhalten angesehen und nicht mit dem Fokus auf die linguistische Form untersucht. Bisherige Studien zum Thema Empathie und Kindersprache befassten sich u. a. damit, wie Kinder die Emotion einer anderen Person benannten (Spackman et al., 2006) oder ab wann sie Gesichtsausdrücke dem passenden Emotionswort zuordnen konnten (Ford & Milosky, 2003). Wurde der Kontext miteinbezogen, geschah dies durch das Sprechen über eine Situation, es fand also keine reale Interaktion zwischen dem Kind und der emotionsdarstellenden Person statt (Denham & Bassett, 2020; Spackman et al., 2006). Holopainen und Kolleg:innen (2019) untersuchten Empathie in echten Interaktionssituationen anhand verbaler Indikatoren, allerdings blieb die Beschreibung der empathischen Äußerungen

ungenau, da keine linguistische Forschungsfrage bestand. Empathieausdrücke lagen vor, wenn „[the] child [gave] a relevant verbal response including an empathic reference to the other’s emotional state, or [offered] solutions to alleviate the others’ distress“ (Holopainen et al., 2019, S. 3967). In den genannten experimentellen Untersuchungen wurden Äußerungen über innere Zustände als adäquate Reaktionen auf emotionale Beladenheit beurteilt. Dabei wurde neben dem Versprachlichen von Emotionen auch die Verbalisierung von Plänen und Gedanken als empathisch interpretiert. Einschlägige gesprächsanalytische Studien zu verbalen Mitteln von Kindern in Empathie erfordern Situationen scheinen aktuell nicht vorzuliegen. Im Ansatz beobachtete Albers (2009, S. 145) Empathie in der Kind-Kind-Kommunikation gesprächsanalytisch: „Thomas zeigt sich als sehr empathisch und aufmerksam gegenüber kommunikativen Signalen der Peergroup (...)“. Wie genau das genannte Kind Empathie verbalisierte war jedoch nicht Teil der Forschungsfrage und wurde nicht spezifiziert. Für die vorliegende Arbeit stellt sich daher die Frage, welche verbalen Mittel Kinder aus gesprächsanalytischer Sicht verwenden, um Empathie darzustellen.

3.2.2 Prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel

Nachdem bisher verbale Mittel zur Darstellung von Empathie erläutert wurden, geht es in diesem Unterpunkt um prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem gesprächsanalytischen Forschungsstand zum Einsatz prosodischer-stimmlicher Markierungen in emotional beladenen Gesprächen.

Im Rahmen der Erwachsenenforschung sind z. B. bei Weiste und Peräkylä (2014) prosodisch-stimmliche Praktiken zur Darstellung von Empathie beschrieben. Sie untersuchten die psychotherapeutische Interaktion mit Hilfe der Gesprächsanalyse. Die Ergebnisse zeigten, dass die Prosodie ein wichtiger Faktor bei der empathischen Kommunikation in der Psychotherapie ist. Die Therapeuten nutzten einen *empathic tone of voice* (ebd.), um Emotionen auszudrücken und zu regulieren, wie zum Beispiel das Erhöhen oder Senken der Stimme, das Verlangsamen oder Beschleunigen des Sprechtempos und das Hervorheben bestimmter Wörter oder Phrasen. Für das Deutsche sind diese prosodisch-stimmlichen Markierungen bei Kupetz (2020b) nachzulesen. Sie

beschreibt: „(...) geringere und/oder abnehmende Lautstärke/Diminuendo, tiefes Tonhöhenregister, flach auslaufende Kontur, Behauchung, Knarrstimme, geringe Sprechspannung/weiche Artikulation, Silbendehnung, Lippenrundung, rhythmische Integration/Legato-Rhythmus“ (ebd., S. 153).

Bose und Kurtenbach (2014) wiesen in ihrer Untersuchung von Erzieher:innen und Kita-Kindern in einer Bilderbuchsituation ebenfalls auf die Wechselwirkungen zwischen den Gesprächsbeteiligten hin: „Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck verweist (...) nicht nur auf das Individuum, das seinen Empfindungen (...) Ausdruck gibt, sondern auch auf den Adressaten, bei dem Empfindungen und Assoziationen angeregt werden, und damit auf den Interaktionsprozess“ (Bose & Kurtenbach, 2014, S. 139). Durch den Einsatz bestimmter Ausdrucksweisen kann bei Übereinstimmung der *stances* (s.u.) harmonische und kooperative Interaktion zwischen den Beteiligten sowie emotionale Nähe und Gemeinsamkeit entstehen (Bose, 2003; Bose & Kurtenbach, 2014).

Bose (2003) sieht die Veränderung des Sprechausdrucks auch bei Kindern als stimmungsabhängige Ressource in der Kommunikation. Sie untersuchte ihn bei Vorschulkindern im sozialen Rollenspiel und fand eine situations- und stimmungsangepasste Variation u. a. der Sprechlautstärke, des Sprechtempos, des Rhythmus, der Stimmlage und des Stimmklangs. Die Kinder nutzten Sprechausdrucksweisen gezielt, um bestimmte Rollen und ihre jeweiligen Sprechhaltungen (*stances*) im Rollenspiel zu verkörpern. Bose (ebd.) unterschied kleinkindhaften und nörgelnden Sprechausdruck, wenn ein Kind in einer Kinderrolle gegenüber ‚Erwachsenen‘ sprach. Befand sich das Kind in einer Erwachsenenrolle und sprach im Rollenspiel mit einem ‚Kind‘, wurde z. B. *child directed speech* beobachtet. *Child directed speech* ist eine kindgerichtete Sprache, die Erwachsene gegenüber Kleinkindern verwenden. Neben inhaltlichen und grammatischen Merkmalen ist sie vor allem über prosodische Merkmale definiert (Szagun, 2013). Hinsichtlich der Sprechweise kann sie wie folgt beschrieben werden: „(...) hohe Sprechstimmlage mit überdeutlichen, häufig wiederholten Melodieverlaufsmustern, geringe Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke, Skandierungstendenz mit häufigen Akzenten, lange Grenzpausen, präzise Artikulation mit Vokaldehnung (...)“ (Bose, 2003, S. 223). Des Weiteren war bei Kindern in einer Erwachsenenrolle auch sog. autoritatives

Sprechen beobachtbar. Diese Sprechhaltung steht für ein bestimmendes und selbstbewusstes Sprechen gegenüber einem Kind. Es zeichnet sich unter anderem aus durch eine „mittlere bis tiefe Sprechstimmlage (...); mittlere bis große Lautheit (nie leise) (...)" (Bose, 2003, S. 229). Sprechhaltungen oder *stances* sind also Äußerungen im Dialog, durch die sich Beteiligte positionieren und die eigene Einstellung gegenüber einer Sache mitteilen (Strid & Cekaite, 2022). Der *affective stance* im Speziellen bezieht sich auf die emotionale Haltung gegenüber einem Gesprächsthema. Ein Gesprächsteilnehmer markiert die eigene emotionale Haltung gegenüber der Haltung eines anderen Gesprächsteilnehmers, wodurch der weitere Interaktionsverlauf beeinflusst wird. Beispielweise reagierte Erwachsene in einer Studie von Cekaite & Andrén (2019) häufig mit gemilderten *stances* auf das Lachen von Kindern und minderten so die Bedeutung der Situation.

Gespr chsteilnehmende können auch mit kongruenten Emotionen reagieren und durch diese Anpassung eine sog. *Resonanz* herstellen. Strid & Cekaite (2022) befassten sich mit den Interaktionen von drei- bis fünfjährigen schwedischen Kindern und untersuchten deren aufmerksamkeitslenkenden emotional beladenen Äußerungen, welche sie zur Gespr chsinitiation einsetzten. Diese Äußerungen spiegelten die Sprechhaltung zu dem Objekt wider, auf das die Kinder die Aufmerksamkeit der Beteiligten lenken wollten. Indem sie ihre *affective stance* gegenüber dem Objekt zeigten, schufen die Kinder einen Interpretationsrahmen für die Reaktion der Empfänger. Diese passten sich über die Vermittlung der eigenen *affective stance* entweder der vorherigen Sprecherhaltung an oder spielten sie herunter. Ein Kind lenkte bspw.  ber das Hochheben der bemalten Hände in Richtung der beteiligten Kinder die Aufmerksamkeit auf seine Hände und zeigte dazu über gleichzeitiges Lächeln eine positive Stimmung. Eine Reaktion mit übereinstimmendem *affective stance* war in diesem Fall eine zunächst nonverbale Reaktion eines Kindes über weit aufgerissene Augen und Mund sowie anschließenden Interjektionen mit deutlichen Tonh henspr ngen und Lachen. Das Beispiel zeigt, dass eine Angleichung (*alignment*) an die Haltung des Gegenübers auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann, nämlich verbal, kinetisch und prosodisch-stimmlich (Rasenberg et al., 2020).  ber multimodale Angleichungsprozesse wird Gemeinsamkeit und Beziehung zwischen den Beteiligten hergestellt (Pfänder et al., 2017; Schu-

mann, 2017). In der vorliegenden Arbeit werden Angleichungsprozesse v. a. in Bezug auf die prosodisch-stimmliche Ebene und im Kontext emotional beladener Interaktion betrachtet. Zu bedenken ist, dass grundsätzlich auch eine Angleichung zwischen den Modalitäten erfolgen kann (z. B. Kopfnicken im Sprechrhythmus des Gegenübers). Ist eine enge zeitliche Angleichung gegeben, spricht man von Synchronisierungen (Pfänder et al., 2017, S. 67). Auch Imitationen stellen eine Form des *alignment* dar. Dies ist der Fall, wenn ein oder mehrere Parameter (z. B. die Sprechstimmlage oder eine Interjektion) nachgeahmt werden. Zusammenfassend fördert die verbale, prosodisch-stimmliche und/oder kinetische Angleichung in der Kommunikation die soziale Nähe, da Gemeinsamkeiten entstehen und gegenseitige Aufmerksamkeit signalisiert wird (ebd.). Welche prosodisch-stimmlichen Mittel Kinder in emotional beladenen Interaktionssituationen verwenden und inwiefern diese auch einen nachahmenden oder angleichenden Charakter haben, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden.

Abschließend wird nun ein Einblick in den Einsatz kinetischer Mittel zur Darstellung von Empathie gegeben. Aus der Erwachsenenforschung zu emotional negativ beladenen Gesprächen sind folgende Muster bekannt: „(...) die Verwendung eines Lautobjekts zusammen mit der Verringerung körperlicher Distanz und Berührung als Trosthandlung; die Verwendung mimischer Ressourcen (Hochziehen der Augenbrauen, Herunterziehen der Mundwinkel), die Mitgehen nahelegen; (...)“ (Kupetz, 2020, S. 153). Fuchs (2016) ist der Ansicht, dass nicht die mentale Fähigkeit für das Verstehen des Gegenübers zentral sei, sondern der kinetische Ausdruck, der in der Interaktion wahrgenommen wird. Die miteinander Sprechenden bilden ein System, in dem sich wechselseitige Synchronisationsprozesse vollziehen, die bereits in der frühen Kindheit über die Mutter-Kind-Kommunikation erworben werden. Kommunikation und gegenseitiges Verstehen geschehe demzufolge primär über eine „Embodied Communication“ (Fuchs, 2016; Storch & Tschacher, 2016). So meint Fuchs (2016: 223): „In embodied interaction, the other is not assumed ‚behind‘ his action, but he enacts and expresses his feelings and intentions in his conduct. Embodied relational knowledge conveys an intuitive awareness of the others’ affective state.“ Ein universales kinetisches Zeichen für den Ausdruck positiver

Emotionen in sozialen Interaktionen ist das Lächeln. Dabei ist von Mimikry die Rede, wenn das Lächeln des Gegenübers unbewusst nachgeahmt wird. Bereits im frühen Kindesalter ist Mimikry in sozialer Interaktion beobachtbar (Van Schaik & Hunnius, 2016). Aus experimentellen Untersuchungen von 6- bis 10-jährigen Kindern mit SES ist bekannt, dass deren Verarbeitung non-verbaler Emotionen weniger akkurat ist als die von Kindern mit typischer Sprachentwicklung (Bahn et al., 2021). Wie sich dieses Defizit bei Kindern mit SES auf ihre Kommunikation in emotional beladenen Interaktionssituation auswirkt, ist bislang unbekannt.

In der vorliegenden Arbeit stellte die Analyse kinetischer Mittel keinen Schwerpunkt dar. Vielmehr diente die Analyse kinetischer Mittel hier als perspektivenerweiternder Parameter und wurde im Rahmen der Gesprächsanalyse integriert.

3.3 Mit Empathie assoziierte Entwicklungsbereiche

In Untersuchungen zum Konzept Empathie können einerseits *intrapersonelle* und andererseits *interpersonelle* Komponenten fokussiert werden (Main et al., 2017). Hinsichtlich intrapersoneller Vorgänge hat Davis (1983) Empathie als multidimensionales Konzept mit affektiven und kognitiven Anteilen eingeführt. Diese Betrachtung wird auch in der aktuellen Forschung betont:

Empathy is an emotional response (affective), dependent upon the interaction between trait capacities and state influences. Empathic processes are automatically elicited but are also shaped by top-down control processes. The resulting emotion is similar to one's perception (directly experienced or imagined) and understanding (cognitive empathy) of the stimulus emotion, with recognition that the source of the emotion is not one's own. (Cuff et al., 2016, S. 150)

In der vorliegenden Arbeit wird der interpersonellen Komponente, genauer der zwischenmenschlichen Darstellung von Empathie, nachgegangen. Berücksichtigung findet aber auch die Frage nach möglichen intrapersonellen

Komponenten, die mit dem Empathieausdruck assoziiert sein könnten. Cuff und Kolleg:innen (2016) betonten in ihrer Definition die Interaktion zwischen stabilen Fähigkeiten (*trait capacities*) einer Person und situativen Einflüssen (*state influences*). In Anlehnung daran wird im Folgenden erläutert, inwiefern sozial-kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten mit Empathie assoziiert sind. Dies scheint relevant, weil diese Kompetenzen nicht nur mit der Empathiefähigkeit, sondern auch mit deren Ausdruck in Zusammenhang stehen könnten. Über die genannte Definition hinausgehend kann Sprache und Kommunikation als weiteres Element zur Entwicklung von Empathie angesehen werden (Goldstein & Michaels, 1985). Welche Rolle sprachlich-kommunikative Fähigkeiten für den Empathieausdruck spielen, wird daher ebenfalls dargestellt.

3.3.1 Theory of Mind

Bei der Reaktion auf Emotionalität im Gespräch kommt sozial-kognitiven Fähigkeiten eine wichtige Rolle zu. Schon Grice (1968) wies auf die notwendige Fähigkeit zur Mentalisierung in der zwischenmenschlichen Kommunikation hin. Über diese Kompetenz können die Äußerungen des Gegenübers hinsichtlich ihrer Intention verstanden werden, was zu einer erfolgreichen Kommunikation beiträgt. Das Hineinversetzen in Gesprächspartner:innen stellt daher eine wichtige Voraussetzung für Empathie dar.

Sozial-kognitive Prozesse erlauben das Einnehmen der Perspektive einer anderen Person. Insbesondere die *Theory of Mind* (ToM) wird immer wieder in Zusammenhang mit Empathie gebracht, wobei sich die Begriffe ToM, Mentalisierung und kognitive Empathie in der Forschungsliteratur vermischen (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Bensalah et al., 2016; Preckel et al., 2018; Schurz et al., 2020; A. Smith, 2006).

Rather than an emotional state, ToM yields abstract, propositional knowledge about the other's mental state. It describes the process of inferring and reasoning about the beliefs, thoughts or emotions of others. (Preckel et al., 2018, S. 1–2)

Zur Beurteilung der ToM-Entwicklung wird das Verständnis falscher Überzeugungen getestet. Grund dafür ist, dass man durch Beobachtung der äußeren Darstellung der Welt und der tatsächlichen Überzeugungen einer Person Vorhersagen über ihr Verhalten treffen kann, ohne direkt auf ihre inneren Gedanken oder Gefühle zurückgreifen zu müssen (Sodian et al., 2012, S. 62). Bekannte Tests, die das Verständnis falscher Überzeugungen untersuchen, sind die sog. „Maxi-Aufgabe“ (Wimmer & Perner, 1983, zitiert in Sodian et al., 2012) und „Smarties-Aufgabe“ (Wellman & Liu, 2004). Bei letzterer wird dem Kind gezeigt, dass in einer Smarties-Schachtel ein anderer Inhalt ist (z. B. Tierfigur), als der zu erwartende (Smarties). Daraufhin soll das Kind vorher sagen, was eine andere Person, die nicht in die Schachtel schauen konnte, als Inhalt vermutet. Kinder unter drei Jahren gehen hierbei noch davon aus, dass die andere Person den untypischen Inhalt nennen würde. Sie erkennen also noch nicht, dass andere Personen eine falsche Überzeugung haben können. Das Verständnis falscher Überzeugungen verändert sich mit dem Alter, denn ab ca. dreieinhalb Jahren können Kinder derartige explizite Aufgaben besser lösen. Im Säuglings- und Kleinkindalter entwickeln sich jedoch bereits Vorläuferfähigkeiten für die ToM, die auch als implizite ToM bezeichnet werden (Sodian et al., 2020). Das Abgrenzen des eigenen Selbst vom Anderen kann als Basisfähigkeit angesehen werden, weil dadurch erkannt wird, dass es unterschiedliche Perspektiven auf Objekte oder Situationen gibt. Kinder werden sich schon vor dem dritten Lebensjahr ihrer selbst bewusst, wie sie sich anderen gegenüber fühlen und wie sie auf sie reagieren könnten. Folglich erhöht sich die Sensibilität für Perspektiven und Gefühle anderer und das Bewusstsein für eigenes Handeln, um Meinungen anderer zu verändern (Moore, 2007; Sodian et al., 2020).

Neben dem Wissen über mentale Zustände von Mitmenschen sind in der Interaktion auch sprachliche Kompetenzen notwendig, dieses Wissen auszudrücken (Ebert, 2011). Die Verbalisierung mentaler Zustände wird über ein mentales Lexikon zu Wörtern für innere Zustände (IST) möglich (s. Unterpunkt 3.3.3). Die Produktion von IST hängt mit der Entwicklung der ToM zusammen, da sich durch ein größeres IST-Inventar das Verstehen von *false-belief*-Aufgaben verbessert (Bartsch & Wellman, 1995). Den Zusammenhang von Sprach- und ToM-Entwicklung untermauerte auch Jester (2018).

Sie untersuchte Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES), welche im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern mit typischer Sprachentwicklung eine verzögerte ToM-Entwicklung aufwiesen. Zudem war ein Zusammenhang zwischen der ToM-Entwicklung und der Produktion von Wörtern für innere Zustände beobachtbar, welcher jedoch nur für Kinder mit typischer Sprachentwicklung zutraf. Darüber hinaus zeigte Ebert (2020), dass frühe rezeptive syntaktische Kompetenzen eine große Rolle für die Entwicklung der ToM spielen. Holopainen und Kolleg:innen (2019) wiesen in ihrer Untersuchung auf das Zusammenspiel von Sprache, ToM und Empathie hin. Als spezifische Population wurden Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung ausgewählt und im naturalistischen Setting mehrere Wochen in ihrer ToM-Leistung trainiert. Daraufhin ließ sich eine verbesserte empathische Reaktion auf emotionale Äußerungen nachweisen.

Die ToM ist zusammenfassend eng mit der (kognitiven) Empathie verflochten. Zusätzlich bestehen Beziehungen zwischen ausgewählten sprachlichen Fähigkeiten und der ToM, weshalb sie auch mit dem *Empathieausdruck* zusammenhängen könnte.

3.3.2 Sozial-emotionale Fähigkeiten

Sozial-emotionale Fähigkeiten umfassen die Einbettung von Emotionen in soziale Interaktion. „Unter ‚emotionaler Kompetenz‘ verstehen wir dabei in erster Linie die Fertigkeiten eines Kindes, in der Interaktion mit anderen eigene Emotionen auszudrücken und die des Gegenübers zu erkennen“ (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 9). Petermann und Wiedebusch (2016) unterscheiden drei Komponenten in der sozial-emotionalen Entwicklung: Emotionswissen, Emotionsregulation und Empathie. Emotionswissen zeichnet sich durch das Erkennen und die Produktion emotionsspezifischer verbaler und nonverbaler Zeichen aus. Zudem werden Ursachen von Emotionen verstanden oder hergeleitet. Die zweite Komponente, die Fähigkeit zur Emotionsregulation, schließt einerseits das implizite Wissen über die Art und Weise, wie eigene Emotionen kontrolliert werden, ein. Andererseits beinhaltet sie explizite Strategien, um situativ emotional beladenes Verhalten zu beeinflussen. Die Empathie als dritte Komponente besteht aus verschiedenen Formen, wie bereits in Unterpunkt 3.1 genannt. Petermann und Wiedebusch (2016) zählen neben der kognitiven und

affektiven Dimension auch das prosoziale Verhalten zur Empathie. Letzteres kann als weitere Dimension der Empathie gesehen werden, da es eine situative Reaktion auf die Emotion einer anderen Person darstellt und sich das Verhalten zudem an diese Emotion anpasst. Beispiele für prosoziales Verhalten sind instrumentelles Helfen sowie Teilen und Trösten. Eine besonders frühe prosoziale Handlung stellt das instrumentelle Helfen dar (Objekt an eine Person geben) (Warneken & Tomasello, 2007). Sobald Kinder die Fähigkeit erlangen sich selbst von anderen abzugrenzen, steigt auch das Bewusstsein für die Gefühle der Interaktionspartner:innen. Sie richten dann prosoziale Handlungen an den Bedürfnissen des Gegenübers und nicht mehr vordergründig an den eigenen Bedürfnissen aus (Eisenberg et al., 2015).

Welche Rolle spielt Sprache für die sozial-emotionale Entwicklung? Im Verlauf der kindlichen Entwicklung setzen Eltern zunehmend verbale Strategien ein, um auf Emotionen ihrer Kinder zu reagieren. Angefangen bei der Emotionsbenennung entwickelt sich schließlich ein gemeinsames verbales Problemlösen und Diskutieren über emotionales Erleben (Fields-Olivieri et al., 2022). Streubel et al. (2020) erkannten bei vier- bis neunjährigen Kindern, dass der Emotionswortschatz für die Entwicklung des Emotionsverstehens von Bedeutung ist. Dies verweist auf eine enge Beziehung zwischen sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung, die inzwischen in diversen Studien gezeigt wurde. Sarimski (2020) untersuchte Kinder zwischen drei und sechs Jahren auf Unterschiede im Emotionswissen u. a. in Abhängigkeit vom Vorliegen einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Dabei wiesen Kinder mit sprachlicher und/oder kognitiver Entwicklungsbeeinträchtigungen eine geringere Ausprägung ihrer emotionalen Kompetenzen auf. Spezifischer nannten Rose und Kolleg:innen (2016) die frühe rezeptive Sprachentwicklung als Prädiktor für das kooperative Verhalten und die emotionale Selbststeuerung. Außerdem sagt die expressive Sprachentwicklung im dritten Lebensjahr das prosoziale Verhalten im fünften Lebensjahr vorher (Girard et al., 2017).

Aufgrund der Verbindungen zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen stellt sich die Frage, inwiefern sich letztere im *Empathieausdruck* widerspiegeln. Allerdings sind die Termini SES und sozial-emotionale Entwicklung Oberbegriffe, unter denen sich sehr heterogene Entwicklungsprofile bündeln (Kauschke, 2023). Daher gilt es in Hinblick auf eine mögliche

Assoziation zwischen sozial-emotionalen Fähigkeiten und dem Empathieausdruck ausgewählte sozial-emotionale Subkomponenten heranzuziehen.

3.3.3 Sprachliche Fähigkeiten

Empathie kann über Sprache dargestellt werden (Jacob et al., 2020b). Obwohl Sprache eine so große Rolle spielt, ist die sprachwissenschaftliche Forschung hierzu noch relativ jung und fokussiert zudem überwiegend Erwachsene (ebd.). Einfühlsames und hilfsbereites Verhalten zeigen Menschen vom Kleinkindalter an. Dieses kooperative Verhalten kommt auch bei Kindern über sprachliche Informationen zum Ausdruck (Warneken et al., 2006). Geht man der Frage nach, welche bestimmten sprachlichen Fähigkeiten wichtig sein könnten, um Empathie verbal auszudrücken, rücken Wörter für innere Zustände (IST) in den Blickpunkt. Diese beleuchtete Kupetz (2015) in ihrer gesprächsanalytischen Arbeit zur Untersuchung des Empathieausdrucks bei Erwachsenen, wobei sie v. a. mentale Verben hervorhob (s. Unterpunkt 3.3.1). Kinder mit Auffälligkeiten im frühen Spracherwerb zeigen qualitative und quantitative Unterschiede in der Verwendung von IST. So benutzen Late Talkers² im dritten und vierten Lebensjahr mehr physiologische Begriffe (z. B. müde, hungrig) als typisch entwickelte Kinder und beginnen später mit der Produktion kognitiver Begriffe (z. B. träumen, wissen) (Lee & Rescorla, 2008). Kinder mit SES verwenden weniger IST als typisch entwickelte Kinder und zeigen v. a. in der kontextbezogenen Anwendung Defizite (Ford & Milosky, 2003; Levy, 2019; Rieffe & Wiefferink, 2017). Die Performanz in verbalen Aufgaben zu Emotionswörtern (Lexikalisches Entscheiden, Valenzbestimmung) fiel bei sechs- bis zehnjährigen Kindern mit SES schlechter aus als bei Kindern mit typischer Sprachentwicklung (Bahn et al., 2021). Auch in der Beschreibung von emotional beladenen Situationsbildern ist bei Kindern mit SES eine geringere emotional markierte Ausdifferenziertheit verbaler Sprache beobachtbar (Spackman et al., 2006). Emotionale Konzepte an sich können bei Kindern

.....

- 2 „Kinder unter drei Jahre ohne eine mitverursachende Beeinträchtigung mit nicht-alterstypischen Fähigkeiten im Bereich des Sprachverstehens und/oder der Sprachproduktion werden synonym als ‚Late Talker‘ oder Kinder mit ‚Sprachentwicklungsverzögerung (SEV)‘ bezeichnet“ (Kauschke et al., 2023).

mit SES also verändert sein, weil die Bildung von Emotionskategorien nicht ausreichend durch Sprache unterstützt wurde. Abseits der verbalen Ebene fällt es Kindern mit SES schwerer als Kindern mit typischer Sprachentwicklung prosodisch-stimmliche und mimische Emotionsmarkierungen zu erkennen (Griffiths et al., 2020).

Zudem können sprachliche Auffälligkeiten zu sozial-emotionalen Schwierigkeiten führen und sich auch negativ auf die Wahrnehmung und Einordnung von Emotionen auswirken. Bei Kindern mit SES treten häufig komorbide sozial-emotionale Auffälligkeiten auf (Lautenschläger et al., 2020; Zwirnmann et al., 2023). Das Vorliegen einer SES steht in Beziehung zu Schwierigkeiten im Verstehen von Emotionen und von Absichten Gleichaltriger sowie zu Schwächen im eigenständigen Lösen von Konfliktsituationen (Lloyd-Esenkaya et al., 2021). Das prosoziale Verhalten, das als Teil der Empathie betrachtet werden kann (s.o.), unterscheidet sich bei Kindern mit SES wenig von Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Allerdings legten Kinder mit SES in einer Studie von Paulus und Kolleg:innen (2020) tendenziell ein geringeres Tröstverhalten an den Tag, wenn sie mit einer Person interagierten, die Schmerzen hatte. Waren sie mit einer Person konfrontiert, die Kummer hatte, zeigten sich jedoch keine Unterschiede im Trösten. Hinsichtlich des Teilens und instrumentellen Helfens lagen ebenfalls keine Unterschiede zu Kindern mit typischer Sprachentwicklung vor.

Zu bedenken ist, dass der Begriff „Sprachentwicklungsstörung“ ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Kindern ist, die rezeptiv und/oder expressiv sowie auf mehreren oder auf einzelnen linguistischen Ebenen Defizite aufweisen können (Bishop et al., 2017; Kauschke, Lücke et al., 2023). Neben sprachstrukturellen Auffälligkeiten kann auch die pragmatisch-kommunikative Ebene betroffen sein. Kinder mit pragmatisch-kommunikativer Störung³ haben Probleme im sozialen Gebrauch von verbaler und nonverbaler Sprache. Es fällt ihnen u. a. schwer ihre Kommunikation situativ, kontextuell und/oder personell anzupassen, Konversationsregeln zu beachten und indirekte Sprechakte zu verstehen (Achhammer et al., 2016). Daher stehen insbesondere

.....

3 Klassifikation in der ICD 11 (letzte Version: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>) als „Developmental Language Disorder With Impairment Of Mainly Pragmatic Language (6A01.22)“.

pragmatisch-kommunikative Defizite in Zusammenhang mit einem reduzierten prosozialem Verhalten (Helland & Helland, 2017; Ketelaars, et al., 2010).

Zusammenfassend spielen lexikalisch-semantische Fähigkeiten (v.a. IST) und pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten für den Ausdruck von Empathie eine besondere Rolle. Erstere, weil somit innere Zustände auf Wortebene verbalisiert werden können. Letztere, weil Empathie in Interaktion ausgedrückt wird und folglich kommunikative verbale und nonverbale Fähigkeiten grundlegend notwendig sind. Da Kinder mit SES häufig auch hinsichtlich sozial-emotionaler Kompetenzen auffallen, könnten sich Zusammenhänge mit der Art des Empathieausdrucks zeigen. Studienergebnisse zu sozial-emotionalem Verhalten bei Kindern mit SES sprechen meist von einer heterogenen SES-Gruppe, weshalb auch weitere sprachstrukturelle Fähigkeiten relevant sein könnten. Ins Blickfeld rückt hierbei v. a. das Satzverständnis, welches sich zum einen auf die ToM und somit auf die Fähigkeit zum situativen Perspektivwechsel auswirkt (Ebert, 2020). Zum anderen steht das Satzverständnis in Zusammenhang mit der Fähigkeit zum kooperativen Umgang mit Anderen und der emotionalen Selbstregulation (Rose et al., 2016). Demzufolge ist eine umfassende und spezifische Untersuchung der sprachlichen (insbesondere der lexikalischen und grammatischen) Fähigkeiten sinnvoll, um der Frage nachzugehen, ob sprachliche Fähigkeiten in Beziehung zum Empathieausdruck in emotional beladenen Interaktionssituationen stehen.

4 Fragen und Ziele

4.1 Übergeordnete methodische Forschungsfrage

In der vorliegenden Mixed-Methods-Studie besteht das vorrangige Ziel darin, verschiedene methodische Perspektiven auf den Empathieausdruck von Kindern miteinander zu verknüpfen. Die breite Palette von Methoden in der Angewandten Linguistik bietet die Möglichkeit, ähnlichen Fragen aus verschiedenen Teilbereichen multiperspektivisch zu begegnen. Das Ziel ist nicht die Validierung der jeweils anderen Methode, sondern das Zusammenfügen der verschiedenen gleichwertigen Perspektiven zu einem komplexen Gesamtbild. Daher wurden die unterschiedlichen Methoden auf dieselbe Datenbasis angewendet. Erst nach der Zusammenführung aller Einzelergebnisse sollte eine Aussage über den Empathieausdruck von Kindern vollzogen werden.

Es stellte sich die Frage, wie einerseits eine quantitative und andererseits eine qualitative Datenerhebung und -analyse des Empathieausdrucks von Kindern umgesetzt werden kann. Orientierung hierfür gab die Studie von Mundwiler et al. (2019). Die Forschenden führten eine lexikalische Analyse von transkribierten Gesprächen durch, um die Relevanz bestimmter Wörter anhand ihrer Häufigkeit einschätzen zu können. Forschungsgegenstand war in diesem Fall die Argumentation, weshalb sie argumentationsspezifische Wörter fokussierten. Außerdem kodierten sie Phrasen und Sätze anhand eines Kodierhandbuchs, das aus vorher gesprächsanalytisch erarbeiteten Kategorien zu argumentativen Äußerungen bestand. In der vorliegenden Arbeit bestehen Parallelen zu diesem Vorgehen. Allerdings wurde hinsichtlich der Gesprächsanalyse und der quantitativen Kodierung von Phrasen und Sätzen nicht sequenziell gearbeitet. Ziel war es alle Methoden unabhängig voneinander und nicht aufeinander aufbauend einzusetzen. Dabei wurden zudem verschiedene Perspektiven auf Gesprächspartner:innen eingenommen. Sie stellten einerseits Sender und Empfänger dar, wobei Wechselwirkungen eine untergeordnete Rolle spielten und den Äußerungen der Kinder ein deutlich größeres Gewicht zufiel. Wie in psycholinguistischer Forschung üblich, wurden die kindlichen

Äußerungen isoliert als Reaktionen auf sprachliche Stimuli betrachtet. Ziel war es, einen vergleichbaren Datensatz zu generieren. Andererseits waren die kindlichen Äußerungen aus gesprächsanalytischer Sicht Teil eines multimodalen Kommunikationsverhaltens innerhalb eines interaktiven Gefüges, welches erst durch die Berücksichtigung aller Beteiligten interpretiert werden konnte (s. Unterpunkt 2.4). Dieser Aspekt lieferte die Motivation für eine zusätzliche kontextgebundene qualitative Auswertung.

Nach aktuellem Forschungsstand liegen keine Studien im *fully integrated mixed model design* vor, die sich mit Kindersprache in emotional beladener Interaktion befassen. In der vorliegenden Arbeit wird daher folgenden übergeordneten methodischen Fragen nachgegangen: Ist die Umsetzung eines komplexen Mixed-Methods-Designs in Bezug auf den Forschungsgegenstand machbar? Welche Stärken und Schwächen lassen sich hinsichtlich der Anwendung dieses komplexen Designs ableiten?

4.2 Qualitative Forschungsfragen

Wie kommunizieren Kinder Empathie im Gespräch? Der Entwicklung einer Multiperspektive auf den Empathieausdruck wird mit qualitativen Fragen auf Wort-, Satz- und Gesprächsebene Rechnung getragen:

Wortebene

Welche Wörter für innere Zustände nutzen die Kinder in einer emotional beladenen Gesprächssituation? Aus der gesprächsanalytischen Forschung zu Empathiedarstellungen von Erwachsenen ist die Verwendung verbaler Mittel bekannt, wie z.B. die Produktion mentaler Verben (Kupetz, 2015). Zudem werden u. a. über die lexikalische Ebene Emotionen ausgedrückt (Produktion von IST) (Kauschke, 2019). Neben mentalen Verben wurde daher betrachtet, welche IST produziert werden, um u. a. auch die Verwendung von Emotionswörtern zu untersuchen.

Satzebene

Welche verbalen Reaktionsmuster zeigen die Kinder in der emotional beladenen Gesprächssituation? Ebenfalls aus der gesprächsanalytischen Erwachsenenforschung bekannt, drücken Erwachsene Empathie auch über bestimmte Phrasen und Sätze aus, wie z. B. über Nachfragen (Heritage, 2011) und Verstehensbekundungen („das glaub ich“, Kupetz, 2013). Auch Lösungsformulierungen werden als Empathiedarstellung interpretiert (Holopainen et al., 2019). Auf Satzebene stellte sich daher die Frage, welcher pragmatisch-kommunikativen Funktion die verbalen Reaktionen der Kinder unterliegen und inwiefern diese verbalen Reaktionsmuster sprachstrukturell voneinander abgrenzbar sind.

Gesprächsebene

Wie wird Empathie multimodal (verbal, prosodisch-stimmlich und kinetisch) markiert? Neben der verbalen Ebene gibt es zahlreiche Befunde, dass Empathie auch prosodisch-stimmlich und kinetisch kommuniziert wird (Regenbogen et al., 2012). Zudem spielt aus Sicht gesprächsanalytisch Forschender die Berücksichtigung des Kontextes eine wesentliche Rolle für die Interpretation von Empathiedarstellungen (Main et al., 2017). Auf Gesprächsebene wurde deshalb untersucht, wie Kinder Empathie multimodal darstellen.

„Die Spezifikation der Untersuchungsfragen schreitet dann als Resultat der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsmaterial voran“ (Deppermann, 2008, S. 20). Gemäß der Offenheitsforderung in der Formulierung einer gesprächsanalytischen Forschungsfrage, wurden weitere Forschungsfragen aus dem Material heraus entwickelt (s. 5.3.3).

4.3 Quantitative Forschungsfragen

Für die Einnahme einer quantitativen Perspektive auf den Empathieausdruck von Kindern dienten Forschungsfragen auf Wort- und Satzebene. Der Fokus lag auf der Häufigkeit an produzierten Wörtern für innere Zustände (Wortebene) und auf der Häufigkeit verbaler Reaktionsmuster hinsichtlich der Emotionsausdrücke des Gegenübers (Satzebene).

Bezüglich soziodemographischer Daten stand v.a. das Alter im Vordergrund. Die *internal state language* (ISL) differenziert sich im Kleinkind- und Grundschulalter zunehmend aus (Grosse et al., 2021), weshalb das Alter als potenzieller Faktor für die Verwendung von IST in der emotional beladenen Situation angesehen wurde. Hinsichtlich der Satzebene stellte sich die Frage, ob das Alter mit einer erhöhten Diversität in den Reaktionen korrelierte, da sich auch die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten im Laufe der Sprachentwicklung erweitern (Achhammer et al., 2016). Wegen der bekannten Wechselwirkung zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Fähigkeiten (Zwirnmann et al., 2023) wurde der Frage nachgegangen, ob die Entwicklung in diesen Bereichen mit der Häufigkeit an IST und mit einzelnen verbalen Reaktionsmustern zusammenhängt. Hier sollten zudem sprachauffällige Kinder und Kinder mit typischer Sprachentwicklung verglichen werden. Zu guter Letzt fand die ToM Berücksichtigung, da sie eng mit der (kognitiven) Empathie sowie mit der Sprachentwicklung verknüpft ist (s. Unterpunkt 3.3.1) und daher eine mögliche Beziehung zum verbalen Empathieausdruck auf Wort- und Satzebene plausibel erschien.

Die quantitativen Forschungsfragen lauten zusammengefasst:

Wortebene

Bestehen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an produzierten Wörtern für innere Zustände

- und Entwicklungsbereichen, die mit der Empathieentwicklung assoziiert werden (sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung, ToM)?
- und ausgewählten soziodemographischen Daten, wie z. B. dem Alter?

Satzebene

Bestehen Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an verbalen Reaktionsmustern auf Emotionsausdrücke und Entwicklungsbereichen, die mit der Empathieentwicklung assoziiert werden (sozial-emotionale Entwicklung, ToM, Sprache)?

Bestehen Zusammenhänge zwischen der Diversität in den verbalen Reaktionsmustern und dem Alter der Kinder?

Als weiterführende Frage sollten erste Hinweise auf verschiedene Kommunikationstypen abgeleitet werden: Welche Wege der Typenbildung lassen sich mit Hilfe der verbalen Reaktionsmuster erarbeiten?

5 Methode

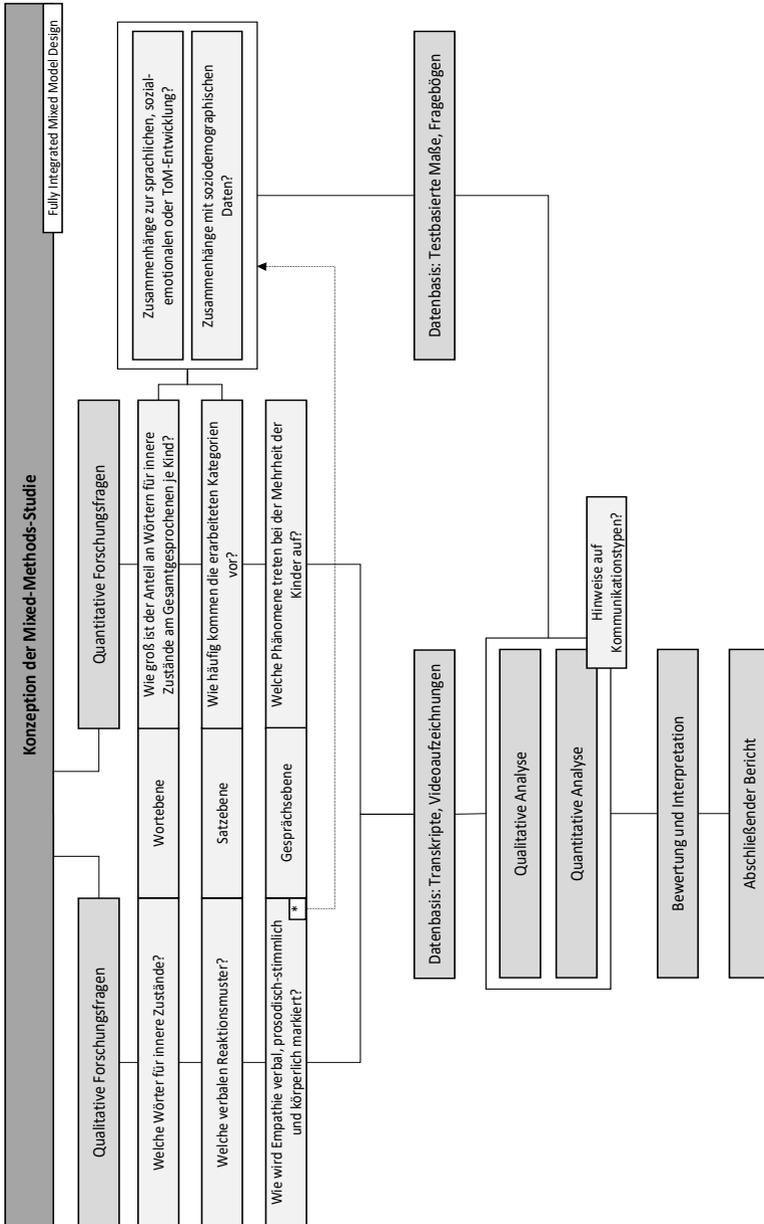
In diesem Kapitel werden die Verfahren zur Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse vorgestellt sowie die Stichprobe beschrieben. Das *fully integrated mixed model design*, das hier Verwendung fand, zeichnet aus, dass in jeder Phase der Studie quantitative und qualitative Perspektiven interagieren (Kuckartz, 2014, S. 94). Das Motiv für die Methodenkombination war, der Beantwortung der quantitativen als auch qualitativen Forschungsfragen gerecht zu werden.

Weshalb fand bei der Datenerhebung eine Methodenmischung statt? Für die Untersuchung des Kommunikationsverhaltens von Kindern in einer emotional beladenen Gesprächssituation bedurfte es einer möglichst echten Interaktion zwischen Testleitung (TL) und Kind. Dadurch konnten authentische Reaktionen der Kinder eliziert werden. Die Vergleichbarkeit zwischen den Kindern verlangte gleichzeitig eine Operationalisierung der Interaktionssituation. Für die Durchführung der Gesprächssituation wurde deshalb ein Leitfaden erstellt und das Beobachtungssetting festgelegt (Kuckartz, 2014). Zudem war die Erhebung von Daten notwendig, welche die Untersuchung von Beziehungen zwischen bestimmten Entwicklungsbereichen und dem beobachteten Kommunikationsverhalten erlaubten.

Weshalb erfolgte eine Methodenmischung im Rahmen der Datenauswertung? Die Datenauswertung auf rein quantitativer Ebene hätte die Berücksichtigung des individuellen Gesprächskontextes ausgeschlossen, was bei einer Betrachtung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten ein reduziertes Bild von den Kindern geliefert hätte. Bei einer rein qualitativen Analyse hätten hingegen keine Vergleiche zwischen den Kindern stattfinden können und ohne die Quantifizierung der Daten wären keine Rückschlüsse auf Beziehungen zwischen dem beobachteten Verhalten und den Variablen (wie z. B. der sozio-emotionalen Entwicklung) erfolgt. Die Vorzüge der quantitativen und der qualitativen Forschung wurden deshalb auch in der Phase der Datenauswertung verbunden. Die Analyse war in mehreren Teildimensionen geplant. Zunächst sollten die Äußerungen der Kinder hinsichtlich der Produktion bestimmter Wortformen untersucht werden, die in der vorstrukturierten Gesprächssitu-

ation zu erwarten waren. Dieses Material sollte Aussagen über die Beziehung zwischen der Produktion bestimmter Wörter für innere Zustände in einer festgelegten Beobachtungssituation und ausgewählten Entwicklungsdaten ermöglichen. Die Zusammensetzung und Häufigkeitsverteilung des Materials sollte mittels deduktiver Inhaltsanalyse ermittelt werden. Anschließend war eine systematische Analyse der Phrasen und Sätze auf sprachstruktureller und pragmatisch-kommunikativer Ebene vorgesehen. Mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse sollten kategorisierbare Reaktionsmuster der kindlichen Äußerungen erarbeitet werden. Geplant war anschließend eine deskriptive Betrachtung der erarbeiteten Kategorien, um besonders häufige von seltenen Reaktionsmustern zu unterscheiden und ein genaueres Bild vom Kommunikationsverhalten der vorliegenden Stichprobe zu zeichnen. Quantitative Daten zu verschiedenen Entwicklungsbereichen sollten in Beziehung zur Häufigkeit der Haupt- und Subkategorien gesetzt werden. Außerdem konnten die Kategorien genutzt werden, um in dieser begrenzten Stichprobe erste Hinweise auf Kommunikationstypen zu finden. Die qualitative Inhaltsanalyse auf Wort- und Satzebene stellte eine umfangreiche strukturierte Analyse der Transkripte dar. Durch die Hinzunahme der Gesprächsanalyse wurde schließlich der Design-typ „Initiation“ (Kuckartz, 2014) umgesetzt. „(Diese) zielt auf die Entdeckung von Widersprüchen und paradoxen Resultaten, d. h., Forschungsergebnisse werden quasi neu betrachtet. Sie werden aus der Perspektive einer anderen Methode ‚neu gelesen‘, was möglicherweise zu neuen Schlussfolgerungen führt“ (ebd., S. 59). Durch die gesprächsanalytische Sicht sollte die Perspektive auf das Material um eine bewusst offene Sicht erweitert werden. Auf Gesprächsebene war daher der Einbezug des Kontextes sowie prosodisch-stimmlicher und kinetischer Mittel geplant. Außerdem sollte die Interaktion zwischen den Gesprächsbeteiligten in den Vordergrund gestellt werden.

Für einen Überblick ist in **Abbildung 2** die Gesamtkonzeption der Studie mit dem Mixed-Methods-Design-typ schematisch dargestellt.



* Einzelfälle aus der Stichprobe

Abbildung 2: Gesamtkonzeption der Mixed-Methods-Studie

5.1 Datenerhebung

Nach dem positiven Ethikvotum der dbs-Ethikkommission wurden die Kinder über eine direkte Anfrage bei den Sorgeberechtigten oder indirekt über Betreuungspersonen mit einer schriftlichen Elterninformation rekrutiert. Dabei spielten verschiedene Einrichtungen im Raum Oberfranken, die Kinder behandeln oder betreuen, eine Rolle. Die Studie wurde außerdem online über die Website der Universität Marburg repräsentiert. Vor der Teilnahme gaben die Sorgeberechtigten ihr schriftliches Einverständnis für die Verwendung der personenbezogenen, pseudonymisierten Daten. Die Kinder nahmen an einer mündlichen Aufklärung über die Studie teil.

Bei der Datenerhebung im Mixed-Methods-Design lagen folgende Entstehungsbedingungen vor: Kern der Datenerhebung war eine vorstrukturierte emotional beladene Interaktionssituation im 1:1-Setting zwischen der TL in der Rolle einer Handpuppe (HP) und den Kindern. Mit den Eltern fand zudem ein Anamnesegespräch zur Abklärung der frühkindlichen Entwicklung und zur Erfassung soziodemographischer Daten statt. Das Gespräch wurde mit Elternfragebögen zum Sprach- und Kommunikationsverhalten der Kinder ergänzt. Die Erhebung weiterer Informationen zur bisherigen Entwicklung der Kinder erfolgte auf der Grundlage testbasierter Maße. Die Ergebnisse sind in Unterpunkt 5.1.1 dargestellt.

Die Datenerhebung führte ausschließlich die TL durch. Die insgesamt drei Termine pro Kind, à 45–60 Min. fanden bei 50 % der Kinder in den Räumlichkeiten sprachtherapeutischer Praxen statt und wurden bei den anderen 50 % der Kinder in ihrem Zuhause durchgeführt. **Tabelle 1** zeigt einen Überblick zum inhaltlichen Ablauf der Termine.

Tabelle 1: Ablauf der Datenerhebung

Zeitliche Einteilung	Inhalt
Vorab	Schriftliche Aufklärung der Eltern Telefonisches Anamnesegespräch Zusendung der Elternfragebögen

Zeitliche Einteilung	Inhalt
Termin 1	Klärung von Fragen zum Ausfüllen der Elternfragebögen Mündliche Aufklärung der Kinder Beziehungsaufbau zwischen Kind und Testleitung Testung der sozial-emotionalen Entwicklung und der ToM
Termin 2	Beziehungsfestigung zwischen Kind und Testleitung Testung der Sprachentwicklung
Termin 3	Durchführung der emotional beladenen Interaktionssituation mit einer Handpuppe
Nachträgliches Telefonat	Besprechung der Testergebnisse

5.1.1 Stichprobe

Ein-/Ausschlusskriterien

Sowohl Kinder mit typischer Sprachentwicklung als auch Kinder mit einer bereits bekannten Sprachentwicklungsstörung (SES) wurden eingeschlossen. Kinder, die im Rahmen der studienbezogenen Diagnostik sprachliche, pragmatisch-kommunikative, sozial-emotionale und/oder sozial-kognitive Defizite zeigten, konnten ebenfalls teilnehmen. Eine Festlegung von Cut-Off Werten erfolgte nicht, um die Stichprobe möglichst heterogen zu halten. Es nahmen keine Kinder teil, die außerhalb des genannten Altersspektrums lagen, deren Kontakt zum Deutschen nicht spätestens seit Beginn des Eintritts in den Kindergarten gegeben war oder die weniger als ein Jahr Deutsch sprachen. Auch nahmen keine Kinder mit eingeschränkter Hörfähigkeit oder einer diagnostizierten tiefgreifenden Entwicklungsstörung (nach ICD-10⁴) teil.

Die Stichprobe bestand aus 22 Kindern zwischen 3;0 Jahren und 7;0 Jahren. Der Mittelwert lag bei 4;10 Jahren ($SD = 1$). Die Geschlechter waren in der vorliegenden Stichprobe ausgeglichen (m:w = 11:11).

.....
4 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision (WHO, 2022).

Soziodemographische Daten

In elf Fällen (50 %) waren beide Elternteile zum Testzeitpunkt berufstätig. Dreizehn Kinder (59 %) stammten aus Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau (mind. ein Elternteil hatte Abitur). Bei neun Kindern (40 %) war das Bildungsniveau der Eltern niedriger, d. h. keines der Elternteile hatte Abitur. Die Berufsbildung der Eltern war sehr ähnlich zur Schulbildung verteilt: In 12 Fällen (54 %) war mind. ein Elternteil akademisch ausgebildet, in 10 Fällen lag keine akademische Berufsbildung vor.

Darüber hinaus wurde die Geschwisteranzahl ermittelt. In 19 Fällen (86 %) hatten die Kinder Geschwister, wobei die Geschwisteranzahl variierte. Neun Kinder hatten ein Geschwister, neun Kinder hatten zwei und ein Kind hatte drei Geschwister.

Alle Kinder gingen in Betreuungseinrichtungen. Neunzehn Kinder (86 %) gingen in die Kindertagesstätte bzw. in den Kindergarten, drei Kinder (13 %) gingen in die Schule bzw. wurden zum Testzeitpunkt gerade eingeschult.

Frühkindliche Entwicklung

In der vorliegenden Stichprobe traten keine Fälle auf, in denen Besonderheiten in der Schwangerschaft vorlagen, allerdings wurden drei Kinder als Frühgeburten bezeichnet.

In elf Fällen (50 %) durchliefen die Kinder nach Angaben der Eltern eine altersentsprechende Sprachentwicklung. Die andere Hälfte der Stichprobe erhielt bereits Sprachtherapie. Die Eltern nannten gemäß der ICD-10 die Diagnosen Artikulationsstörung sowie expressive Sprachstörung als Grund für die Behandlung. In einem Fall wurde Stottern angegeben, das nach Rücksprache mit der behandelnden Logopädin als leichte Symptomatik eingeordnet wurde. Unabhängig der Vorinformationen erfolgte eine Gruppenzuweisung in „sprachauffällig“ und „sprachtypisch“ erst nach Durchführung der Sprachstandserhebungstests (s. u. Absatz Sprachentwicklung).

Sozial-emotionale Entwicklung

Das Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen (EMK 3-6) (Petermann & Gust, 2016) diente als Hauptinstrument zur Untersuchung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Genutzt wurden die

Untertests zum Emotionswissen, zum prosozialem Verhalten und zur Empathie. Zur Beschreibung der Stichprobe bildeten die T-Werte für die entsprechenden Altersklassen die Grundlage für die deskriptive Statistik (s. **Tabelle 2**).

Im Untertest *Primäre Emotionen* traten in der Stichprobe Häufungen an den Rändern der oberen und unteren Normbereichsgrenze auf. Die meisten Kinder zeigten demnach altersentsprechende Fähigkeiten im Benennen und Erkennen von Emotionen, im Benennen von mimischen Markern und im Benennen von Emotionsauslösern. Im Untertest *Sekundäre Emotionen* traten Wertehäufungen im unteren und mittleren Normbereich auf. Bei fünf Kindern konnte der Untertest nicht durchgeführt werden. Diese Kinder hatten im Untertest zu *Primäre Emotionen* bereits schwächere Leistungen gezeigt, so dass im Untertest *Sekundäre Emotionen* eher schwache Leistungen zu erwarten gewesen wären. Da der Untertest vor allem im mittleren und höheren Bereich differenziert (Petermann & Gust, 2016) und die Compliance dieser Kinder sehr schwach war, wurde in jenen fünf Fällen auf die Durchführung verzichtet. Im Untertest *Prosoziales Verhalten* zeigte die Stichprobe normalverteilte Werte mit einer etwas größeren Häufung im mittleren und oberen Wertebereich. Nur wenige Kinder lagen unter der Norm. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe wiesen also größtenteils altersentsprechende Fähigkeiten zum spontanen Äußern prosozialem Verhaltens und zum Erkennen und Begründen von adäquatem Verhalten auf. Im Untertest *Empathie* streuten die Leistungen der Kinder recht breit, die meisten erreichten jedoch Werte im Normbereich. Vorherrschend bestand demnach ein altersentsprechender Zugang zu Wissen und zu Emotionen sowie zum Benennen von Gesichtsausdrücken und von Emotionsregulationsstrategien.

Die Empathiefähigkeit wurde zusätzlich über die dt. Version des Elternfragebogens Griffith Empathy Measure (GEM) erhoben (Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011). Die GEM basiert auf dem Bryant Index of Empathy (BIE) (Bryant, 1982) und erfasst auf einer 9-Punkte-Likert-Skala (von -4 „trifft gar nicht zu“ bis +4 „trifft stark zu“) sowohl kognitive als auch affektive Komponenten der Empathie. Zur Beschreibung der Stichprobe dienten die Rohwerte in Form des Gesamtwertes. Der Gesamtwert in der GEM kann grundsätzlich zwischen -92 und 92 liegen, wobei ein höherer Wert für ein höheres Maß an Empathie steht (Greimel et al., 2011). Wie in **Abbildung 3** erkennbar, gab es

keine Kinder mit extrem niedrigen oder hohen Gesamtwerten (*Minimum* = -32, *Maximum* = 54). Die meisten Eltern schätzten ihre Kinder insgesamt als empathisch ein (s. **Tabelle 2**). Betrachtet man affektive und kognitive Empathie getrennt voneinander, wurde das Maß an affektiver Empathie als ausgeprägter eingestuft im Vergleich zum Maß an kognitiver Empathie.

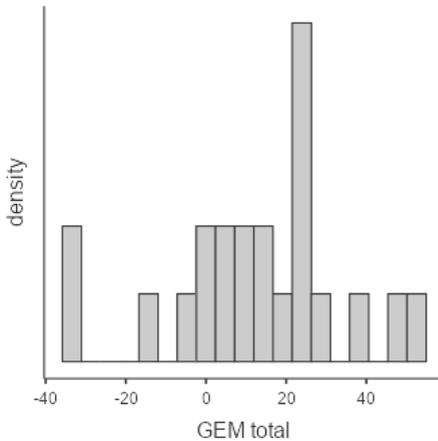


Abbildung 3: Histogramm zum Fragebogen Griffith Empathy Measure. Die x-Achse zeigt den Gesamtpunktwert GEM total, die y-Achse zeigt die Dichte

Theory of Mind

Die sozial-kognitive Fähigkeit ermöglicht die Erklärung eigener und fremder Handlungen im sozialen Kontext. Mit der Überprüfung der ToM erster Ordnung kann nachvollzogen werden, wie gut die untersuchten Kinder mentale Vorstellungen anderer Personen verstehen oder vorhersagen können. Untersuchungsgegenstand in der vorliegenden Studie war die Theory-of-Mind Scale (Wellman & Liu, 2004) in einer deutschen Übersetzung (Hofer & Aschersleben, 2007), die verschiedene Konzepte mit unterschiedlicher Schwierigkeit beinhaltet. Die Konzepte *Wunsch* und *Überzeugung* erfordern die Abgrenzung eigener und fremder Wünsche bzw. Überzeugungen. Das Konzept *Wissenszugang* überprüft, ob ein Kind den Zugang zur Information einer anderen

Person beurteilen kann. Weiter wird mit den Konzepten *falsche Überzeugung – Ort* und *falsche Überzeugung – Inhalt* die Vorhersage der Fehlhandlung einer anderen Person überprüft. Schließlich soll das Kind innerhalb des Konzeptes *Emotion* zwischen gefühlter und gezeigter Emotion unterscheiden. Die für 3- bis 5-jährige Kinder validierte Skala (Kristen et al., 2006) wurde im Rahmen der vorliegenden Studie auch bei den älteren Kindern genutzt. Der maximal zu erreichende Gesamtpunktwert beträgt fünf. Durchschnittlich gelang den Kindern in der vorliegenden Stichprobe die korrekte Lösung von drei Aufgaben, wobei es wenige Kinder gab, die keine oder nur eine Aufgabe lösen konnten. Die meisten Kinder schafften es, vier von fünf Aufgaben zu lösen. Die Daten waren daher nicht normalverteilt, sondern rechtssteil verteilt. Darüber hinaus bestand ein Alterseffekt: Zwischen Alter und Gesamtwert ToM bestand ein signifikanter mittlerer positiver Zusammenhang, Spearman's $\rho = .523, p = .012$.

Tabelle 2: Deskriptive Daten zu den erhobenen Maßen in den Bereichen sozial-emotionale Fähigkeiten (EMK 3-6 T-Werte, GEM absolute Werte) und ToM (absolute Werte)

Tests	M	SD	Range
EMK 3-6			
Primäre Emotionen	51.3	12.7	40.0
Sekundäre Emotionen	52.2	10.5	38.0
Prosoziales Verhalten	53.5	9.10	33.0
Empathie	48.6	7.93	28.0
GEM	12.5	22.0	86.0
ToM	3.05	1.46	5

Note. Missing: Bei 5 der 22 Kinder wurde der Test „Sekundäre Emotionen“ wegen mangelnder Compliance nicht durchgeführt

Sprachentwicklung

In der Stichprobe waren vier der 22 Kinder mehrsprachig. Dabei waren die Sprachen Ungarisch, Tschechisch und Albanisch vertreten. Bei allen mehrsprachigen Kindern bestand seit Geburt Kontakt zum Deutschen. Die Eltern gaben in allen Fällen an, dass Deutsch die alltäglich am häufigsten gehörte und genutzte Sprache der Kinder war. Daher wurde die Mehrsprachigkeit nicht in der statistischen Auswertung berücksichtigt.

Hinsichtlich der Sprachentwicklung standen die Untersuchung expressiver und rezeptiver Fähigkeiten auf semantisch-lexikalischer und morphosyntaktischer Ebene im Vordergrund sowie die Einschätzung pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. Sowohl testbasierte Maße als auch Elternfragebögen dienten dabei zur Datenerhebung. Die phonetischen, phonologischen und prosodischen Fähigkeiten wurden nicht standardisiert untersucht, sondern ausschließlich spontansprachlich beobachtet. Eine ausreichende Verständlichkeit war bei allen Kindern gegeben.

Die Sprachstandserhebungstests für Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren (SET 3-5) und für Kinder im Alter zwischen fünf und zehn Jahren (SET 5-10) (Petermann, 2012, 2016) sind Instrumente für eine umfassende Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten. In der vorliegenden Studie wurden die jeweils altersangemessenen Untertests herangezogen. Dabei diente für den Großteil der Stichprobe der SET 3-5. Aus diesem Testinventar wurden für die 3;0-jährigen bis 3;11-jährigen Kinder Untertests ausgewählt, welche das Wortverständnis, die Wortproduktion und das Satzverständnis überprüften. Die 4;0-jährigen bis 5;11-jährigen Kinder bearbeiteten zusätzlich Untertests zur Bildung und Erkennung semantischer Relationen und zu expressiven morphologischen Fähigkeiten. Der SET 5-10 fand bei den teilnehmenden Kindern ab einem Alter von 6;0 Jahren Verwendung. Neben Untertests zu den bereits genannten Bereichen bearbeiteten diese Kinder auch Aufgaben zum Textverständnis und zur Erzählfähigkeit. Für die statistische Bewertung wurden schließlich jene Untertests herangezogen, die inhaltlich im SET 3-5 und im SET 5-10 äquivalent waren. Die deskriptiven Daten zu den Leistungen der Kinder sind in **Tabelle 3** dargestellt.

Der Untertest *Bildbenennung* (BB) beschrieb den expressiven Wortschatz der Kinder. Deren Leistungen lagen im Durchschnitt am unteren Rand des Normbereichs und waren normalverteilt. Die Fähigkeiten zur Bildung semantischer Relationen in der expressiven Modalität wurden mit dem Untertest *Kategorienbildung* (KB) (SET 3-5/5-10) überprüft. Die Kinder der Stichprobe erzielten im Untertest *Bildbenennung* marginal bessere Ergebnisse. Das Satzverständnis wurde mit Hilfe des Untertests *Handlungssequenzen spielen* (HS) (SET 3-5/5-10) betrachtet. Die normalverteilte Stichprobe lag in diesem Untertest im mittleren Normbereich. Es kamen jedoch auch T-Werte unter

der Norm vor. Die morphologischen Fähigkeiten in der expressiven Modalität wurden über den Untertest *Pluralbildung* (PB) (SET 3-5/5-10) abgebildet. Hinsichtlich der Genus- und Kasusbildung waren außerdem die Untertests *Handlungssequenzen kommentieren* (HK) (SET 3-5) und *Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze* (IS) (SET 5-10) geeignet. In der vorliegenden Stichprobe lagen die Mittelwerte in allen Untertests zur Morphologie über dem T-Wert 50. In den Untertests zur Genus- und Kasusbildung zeichnete sich aufgrund des Auftretens extrem niedriger als auch extrem hoher T-Werte eine breite Streuung ab. In der *Pluralbildung* lagen alle Kinder der Stichprobe im oder über dem Normbereich und schnitten damit in diesem Untertest am besten ab.

Neben der allgemeinen Erfassung des Sprachentwicklungsstandes erfolgte im Bereich Wortschatz bei allen Kindern die gezielte Erfassung der expressiven ISL anhand eines *ISL-Fragebogens* (in Anlehnung an Kristen et al., 2014) mit den Kategorien Emotion, Modalität, Physiologie, Bewertung/Moral, Kognition und Partikeln. Weil keine Normwerte für das Altersspektrum der vorliegenden Stichprobe vorlagen, wurden für die statistischen Analysen daher die Rohwerte herangezogen. Bei einem potenziell erreichbaren Gesamtwert von 117 Wörtern lag der Mittelwert für die vorliegende Stichprobe im oberen Drittel (s. **Abbildung 3**).

Hinsichtlich der Erfassung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten insbesondere im Gesprächssetting unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes, gilt eine standardisierte Erfassung noch immer als herausfordernd (Norbury, 2014). Die Überprüfung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten erfolgte ab einem Alter von 4;0 Jahren mittels Elternbefragung in Form einer deutschen Übersetzung der *Children's Communication Checklist 2* (CCC-2) (Bishop, 2003). Die CCC-2 differenziert zwischen den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder und ihren sprachstrukturellen Fähigkeiten anhand mehrerer Subskalen. Zur Einschätzung der Leistungen dienten die normierten Daten der englischsprachigen Version. Die Normen wurden auf Basis einer Regressionsgleichung abgeleitet, die vorhersagte, wie sich der Gesamtscore in Abhängigkeit vom Alter in Monaten entwickelte (Bishop, 2013). Dabei gilt der Gesamtwert, die sog. „GCC sum“, als kritischer Wert. Liegt der Wert unter 55 (entspricht einem Prozentrang von 11), werden die auffälligen Subskalen betrachtet. Weil fünf von 22 Fragebögen inhaltlich widersprüchlich

ausgefüllt worden waren bzw. die Kinder jünger als 4;0 Jahre alt waren, galten diese gemäß CCC-2-Manual (Bishop, 2003) als ungültig. Von den restlichen 17 Kindern lagen nur drei Kinder knapp unter dem kritischen Wert von 55. In der qualitativen Auswertung der drei Kinder zeigten sich keine auffälligen pragmatischen Subskalen. Alle Kinder wurden von ihren Eltern demnach als pragmatisch-kommunikativ kompetent eingestuft.

Tabelle 3: Deskriptive Daten zu den erhobenen Maßen im Bereich Sprache mittels SET 3-5/5-10 (T-Werte der Subtests), ISL-Fragebogen (Gesamtwert als Rohwert) und CCC-2 (Gesamtwert als Normwert)

Tests	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
SET 3-5/5-10			
BB	42.7	7.66	29.0
KB	46.2	10.3	37.0
PB	52.2	9.34	39.0
HS	47.6	9.36	39.0
HK/IS	55.2	15.9	51.0
CCC-2	64.8	13.4	48.0
ISL-Fragebogen	82.7	21.4	81.0

Note. Missing: 4 der 22 Kinder sind jünger als 4;0 J. Für die Untertests KB, PB, HS, HK/IS des SET 3-5/5-10 sowie der CCC-2 liegen deshalb keine Normwerte für diese Kinder vor. Die CCC-2 wurde in einem Fall inkorrekt ausgefüllt, für welchen die Ergebnisse daher nicht interpretiert werden konnten.

Interessanterweise zeigte sich entgegen den Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten (z. B. Sarimski 2020) in der vorliegenden Stichprobe kein Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler Entwicklung und sprachlicher Fähigkeiten. Herangezogen wurden die Ergebnisse der Kinder in den Untertests des EMK 3-6 (Petermann & Gust, 2016), um nach Unterschieden zwischen den Gruppen „sprachauffällig“ und „sprachtypisch“ zu suchen. Der Mann-Whitney-U-Test ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit Sprachauffälligkeiten und typischer Sprachentwicklung hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung.

Zusammenfassung der Stichprobenbeschreibung

- **Soziodemographische Daten:** Die 11 Jungen und 11 Mädchen zwischen 3;0 J. und 7;0 J. stammten aus Elternhäusern mit hälftig hohem und niedrigem Bildungsniveau. Alle besuchten Betreuungseinrichtungen.
- **Frühkindliche Entwicklung:** In 50 % der Fälle erhielten die Kinder der vorliegenden Stichprobe Sprachtherapie, ansonsten waren jedoch keine Entwicklungsverzögerungen bekannt. Die Leistungen der drei frühgeborenen Kinder wurden in der Auswertung gesondert betrachtet.
- **Sozial-emotionale Entwicklung:** Die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Empathiefähigkeit wies ein heterogenes Bild auf, wobei die Fähigkeiten der Kinder bis auf einen Ausreißer als gut bewertet wurden. Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder waren bei einem Großteil altersentsprechend.
- **Sozial-kognitive Entwicklung:** Die meisten Kinder lösten mehr als die Hälfte der ToM-Aufgaben korrekt. Die Menge gelöster Aufgaben stieg mit dem Alter an.
- **Sprachentwicklung:** Im Bereich Pragmatik zeichneten sich aus Einschätzung der Eltern keine Auffälligkeiten ab. Die Kinder waren hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung in den Bereichen Lexikon/Semantik expressiv und Morphosyntax expressiv/rezeptiv unterschiedlich weit entwickelt. Die Hälfte der Kinder erzielte in mind. einem Untertest einen T-Wert ≤ 37 , was als Kriterium für die Zuordnung zur Gruppe „sprachauffällig“ galt. Die sprachauffälligen Kinder unterschieden sich hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung (gemäß der Testergebnisse des EMK 3-6) nicht von den Kindern mit typischer Sprachentwicklung.

5.1.2 Elizitierung des Empathieausdrucks

Emotionalität in Interaktion ist nach Fiehler (2000) über vier kulturelle Regeln sozial geordnet. Orientierend daran klären ‚Emotionsregeln‘ welches Verhalten in einer bestimmten Situation generell adäquat ist: „Wenn eine Situation

gedeutet wird als Typ X [z. B. Verlust einer nahestehenden Person], ist es angemessen und wird sozial erwartet, ein emotionales Erleben von Typ Y [z. B. Trauer] zu haben“ (Fiehler, 2000, S. 1428). Auch die Intensität dieses emotionalen Erlebens ist situativ angepasst („Manifestationsregel“). Beteiligte wiederum reagieren auf die Emotionalität mit sozial angemessener Gefühlsart und -intensität („Korrespondenzregeln“). Dabei ist die Darstellung einzelner Emotionen über ein spezifisches Sprach- und Kommunikationsverhalten voneinander abgrenzbar („Kodierungsregeln“) (ebd.). Gemäß der Korrespondenzregeln war v. a. von Interesse, welche sprachlichen und kommunikativen Mittel die Kinder im Gespräch einsetzten und ob bzw. wie sie ihr Verstehen ausdrückten.

Die Datenerhebung fand in einer inhaltlich vorstrukturierten, emotional beladenen 1:1-Interaktionssituation zwischen der TL und den Kindern statt. Dabei fungierte die TL in der Rolle einer HP. Diese Form der Datenerhebung diente der Elizitierung des Ausdrucks von inneren Zuständen in einer echten sprachlichen Interaktion. Die Situation war von einer starken Emotionalität der HP geprägt. Diese wurde unter Beachtung der Emotions-, Manifestations- und Kodierungsregeln nach Fiehler (2000) vorgeplant, indem die Art und Weise der dargestellten Emotionen und deren Intensität vordefiniert wurden.

Die Situation hatte eine Art Rollenspiel-Format, in dem die Kinder als sie selbst mit einer fiktiven Person, nämlich der HP, interagierten. Weshalb wurde dieser fiktive Rahmen gewählt?

Kinder probieren (...) gerade im Spiel kommunikative Fähigkeiten mit großer Lust und Kreativität aus und bestimmen selbst Inhalt und Form, während sie unter experimentellen Bedingungen oft ein verfälschtes Bild ihrer kommunikativen Fähigkeiten zeigen. (Bose, 2003, S. 21)

Pro Gespräch nahm jeweils ein Kind teil. Es waren keine weiteren Personen außer der TL anwesend. Die Sorgeberechtigten befanden sich in einem Nebenraum bzw. in Rufweite, was das Setting v. a. für jüngere Kinder angenehm gestalten sollte. In drei Fällen war ein Elternteil anwesend, da die Kinder dies eingefordert hatten und diesem Wunsch aus ethischen Gründen nachgegeben wurde. Die Elternteile saßen in diesen Fällen in einiger Entfernung, wurden nicht in das Gespräch eingebunden und wurden zum Lesen einer Lektüre auf-

gefordert, um eine außenstehende Rolle zu signalisieren. Dies konnte in allen drei Fällen erfolgreich umgesetzt werden, so dass die Interaktion zwischen der TL und den Kindern ohne Einbindung der Sorgeberechtigten möglich war.

Mit einer Standkamera wurden das Kind i. d. R. frontal und die HP seitlich gefilmt (Abbildung 4). Darüber hinaus erfolgte eine separate Audioaufnahme mittels Aufnahmegerät.



Abbildung 4: Standbild aus der emotional beladenen Interaktionssituation zwischen HP und Kind K31

Inhaltlicher Ablauf der Interaktionssituation

Die speziell entwickelte Interaktionssituation war in eine Aufwärmphase, eine indirekte Demonstrationsphase, eine indirekte und direkte Übungsphase und eine Testphase gegliedert. Sie war für eine Dauer von ca. 35 Min. konzipiert.

Die Aufwärmphase hatte das Ziel des Kennenlernens und des Dialogaufbaus zwischen der HP und dem Kind. Die TL interagierte nun als HP Laura mit dem Kind. Laura wurde eine Identität gegeben, indem sie mehrere Eigenschaften von sich preisgab. Das Alter der HP wurde an das Alter des jeweiligen Kindes angepasst. Laura stellte typische Fragen zum Kennenlernen an das Kind, wie z. B. Fragen zu Lieblingsgericht, -farbe oder -spiel. Die Vorlieben der HP wurden situativ denen des Kindes angeglichen. Durch die Gemeinsamkeiten sollte Vertrautheit entstehen. Nach den Fragen zum Kennenlernen spielten die TL in der Rolle der HP und das Kind gemeinsam ein Memoryspiel, bei

dem der HP im Spielverlauf verschiedene Spielfehler passierten. Die HP deckte bspw. alle Karten nacheinander auf, anstatt nur zwei Karten umzudrehen. Das Kind sollte hier Hemmungen abbauen, die Puppe anzusprechen. Fielen dem Kind die Fehler nicht auf oder traute es sich nicht, die Puppe zu korrigieren, übernahm dies die TL.

Danach wurde zur Demonstrationsphase übergegangen. Hierbei zeigte die HP sprachlich Empathie für das Kind. Im ersten Fall wurde Mitfreude verbal ausgedrückt, wenn das Kind ein Memory-Paar gefunden hatte. Im zweiten Fall äußerte die HP Verständnis dafür, wenn das Kind sich über das aufgedeckte, unpassende Bild ärgerte.

Fließend wurde dann zur indirekten Übungsphase übergegangen. Nun war es die HP, die sich über ein gefundenes Paar freute oder über den Fehlgriff ärgerte. Dies zeigte sie auch sprachlich über kurze Ausrufe, wie z. B. „Ach menno“. Reagierte das Kind nicht auf die Emotionsausdrücke, demonstrierte die TL einen möglichen Empathieausdruck, wie z. B. „Das ist wirklich ein Pech, Laura“. Die Übungsphase endete damit, dass die HP verärgert war, weil eine Memorykarte übriggeblieben war und offensichtlich die Partnerkarte fehlte. An dieser Stelle wies die TL das Kind direkt darauf hin, dass es etwas Nettes sagen könnte, damit Laura sich nicht mehr so sehr ärgerte. Kam keine Reaktion des Kindes, tröstete die TL Laura und ging damit zurück zur indirekten Übungsphase.

Nach der Übungsphase resümierte die TL das Verhalten des Kindes. Die Voraussetzung für die Durchführung der Testphase war gegeben, wenn das Kind die HP als Kommunikations- und Spielpartner erkannt hatte. Dies lag vor, wenn das Kind mindestens kurze Sätze mit Laura gesprochen hatte und Blickkontakt mit ihr aufgebaut hatte. Die Testphase wurde nicht durchgeführt, wenn das Kind in den vorherigen Phasen ausschließlich in Form von Ja-/Nein-Antworten mit der Puppe sprach, rein nonverbal kommunizierte oder ausschließlich mit der TL die Kommunikation suchte. Die Testphase war thematisch in neun Szenen untergliedert. Innerhalb der Szenen zeigte die HP Laura positive (pos) und negative (neg) Emotionsausdrücke. Die Emotionsausdrücke waren sprachlich vorgegeben (s. Skript im Anhang), der Gesprächsverlauf innerhalb der einzelnen Szenen erfolgte jedoch frei, so dass abseits der vorgegebenen Emotionsausdrücke auch situativ variierte oder wiederholte

Ausdrücke auftraten. Auf die Äußerungen der Kinder wurde eingegangen, damit authentische Kommunikationsanlässe gewährleistet waren, jedoch lenkte die TL in der Rolle der HP das Gespräch thematisch.

Die Testphase war folgendermaßen aufgebaut:

1. Hockey – Knie verletzt (neg): Laura möchte Hockey spielen, doch als sie das Material holen will, rutscht sie vom Stuhl und verletzt sich ihr Knie.
2. Lotti Karotti – Gewinnerfahrung (pos): Laura möchte mit dem Kind „Lotti-Karotti“ spielen. Dies findet im Sitzen am Tisch statt. Sie berichtet von einem Mal, als sie bei dem Spiel gewonnen hat.
3. Lotti Karotti – die Hasen fehlen (neg): Laura muss feststellen, dass die Spielfiguren des Spiels (Hasen) nicht in der Spielschachtel liegen.
4. Lotti Karotti – Hasenfund (pos): Laura findet die Hasen unter einer Decke/Kissen/Teppich.
5. Lotti Karotti – Finger eingezwickelt (neg): Während des Lotti-Karotti-Spiels zwickt sich Laura den Finger in einem Loch auf dem Spielbrett ein. Es ist nicht schlimm, doch sie erschrickt und hat leichte Schmerzen.
6. Haustier Hase (pos): Laura erzählt nach dem Lotti-Karotti-Spiel von ihrem Hasen (Haustier).
7. Bild malen – Eis in der Stadt (pos): Laura schlägt als nächstes „Spiel“ Malen mit Wasserfarben vor. Sie erzählt dem Kind von einem schönen Erlebnis mit ihrer Mutter (Eis essen), weshalb sie ein Eis malen möchte. Sie ist sehr stolz auf ihr Bild, das aber noch nicht ganz fertig ist.
8. Bild malen – der Becher kippt um (neg): Laura schüttet das Wasserglas während des Pinseläuberns aus, so dass das Wasser über ihr Bild läuft.
9. Bild malen – buntes Bild (pos): Laura macht aus dem verschwommenen Bild ein buntes Fantasiebild, das ihr sehr gut gefällt. Nachdem die Bilder der HP und des Kindes fertig gemalt sind, wird

die Stunde von der TL beendet, indem sie das Kind auffordert, die Eltern zu rufen.

Auf die Szenen acht und neun wird sich in der vorliegenden Arbeit auch als „Wasserunfall“ bezogen.

5.2 Korpus und Datenaufbereitung

Das Korpus bestand aus 22 Gesprächen zwischen je einem Kind und der TL in der Rolle der HP. Die emotional beladenen Interaktionssituationen dauerten im Durchschnitt 39 Minuten. In 21 Fällen wurde die HP Laura verwendet, in einem Fall wurde das Handpuppenpferd Felix verwendet, da sich ein Kind deutlich vor der HP Laura fürchtete. Die Daten stammten aus dem oberfränkischen Sprachraum (Landkreise Coburg, Bamberg, Bayreuth), wodurch eine unterschiedlich starke dialektale Färbung erkennbar war.

Für die Datenaufbereitung wurden folgende Schritte vollzogen (Deppermann, 2008):

- (a) Erstellen von Gesprächsinventaren
Die mündlichen Daten wurden zunächst mithilfe der Videoaufnahmen gesichtet und als Prototyp ein besonders interaktives Kind (K27) für erste nähere Betrachtungen ausgewählt. Bei K27 wurde vom gesamten Gesprächsverlauf ein Gesprächsinventar erstellt. Dadurch ließen sich erste Bezüge zwischen der Forschungsfrage und auftretenden Phänomenen erkennen.
- (b) Näherbestimmung des Untersuchungsziels
Mittels einer Expertinnenrunde fand die Näherbestimmung der zu analysierenden Gesprächssequenz statt, woraufhin die Erstellung eines Feintranskripts folgte. Erste Analysen zu K27 konzentrierten sich auf die Valenz der Emotionen, die im Gespräch auftraten. So wurden die Emotionsausdrücke der HP nach positiver und negativer Valenz klassifiziert und die Emotion bestimmt. Die Motivation für diesen Schritt war, einen ersten Zugang zu den Daten

zu erhalten. Anschließend wurden die Äußerungen von K27 nach Prosodie, syntaktischer Struktur und pragmatisch-kommunikativer Funktion beschrieben (s. **Tabelle 4**).

Tabelle 4: Auszug erster Analyseversuche am Prototyp K27

Valenz (Laura)	Emotion (Laura)	Laura	K27	Prosodie (Kind)	Verbal (Kind)	Pragmatik (Kind)	Kategorie
positiv	freudig	(.) und da hab ich ein 'Eis mit <<behaucht> 'ZWEI> `grO-ßen `kUgeln bekommen.		–	–	keine Turnannahme	ignoring
			(0.57)				
positiv	freudig	MIT meinen ↑IIeblingsorten.	<<p>echt>	leiser	Ein-Wort-Äußerung	Interesse	zustimmend
positiv	freudig	was ↓GLAUBST du =welches ↓EIS ich gerne esse?	°h (.) ^vanille m °h mit erdbeer,		Hauptsatz	Begründung	zustimmend

Da sich die Forschungsfragen sowohl auf Wort- als auch auf Satz- und Gesprächsebene bezogen, wurde das analytische Vorgehen nun genauer unterteilt. Zur Beantwortung der Fragen, welche Wörter für innere Zustände die Kinder gebrauchten und welche verbalen Reaktionsmuster die Kinder zeigten, wurden Kollektionen gebildet. Segmente aller Kinder, die eine Reaktion auf Emotionsausdrücke der HP waren, sollten kontextunabhängig aufgelistet und in Subkategorien unterteilt werden. Einerseits konnten die Segmente so auf deduktive IST-Kategorien untersucht werden. Andererseits ermöglichte dies die Bildung induktiver Kategorien hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Funktion der Äußerungen. Für die Erreichung des dritten Untersuchungsziels war diese Datenaufbereitung nicht ausreichend fein, da dabei die Interaktion mit der HP und der wechselseitige Einfluss kaum berücksichtigt werden konnte.

Die Sequenzialität und die vorausgehenden bzw. nachfolgenden sprachlichen Handlungen spielten für die Frage, ob das auftretende Kommunikationsverhalten aus gesprächsanalytischer Sicht als Empathiedarstellung interpretiert werden kann, eine wichtige Rolle. Dieser Frage wurde über Feintranskripte nachgegangen. Eine ausführliche Beschreibung des analytischen Vorgehens in den drei Teildimensionen ist im Unterpunkt 5.3 nachzulesen.

(c) Selektion der zu analysierenden Passagen

Vom gesamten Gespräch dienten schließlich die Szenen acht und neun als Hauptgegenstand der Analyse. Hier war der Anfang und das Ende des Themas „Wasserunfall“ über alle Kinder hinweg klar erkennbar. Der Umfang des zu analysierenden Materials betrug pro Kind im Durchschnitt fünf Minuten.

Die HP verschüttete in dieser Szene während des Malens mit Wassermalfarben ein Glas mit Wasser. Ihr Bild verlief, woraufhin die HP bestürzt reagierte. Schließlich konnte sie das Bild gemeinsam mit dem Kind retten und war erleichtert über den guten Ausgang.

Diese beiden Szenen wurden ausgewählt, weil sich hier am deutlichsten die emotionale Involviertheit der Kinder zeigte. Die Kinder wirkten in das Malen vertieft und schienen entsprechend authentisch erschrocken, als der „Wasserunfall“ passierte. Zudem fanden die Szenen spät in der Interaktion statt. Die Kinder hatten vorher bereits 20–30 Min. mit der HP interagiert, so dass eine stärkere Natürlichkeit der Kinder beobachtbar war. Erkennbar war die Natürlichkeit daran, dass die Kinder seltener in die Kamera blickten, diese also weniger wahrzunehmen schienen. Auch adressierten die Kinder seltener die TL und häufiger direkt die HP, was für eine hohe Akzeptanz der HP als Interaktionspartnerin sprach.

(d) Transkription

Die ausgewählten Szenen wurden für die Kollektionenbildung auf Wort- und Satzebene sequenziell transkribiert. Da hier nicht der Dialog, sondern die Reaktionen der Kinder betrachtet wurden, genügte eine grobe Transkription gemäß der Kriterien für Transkriptionsentscheidungen (Relevanz) (Deppermann, 2008, S. 47).

Lediglich die Tonhöhenbewegungen am Ende von Intonationsphrasen aus den GAT-2 Transkriptionskonventionen (Selting et al., 2009) wurden zum besseren Verständnis der Äußerungen notiert. Darüber hinaus wurden die Grobtranskripte in drei Phasen eingeteilt, um den makrostrukturellen Verlauf der Gespräche zu verdeutlichen und diesen ggf. bei der Interpretation der Ergebnisse wieder aufgreifen zu können. Die Gespräche wurden sowohl nach Themen als auch nach Veränderungen in den dargestellten Emotionen der HP gegliedert. Dabei stand „rot“ markierter Text für den Beginn der Beobachtung, als der HP der sog. „Wasserunfall“ passierte und sie sich sehr bestürzt zeigte. „Gelb“ markierter Text stand für die Phase des Gesprächs, in der sich die HP hoffnungsvoll gab und mit dem Kind über das Malen sprach, z. B. indem eine Lösung für das verlaufene Bild gesucht wurde. „Grüne“ Markierungen zeigten, dass die HP gut gestimmt wirkte und sich die Interaktant:innen thematisch mit der Bewertung der gemalten Bilder befassten.

Die Aufbereitung der Daten für die Gesprächsanalyse fand in Orientierung an die GAT 2-Transkriptionskonventionen für Feintranskripte (ebd.) und unter der Analyseprämisse ‚order at all points‘ (Sacks 1984 zitiert in Deppermann 2008, 40) statt. Demzufolge wurden alle verbalen, prosodisch-stimmlichen und kinetischen Details einbezogen. Die Transkripte wurden mit Hilfe des Transkriptionseditors FOLKER 1.2 (Schmidt & Schütte, 2010) erstellt.

5.3 Datenanalyse

In der vorliegenden Studie lagen sowohl qualitative als auch quantitative Daten- und Analyseformen vor (Kuckartz & Rädiker, 2022). Diese sind in **Tabelle 5** aufgeschlüsselt. Als qualitative Daten galten hierbei die Transkripte aus der durchgeführten emotional beladenen Gesprächssituation (s. Unterpunkt 5.1.2). Die test- und fragebogenbasierten Maße wurden als quantitative Daten bezeichnet (s. Unterpunkt 5.1.1). Die deduktive und induktive Kodie-

zung der Transkripte ermöglichte das Herausfiltern bekannter Kategorien auf Wortebene (IST) sowie die Entwicklung neuer Kategorien auf Satzebene (verbale Reaktionsmuster). Diese Daten wurden für einfache statistische Verfahren sowie Grafiken zur Deskription des kindlichen Kommunikationsverhaltens herangezogen und zur Untersuchung von Beziehungen zu ausgewählten Entwicklungsbereichen eingesetzt. Ein gesprächsanalytischer Blick auf die Transkripte erweiterte und vertiefte die Erkenntnisse über das Kommunikationsverhalten der Kinder.

Tabelle 5: Daten- und Analyseformen in der vorliegenden Studie (i. A. an Kuckartz 2022, 17)

	Qualitative Daten	Quantitative Daten
Qualitative Analyse	A Qualitative Inhaltsanalyse auf Wortebene (deduktiv) und Satzebene (induktiv), Gesprächsanalyse	B Interpretation der Ergebnisse aus D
Quantitative Analyse	C Häufigkeitsanalysen auf Wort- und Satzebene, Typenbildung	D Deskriptive Statistik und Teststatistik: Zusammenhänge zwischen Ergebnissen aus C und quantitativen Daten

Wie genau die Daten auf Wort-, Satz- und Gesprächsebene analysiert wurden, soll im Folgenden erläutert werden.

5.3.1 Wortebene – Verwendung von Wörtern für innere Zustände

Auf Wortebene wurde der Frage nachgegangen, welche Wörter für innere Zustände die Kinder in der beobachteten emotional beladenen Gesprächssituation nutzten. Auch stellte sich die Frage, ob eine Beziehung zwischen ausgewählten Testvariablen (sozial-emotionale Entwicklung, ToM, Sprachentwicklung) und der Verwendung von Wörtern für innere Zustände besteht. Einige soziodemographische Variablen, wie beispielsweise der Bildungsstand der Eltern, wurden ebenfalls betrachtet.

Für die Analyse auf Wortebene erfolgte die Bildung deduktiver Kategorien aus IST sowie die qualitative Untersuchung der angefertigten Grobtranskripte. Anschließend fanden Häufigkeitsanalysen statt. IST können dazu beitragen, innere Zustände zu versprachlichen und setzen sich aus verschiedenen Kategorien zusammen, welche sich in der vorliegenden Untersuchung an Kristen et al. (2014) orientierten: Wörter für Emotion, Kognition und Modalität sowie Bewertungen, Interjektionen und Partikeln. Wörter für körperliche Zustände, eine weitere Kategorie der IST, waren nicht Gegenstand der Analyse, da hier keine inhaltliche Relevanz zum emotionalen Erleben in der untersuchten Beobachtungssituation bestand. Die Partikeln beschränkten sich auf Abtönungs- und Gradpartikeln, da jene Partikeln einer Aussage einen emotivem Gehalt geben, den Inhalt intensivieren oder abschwächen und einen Bezug zu den Äußerungen des Gegenübers entstehen lassen (Hentschel & Weydt, 2021). Hinsichtlich der Interjektionen wurden emotive und phatische Interjektionen berücksichtigt. Emotive Interjektionen (oh, huch) spielen im Ausdruck von Gefühlen eine Rolle, phatische Interjektionen (hm) dienen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs. „Sie haben vor allem die Funktion, die Verbindung nicht abreißen zu lassen“ (Hentschel & Weydt, 2021, S. 316–317), was in der beobachteten emotional beladenen Interaktionssituation als pragmatisch-kommunikativ wichtiges Mittel angesehen werden konnte.

Im Rahmen der Häufigkeits- und Korrelationsanalysen wurden in einem weiteren Schritt Partikeln und Interjektionen ausgeschlossen (in Unterpunkt 6.1.1 als Variante B bezeichnet). Sie drücken v. a. Implizites aus und färben Aussagen hinsichtlich der Einstellung des Kindes zur Situation. Partikeln, zu denen Hentschel und Weydt (2021) auch Interjektionen zählen, haben weder eine lexikalische oder deiktische Bedeutung, noch eine kategorielle Bedeutung (ebd. S. 262). Partikeln existieren an sich bereits im Zuge einer anderen Funktion (z. B. „ja“ als Antwortpartikel) und werden bspw. als Abtönungspartikeln in bestimmten Kontexten umfunktioniert (z. B. „das ist ja lustig“). Über den Ausschluss von Partikeln und Interjektionen sollten ausschließlich Wörter für emotionale und kognitive Inhalte in Zusammenhang mit den erhobenen testbasierten Maßen und soziodemographischen Daten gebracht werden, für die ein spezifischer Wortabruf notwendig ist. Es wurde an-

genommen, dass die sprachliche Anforderung an die Kinder größer ist, wenn sie Wörter für Emotion, Modalität, Kognition und Bewertung produzieren.

Für jedes Kind ließ sich der Token-Anteil an IST ermitteln, was mittels einer Überprüfung der Grobtranskripte auf ausgewählte IST geschah. Die Menge produzierter IST konnte anschließend ins Verhältnis zum Gesamtgesprochenen⁵ pro Kind gesetzt werden. Dies war relevant, da die Menge an geäußerten Wörtern aufgrund der echten Gesprächssituation stark variierte. Der errechnete IST-Anteil wurde anschließend mit den erhobenen Daten aus Tests und Fragebögen-in Beziehung gesetzt.

5.3.2 Phrasen-/Satzebene – Kategorisierung von sprachlichen Reaktionen

Für die Datenanalyse von Phrasen bzw. Sätzen wurde die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode ausgewählt. Diese ermöglicht eine systematische Auswertung von qualitativen Daten ohne vordefinierte Hypothesen und bietet dadurch Raum für die Entdeckung neuer Phänomene. Für die Beantwortung der explorativen Forschungsfrage, welche verbalen Reaktionsmuster die Kinder in der emotional beladenen Gesprächssituation zeigen, erschien die Methode daher besonders gut geeignet. „Der Grundgedanke der Verfahren ist eine regelgeleitete, sequenzielle, kategorienbezogene Auswertung des Textmaterials mit anschließender Überprüfung der Kodierübereinstimmung sowie qualitativer und quantitativer Auswertung der Kategorienzuordnungen“ (Fenzl & Mayring, 2017, S. 333).

Nach der Beschreibung des Analyseverfahrens wird dieses anhand der Gütekriterien der Qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Kodierqualität validiert.

5.3.2.1 Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gilt als „Kernmethode“ der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2015). Zur Strukturierung des Materials dienten in der vorliegenden Stichprobe einerseits die Fälle ($N = 22$) und andererseits die aus den Transkripten herausgearbeiteten

.....

5 Die Gesamttokenanzahl meint die Menge aller Wörter eines Kindes, die zwischen Beginn und Ende der Szenen acht und neun geäußert wurden.

Kategorien. Der Schwerpunkt lag dabei auf der kategorienorientierten Analyse der Daten.



Abbildung 5: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse i. A. an Kuckartz & Rädiker (2022, 132)

Begonnen wurde mit der Exploration der Daten an Hand eines Grobtranskripts des Kindes K27. Induktiv wurden erste Reaktionsmuster erkannt, die hinsichtlich ihrer pragmatisch-kommunikativen Funktion voneinander abgrenzbar waren. Als Guideline für die induktive Kategorienbildung dienten Kuckartz & Rädiker (2022), woran der schematisch dargestellte Ablauf in **Abbildung 5** orientiert ist.

Nach der Funktionszuschreibung der sprachlichen Reaktionsmuster des Kindes K27 folgte die Untersuchung aller Kinder der Stichprobe auf diese ersten Kategorien hin sowie die Herausarbeitung weiterer kinderübergreifend wiederkehrender Reaktionsmuster. Es stellten sich nun die Fragen: Wie können die Hauptkategorien syntaktisch, lexikalisch und pragmatisch-kommunikativ definiert werden? Welche situative Funktion haben die kindlichen Äußerungen

im Hinblick auf die Emotionsausdrücke der HP? Das Material innerhalb einer Hauptkategorie wurde hinsichtlich pragmatisch-kommunikativer Funktionen und sprachstrukturellen Merkmalen unterteilt. So wurde bspw. induktiv die Subkategorie *Handeln+Sprache* gebildet. Diese zeichnet sich sprachstrukturell durch die Verwendung der ersten oder dritten Person Singular aus und hat die pragmatisch-kommunikative Funktion, eine geplante Handlung, die eine Lösung für ein Problem als Ziel hat, zu versprachlichen (s. Kategorienhandbuch im Anhang). Für die Definierung der Sub- und Hauptkategorien wurde schließlich noch eine makrostrukturelle Einbettung vorgenommen, wobei die Szenen acht und neun thematisch dreigeteilt wurde:

- (a) Phase rot: Emotion sehr bestürzt, „Wasserunfall“
- (b) Phase gelb: bekommt Hoffnung, Gespräch über das Malen
- (c) Phase grün: ist gut gestimmt, Bewertung der Bilder, Abschluss.

Anschließend wurde das komplette Material mit dem ausdifferenzierten und nun nicht mehr veränderbaren Kategoriensystem kodiert. Für die Kodierung fand die *QCMap* (Letz, 2023) Verwendung, welche eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse ist (Fenzl & Mayring, 2017). Zur Kategorisierung der Äußerungen wurde ein Kodierleitfaden hinterlegt, in dem sich die Definitionen der einzelnen Kategorien, Kodierbeispiele sowie Kodierregeln befanden (s. **Abbildung 6**). Auch Doppelkodierungen waren möglich. Kindliche Äußerungen wurden nicht kodiert, wenn es sich um nicht-emotionale/neutrale Gesprächsinhalte handelte.

QCAmapp		
Coding guideline		
Definition	Anchor examples	Coding rules
<p>● RQ2-1: Hinweis positiv</p> <p>Fokuslenkung</p>	<p>KUCK mal, wie SCHÖNES Wasser wir haben I wir haben DA ja noch ein bisschen Wasser I GEHT doch wieder I</p>	<p>Demonstrativa (das, es, meins, dein), Adverbien mit Zeit-/Ortbezug (jetzt, da), emotional positiv belegte Adjektive, Verben (schön, gut, bunt, richtig), Wortneuschöpfungen positiv belegt, Imperativ mit Aufforderungsfunktion (schau mal, weißt du), Interjektionen (uh, oh, au) mit Sachbezug, Beschreibung des Zustandes über Aussagesätze im Präsens</p>
<p>● RQ2-2: Hinweis negativ</p> <p>Fokuslenkung</p>	<p>AU DEIN Bild I DEIN Bild sieht NICHT mehr TOLL aus I DAS ist SCHIEF GELAUFEN I JETZT wird die Mama gleich BÖSE</p>	<p>Demonstrativa (das, es, meins, dein), Adverbien mit Zeit-/Ortbezug (jetzt, da), Interjektionen (uh, oh, au) mit Sachbezug, emotional negativ belegte Adjektive, Verben (nicht toll, schief gelaufen, verlaufen, ausgeschüttet, nicht gut, erschrecken), Imperativ mit Aufforderungsfunktion (schau mal, weißt du), Beschreibung des Zustandes über Aussagesätze im Präsens</p>

Abbildung 6: Auszug aus dem hinterlegten Kodierleitfaden in der QCAmapp. Haupt-/Subkategorien (Definition), Beispiele (Anchor examples), linguistische & pragmatisch-kommunikative Definition (Coding rules)

Die anonymisierten Transkripte wurden hochgeladen und anschließend durch Markieren einer Äußerung (Phrase/Satz) kodiert. Nach dem Kodierprozess (s. **Abbildung 7**) erfolgte das Anlegen eines „Intercoder-Agreement“ zur Validierung der Sinnhaftigkeit und Praktikabilität. Zwei weitere Kodierende führten auf dessen Basis eine Zweitkodierung durch (s. Unterpunkt 5.3.2.3).

The screenshot displays the QCAmapp interface. On the left, a document titled 'GrobtranskriptK13.docx' is open, showing a dialogue between Laura and Kira. Several segments are highlighted in blue, indicating they have been coded. On the right, a 'Coding guideline' panel is visible, listing two categories: 'RQ2-1: Handlungsplanung/Handeln+Sprache' and 'RQ2-2: Ratschlag'. Each category includes 'Anchor examples' and 'Coding rules'.

Abbildung 7: Screenshot des Kodierprozesses mittels QCAmapp

Zur Auswertung der Ergebnisse konnte eine Übersicht der kodierten Äußerungen mit ausgewählter Kategorie heruntergeladen werden. Auch lieferte die *QCAmap* eine Statistik über die Häufigkeit einer Kategorie pro Kind sowie für die gesamte Stichprobe, was die Basis für die quantitative Auswertung darstellte. So wurde bspw. die Diversität an Subkategorien pro Kind betrachtet und in Beziehung zu verschiedenen Variablen gesetzt.

5.3.2.2 Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse

Kuckartz & Rädiker (2022, S. 237) geben zur Beurteilung der internen Studiengüte eine Checkliste für Interviews als Form der Datenerhebung vor. Die Eckpunkte der Checkliste werden auf die vorliegende Dialogsituation, in welcher die Daten erhoben wurden, angewendet und das Vorgehen in **Tabelle 6** reflektiert.

Tabelle 6: Reflexion der internen Studiengüte mit ausgewählten Reflexionsfragen von Kuckartz & Rädiker (2022, 237)

Datenerfassung und Transkription (Schritt 1, Abbildung 5)	
Wurden die Daten fixiert in Form von Audio- oder Videoaufnahme?	Audio- und Videoaufnahmen wurden von der gesamten Gesprächssituation angefertigt.
Wurde eine interviewbegleitende Dokumentation (Postskriptum) erstellt, in dem die Interviewsituation und Besonderheiten festgehalten wurden? (...)	Die Rahmenbedingungen wurden dokumentiert, sowie Besonderheiten, wie z. B. die Anwesenheit der Mutter.
Wurde eine vollständige Transkription des Interviews vorgenommen?	Die beobachtete Interaktionssituation wurde in Gänze betrachtet und auf authentische Szenen geprüft. Ausgewählte Szenen wurden transkribiert.
Wurden Transkriptionsregeln benutzt und werden diese offengelegt?	Die Transkriptionsregeln wurden abhängig von der Analyseebene festgelegt, s. Unterpunkt 5.2.

Wer hat transkribiert?	Die Transkription erfolgte durch die TL. Für die Interrater-Kodierung wurden zwei Linguistinnen, die nicht mit dem Projekt vertraut waren, akquiriert.
Wurde eine Transkriptionssoftware benutzt?	Die Erstellung der Grobtranskripte erfolgte zunächst ohne Transkriptionssoftware. Diese wurde auf gesprächsanalytischer Ebene hinzugenommen.
Wurden die Daten anonymisiert? In welcher Weise?	Jedem Kind wurde eine zufällige Zahlenkombination zugeordnet. Wurden im Gespräch Eigennamen der Kinder genannt, wurden diese im Transkript mit dem Wort „name“ ersetzt.
Ist das synchrone Arbeiten mit Audioaufnahme und Transkription möglich?	Da auf Satzebene keine Transkriptionssoftware Verwendung fand, konnte ein synchrones Arbeiten nicht stattfinden. Auf gesprächsanalytischer Ebene wurde das synchrone Arbeiten über den Transkriptionseditor FOLKER (Schmidt, 2022) durchgeführt.
Wurden die Transkriptionsregeln eingehalten und entspricht die verschriftlichte Fassung dem Gesagten?	Der Fokus lag auf der verbalen Ebene (keine prosodisch-stimmlichen und kinetischen Informationen), entsprach also einer groben Transkription. Die Einhaltung der komplexen Transkriptionsregeln spielte v. a. auf gesprächsanalytischer Ebene eine Rolle.
Kodierung und Analyse (Schritte 2 bis 7, Abbildung 5)	
Wurde die Inhaltsanalyse computergestützt durchgeführt?	Für die computergestützte Analyse wurde ab dem 2. Kodierprozess die sog. <i>QCMap</i> (Letz, 2023) genutzt.
Wurden das Material oder Teile desselben durch mehrere Kodierende unabhängig voneinander bearbeitet?	Zwei Linguistinnen kodierten 23 % des Materials. Ihnen wurde dafür das Kategorienhandbuch zur Verfügung gestellt sowie eine Einführung in die <i>QCMap</i> gegeben.

Wie wurde die Übereinstimmung der Kodierenden ermittelt? Welches Vorgehen wurde bei Nicht-Übereinstimmung gewählt? Ist Nachvollziehbarkeit der Kodierung gegeben?	Die Übereinstimmung mit den Interkoderinnen wurde automatisiert über die <i>QCAnap</i> errechnet. Einzelne Nicht-Übereinstimmungen wurden betrachtet und diskutiert. Hierbei wurde sich nach der Diskussion für eine finale Kodierung entschieden.
Wie präzise und ausführlich sind die Kategoriendefinitionen? Gibt es konkrete Beispiele?	Im Kategorienhandbuch werden alle Subkategorien anhand von fünf Sparten definiert: Hauptkategorie Beispiele Sprachstrukturelle Definition Pragmatisch-kommunikative Definition Makrostrukturelle Einordnung
Kodierung und Analyse (Schritte 2 bis 7, Abbildung 5)	
Wurden alle erhobenen Daten bei der qualitativen Inhaltsanalyse berücksichtigt?	Alle teilnehmenden Kinder wurden in die Analyse einbezogen, wobei nicht alle erhobenen Daten, sondern ausgewählte Szenen fokussiert wurden.
Wie oft wurde das Material bis zur endgültigen Kodierung durchlaufen?	Im 1. Kodierprozess wurden die Haupt- und Subkategorien gebildet. Wenn neue Kategorien hinzukamen, wurde das gesamte Material auf diese Kategorien überprüft. Nach Festlegung der Kategorien erfolgte der 2. Kodierprozess durch die TL. Mit den Rückmeldungen der Interkoderinnen sowie nach der Datensitzung mit Expertinnen wurden letzte Änderungen vorgenommen.

5.3.2.3 Kodierqualität

Um die Sinnhaftigkeit der Kodierung zu hinterfragen, wurde ein Expertinnen-Review mit der Diskussion der sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Kategoriendefinitionen durchgeführt. Darüber hinaus fand eine Überprüfung der praktikablen Durchführbarkeit der Kodierung statt. Zum einen kodierten zwei verschiedenen Expertinnen 23 % des gleichen Datensatzes. Zum anderen kodierte die Studienleiterin einen fremden Datensatz auf Basis des erstellten Kategorienhandbuchs. Hierfür fand eine Kinderbuch-

Literaturrecherche statt. In Frage kamen Dialoge zwischen Kindern, in denen kindliche Emotionsausdrücke vorkamen, auf die sprachlich reagiert wurde. Daraufhin wurde ein passendes Exzerpt aus dem Kinderbuch „Pippi Langstrumpf“ erstellt (Lindgren, 2012). Dabei befand sich die Protagonistin Pippi im Dialog mit den Kindern Tom und Annika. Jenes Exzerpt wurde in die *QC Amap* (Letz, 2023) eingepflegt und Äußerungen aus emotional beladenen Textpassagen entsprechend kodiert.

Das Inter coding ergab eine Übereinstimmung an gleich kodierten Äußerungen von 75 % mit Expertin A und 78 % mit Expertin B. Gründe für fehlende Übereinstimmung waren, dass die Expertinnen teilweise Äußerungen kodiert hatten, die die TL aufgrund der kontextuell fehlenden emotionalen Beladenheit als nicht relevant eingestuft hatte. Es stellte sich heraus, dass hierbei die Anleitung zur Kodierung zu ungenau gewesen war. Weitere fehlende Übereinstimmungen wurden gemeinsam diskutiert und sich schließlich auf eine finale Kodierung geeinigt.

Die Kodierung des fremden Datensatzes erwies sich grundsätzlich als umsetzbar, da alle Reaktionen, die auf emotionale Äußerungen folgten, einer Kategorie zugeordnet werden konnten. Von den 15 Subkategorien traten 10 Subkategorien im fremden Datensatz auf (s. Validierung des Kodierverfahrens – Kodierung eines fremden Datensatzes im Anhang).

5.3.3 Gesprächsebene – Empathie in sprachlicher Interaktion

Im Gegensatz zur Analyse auf Wort- und Satzebene spielte auf Gesprächsebene das „Miteinander-Sprechen“ (Birkner, 2020, S. 15) die tragende Rolle. „Empathie ist keine binäre Variable, die mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ codiert werden könnte“ (Buchholz et al., 2016, S. 216). An das Material wurde nun bewusst offen herangegangen, um die Frage zu behandeln, wann und wie Kinder in Interaktion Empathiedarstellungen setzen. Von einem gesprächsanalytischen Standpunkt aus gesehen, liegt die Verantwortung der Gesprächsteilnehmenden darin, durch Sprache (verbal, prosodisch-stimmlich und kinetisch) zu demonstrieren, dass sie das Gesagte verstanden haben. Daher ging es in der Analyse auf Gesprächsebene um das Wechselspiel zwischen den Interaktant:innen unter Beachtung des sequenziellen Gesprächsverlaufs. Welche analytischen Schwerpunkte auf Gesprächsebene gesetzt wurden und welche

spezifisch gesprächsanalytischen Gütekriterien beachtet wurden, ist nachfolgend beschrieben. Das methodische Vorgehen orientierte sich an der sog. Konversationsanalyse (Birkner, 2020; Deppermann, 2008). Da das Korpus mittels einer geplanten und vorstrukturierten Interaktion entstand, konnten die Daten das Kriterium ‚Natürlichkeit‘ nicht im engeren Sinn erfüllen.⁶ Daher wurde für das methodische Vorgehen in der vorliegenden Arbeit der allgemeinere Begriff der Gesprächsanalyse gewählt, der gemäß Deppermann (2008, S. 25) legitim erschien: „Entgegen einer unter Gesprächsanalytikern weitverbreiteten Meinung erfordert das Natürlichkeitsprinzip daher nicht, grundsätzlich auf Aufnahmen unter Laborbedingungen, Rollenspiele oder Mediendokumente zu verzichten“.

5.3.3.1 Gesprächsanalytische Schwerpunkte

Grundsätzlich wurden gesprächsanalytisch dieselben Interaktionsabschnitte betrachtet wie auf Wort- und Satzebene („Wasserunfall“). Ziel war es anhand von Feintranskripten (s. Unterpunkt 5.2) Phänomene in der Gesprächspraktik der Kinder herauszuarbeiten, über welche die Kinder die emotionalen Äußerungen der HP als relevant setzten.

Gemäß der fünf Dimensionen, in denen sich gesprächsanalytische Untersuchungen unterscheiden können (Deppermann, 2008), erfolgte eine methodische Einordnung der beobachteten Phänomene. Das Kommunikationsverhalten wurde kontextspezifisch untersucht. Das bedeutet, der Interaktionsanlass war für alle Interaktant:innen transparent. Die Kinder wussten, dass sie gefilmt wurden und erklärten sich zu Beginn damit einverstanden mit der HP zu interagieren. Zudem war die Teilnehmendenkonstellation vereinheitlicht, da immer ein Kind sowie die TL in der Rolle der HP miteinander interagierten. Vereinzelt war eine Mutter passiv anwesend, wenn die Kinder dies einforderten. Des Weiteren waren das Thema („Wasserunfall“ und „Malen“), die Interaktionspartner:innen (TL/HP und ein Kind) und die emotionale Beladenheit vorher festgelegt (s. Unterpunkt 5.1.2). Zu guter Letzt waren die

.....

6 Hinsichtlich der Natürlichkeit von Daten rät Birkner (2020, S. 20) dazu, sich folgende Frage zu stellen: „Hätte das Ereignis auch ohne die Gesprächsanalytikerin mit ihrem Aufnahmegerät stattgefunden?“

teilnehmenden Kinder über Ein- und Ausschlusskriterien ausgewählt worden (s. Unterpunkt 5.1.1).

Hinsichtlich des Analyseweges wurde die funktionsbestimmte Analyse der formbestimmten Analyse vorgezogen. „Mit Funktionen sind Aufgaben und Probleme gemeint, die Interaktanten in Gesprächen bearbeiten (...)“ (Deppermann, 2008, S. 17). In der vorliegenden Arbeit wurde die Funktion der Darstellung von Empathie in emotional beladenen Situationen untersucht. Die übergeordnete Fragestellung lautete: Mit welchen Formen stellen die Kinder Empathie her? Dabei wurde die Interaktionsaufgabe der Kinder darin gesehen verbal, prosodisch-stimmlich und kinetisch mit der HP mitzugehen, wenn diese Emotionen ausdrückte.

Um Zusammenhänge zwischen verbalen, kinetischen sowie prosodisch-stimmlichen Formen und der Empathie herzustellen war die Berücksichtigung der Sequenzialität wesentlich. Der Einbezug unmittelbar vorangegangener Äußerungen fand auch auf Satzebene statt, um die pragmatisch-kommunikative Bedeutung einer Äußerung zu erkennen. Auf Gesprächsebene spielte nun zusätzlich zur vorherigen Kommunikation auch die nachfolgende eine Rolle. „Äußerungen stehen in einem doppelten zeitlichen Horizont. Einerseits sind sie auf den Kontext, der sich im bisherigen Gesprächsverlauf entwickelt hat, zugeschnitten, und sie dokumentieren ein Verständnis dieses Kontexts; andererseits sind sie Handlungen, die einen neuen Kontext und normative Erwartungen für folgende Handlungen schaffen (...)“ (Heritage 1984, 242 ff. zitiert nach Deppermann 2008, 49).

Die Analyse orientierte sich an den Ebenen der Gesprächsgestaltung nach Kallmeyer (zitiert in Deppermann, 2008, S. 9–10). Dabei fand eine Spezifizierung der zu untersuchenden Fragen mit der Arbeit am Material statt sowie eine Einordnung nach den sechs Ebenen:

1. Gesprächsorganisation: Gibt es spezifische Interaktionsmomente, in denen der Umgang mit emotionaler Involviertheit besonders deutlich wird?
2. Darstellung von Sachverhalten: Inwiefern lässt die HP initiierte Themen des Kindes zu?

3. Handeln (Ziel/Zweck des Gesprächs): Wie gehen die Kinder mit dem Konflikt um, dass zeitgleich zwei Aufgaben zu bewältigen sind? (Helfen vs. Malen/gemeinsames Interesse vs. eigenes Interesse)
4. Soziale Beziehungen und Identitäten: Welche Rollen nehmen die Kinder ein, um mit der emotionalen Beladenheit umzugehen?
5. Modalität des Gesprächs: Wie wird auf die Emotionalität der HP kinetisch, prosodisch-stimmlich und verbal eingegangen?
6. Herstellung von Reziprozität: Welche gegenseitigen Angleichungen sind auf prosodisch-stimmlicher Ebene beobachtbar?

Nach einer Sequenzanalyse am Einzelfall erfolgte für jedes gefundene Phänomen die Suche nach Vergleichsfällen und abweichenden Fällen über das gesamte Korpus hinweg. Dieses Vorgehen wurde mehrmals wiederholt. So konnten häufig auftretende Phänomene identifiziert und deren Variationen erkannt werden. Da das Material in einer vorstrukturierten Interaktionssituation entstanden war, eignete es sich gut für eine fallübergreifende Analyse. Bestimmte Äußerungen der HP waren vorher als emotionale Schlüsselreize geplant worden und dienten dann in der Gesprächsanalyse als fokale Elemente, die über das gesamte Korpus hinweg verglichen werden konnten (s. Skript Interaktionssituation im Anhang). Die Reaktionen der Kinder auf die fokalen Elemente und die anschließenden Reaktionen der HP konnten hinsichtlich der Varianz einzelner Phänomene untersucht werden. Über diesen sog. „Dreischritt“ wurde betrachtet, wie HP/TL und Kind Intersubjektivität herstellen (Birkner, 2020; Deppermann, 2008). Punktuell wurden Beziehungen zwischen gefundenen Gesprächsphänomenen und quantitativ erhobenen Entwicklungsdaten hergestellt.

5.3.3.2 Gütekriterien für Gesprächsanalyse

Bei der gesprächsanalytischen Auswertung der Daten waren hinsichtlich der Güte einige Aspekte zu bedenken. So konnte das „Beobachterparadoxon“ (Deppermann, 2008, S. 106) in der vorliegenden Studie nicht ausgeschlossen werden. In der Interaktionssituation wurden sowohl eine Kamera als auch ein Tonaufnahmegerät gut sichtbar platziert und die Kinder aus ethischen Gründen im Vorfeld darüber informiert. Es könnte also sein, dass die Kinder

ein sozial erwünschtes Verhalten zeigten. Dennoch erlaubte das Material Rückschlüsse auf natürliches Verhalten. Das vorstrukturierte Setting erschien durch die Ähnlichkeit zum Rollenspiel besonders geeignet für die Beobachtung des Kommunikationsverhaltens der Kinder. Aus der Forschung zum kindlichen Rollenspiel ist bekannt, dass arrangierte Situationen Kindern helfen ihre Fähigkeiten zu üben und zu zeigen. Kinder handeln im Rollenspiel in der Zone der nächsten Entwicklung: „Detailanalysen zum Sprachgebrauch im Rollenspiel zeigen, dass Kinder zwischen vier und sechs Jahren in dieser Handlungssituation sprachliche Fähigkeiten freisetzen, über die sie unter anderen Bedingungen noch nicht verfügen (...)“ (Andresen, 2006, S. 31). Unumstritten entsprach die Situation durch den vorher festgelegten Verlauf sowie Schlüsselaussagen der HP keinem herkömmlichen natürlichen Gespräch (s. Skript Interaktionssituation im Anhang). Jedoch war die Interaktionssituation absichtlich nicht eng skriptet, so dass die HP situativ flexibel auf die Äußerungen der Kinder einging und echte Gespräche entstanden.

Bei der Durchführung und Präsentation der Gesprächsanalyse wurde in der vorliegenden Arbeit im Sinne der Gütekriterien daher auf das „display“-Prinzip geachtet. Dieses meint die Erarbeitung der Aussagen über die Daten (induktiv). Aus Sicht der Gesprächsanalyse stellen sich die Gesprächsteilnehmenden (un-)bewusst immer wieder folgende zwei Fragen: „Why that now?“ und „What to do next?“ (Sacks 1995 und Garfinkel 1967 zitiert in Birkner, 2020, S. 10). Indem man die erste Frage stellt, versucht man, den Kontext und die Faktoren zu verstehen, die dazu geführt haben, dass etwas zu diesem Zeitpunkt gesagt oder getan wurde. Die zweite Frage erkundet welche Handlungsschritte oder Reaktionen als angemessen oder zielführend betrachtet werden können, um den Verlauf der Konversation fortzusetzen oder zu beeinflussen (ebd.). Diese Fragen werden auch in der Gesprächsanalyse verwendet, um die Handlungen der Gesprächsteilnehmenden, die an der Oberfläche sprachlich sichtbar werden, genauer zu erforschen. In der vorliegenden Arbeit wurde wegen des Mixed-Methods-Designs bewusst vermieden eine Vorselektion der Daten aufgrund der bereits bekannten Ergebnisse auf Wort- und Satzebene zu betreiben. „Dies ist entscheidend, denn das Ziel besteht nicht darin, Gespräche an vorausgesetzten Maßstäben zu messen oder Kategorien zuzuordnen, die der Forscher vorab festgelegt hat. Es geht stattdessen darum, die Prinzipien

en zu rekonstruieren, an denen sich die Beteiligten selbst (...) im Gespräch orientieren (...)“ (Deppermann, 2008, S. 50), also die sprachliche Oberfläche zu betrachten. Ergebnisse wurden demnach direkt an die Äußerungen der Sprechenden gekoppelt und der Kontext berücksichtigt (ebd.).

6 Ergebnisse

Gegenstand des Kapitels ist die Darstellung der qualitativen und quantitativen Teilergebnisse auf Wortebene sowie auf Phrasen-/Satzebene und auf Gesprächsebene zur Erarbeitung einer Multiperspektive auf den Empathieausdruck. Im Rahmen der quantitativen Analyse kamen teststatistische Verfahren zum Einsatz. Wegen der kleinen Stichprobengröße und da die Voraussetzung der Normalverteilung teilweise verletzt war (Shapiro-Wilk-Test), wurden nichtparametrische Verfahren eingesetzt. Für die Betrachtung von Gruppenunterschieden wurde der Mann-Whitney-U-Test verwendet. Korrelationsanalysen erfolgten anhand Spearman's ρ . Als Statistikprogramm diente Jamovi (The Jamovi Project, 2021).

Die Analysen in den drei Teildimensionen wurden nacheinander und unabhängig voneinander durchgeführt. Zu berücksichtigen ist, dass die Antworten auf die Forschungsfragen innerhalb der Teildimensionen am Ende jedes Abschnittes separat diskutiert werden, bevor in Kapitel 7 eine multiperspektivische Diskussion stattfindet.

6.1 Wort

In diesem Kapitel werden Ergebnisse aus den Analysen auf Wortebene berichtet. Welche Wörter für innere Zustände wurden von den Kindern in der beobachteten emotional beladenen Gesprächssituation produziert? Auf Basis deduktiver Kategorien wurde aus den Transkripten die Häufigkeit an IST ermittelt. Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen der Häufigkeit an IST und erhobenen quantitativen Entwicklungsdaten werden im Schwerpunkt berichtet.

6.1.1 Häufigkeit der Verwendung von *internal state terms*

In den sprachlichen Reaktionen der Kinder auf die Emotionsausdrücke der HP war eine große Diversität an IST vertreten. Alle vorher festgelegten Kategorien konnten im Korpus identifiziert werden und sind in **Tabelle 7** mit Beispielen

aufgelistet. **Abbildung 8** zeigt die Häufigkeitsverteilung der IST-Kategorien für die Varianten A und B. In Variante A wurden Partikeln (Abtönungs- und Gradpartikeln) am häufigsten verwendet, gefolgt von Wörtern der Modalität und Bewertung. Wörter der Kategorien Interjektionen, Kognition und Emotion kamen vergleichsweise wenig vor. In Variante B wurden Partikeln und Interjektionen ausgeschlossen (s. Unterpunkt 5.3.1). Mit dem Wegfall der größten aufgetretenen Kategorie, den Partikeln, gehörten nun die meisten IST den Kategorien Bewertung und Modalität an.

Tabelle 7: Beispiele aus dem Korpus zu den verwendeten IST

IST-Kategorie	Beispiel
Emotionswort, Gradpartikel	K54: Jetzt bin ich voll erschrocken!
Bewertung, Gradpartikel	K63: So sieht's a weng besser aus.
Modalität	K28: Willst du nicht ein buntes Bild machen?
Kognition	K52: Ich glaub auch.
Interjektion, Abtönungs- partikel	K54: Oh ach warte upsi eigentlich sagte die Mama –

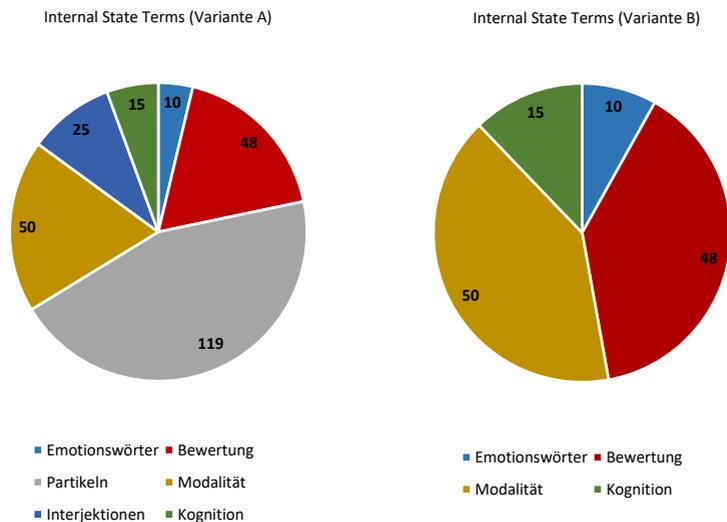


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung der IST im Gesamtkorpus (Rohwerte) in Variante A (links) und B (rechts)

Die Kinder sprachen in der beobachteten Gesprächssituation zwischen 15 und 174 Wörter ($M = 79.4$, $SD = 41.1$). Kinder, deren Wortanzahl mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert lag, wurden von der statistischen Analyse auf Wortebene ausgeschlossen, was einen Drop-Out von drei Kindern (K77, K45, K17) bedeutete. Die Aussagekraft der Daten war bei diesen Kindern nicht gegeben, da das zu untersuchende Sprachmaterial einen zu geringen Umfang aufwies. Nach Ausschluss der drei Kinder ergab sich für die Stichprobe $n = 19$ ein Mittelwert von 88.9 gesprochenen Wörtern ($SD = 35.5$).

Der sog. IST-Anteil steht für den prozentualen Anteil an IST im Verhältnis zur Menge aller gesprochenen Wörter eines Kindes. In Variante A betrug der Mittelwert für den IST-Anteil 16.4 ($Mdn = 14.0$, $SD = 8.86$). Das Histogramm (**Abbildung 9**) zeigte eine Häufung von Werten im linken Bereich der Verteilung (Schiefe = 2.20, Kurtosis = 5.80). Die meisten Kinder hatten also tendenziell niedrigere Werte. Der obere Wertebereich wurde mit zwei Ausreißern gering besetzt. Im linken Bereich war am Wertemaximum eine deutliche Häufung erkennbar. In der Dichtekurve führte dies zu einer asymmetrischen, linkssteilen, unimodalen Verteilung mit einem Gipfel im niedrigen Wertebereich. Mittels Shapiro-Wilk-Test konnte das Vorliegen nicht normalverteilter Daten bestätigt werden ($p < .001$).

In Variante B betrug der Mittelwert 7.49 ($Mdn = 5.90$, $SD = 5.19$). Im Histogramm (**Abbildung 10**) häuften sich ebenfalls Werte im linken Bereich der Verteilung (Schiefe = 2.02, Kurtosis = 5.83). Am rechten Rand des Wertebereichs trat ein Ausreißer mit niedriger Werthäufung auf. Im linken Bereich war am Wertemaximum eine deutliche Häufung erkennbar, die stärker als bei Variante A ausfiel. Die Dichtekurve zeigte ebenfalls eine asymmetrische, linkssteile, unimodale Verteilung mit einem Gipfel im niedrigen Wertebereich. Auch in Variante B lag gemäß Shapiro-Wilk-Test keine Normalverteilung vor ($p = .003$).

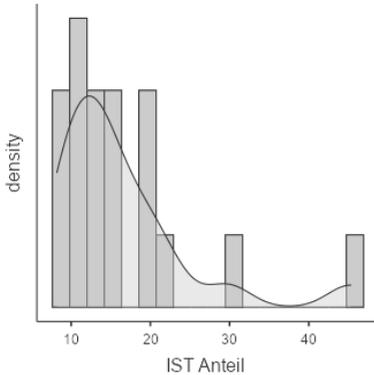


Abbildung 9: Histogramm zum IST-Anteil in Variante A. Auf der x-Achse ist der IST-Anteil in Prozent abgebildet, die y-Achse zeigt die Dichte

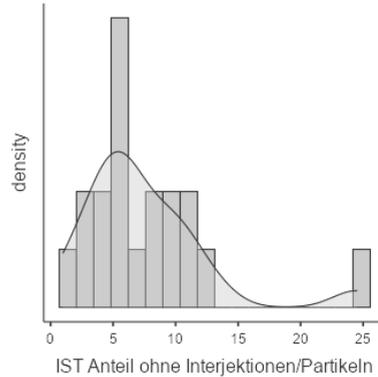


Abbildung 10: Histogramm zum IST-Anteil in Variante B. Auf der x-Achse ist der IST-Anteil in Prozent abgebildet, die y-Achse zeigt die Dichte

6.1.2 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit soziodemographischen Daten und mit familiärem Hintergrund

Geschlecht

In beiden Varianten wurden Mann-Whitney-U-Tests berechnet, um den Zusammenhang zwischen dem *Geschlecht* und dem IST-Anteil zu untersuchen. Es gab keinen signifikanten Unterschied in der Größe des IST-Anteils zwischen Jungen und Mädchen, weder in Variante A mit einer Differenz der Mittelwerte von 0.01 ($U = 45.0, p = 1.000$) noch in Variante B mit einer Differenz der Mittelwerte von -1.27 ($U = 37.0, p = .540$).

Alter

In Variante A lag eine stark positive Korrelation zwischen dem *Alter* (in Monaten) und dem IST-Anteil vor, Spearman's $\rho = .688, p = .001$. Die Korrelation in Variante B war nicht signifikant, Spearman's $\rho = .420, p = .073$. Betrachtet man die Alterseffekte getrennt nach Geschlecht, so zeigten sich bei den Jungen in beiden Varianten signifikante, stark positive Korrelationen (Variante A Spearman's $\rho = .875, p < .001$, Variante B Spearman's $\rho = .650, p = .042$). Der

Alterseffekt war bei den Mädchen nicht beobachtbar (Variante A Spearman's $\rho = .445$, $p = .230$, Variante B Spearman's $\rho = .176$, $p = .650$). Der IST-Anteil war bei den älteren Jungen größer als bei den jüngeren Jungen. Die jüngeren Mädchen zeigten hingegen einen ähnlich großen IST-Anteil wie die älteren Mädchen. In der vorliegenden Stichprobe ist die Geschlechterverteilung in Bezug auf die Altersverteilung ausgewogen.

Schul- und Berufsbildung der Eltern

In beiden Varianten wurden Mann-Whitney-U-Tests berechnet, um zu untersuchen, ob es einen Unterschied zwischen Kindern der Gruppe „akademisch gebildeter Eltern“ und der Gruppe „nicht akademisch gebildeter Eltern“ hinsichtlich des IST-Anteils gab. Die Ergebnisse sind in **Tabelle 8** dargestellt. Weder in Variante A noch in Variante B lagen signifikante Unterschiede zwischen „akademisch gebildeter Eltern“ und „nicht akademisch gebildeter Eltern“ vor. Für die Variable Schulabschluss zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen Kindern der Gruppe „Eltern mit Abitur“ vs. „Eltern ohne Abitur“. In Variante A wurde anhand der Standardabweichung sichtbar, dass die Gruppe der Kinder von nicht akademisch gebildeten Eltern eine geringere interindividuelle Streuung hinsichtlich des IST-Anteils aufwies als die Gruppe der Kinder von Eltern mit akademischer Bildung.

Tabelle 8: Ergebnisse Mann-Whitney-U-Tests zum IST-Anteil der Varianten A und B bei Kindern von Eltern mit Abitur vs. ohne Abitur

	Eltern mit Abitur			Eltern ohne Abitur			U	p	r
	n	M	SD	n	M	SD			
IST-Anteil Variante A	10	16.14	11.01	9	16.72	14.00	34.0	.391	.244
IST-Anteil Variante B	10	7.17	6.51	9	7.86	3.57	30.5	.253	.322
	Akademisch gebildet			Nicht akademisch gebildet					
IST-Anteil Variante A	10	17.62	11.80	9	15.08	4.03	41.0	.775	.089
IST-Anteil Variante B	10	7.44	6.60	9	7.56	3.42	33.5	.369	.256

Geschwisteranzahl

Die *Geschwisteranzahl* stand nicht signifikant in Zusammenhang mit dem IST-Anteil (Variante A Spearman's $\rho = 0.075$, $p = .761$, Variante B Spearman's $\rho = .297$, $p = .217$). Deskriptiv war erkennbar, dass gerade das Kind mit den meisten Geschwistern den mit Abstand größten Anteil an IST besaß (Variante A = 45 %). Auch zeigte sich, dass die drei Einzelkinder niedrige bis maximal mittlere Werte im IST-Anteil aufwiesen (Variante A = 8 % bis 15 %). Bei Kindern mit ein bis zwei Geschwistern lag der IST-Anteil sowohl unter als auch oberhalb des Mittelwerts (Variante A = 8 % bis 30 %).

6.1.3 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der frühkindlichen Entwicklung

Frühgeburt

Aufgrund der geringen Anzahl von Frühgeburten in der vorliegenden Stichprobe wurde kein statistischer Test zwischen der Variable *Frühgeburt* und dem IST-Anteil durchgeführt. Hinsichtlich des IST-Anteils in der beobachteten Interaktionssituation lagen alle drei Frühgeburten (K90, K13, K54) in der Mitte der Verteilung der Stichprobe.

Aus den Anamnesebögen gingen abgesehen von Sprachauffälligkeiten keine nennenswerten Besonderheiten oder Erkrankungen der Kinder hervor. Daher wurden keine weiteren Variablen der frühkindlichen Entwicklung in Beziehung zur IST-Verwendung gesetzt. Kinder, die in der frühen Entwicklung Sprachauffälligkeiten gezeigt hatten, schnitten zum Zeitpunkt der Datenerhebung weiterhin unterdurchschnittlich in den durchgeführten Sprachtests ab. Die Frage nach Korrelationen zwischen sprachlichen Fähigkeiten und dem IST-Anteil wird in Unterpunkt 6.1.6 näher betrachtet.

6.1.4 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit testbasierten Maßen und Fragebögen zur sozial-emotionalen Entwicklung

Um den Zusammenhang zwischen der sozial-emotionalen Entwicklung und dem IST-Anteil zu untersuchen, wurden die T-Werte der vier ausgewählten Untertests des EMK 3-6 (Petermann & Gust, 2016) herangezogen. In Variante

A ergaben sich signifikante, stark positive Werte für die Untertests *Primäre Emotionen* und *Prosoziales Verhalten* auf dem α -Niveau von 5%. In Variante B standen die Leistungen im EMK 3-6 nicht im Zusammenhang mit dem IST-Anteil. Die Korrelation mit dem *Gesamtwert im GEM*, dem Elternfragebogen zur Empathiefähigkeit (Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011), war in beiden Varianten schwach negativ ausgeprägt und ohne Signifikanzen. Die Ergebnisse sind in **Tabelle 9** aufgelistet.

Tabelle 9: Korrelationen des EMK 3-6 (Normwerte der Subtests) und des GEM (Gesamtwert als Rohwert) mit dem IST-Anteil in Variante A bzw. B (Spearman's ρ)

Subtests	IST-Anteil Variante A	IST-Anteil Variante B
Primäre Emotionen EMK 3-6	.468*	.109
Sekundäre Emotionen EMK 3-6	-.084	.034
Prosoziales Verhalten EMK 3-6	.541*	.105
Empathie EMK 3-6	.378	.121
GEM	-.218	-.280

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Note. Für den EMK 3-6 sind bis zu einem Alter von 6;5 J. Normwerte ermittelbar. Zwei Kinder waren zum Testzeitpunkt 7;0 J. und 6;11 J. alt. Um die statistische Power nicht zu verringern, wurden sie in der Stichprobe belassen und für die Berechnung der Normwerte die Normdaten der Altersklasse 6;0 – 6;5 J. herangezogen.

6.1.5 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der ToM

In Variante A bestand ein signifikanter, mittlerer positiver Zusammenhang zwischen dem *Gesamtwert gelöster ToM-Aufgaben* und dem IST-Anteil, Spearman's $\rho = .512$, $p = .025$. Um die Variable *Alter* zu kontrollieren, wurden eine partielle Korrelation zwischen dem IST-Anteil und der Variable *Gesamtwert gelöster ToM-Aufgaben* vorgenommen. Hierbei zeigte sich keine Signifikanz mehr, Spearman's $\rho = .238$, $p = .342$.

Da die ToM-Aufgaben im Schwierigkeitsgrad variierten, wurden in einem weiteren Schritt die einzelnen ToM-Aufgaben isoliert betrachtet. Dabei erfolgte eine Einteilung der Kinder in die Gruppen „Aufgabe X gelöst“ vs. „Aufgabe X nicht gelöst“. Gab es hinsichtlich des IST-Anteils einen Unterschied zwischen der Gruppe „Aufgabe X gelöst“ und der Gruppe „Aufgabe X nicht gelöst“? Die

Mann-Whitney-U-Tests zu den fünf ToM-Aufgaben wiesen mehrheitlich auf nicht signifikante Unterschiede hin. Einzig für die Aufgabe 3 ergab sich ein signifikanter Unterschied ($U = 6.00, p = .004$) zwischen der Gruppe „ToM-Aufgabe 3 gelöst“ ($M = 19.24, SD = 9.40$) und der Gruppe „ToM-Aufgabe 3 nicht gelöst“ ($M = 10.30, SD = 2.22$). Auch nach Bonferroni-Korrektur blieb das Ergebnis signifikant. Kinder, welche die Aufgabe 3 lösten, wiesen also einen deutlich höheren IST-Anteil auf, was auch in **Abbildung 11** visuell nachvollzogen werden kann. Zu berücksichtigen ist, dass für die ToM-Aufgabe 3 ein Alterseffekt bestand (linearer Anstieg der ToM-Leistung mit dem Alter, $p < .001$).

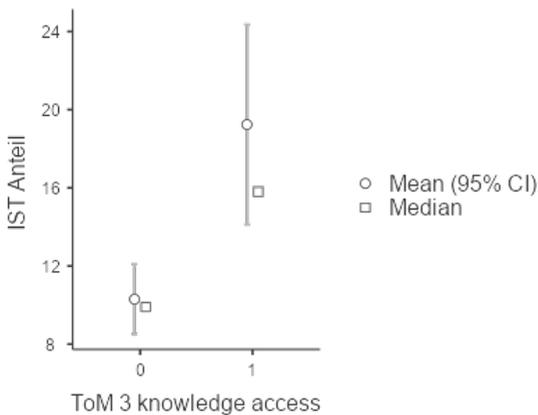


Abbildung 11: IST-Anteil der Gruppe 1 = „ToM-Aufgabe 3 gelöst“ und der Gruppe 0 = „ToM-Aufgabe 3 nicht gelöst“

Die partielle Korrelation zwischen dem IST-Anteil und der Anzahl gelöster ToM-Aufgaben war in Variante B nur schwach ausgeprägt und nicht signifikant, Spearman's $\rho = -.100, p = .693$. Die Mann-Whitney-U-Tests in Bezug auf das Lösen der einzelnen ToM-Aufgaben waren in Variante B nicht signifikant. Trotz des berichteten Alterseffektes für die Aufgabe 3 bestand in Variante B kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen „ToM-Aufgabe 3 gelöst“ ($M = 8.39, SD = 5.78$) und „ToM-Aufgabe 3 nicht gelöst“ ($M = 5.55, SD = 3.20, U = 27.0, p = .313$).

6.1.6 Zusammenhänge der IST-Verwendung mit der Sprachentwicklung

Mit Hilfe eines Mann-Whitney-U-Tests wurde statistisch überprüft, ob sich der durchschnittliche IST-Anteil von sprachauffälligen Kindern und Kindern mit typischer Sprachentwicklung unterscheidet. Dabei galten jene Kinder als sprachauffällig, die in mindestens einem der Untertests des SET 3-5/5-10 (Pettermann, 2012, 2016) einen T-Wert ≤ 37 erzielten, also mind. 1,25 Standardabweichungen unter dem Normwert von 50 lagen. Die Klassifikation „sprachauffällig“, die die Kinder in der vorliegenden Stichprobe bei erläuterten niedrigen Sprachleistungen in der Testung zeigten, ist nicht gleichzusetzen mit einer Diagnosestellung bzw. dem Vorliegen einer SES. Allerdings lag bei sieben der zehn sprachauffälligen Kinder bereits vor der Studienteilnahme die Diagnose einer SES vor. Drei Kinder, bei denen erstmals durch die Studienteilnahme sprachliche Defizite auffielen, lagen jeweils in mind. zwei Untertests unter dem T-Wert von 37. Die Stichprobe, die für die statistische Analyse auf Wortebene herangezogen wurde, bestand aus zehn sprachauffälligen Kindern und neun Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Wie in **Tabelle 10** dargestellt, unterschied sich der IST-Anteil der Gruppe „sprachauffällig“ weder in Variante A noch in Variante B signifikant vom IST-Anteil der Gruppe „sprachtypisch“. Die sprachauffälligen Kinder wiesen im Mittel zwar einen höheren IST-Anteil auf, jedoch war die Standardabweichung deutlich größer (**Abbildung 12** und **Abbildung 13**).

Tabelle 10: Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Höhe des IST-Anteils bei „sprachtypisch“ vs. „sprachauffällig“ entwickelten Kindern

	Sprachtypisch			Sprachauffällig			U	p	r
	n	M	SD	n	M	SD			
IST-Anteil Variante A	9	13.9	6.92	10	18.7	10.1	25.5	.121	.433
IST-Anteil Variante B	9	5.84	3.01	10	8.98	6.38	29.5	.220	.344

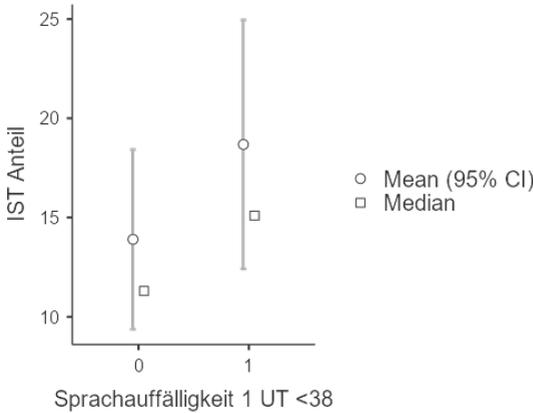


Abbildung 12: IST-Anteil (Variante A) der Gruppe 1 = „sprachaffällig“ und der Gruppe 0 = „sprachtypisch“

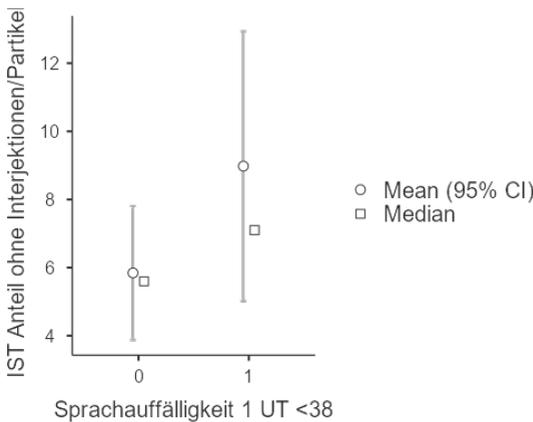


Abbildung 13: IST-Anteil (Variante B) der Gruppe 1 = „sprachaffällig“ und der Gruppe 0 = „sprachtypisch“

Um Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und dem IST-Anteil zu untersuchen, wurden die T-Werte der Kinder in den einzelnen Untertests des SET 3-5/5-10 für Korrelationsanalysen herangezogen. In Variante A waren in den expressiven Untertests zu lexikalischen und semantischen Fähigkeiten keine Korrelationen erkennbar. Der IST-Anteil korrelierte mit der Variable *Pluralbildung* moderat positiv mit einer Signifikanz auf dem α -Niveau

von 5 %. Ein signifikant negativer mittlerer Zusammenhang zeigte sich in den Fähigkeiten zum *Satzverständnis* und dem IST-Anteil, ebenfalls auf dem α -Niveau von 5 %. Nach Bonferroni-Korrekturen ($p < .01$) bestanden für beide Berechnungen keine Signifikanzen mehr. Auch in Variante B ergaben sich keine nennenswerten Korrelationen zwischen den erreichten T-Werten in den SET 3-5/5-10-Untertests und dem IST-Anteil. Im Gegensatz zu Variante A konnte eine signifikante negative Korrelation zwischen dem Untertest *Bildbenennung* und dem IST-Anteil festgestellt werden. Bei den Elternfragebögen zur *ISL* (i. A. an Kristen et al., 2014) und zu den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten aus der *CCC-2* (nicht publizierte dt. Forschungsversion, Bishop, 2003) waren weder bei Variante A noch bei Variante B Zusammenhänge mit dem IST-Anteil erkennbar. In **Tabelle 11** sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zusammengefasst.

Tabelle 11: Korrelationen des SET 3-5/5-10 (Normwerte der Subtests), des ISL-Fragebogens (Gesamtwert als Rohwert) und der CCC-2 (Gesamtwert als Normwert) mit dem IST-Anteil in Variante A und B (Spearman's ρ)

Subtests	<i>n</i>	IST-Anteil Variante A	IST-Anteil Variante B
SET 3-5/5-10			
Bildbenennung	19	-0.404	-0.593**
Kategorienbildung	16	-0.170	-0.222
Pluralbildung	16	.630*	.350
Handlungssequenzen spielen	19	-.543*	-.439
Handlungssequenzen kommentieren/ Inkorrekte Sätze	16	.030	-.199
ISL-Fragebogen	19	-.004	-.137
CCC-2	15	-.132	-.161

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Note. Das *n* reduzierte sich im SET 3-5/5-10 wegen fehlender Normwerte für Kinder jünger als 4;0 J. (Untertests Kategorienbildung, Pluralbildung und Handlungssequenzen kommentieren). Das *n* reduzierte sich in der CCC-2 wegen fehlerhaft ausgefüllter Fragebögen, die daher nicht bewertet werden konnten.

Im Rahmen der Erhebung sprachlicher Fähigkeiten wurde eine ggf. vorliegende Mehrsprachigkeit bei den Eltern erfragt. Nachdem ein mehrsprachiges Kind mangels hinreichenden Sprachmaterials von der statistischen Analyse auf Wortebene ausgeschlossen werden musste (s. Unterpunkt 5.1.1), sank die Anzahl mehrsprachiger Kinder auf $n = 3$. Hinsichtlich des IST-Anteils (Variante A) lagen zwei dieser drei Kinder im mittleren Bereich der Verteilung, eines der Kinder stellte einen Ausreißer im oberen Wertebereich dar.

6.1.7 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext

Zunächst ging es in der Analyse auf Wortebene um die qualitative Frage nach der Zusammensetzung der IST in der beobachteten emotional beladenen Interaktionssituation. Die deduktive Kategorienanalyse lieferte entsprechende Ergebnisse über die Art der IST, welche von den Kindern produziert wurden. Neben Emotionswörtern und Bewertungen nutzten die Kinder Wörter der Modalität und der Kognition, Interjektionen, Abtönungs- und Gradpartikeln.

Um die quantitative Forschungsfrage nach der Häufigkeit der IST beantworten zu können, wurde der sog. IST-Anteil ermittelt. Dieser bezog sich auf das Verhältnis von IST zur Menge aller produzierten Wörter eines Kindes. In Variante A wurden für die Berechnung des IST-Anteils alle oben genannten Kategorien einbezogen. In Variante B erfolgte der Ausschluss von Abtönungs-/Gradpartikeln und Interjektionen, wegen der Annahme, dass Wörter jener Kategorien Implizites ausdrücken (z. B. die Einstellung des Kindes zur Situation). Dabei ist kein spezifischer Wortabruf notwendig, wie es bspw. bei Wörtern für Kognition der Fall ist, sondern es besteht eine Auswahl an einem mentalen Pool von Partikeln und Interjektionen. Die Anforderung an die Kinder Wörter der Modalität, Bewertung, Kognition und Emotion zu produzieren, wurde deshalb als größer eingeschätzt als die Verwendung von Abtönungs-/Gradpartikeln oder Interjektionen. Die Annahme war, dass sich durch den Ausschluss dieser Kategorien deutlichere Unterschiede zwischen sprachauffälligen Kindern und Kindern mit typischer Sprachentwicklung zeigen würden. In Variante A lag der prozentuale Anteil an IST an der Menge aller produzierten Wörter im Mittel bei 16 %. Die am stärksten vertretene IST-Kategorie waren Abtönungs- und

Gradpartikeln. Diese haben grundsätzlich die Funktion den emotionalen Gehalt einer Aussage zu modifizieren. Weitere häufig vertretene ISTs gehörten den Kategorien Modalität und Bewertung an. Modalverben (z. B. können, müssen, sollen) wurden von den Kindern genutzt, um der HP Ratschläge zu erteilen. Bewertende Wörter (z. B. witzig, blöd, toll) wurden häufig im Rahmen von Bestätigungen der Handpuppensaussage verwendet (s. Unterpunkt 6.2). Weshalb spielten gerade Abtönungs- und Gradpartikeln eine so große Rolle im vorliegenden Korpus? Abtönungspartikeln sind miteinander kombinierbar, was auch in der vorliegenden Stichprobe der Fall war. Dadurch traten sie in den Äußerungen frequentierter auf als andere IST, wie z. B. Wörter der Modalität oder Kognition. Kombinierte Partikeln produzierten z. B. K83: „**einfach lieber** ein Tuch nehmen“ oder K79: „das war **ja bloß** hier“. Abtönungs- und Gradpartikeln könnten auch deshalb eine große Rolle gespielt haben, weil sie generell häufig in dialogischen Situationen vorkommen, um einen Bezug zu den Äußerungen des Gegenübers aufzubauen (Hentschel & Weydt, 2021). Gerade die Bezugsherstellung wurde in der Interaktionssituation von den Kindern direkt und indirekt verlangt, wodurch das hohe Aufkommen von Partikeln nachvollziehbar wird.

Weitere Forschungsfragen auf Wortebene adressierten mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von IST und diversen Entwicklungsbereichen sowie soziodemographischen Daten der Kinder.

Da die Kinder zwischen 3;0 Jahren und 7;0 Jahren alt waren, konnte der IST-Anteil in Bezug auf die Variable *Alter* in einer großen Altersspanne betrachtet werden. Bekannt ist, dass sich die ISL im Kleinkind- und Grundschulalter ausdifferenziert (Grosse et al., 2021; Kauschke & Klann-Delius, 1997; Kristen et al., 2014). Hinsichtlich des IST-Anteils war in der vorliegenden Stichprobe insbesondere bei Jungen ein signifikanter Anstieg mit dem Alter zu verzeichnen. Unabhängig vom Alter war kein *Geschlechtereffekt* erkennbar.

Ein Faktor von vielen, der die Sprachentwicklung von Kindern mitformt, ist der Bildungsstand der Eltern (Weinert & Ebert, 2013). Dies wird v. a. im Bereich der Bildungssprache deutlich. So ist bekannt, dass Kinder aus bildungsnahen Familien eine ausdifferenziertere Bildungssprache gebrauchen als Kinder aus bildungsfernen Familien (Hoff, 2006). Zu den IST zählen Wort-

kategorien, wie z. B. Kognitionswörter, die auch der Bildungssprache zugeordnet werden können. Die *Schul- und Berufsbildung* der Eltern wirkte sich in der vorliegenden kleinen Stichprobe jedoch nicht auf den IST-Anteil der Kinder aus. Allerdings lag eine stärkere Streuung im IST-Anteil der Kinder mit bildungsnahen Eltern vor (Eltern mit Abitur/akademischer Berufsbildung). Dass die bildungsnahen Eltern wahrscheinlich einen qualitativ hochwertigen Sprachinput bieten (Hoff 2006) bedeutet nicht zwingend, dass es in den bildungsnahen Familien auch üblich ist innere Zustände im Alltag stärker zu verbalisieren. Emotionen, Probleme oder Lösungen zu thematisieren und infolgedessen einen Input zu IST zu geben, kann nicht allein vom Bildungsstand abhängig gemacht werden. Außerdem muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass nur zwischen Kindern von *Eltern mit/ohne Abitur* bzw. *mit/ohne akademischer Berufsbildung* unterschieden wurde. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße schien es nicht aussagekräftig, die Gruppe der Eltern ohne Abitur nochmals feiner zu unterteilen. Womöglich wären Gruppenunterschiede feststellbar, wenn man stärker differierende Gruppen vergleichen würde.

Eine weitere Unterfrage zum familiären Hintergrund befasste sich mit dem Zusammenhang zwischen der *Geschwisteranzahl* und dem IST-Anteil. Sind in einem Haushalt Geschwister vorhanden, ist dort von einem größeren Spektrum an emotional beladenen Situationen auszugehen als bei Einzelkindern, weil die Zahl an Interaktionspartner:innen steigt. Bei Zweitgeborenen sinkt rein quantitativ die Anzahl von Dialogsituationen mit der Mutter, wodurch weniger gezielter sprachlicher Input besteht als bei den Erstgeborenen (Hoff, 2006). Jüngere Geschwister sind jedoch früher ein aktiver Teil von emotional beladenen Situationen in der Familie und können dadurch ihre pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten womöglich besser schulen als Erstgeborene (ebd.). Die Verwendung von IST als Sprachmaterial, das auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene gebraucht wird, könnte demnach bei Kindern mit Geschwistern stärker ausgeprägt sein. Zwar korrelierte die *Geschwisteranzahl* in der vorliegenden Stichprobe nicht signifikant mit dem IST-Anteil, doch betrachtet man die extremen Werte im niedrigen und hohen Bereich der Verteilung, ergab sich folgendes Bild: Das Kind mit dem größten IST-Anteil hatte gleichzeitig die meisten Geschwister, die drei Einzelkinder hatten ausschließ-

lich niedrige bis maximal mittlere Werte im IST-Anteil. Kinder mit ein oder zwei Geschwistern befanden sich im Mittelfeld. Daraus ließe sich vorsichtig folgern, dass Kinder mit Geschwistern häufiger über innere Zustände sprechen.

Im Zuge der Frage nach Zusammenhängen zwischen der frühkindlichen Entwicklung und der Höhe des IST-Anteils wurde der Parameter *Frühgeburt* herausgegriffen. Besonders Frühgeborene mit sehr niedrigem Geburtsgewicht weisen häufig folgende Merkmale auf: „(...) ein ängstlich-zurückgenommener Beziehungsstil, Restriktionen in der sozialen Interaktion und im Verständnis für soziale Zusammenhänge“ (Bindt, 2022, S. 29). Auch die Sprachentwicklung kann beeinträchtigt sein (ebd.). In der vorliegenden Studie, in der die zitierten Fähigkeiten eine Rolle spielten, wurde daher der Frage nachgegangen, ob der IST-Anteil bei Kindern mit *Frühgeburt* geringer ausfällt. Die IST-Anteile der drei Frühgeburten wurden einzeln betrachtet. Alle drei Kinder lagen nah am Mittelwert und wiesen demnach keine herausragend niedrigen IST-Anteile auf. Zu berücksichtigen ist, dass das Geburtsgewicht, das für die Entwicklung des Frühgeborenen ausschlaggebend ist, nicht erhoben wurde.

Aufgrund der bekannten Wechselwirkung zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen wurden Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Fähigkeiten und dem IST-Anteil angenommen (Bahn et al., 2021; Rose et al., 2016). Zusammenfassend zeigte sich eine signifikante Korrelation zwischen dem IST-Anteil und der Fähigkeit zum *Benennen und Erkennen primärer Emotionen* und der Entwicklung des *prosozialen Verhaltens*. Das *Benennen und Erkennen sekundärer Emotionen* schien für die Größe des IST-Anteils nicht relevant zu sein. Grund dafür könnte sein, dass v. a. Kompetenzen im Bereich der primären Emotionen und im prosozialen Verhalten in der beobachteten Interaktionssituation eine große Rolle spielten. Zu den dargestellten primären Emotionen zählten Trauer, Freude, Überraschung und Wut. Daher war es essentiell, dass die Kinder v. a. primäre Emotionen erkannten, um dann auch darauf sprachlich reagieren zu können. In den Szenen acht und neun wurden direkt und indirekt Problemlösungsstrategien eingefordert. Für die spontanen Reaktionen der Kinder war daher auch die Versprachlichung von prosozialen Problemlösungen notwendig. Die Ergebnisse unterstreichen die Beziehung zwischen sozial-emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten. Sie weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen ausgewählten so-

zial-emotionalen Fähigkeiten und der Verwendung von IST in einer emotional belegten Interaktionssituation gibt.

Hinsichtlich der Empathiefähigkeit, überprüft mit dem Fragebogen *GEM* (Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011) und dem Untertest *Empathie* des EMK 3-6 (Petermann & Gust, 2016), bestand in der vorliegenden Stichprobe kein signifikanter Zusammenhang mit dem IST-Anteil. Der Untertest *Empathie* des EMK 3-6 ist inhaltlich stark an Aufgaben zur ToM angelehnt. Auch sprachlich sind Parallelen zu finden, indem Nebensatzkonstruktionen mit IST, wie „glauben, dass...“ genutzt werden. Die ToM wurde in der vorliegenden Studie separat überprüft, weil bekannt ist, dass die ToM und die Sprachentwicklung in Beziehung zueinander stehen (Ebert, 2020; Holopainen et al., 2019). Da gerade für die ToM das Verstehen und die Produktion mentaler Sprache notwendig ist (Astington & Baird, 2005), wurde der Zusammenhang zwischen dem ToM-Entwicklungsstand und dem IST-Anteil betrachtet. Eine signifikante Korrelation zwischen der *Anzahl korrekt gelöster ToM-Aufgaben* und dem IST-Anteil war erkennbar, wobei sich sowohl für die Lösung der ToM-Aufgaben als auch für die Höhe des IST-Anteils Alterseffekte zeigten. Die Zusammenhänge zwischen der Verwendung von IST in der beobachteten Interaktionssituation und der Entwicklung der ToM sowie der Empathiefähigkeit müssen daher vorsichtig interpretiert werden. Ebert (2020) verdeutlichte, dass rezeptive Fähigkeiten in Wortschatz und Grammatik unterschiedlich stark mit der ToM korrelieren. Die vorliegenden Ergebnisse zur Verwendung von IST und dem ToM-Entwicklungsstand könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Fähigkeit zur Versprachlichung von inneren Zuständen in Beziehung zur ToM steht.

Die Sprachentwicklung der Kinder betreffend, ergab sich in der untersuchten Stichprobe im IST-Anteil kein signifikanter Unterschied zwischen *sprachauffälligen* und *sprachtypisch* entwickelten Kindern. Entgegen der Erwartung, dass der Anteil an IST bei den sprachauffälligen Kindern geringer ausfallen würde, wiesen diese im Mittel einen höheren Wert auf. Allerdings war die Standardabweichung deutlich größer, so dass sich in der Gruppe der sprachauffälligen Kinder ein heterogeneres Bild zeigte als in der Gruppe der Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Die sprachlichen Fähigkeiten wurden testbasiert auf semantisch-lexikalischer und morphosyntaktischer Ebene expres-

siv und rezeptiv erhoben. Außerdem wurde die Perspektive der Eltern über Fragebögen zur Produktion von ISL und sprachlicher sowie pragmatischer Fähigkeiten eingeholt. Dabei ergaben sich keine nennenswerten Korrelationen mit dem IST-Anteil. Die drei mehrsprachigen Kinder, die in die Analyse auf Wortebene einbezogen wurden, wiesen vergleichbare Deutschkenntnisse zu den monolingualen Kindern auf. Qualitativ betrachtet stellte eines der Kinder einen Ausreißer im oberen Wertebereich dar. Da dieser Junge jedoch mit 7;0 Jahren das älteste Kind in der Stichprobe war und sich bezüglich des IST-Anteils ein deutlicher Alterseffekt zeigte, erschien ein Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit nicht plausibel.

Der Wegfall der Kategorien Partikeln und Interjektionen in Variante B führte zu einigen Veränderungen der statistischen Ergebnisse. Das arithmetische Mittel des IST-Anteils betrug 7,5 %. Ein Alterseffekt war ausschließlich bei den Jungen signifikant. Zusammenhänge mit der *sozio-emotionalen Entwicklung* und mit der *ToM* lagen nicht vor. Obwohl nur jene IST-Kategorien eingeschlossen wurden, für deren Produktion der Abruf von Explizitem notwendig war (z. B. „traurig“ als konkrete Beschreibung der Emotion Trauer), gab es im IST-Anteil keinen signifikanten Unterschied zwischen *sprachauffälligen* und *sprachtypisch* entwickelten Kindern. Nicht die sprachspezifischen Fähigkeiten, sondern die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten schienen demnach ausschlaggebend für den IST-Anteil zu sein. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe wiesen durchweg gute pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten auf, welche über den Elternfragebogen CCC-2 (nicht publizierte dt. Forschungsversion, Bishop, 2003) überprüft wurden, so dass sich im Sinne einer pragmatisch-kommunikativen Sprachauffälligkeit kein Unterschied zwischen sprachauffälligen und typisch entwickelten Kindern ergab.

In beiden Varianten hatten die Kinder mit Sprachdefiziten also gleichermaßen Zugriff zu IST wie die Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Eine weitere Ursache dafür könnte sein, dass die Interaktionssituation im Vergleich zur Testsituation (SET 3-5/5-10) sehr natürlich war. Gerade bei sprachauffälligen Kindern kann der Wortabruf verzögert oder ungenau sein. Während der HP-Kind-Interaktion bestand jedoch kein von außen vorgegebener Wortabrufdruck in Bezug auf Zeit und Akkuratheit. Die emotionalen Schlüsselreize wurden situativ mehrmals wiederholt und variiert. Die Kinder hatten somit

Zeit auf die HP zu reagieren und konnten auftretende Wortabrufverzögerungen möglicherweise kompensieren. Hinsichtlich der Akkuratheit waren die Kinder ebenfalls freier, denn anders als in den Sprachtests wurden nicht spezifische Items überprüft, sondern alle Wortformen aus dem großen Pool festgelegter IST-Kategorien als korrekt gewertet. Eine andere Vermutung ist, dass die Gruppe der sprachauffälligen Kinder nicht ausreichend eng definiert war. Lexikalisch-semantische Fähigkeiten werden im SET 3-5/5-10 (Petermann, 2012, 2016) nur für Basiskategorien und nur für die Wortarten Nomen und Verb überprüft. In der beobachteten Gesprächssituation waren jedoch vor allem IST gefragt. Diese wurden zwar über eine Elterneinschätzung erhoben, allerdings konnten dabei keine Normdaten herangezogen werden (ISL-Fragebogen i. A. an Kristen et al., 2014). Eine noch differenziertere Diagnostik des Wortschatzes zu inneren Zuständen hätte evtl. ein anderes Bild gezeichnet. Streubel et al. (2020) zeigten, dass der Emotionswortschatz Auswirkungen auf das Emotionsverstehen hat, dies aber nicht zwingendermaßen für den Wortschatz im Allgemeinen gilt. Folglich könnte die Diagnostik in der vorliegenden Studie zu ungenau gewesen sein. Die Gruppe der sprachauffälligen Kinder war deutlich heterogener hinsichtlich des IST-Anteils als die typisch entwickelten Kinder. Die sprachauffälligen Kinder wiesen im Mittel sogar einen etwas höheren IST-Anteil auf. Im Rahmen der durchgeführten Sprachtests kann nicht eindeutig geklärt werden, was die sprachauffälligen Kinder mit sehr hohem IST-Anteil von jenen mit sehr niedrigem IST-Anteil unterschied. Wie bereits erwähnt könnten die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten einen großen Einfluss auf die Performanz der Kinder gehabt haben. Da die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten nur über einen Elternfragebogen erhoben wurden (CCC-2, Bishop, 2003), für den zum jetzigen Zeitpunkt noch keine deutschen Normdaten vorliegen, könnte die Diagnostik in diesem Bereich nicht ausreichend fein gewesen sein. Die aktuelle Diskussion zur Definition von Sprachentwicklungsstörungen auf nationaler und internationaler Ebene weist ebenfalls auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Einteilung sprachauffälliger Kinder hin (Bishop et al., 2017; Kauschke et al., 2023; Kauschke & Vogt, 2019).

6.2 Phrase/Satz

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche verbalen Reaktionsmuster die Kinder in der emotional beladenen Gesprächssituation aufwiesen und wie eine Systematisierung dieser Reaktionen aussehen kann. Als Analyseinheiten dienten Phrasen und Sätze (s. **Abbildung 1**). Für die Datenanalyse wurde als Methode die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, mit deren Hilfe ein Kategoriensystem entwickelt werden konnte. Auf Basis dieses Kategoriensystems konnten anschließend Häufigkeitsanalysen durchgeführt, die sprachlich-kommunikative Vielfalt ausgewertet und Zusammenhänge mit den erhobenen quantitativen Entwicklungsdaten der Kinder untersucht werden. Neben der Darstellung dieser Ergebnisse wird der IST-Anteil aus den Analysen auf Wortebene mit den Ergebnissen auf Satzebene in Beziehung gesetzt.

6.2.1 Kategoriensystem

Die Äußerungen der Kinder wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in Haupt- und Subkategorien eingeteilt. Insgesamt ergaben sich 15 verschiedene Subkategorien, die über ihre pragmatische Funktion zu vier Hauptkategorien zusammengefasst werden konnten (**Abbildung 14**). Die Subkategorien wurden lexikalisch-semantisch, morphosyntaktisch und pragmatisch-kommunikativ definiert und nach ihrem makrostrukturellen Vorkommen geordnet.

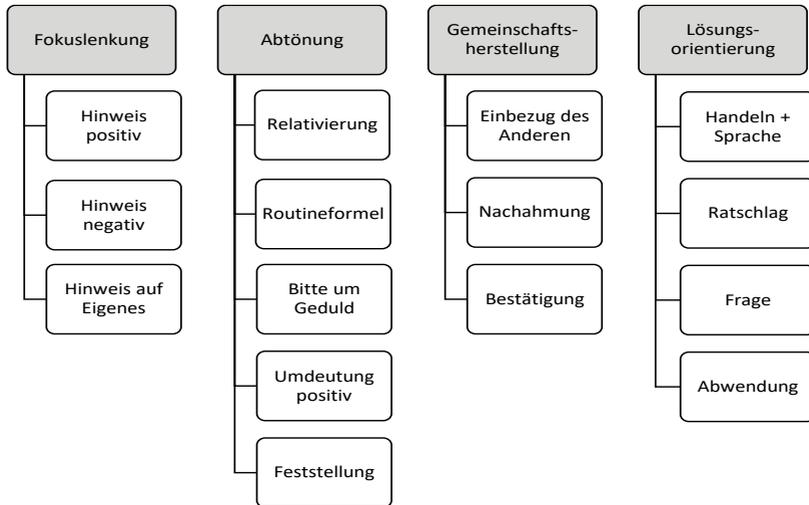


Abbildung 14: Schematische Darstellung der Haupt- und Subkategorien

In **Tabelle 12** dienen die Äußerungen der Kinder K20, K15 und K79 als Beispiele für die vier Hauptkategorien. Fett markierte Wortformen waren für die Einordnung in die jeweilige Hauptkategorie mitentscheidend. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, auch die Berücksichtigung des unmittelbaren Kontextes für die Kodierung von hoher Relevanz war, um die pragmatisch-kommunikative Funktion der Äußerung zu erkennen.

Tabelle 12: Beispiele pro Hauptkategorie

	Fokuslenkung	Abtönung	Gemeinschaftsherstellung	Lösungsorientierung
K20	kuck ich hab blau und rot.	warte ich hol noch neues wasser.	ja mach ich.	mama kommst kannst du komm mal.
K15	weil meins ist ja da .	so geht es auch doch .	du kannst auch gern auf mein malen.	wieso malst du kein regenbogeneis?
K79	also hier ist das wasser.	keine sorge.	schauen wir mal.	und ich lege das hier hin.

Im Folgenden werden die Hauptkategorien lexikalisch-semantisch, morpho-syntaktisch und pragmatisch-kommunikativ definiert sowie das Auftreten der jeweiligen Subkategorien makrostrukturell eingeordnet. Letzteres bedeutet, dass die analysierte Gesprächssituation zur inhaltlichen Orientierung in drei Phasen eingeteilt wurde (s. 5.3.2.1).

Fokuslenkung

Die Reaktionsmuster zum Zwecke der *Fokuslenkung* waren Formen von Hinweisen. Vor allem in der roten und grünen Phase kam es zum Einsatz von *positiven* und *negativen Hinweisen*. Sprachlich handelte es sich dabei um Demonstrativa, Adverbien mit Zeit-/Ortsbezug, emotional besetzte Adjektive, Verben oder Wortneuschöpfungen. Zudem konnten Interjektionen auftreten, die sich auf einen situativ erkennbaren Zustand bezogen. In der Regel waren die Hinweise in Aussagesätzen im Präsens formuliert. Nicht selten nutzten die Kinder Imperativformen. Pragmatisch-kommunikativ waren positive und negative Hinweise durch Aufforderungen und Zustandsbeschreibungen mit positiver bzw. negativer Bewertung erkennbar. Bei K27 traten bspw. eine Imperativform und ein positiv konnotiertes Adjektiv auf: „kuck mal = wie schönes wasser wir haben“. Auch K90 wies mit ihrer Äußerung „wir haben da ja noch_n bisschen wasser“ auf einen positiven Umstand hin und verwendete dafür das Adjektiv „bisschen“ als positive Markierung sowie das Adverb „da“ mit Ortsbezug. K31 richtete den Fokus weniger auf positive Aspekte, sondern versuchte die HP gezielt auf den „Wasserunfall“ und die Folgen für ihr Bild hinzuweisen. Erkennbar war dies an der negativ beladenen Interjektion „au“ und dem hinweisenden Demonstrativpronomen „dein“.

Zur Fokuslenkung gehörten auch *Hinweise auf Eigenes*. Sie traten ebenfalls v. a. in den roten und grünen Phasen auf und zeichneten sich durch die Verwendung von Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomina in der ersten Person Singular aus. Der Hinweis auf Eigenes musste von den Kindern thematisch initiiert werden. Antworten der Kinder in der ersten Person Singular auf eine Frage der HP galten daher nicht als Hinweis auf Eigenes im Sinne einer Fokuslenkung. In diesen Fällen war der Fokus durch die vorangegangene Frage der HP bereits gelenkt und nicht vom Kind initiiert worden. Auf den Hinweis der HP, dass ihr Bild verlaufen sei, reagierten viele Kinder mit „meins nicht“. Sie

wandten sich in diesem Fall ihrem eigenen Zustand zu und nutzten hierfür das Possessivpronomen „mein“. So sagte K15 nach einer Weile des Beobachtens: „aber ... ich mal mein bild weiter“.

Abtönung

Die Hauptkategorie *Abtönung* wurde immer dann kodiert, wenn die Äußerungen der Kinder den Emotionsausdruck der HP abschwächten. Sie reflektierten die HP-Aussage und bezogen sich damit auf das unmittelbar Vergangene. Zu abtönenden Reaktionsmustern zählten *Relativierung*, *Routineformel*, *Bitte um Geduld*, *Umdeutung positiv* sowie *Feststellung*.

Relativierungen wurden dann kodiert, wenn die Kinder emotional negativ beladene Aussagen der HP verneinten, sie ins Positive umkehrten und der HP damit widersprachen. Wenn Abtönungspartikeln auftraten, war dies ein Zeichen für eine Relativierung, wie z. B. in den Äußerungen „das kann doch wieder trocknen“ (K54) oder „es ist nur wasser“ (K31). Relativierungen traten v. a. in der roten und gelben Phase der Szene auf.

Unter der Subkategorie *Routineformel* sind Äußerungen zusammengefasst, die höflich und tröstend wirkten. Hierzu zählten Phrasen, wie „keine sorge“ (K79) und „gott sei dank“ (K79) oder auch „zum glück“ (K43) oder „macht nichts“ (K26). Sie traten v. a. in der roten Phase auf.

Die Kinder benutzten auch die *Bitte um Geduld*. In diesem Fall war das Verb „warten“ im Imperativ beobachtbar, während der HP geholfen wurde. K13 bemerkte bspw., dass mehr Wasser nötig sei: „warte ich hol mal“. Das Reaktionsmuster trat in der roten Phase auf.

Einige wenige Kinder reagierten mit *positiver Umdeutung* auf die negative Sicht der HP. Erkennbar wurde das Reaktionsmuster über emotional positiv beladene Personenbezeichnungen, Adjektive und Wortneuschöpfungen. Die positive Umdeutung trat in der gelben Phase auf. Hierbei spielte zum einen die Eigenschaft „tollpatschig“ eine Rolle, die neu definiert wurde, indem die Kinder diese dem Thema „Superheld/-in“ zuordneten. So sagte K27: „Du bist die marionette. Die marionette ist eine superheldin = und die ist auch tollpatschig“. K60 dachte an einen anderen Superhelden: „wie der marshall bist du ein tollpatsch“. In den genannten Fällen wiesen sie der HP dadurch situativ eine positive Eigenschaft zu. K89 hingegen definierte das verlaufene Bild neu als

„quatscheis“ und interpretierte nicht das Verhalten der HP, sondern ordnete das gemalte Resultat als positiv ein.

Schließlich ist noch die *Feststellung* als abtönendes Reaktionsmuster zu erwähnen. Hier formulierten die Kinder Aussagesätze ohne emotionalen Gehalt. Die Äußerungen folgten auf Emotionsausdrücke der HP und beschrieben einen Zustand mit thematischem Bezug. Feststellungen traten in allen Phasen der Szene auf und besonders häufig in der grünen Phase, wenn die HP eher positive Emotionsausdrücke in Form von Dank oder Freude formulierte. Nachdem die HP äußerte, dass sie wirklich traurig war, meinte z. B. K13: „so taut (schaut) dein bild aus“, woran sie einen Ratschlag an die HP anschloss. In einem anderen Fall bemerkte die HP, dass sie leider keine weiße Farbe hatte, um eine weiße Eiskugel zu malen, woraufhin K43 feststellte: „aber das ist auch unlogisch = weil es ist ja auch weiß“.

Gemeinschaftsherstellung

In der Hauptkategorie *Gemeinschaftsherstellung* wurden Äußerungen kodiert, durch die die Kinder Übereinstimmungen mit der HP kommunizierten. Die verschiedenen Ausprägungen der Gemeinschaftsherstellung unterteilten sich in die Subkategorien *Einbezug des Anderen*, *Nachahmung* und *Bestätigung*.

Den *Einbezug des Anderen* machte aus, dass das gemeinsame Handeln durch Vergleiche oder die explizite Namensnennung der HP betont wurde. Sprachlich formulierten die Kinder in diesen Fällen das Adverb „auch“ im Sinne von „du/ich auch“, Fragesätze mit zweiter Person Singular, Possessiv- und Reflexivpronomina in zweiter Person Singular oder erster Person Plural. Der Einbezug des Anderen war in allen Phasen der Szene zu finden. So rief K90: „wir sind solche tollpatsche“ und K63 stellte fest: „jetzt müssen wir alles wieder aufwischen“.

Die Subkategorie *Nachahmung* zeichnete sich durch Wiederholungen von Wörtern und Interjektionen aus. Sie waren über die vorherige Äußerung der HP erkennbar, wenn Worte der HP vom Kind wiederholt wurden. Nachahmungen waren in allen Phasen der Szene vertreten. K31 teilte z. B. mit: „ich mach mein bild auch bunt“, nachdem die HP erklärt hatte, dass sie ihr Bild „bunter“ machen wollte.

Über die Subkategorie *Bestätigung* wurden jene Äußerungen der Kinder kodiert, welche die Aussage der HP in Form einer zustimmenden Situationsbewertung bekräftigten. Bestätigende Äußerungen traten in allen Phasen der Szene auf. Hier nutzten die Kinder nicht nur Zustimmung- und Ablehnungspartikeln oder Interjektionen, sondern auch Verallgemeinerungen, wie „das kann man sagen“ (K83).

Lösungsorientierung

In der Hauptkategorie *Lösungsorientierung* wurden Reaktionen der Kinder zusammengefasst, die sich auf Strategien zur Problemlösung bezogen. Sie waren inhaltlich auf den weiteren Verlauf der Interaktion ausgerichtet.

Die Subkategorie *Handeln+Sprache* wurde kodiert, wenn eigene lösungsorientierte Handlungen versprochen bzw. Handlungsplanungen verbalisiert wurden. Entsprechend waren die Äußerungen im Präsens in der ersten Person Singular oder in der ersten Person Plural formuliert. Diese Subkategorie trat in der gelben Phase auf. Z. B. meinte K79: „und dann trocknen wir das alles ab = und danach schauen wir mal = ob wir anderen papier haben“.

Im Unterschied zu *Handeln+Sprache* verbalisierten die Kinder mit einem *Ratschlag* Lösungsvorschläge, die die HP alleine umsetzen sollte. Der *Ratschlag* betonte Optionen für einen positiven Verlauf der Handlung. *Ratschläge* waren in der roten und gelben Phase der Szene beobachtbar. Sprachstrukturell betrachtet nutzten die Kinder meist Modalverben in der zweiten Person Singular oder in Kombination mit einem Indefinitpronomen. Auch wurden Imperativsätze verwendet. Zudem kamen Adverbien im Komparativ/Superlativ (z. B. lieber, am besten) sowie Adverbien, die Optionen aufzeigen (z. B. noch, oder), zum Einsatz. Auch emotional positiv besetzte Adjektive (z. B. schön) kamen vor. So meinte K54 einmal: „du kannst ja noch ein eis malen“. K63 nutzte die ungerichtete Form: „ja = aber nur da muss man noch ein bisschen besser malen“. K83 wusste: „wenn es so nass ist = dann lieber nicht hochnehmen“.

Fragen stellten eine relativ seltene lösungsorientierte Reaktion dar. Zu beachten ist, dass Fragen nur dann kodiert wurden, wenn sie in direktem Bezug zum vorherigen Emotionsausdruck der HP standen. Die Frage trat in der roten und gelben Phase auf. K27 fragte bspw. nach dem Umkippen des Bechers mehrmals: „was denn?“ und bearbeitete dadurch das Thema weiter. In der

gelben Phase fragte K90: „wie war denn alles?“, als es versuchte, die verlaufenen Stellen so gut wie möglich nachzumalen.

Zu guter Letzt sei die *Abwendung* zu nennen. Äußerungen, die einer Abwendung entsprachen, waren dadurch erkennbar, dass die Kinder externe Personen ansprachen oder holen wollten, die ursprünglich nicht in die Interaktion eingebunden waren. Die Kinder vollzogen dann eine Berichterstattung über den „Wasserunfall“ oder baten um Hilfe. Die Abwendung trat in der roten Phase der Szene auf. Sprachstrukturell war sie über Aussage- und Fragesätze mit Namensnennung der HP gegenüber dritten Personen erkennbar. K20 rief bspw. seine Mutter, die sich in einem anderen Zimmer befand: „mama kommst du bitte mal?“. K14 hingegen berichtete: „laura hat das glas umgeworfen“. Darüber hinaus waren auch Abwendungen in Form von Ansprachen der TL beobachtbar.

Zusammenfassend zeigte das geschaffene Kategoriensystem eine große Bandbreite an sprachlichen Reaktionen auf, die die Verbalisierung prosozialer Fähigkeiten der Kinder über alle Altersstufen hinweg verdeutlichte.

6.2.2 Häufigkeitsverteilung der Kategorien

Alle Phrasen und Sätze der Kinder, die in der emotional beladenen Gesprächssituation kodiert wurden, waren sog. Reaktionsmuster aus denen sich die in Unterpunkt 6.2.1 dargestellten Haupt- bzw. Subkategorien ergaben. Bei den Kindern der vorliegenden Stichprobe wurden zwischen fünf und 53 Reaktionsmuster kodiert ($M = 26.7$, $SD = 12.7$). Die verbale Reaktion variierte demnach stark. Trotz des großen Spektrums in der Summe produzierter Reaktionsmuster wurden alle Kinder einbezogen, da für die qualitative Analyse die Berücksichtigung von Extremfällen relevant war. Mittels Shapiro-Wilk-Test konnte das Vorliegen normalverteilter Daten bestätigt werden ($p = .924$). Das Histogramm (s. **Abbildung 15**) wies auf Werthäufungen sowohl im oberen und mittleren Wertebereich sowie im unteren Randbereich der Verteilung hin, wobei sich die häufigste Ausprägung knapp unter dem Wert 30 zeigte. Die Verteilung war unimodal und breitgipflig.

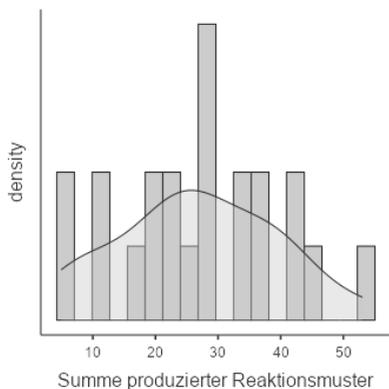


Abbildung 15: Histogramm zur Summe produzierter Reaktionsmuster (x-Achse), Dichte (y-Achse)

In **Abbildung 16** ist die Anzahl der Kodierungen pro Hauptkategorie visualisiert. Die am stärksten vertretene Hauptkategorie bildete mit 195 Kodierungen die Fokuslenkung, gefolgt von der Gemeinschaftsherstellung, welche als einzige Kategorie bei allen Kindern vorkam. Sie wurde 172-mal kodiert. Die Lösungsorientierung trat 126-mal auf. Die Abtönung stellte mit 96 Kodierungen die kleinste Hauptkategorie dar.

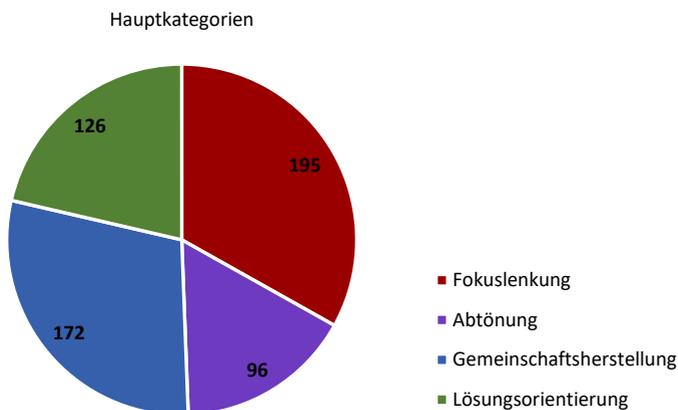


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien (Rohwerte)

Die Häufigkeit der Subkategorien variierte sehr stark ($M = 39, SD = 32$), was in **Abbildung 17** bereits visuell erkennbar ist. Die mit Abstand häufigste Subkategorie im Korpus war die Bestätigung. Die Kinder stimmten der HP also oft zu. Teilweise widersprachen die Kinder der HP auch. Dieses Verhalten wurde als Relativierung kodiert, welche mit 59 Kodierungen etwas halb so oft vorkam wie die Bestätigung. Lag der Rohwert einer Subkategorie über dem Mittelwert der Verteilung, wurde sie als „häufig“ klassifiziert. Dazu zählten: Hinweis positiv/negativ/auf Eigenes, Relativierung, Bestätigung sowie Handeln+Sprache.

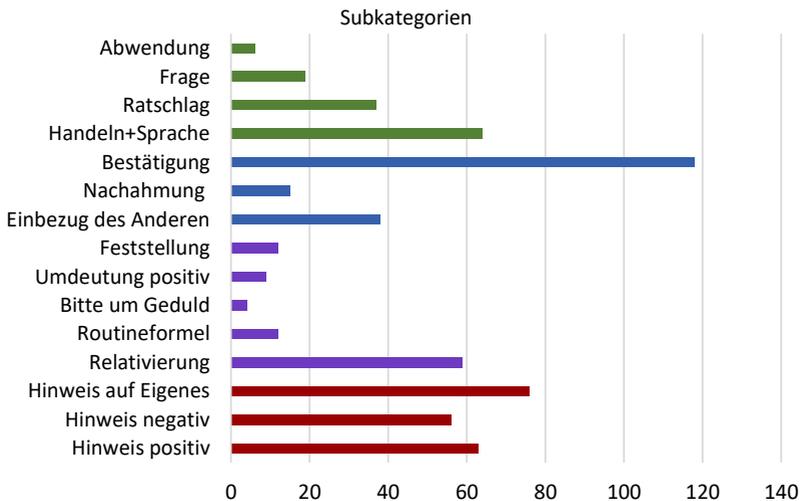


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien (Rohwerte)

6.2.3 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit einzelner Hauptkategorien mit ausgewählten Entwicklungsbereichen

Die quantitative Datenerhebung lieferte Informationen zu den sozio-emotionalen, sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sowie zur Entwicklung der ToM (s. Unterpunkt 5.1.1). Im Zuge der quantitativen Sicht auf das erarbeitete Kategoriensystem, stellte sich die Frage, ob das Vorkommen einer Hauptkategorie in Beziehung zu ausgewählten Entwicklungsbereichen der Kinder stand. Dem wird im Folgenden nachgegangen.

6.2.3.1 Sozio-emotionale Entwicklung und ToM

Für die Korrelationsberechnungen wurden der Gesamtwert des *GEM* (Fragebogen Griffith Empathy Measure, Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011) herangezogen sowie T-Werte aus den Subtests des *EMK 3-6* (Petermann & Gust, 2016) und der *ToM-Gesamtscore* (Hofer & Aschersleben, 2007) genutzt. In der Stichprobe lagen keine signifikanten Korrelationen zwischen dem Vorkommen einer Hauptkategorie und sozio-emotionalen Fähigkeiten vor (s. **Tabelle 13**).

Die Fokuslenkung korrelierte auf dem fünfprozentigen α -Niveau negativ mit dem *ToM-Gesamtscore*, Spearmans $\rho = -.514$, $p = .014$. Eine geringere Anzahl gelöster ToM-Aufgaben ging also einher mit einem gehäuften Auftreten an Fokuslenkungen.

Tabelle 13: Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für sozio-emotionale Fähigkeiten mit der Auftretenshäufigkeit der vier Hauptkategorien (Spearman's ρ)

Hauptkategorien	Sozio-emotionale Entwicklung					ToM Gesamtscore
	GEM	EMK 3-6 Primäre Emotionen	EMK 3-6 Sekundäre Emotionen	EMK 3-6 Prosoziales Verhalten	EMK 3-6 Empathie	
Fokuslenkung	-.100	-.159	.091	-.150	-.295	-.514*
Abtönung	.087	.338	-.027	.163	.167	.176
Gemeinschaftsherstellung	.005	.261	-.127	.276	-.016	.141
Lösungsorientierung	.126	.034	.086	-.072	-.182	-.297

6.2.3.2 Sprachentwicklung

Die Rohwerte des *ISL-Fragebogens* (i.A. an Kristen et al., 2014), T-Werte aus den Subtests des *SET 3-5/5-10* (Petermann, 2012, 2016) sowie der Gesamtwert *GCC sum* des Fragebogens *CCC-2* (Bishop, 2003) dienten zur Korrelationsberechnung zwischen sprachlichen Fähigkeiten und dem Auftreten einzelner Hauptkategorien. Hierbei waren keine deutlichen Zusammenhänge zwischen

sprachlichen Fähigkeiten und dem Auftreten einzelner Hauptkategorien ableitbar. Die Ergebnisse sind in **Tabelle 14** dargestellt.

Tabelle 14: Korrelationen zwischen der Häufigkeit einzelner Hauptkategorien und sprachlichen Fähigkeiten (Spearman's ρ)

Hauptkategorien	Ausgewählte Subtests					CCC-2
	ISL-Fragebogen	SET 3-5/5-10				
		BB	KB	HS	HK	
Fokuslenkung	-0.026	.098	.002	0.221	-0.491*	-0.393
Abtönung	0.366	-.276	-.090	-0.159	0.070	0.026
Gemeinschaftsherstellung	0.012	.109	.096	0.057	-0.070	0.211
Lösungsorientierung	0.103	-.165	-.129	-0.178	-0.360	-0.190

Dieses Ergebnis konnte auch für einen Vergleich der Gruppe „sprachauffällig“ mit der Gruppe „sprachtypisch“ bestätigt werden (Gruppeneinteilung wie auf Wortebene, s. Unterpunkt 6.1.6). Im berechneten Mann-Whitney-U-Test bestand zwischen sprachauffälligen Kindern und Kindern mit typischer Sprachentwicklung kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit einzelner Hauptkategorien (s. **Tabelle 15**).

Tabelle 15: Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien der Gruppen „sprachtypisch“ vs. „sprachauffällig“

	Sprachtypisch			Sprachauffällig			U	p	r
	n	M	SD	n	M	SD			
Fokuslenkung	11	8.27	6.59	11	9.45	4.61	53.0	.645	.124
Abtönung	11	3.00	2.14	11	5.73	5.27	44.5	.304	.264
Gemeinschaftsherstellung	11	8.09	5.09	11	7.55	3.62	55.5	.767	.082
Lösungsorientierung	11	4.64	3.50	11	6.82	4.92	46.0	.355	.239

Note. Sprachauffällig, wenn mind. ein T-Wert des SET 3-5/5-10 \leq 37

6.2.4 Diversität in den Kategorien

Das Kategoriensystem bestand aus vier Hauptkategorien. Von den 22 Kindern waren bei 17 Kindern alle Hauptkategorien vertreten. Da in den restlichen 5 Fällen jeweils drei der vier Hauptkategorien vorkamen, unterschieden sich die Kinder folglich kaum in ihrer Diversität. Weil die Subkategorien sehr unterschiedlich stark vertreten waren, wurde der Frage nachgegangen, wie groß die intraindividuelle Vielfalt in den Subkategorien ist. Dabei war die Diversität in den Subkategorien umso höher, je mehr unterschiedliche Subkategorien im Transkript eines Kindes kodiert wurden. Im Mittel lag die *Anzahl an verschiedenen Subkategorien* bei acht von möglichen 15 Subkategorien ($M = 8.09, SD = 2.29$). Im Histogramm zur *Anzahl verschiedener Subkategorien* (s. **Abbildung 18**) war neben dem Hauptgipfel noch ein zweiter kleinerer Gipfel zu sehen. Die Stichprobe wurde daraufhin eingeteilt in die Gruppen „hohe Diversität“ und „niedrige Diversität“. Zur Gruppe „hohe Diversität“ gehörten sieben der 22 Kinder, bei denen mind. 10 unterschiedliche Subkategorien gefunden worden waren. Die Gruppe „hohe Diversität“ wies damit eine deutliche pragmatisch-kommunikative Variation in den Äußerungen auf. Jene sieben Kinder, welche im Histogramm um den kleineren Gipfel lagen, gehörten der Gruppe „niedrige Diversität“ an. Diese Gruppe schloss alle Kinder ein, die max. sechs unterschiedliche Subkategorien aufwiesen und damit hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Funktion weniger Variation in ihren Äußerungen gezeigt hatten.

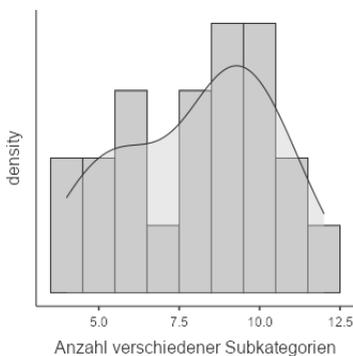


Abbildung 18: Histogramm zur Diversität in den Subkategorien. Die x-Achse zeigt die Anzahl verschiedener Subkategorien, die y-Achse zeigt die Dichte

Im Folgenden wird die Diversität in den Subkategorien auf mögliche Zusammenhänge mit der verbalen Reaktionsstärke, dem Alter der Kinder und deren Sprachentwicklung untersucht.

6.2.4.1 Zusammenhänge der Diversität mit der verbalen Reaktionsstärke

Zur Untersuchung der Diversität wurde die verbale Reaktionsstärke herangezogen. Diese bezog sich auf die Menge des Gesprochenen. Je mehr ein Kind in der beobachteten Situation sprach, desto verbal stärker war es. Nachdem zwei gleich große Subgruppen gebildet werden konnten, die sich hinsichtlich ihrer Diversität in den Subkategorien deutlich unterschieden, stellte sich die Frage, ob jene Kinder mit hoher Diversität generell verbal stärker reagiert hatten. Das ließe den Schluss zu, dass sie mehr „Masse“ produzierten und folglich häufiger die Gelegenheit hatten, verschiedene Subkategorien zu nutzen. Hierfür wurden die Variablen *Summe Token* (Summe aller gesprochenen Wörter) sowie *Summe Reaktionsmuster* (Summe aller kodierten Phrasen/Sätze) herangezogen. Aufgrund der normalverteilten abhängigen Variablen wurde der *t*-Test für unabhängige Stichproben gewählt. Dieser ergab hinsichtlich der *Summe Token* einen signifikanten Unterschied ($t(12) = 7.26, p = < .001$) zwischen der Gruppe „Diversität hoch“ ($M = 110.7, SD = 20.72$) und der Gruppe „Diversität niedrig“ ($M = 36.6, SD = 17.33$). Für die Variable *Summe Reaktionsmuster* lag ebenfalls ein signifikanter Unterschied vor ($t(12) = 5.23, p = < .001$) zwischen der Gruppe „Diversität hoch“ ($M = 36.6, SD = 8.72$) und der Gruppe „Diversität niedrig“ ($M = 13.4, SD = 7.81$). Kinder mit hoher Diversität reagierten folglich verbal signifikant stärker und wiesen eine größere Masse an gesprochenen Wörtern als auch an kodierten Sätzen auf.

6.2.4.2 Zusammenhänge der Diversität mit dem Alter

Da sich der sprachliche Ausdruck von Kindern mit dem Alter ausdifferenziert (Kauschke, 2012), könnte man annehmen, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe mit ansteigendem Alter eine höhere Diversität in den Subkategorien aufwiesen. Ein Vergleich der Gruppen „hohe Diversität“ und „niedrige Diversität“ hinsichtlich ihres *Alters* (in Monaten) zeigte jedoch keinen signifikanten Unterschied (s. **Tabelle 16**).

Tabelle 16: Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zum Alter bei Kindern der Gruppen „Diversität hoch“ vs. „Diversität niedrig“

	Diversität hoch			Diversität niedrig			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Alter	7	65.9	11.4	7	61.1	9.3	16	.304	.347

6.2.4.3 Zusammenhänge der Diversität mit der Sprachentwicklung

In einem weiteren Schritt stellte sich die Frage, ob sich sprachauffällige Kinder und Kinder mit typischer Sprachentwicklung hinsichtlich ihrer Diversität in den Subkategorien unterscheiden. Die Vermutung war hierbei, dass die Äußerungen der sprachauffälligen Kinder aufgrund sprachlicher Defizite weniger vielfältig waren und sie damit eine geringere Diversität aufwiesen als Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Die Einteilung in die Gruppen „sprachuffällig“ und „sprachtypisch“ entsprach der Einteilung im Zuge der Analysen auf Wortebene (s. Unterpunkt 6.1.6). Als Variable für die Diversität wurde die *Anzahl verschiedener Subkategorien* herangezogen. Der Mann-Whitney-U-Test lieferte entgegen der Vermutung keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen „sprachuffällig“ und „sprachtypisch“ bezüglich der *Anzahl verschiedener Subkategorien* (s. Tabelle 17).

Tabelle 17: Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zur Diversität in den Subkategorien der Gruppen „sprachtypisch“ vs. „sprachuffällig“

	Sprachtypisch			Sprachuffällig			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Anzahl verschiedener Subkategorien	11	7.82	2.71	11	8.36	1.86	51.5	.573	.149

6.2.5 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an IST und der verbalen Reaktionsstärke

In den Analysen auf Wortebene wurden die Transkripte der Kinder hinsichtlich sechs verschiedener IST-Kategorien untersucht. Abtönungs- und Gradpartikeln waren am häufigsten vertreten, gefolgt von Wörtern für Modalität und Bewertung. Seltener kamen Emotions- und Kognitionswörter sowie Interjektionen vor. Der IST-Anteil betrug unter Einschluss aller deduktiv festgelegten IST-Kategorien im Durchschnitt 16.4% der Menge aller produzierten Wörter pro Kind ($SD = 8,86$). Gab es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl an IST und der Anzahl an kodierten Reaktionen auf Satzebene? Zur Überprüfung wurden die Variablen *Summe IST* und *Summe Reaktionsmuster* herangezogen, wobei ersteres die Anzahl an kodierten IST und letzteres die Anzahl an kodierten Subkategorien darstellte. Dabei ergab sich eine Signifikanz mit starker positiver Korrelation, Spearman's $\rho = .749$, $p < .001$. Kinder, die auf Satzebene mehr Reaktionsmuster produzierten, wiesen auf Wortebene also auch mehr IST auf.

6.2.6 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit an IST und kodierten Kategorien

Ob die Häufigkeit an IST mit der Häufigkeit einzelner Kategorien zusammenhing, wurde in einem weiteren Schritt untersucht. Hierfür wurden die Variable *Summe IST* sowie die Variablen *Fokuslenkung*, *Abtönung*, *Gemeinschaftsherstellung* und *Lösungsorientierung* herangezogen. Auch wurden die sechs häufigsten Subkategorien (*Hinweis positiv*, *Hinweis negativ*, *Hinweis auf Eigenes*, *Relativierung*, *Bestätigung*, *Handeln+Sprache*) als Variablen in Beziehung zur *Summe IST* betrachtet. Die Ergebnisse sind in **Tabelle 18** dargestellt. Signifikante positive mittlere Korrelationen bestanden für drei der vier Hauptkategorien. Die *Fokuslenkung* korrelierte als einzige Hauptkategorie nicht signifikant mit der *Summe an IST*.

Eine Betrachtung der Ergebnisse auf Ebene der Subkategorien zeigte zudem signifikante Zusammenhänge zwischen der *Anzahl an IST* und der Anzahl an *Relativierungen* (Abtönung) einerseits und der Anzahl an *Bestätigungen* (Gemeinschaftsherstellung) andererseits.

Tabelle 18: Korrelationen zwischen der Summe IST und der Häufigkeit der einzelnen Hauptkategorien sowie der sechs häufigsten Subkategorien (Spearman's ρ)

Haupt- und Subkategorien	Summe IST
Fokuslenkung	.155
Hinweis positiv	.460
Hinweis negativ	.741
Hinweis auf Eigenes	.137
Abtönung	.760***
Relativierung	.548**
Gemeinschaftsherstellung	.709***
Bestätigung	.633**
Lösungsorientierung	.622**
Handeln+Sprache	.124

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

6.2.7 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext

Bei der Analyse auf Phrasen-/Satzebene stand die pragmatisch-kommunikative Funktion der kindlichen Äußerungen im Vordergrund. Aus den 22 Transkripten wurde mit Unterstützung der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) induktiv ein hierarchisches Kategoriensystem entwickelt. Das Kommunikationsverhalten der Kinder war sprachstrukturell und pragmatisch-kommunikativ systematisierbar und ließ sich in vier Hauptkategorien bündeln. Zur feineren Bestimmung des Kommunikationsverhaltens wurden 15 Subkategorien herausgearbeitet, die unterschiedliche Ausprägungen der Hauptkategorien darstellten. Zusammengefasst waren die verbalen Reaktionen der Kinder in der emotional beladenen Interaktionssituation wie folgt beschreibbar:

- Fokuslenkung: Die Kinder gaben der HP Hinweise, welche die Aussage der HP entweder verstärkten (z. B. negative Valenz der Handpuppenaussage und negativer Hinweis des Kindes) oder abschwäch-

ten (z.B. negative Valenz der Handpuppennaussage und positiver Hinweis des Kindes oder Hinweis auf Eigenes).

- **Abtönung:** Über Relativierungen, tröstende Routineformeln, positive Umdeutungen, Bitten um Geduld und sachliche Feststellungen schwächten die Kinder die stark emotionalen Äußerungen der HP ab.
- **Gemeinschaftsherstellung:** Die Kinder handelten gemeinschaftlich, indem sie die HP in ihren Aussagen mit einbezogen und diese bestätigten oder sprachlich nachahmten.
- **Lösungsorientierung:** In der Gesprächssituation versprachlichten die Kinder lösungsorientierte Handlungen bzw. Handlungsplanungen. Auch gaben sie Ratschläge an die HP oder stellten Fragen zur Problemsituation. Abwendungen von der HP konnten ebenfalls beobachtet werden. Die Kinder schienen dann die emotional beladene Situation durch die Einbeziehung von Bezugspersonen lösen zu wollen.

Inwiefern weisen diese Ergebnisse Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu bereits bestehenden Forschungsarbeiten auf? Die Kodierung und Quantifizierung prosozialen Verhaltens von Kindern anhand verbaler Reaktionen fand auch bei Paulus und Kolleg:innen (2020) mit einer ähnlichen Altersgruppe statt. Sie verglichen dabei Kinder mit und ohne SES. In einer standardisierten Interaktionsaufgabe (Luftballon der TL zerplatzt) wurde tröstendes Verhalten über eine 2-Punkte Skala kodiert, wobei zwischen ausbleibendem Tröstverhalten (0 Punkte), Tendenzen tröstenden Verhaltens (1 Punkt) und anhaltendem Tröstverhalten (2 Punkte) unterschieden wurde. Als „mitfühlend-helfend“ galten die Kinder, wenn sie „anteilnehmende Wörter“ produzierten, nonverbal Betroffenheit zeigten oder lösungsorientiert handelten (ebd.). Die Vergabe von einem oder zwei Punkten hing von der zeitlichen Dauer des Tröstverhaltens ab. In der genannten Arbeit war das tröstende Verhalten also hinsichtlich seiner Intensität jedoch nicht bezüglich der sprachlichen Ausgestaltung genau definiert worden. Im Vergleich zur vorliegenden Arbeit zeigten sich daher Unterschiede in der Trennschärfe der Kategorien. Aufgrund der qualitativen Forschungsfrage nach der Art der verbalen Reaktionen waren diese in der vorliegenden Arbeit anhand der Subkategorien stärker ausdifferenziert und auf mehreren linguistischen Ebenen definiert. Die Ergebnisse der vorliegenden

Studie liefern somit einen differenzierten Blick auf das sprachstrukturelle und pragmatisch-kommunikative Verhalten von Kindern in emotional beladenen Interaktionssituationen.

Neben der Ermittlung der verbalen Reaktionsmuster der Kinder waren weitere Forschungsfragen auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit einzelner Kategorien und mit Empathie assoziierten Entwicklungsbereichen ausgerichtet. Darüber hinaus wurden die Kinder hinsichtlich ihrer Diversität in den Kategorien verglichen und die Diversität auf Zusammenhänge mit ausgewählten Entwicklungsbereichen untersucht. Damit wurde der qualitative Blick auf die Daten um einen quantitativen erweitert. Mit Hilfe des entwickelten Kategoriensystems konnten die Kodierungen in den Transkripten quantifiziert und die Häufigkeiten der Kategorien ermittelt werden. Es stellte sich heraus, dass die Fokuslenkung am häufigsten vorkam, gefolgt von der Gemeinschaftsherstellung und der Lösungsorientierung. Die Abtönung war am wenigsten vertreten. Ein sehr heterogenes Bild in der Häufigkeit trat bei den 15 Subkategorien auf. Die einzige Subkategorie, die bei allen Kindern vorkam, war die Bestätigung. Die Kinder versprachlichten auch häufig lösungsorientierte Handlungen bzw. Handlungsplanungen, um das verlaufene Bild der HP zu retten. Sie relativierten immer wieder emotional beladene Aussagen der HP. Auch Hinweise auf positive und negative Aspekte der Situation kamen häufig vor. Selten wendeten sich die Kinder von der HP ab, indem sie z. B. nach der Mutter riefen. Auch sachliche Feststellungen kamen selten vor, da die Äußerungen der Kinder auf sprachstruktureller Ebene meist emotional gefärbt waren.

Die Quantifizierung der Kategorien bildete die Ausgangsbasis für weitere Analysen. Zunächst wurden mögliche Zusammenhänge zwischen ausgewählten Entwicklungsbereichen und der Häufigkeit einer Hauptkategorie untersucht. Ob Kinder fokuslenkend, gemeinschaftsherstellend, abtönend und/oder lösungsorientiert kommunizierten stand in der vorliegenden Studie in keinem Zusammenhang mit den sozio-emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Ein negativer Zusammenhang lag zwischen der Häufigkeit an Fokuslenkungen und dem *ToM-Gesamtwert* vor. In emotional beladenen Interaktionssituationen könnte also für Kinder mit weniger fortgeschrittener

ToM der Verweis auf das Sichtbare (Fokuslenkung) eine größere Rolle spielen als das Sprechen über das Mentale (z. B. potenzielle Lösung).

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, wie vielfältig das Kommunikationsverhalten der Kinder ist. Dazu wurde die sog. Diversität in den Äußerungen betrachtet. Eine hohe Diversität lag vor, wenn ein Kind mehr als 10 der 15 Subkategorien verwendete. Eine niedrige Diversität hingegen bedeutete, dass weniger als sechs der 15 Subkategorien vorkamen. Kinder der Gruppe „hohe Diversität“ wiesen in der beobachteten Situation eine höhere *Anzahl an verbalen Reaktionsmustern* auf als Kinder der Gruppe „niedrige Diversität“. Erstere reagierten also verbal stärker auf die emotional beladenen Äußerungen der HP. Hierbei gab es keinen Alterseffekt. Obwohl bekannt ist, dass sich sprachstrukturelle Fähigkeiten mit zunehmendem Alter ausdifferenzieren (Kauschke, 2012), zeigte sich in der vorliegenden Stichprobe kein eindeutiger Altersunterschied zwischen den beiden Gruppen. Die Ergebnisse in dieser kleinen Stichprobe deuten also darauf hin, dass das Alter für die Variation der pragmatisch-kommunikativen Funktion einer Äußerung weniger entscheidend ist. Gleiches gilt für die Sprachentwicklung. Die Kinder der Gruppe „sprachauffällig“ unterschieden sich nicht signifikant von den Kindern der Gruppe „sprachtypisch“ hinsichtlich der *Anzahl verschiedener Subkategorien*. Geht man davon aus, dass Kinder mit SES über weniger sprachstrukturelle Fähigkeiten verfügen, um verbal auf Emotionsausdrücke des Gegenübers zu reagieren oder situativ auftretende eigene Emotionen zu kommunizieren (Kauschke, 2023), ist dieses Ergebnis überraschend. Zahlreiche Befunde belegen den negativen Einfluss von Sprachauffälligkeiten auf soziale Interaktionen, wobei natürlich nicht alle Kinder mit SES auch Auffälligkeiten auf sozial-emotionaler Ebene zeigen (ebd.). Kinder, die in der vorliegenden Stichprobe als „sprachauffällig“ klassifiziert worden waren, wiesen semantisch-lexikalische und/oder morpho-syntaktische Defizite auf. Wenn Sprache im Dialog verarbeitet wird, ist einerseits das Dekodieren sprachstruktureller Merkmale notwendig. Andererseits braucht es aber auch eine Interpretation der kontextspezifischen Bedeutung sowie die Berücksichtigung impliziter Bedeutungen. Für die situativ und kontextuell adäquate Sprachverwendung bedarf es insbesondere pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten, die der Inferenzziehung auf kommunikativer Ebene dienen. Hinsichtlich impliziter Äußerungen, welche in der beobachteten

Interaktionssituation überwiegend verwendet wurden, ist davon auszugehen, dass sprachstrukturelle und pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten voneinander zu trennende Bereiche darstellen (Wilson & Bishop, 2019). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten sind somit Teil des sozialen Verstehens (Achhammer et al., 2016; Fernández, 2013). Dies spricht für die Hypothese, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe auch bei sprachstrukturellen Defiziten situativ auf ihre pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten zurückgreifen konnten, was eine Diversität in ihren verbalen Reaktionen ermöglichte. Ein weiterer Grund dafür, dass sich die sprachauffälligen Kinder nicht von den Kindern mit typischer Sprachentwicklung unterschieden, könnte das Thema der beobachteten Interaktionssituation gewesen sein. In den Szenen acht und neun („Wasserunfall“) handelte es sich um eine Situation, in der die HP Traurigkeit über ihr verlaufenes Bild empfand. Paulus und Kolleg:innen (2020) stellten fest, dass sich Kinder mit SES hinsichtlich ihres prosozialen Verhaltens und der damit einhergehenden Kommunikation nicht von Kindern mit typischer Sprachentwicklung unterschieden, wenn sie mit dem Kummer einer anderen Person konfrontiert wurden. Anders verhielt es sich, wenn sie mit einer Person konfrontiert wurden, die Schmerz empfand. Hier zeigten die Kinder mit SES ein geringeres Tröstverhalten auf als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Möglicherweise hätte sich, wie bei Paulus und Kolleg:innen (2020), bei einer Schmerz darstellenden HP ein anderes Bild gezeigt.

Abschließend wurden die Ergebnisse der Analyse auf Wortebene mit der Analyse auf Satzebene in Beziehung gesetzt. Befinden sich die Kinder in einer emotional beladenen Interaktionssituation scheint die Anzahl an IST insbesondere mit der Anzahl an relativierenden und bestätigenden Äußerungen der Kinder einherzugehen. Grund für diese Annahme waren positive Korrelationen zwischen der *Summe an IST* und der Häufigkeit von Relativierungen sowie Bestätigungen im Korpus. Darüber hinaus hing die *Summe an IST* in der vorliegenden Stichprobe mit der *Summe an verbalen Reaktionsmustern* zusammen. Verbal aktivere Kinder produzierten also nicht nur insgesamt mehr Sprachmaterial, sondern verwendeten darin auch mehr IST.

6.3 Mögliche Wege der Typenbildung

Kann das Kommunikationsverhalten der Kinder mit Hilfe des erarbeiteten Kategoriensystems typisiert werden? Im Folgenden werden drei vielversprechende Wege der Typenbildung dargestellt. Jeder Weg zeichnete sich durch einen definierten Merkmalsraum aus, welcher als Basis für die Typenbildung diente (Kuckartz & Rädiker, 2022). Im Fokus standen drei Aspekte: a) das gemeinsame Auftreten bestimmter Subkategorien, b) die erste Reaktion auf die Emotionsausdrücke der HP und c) die Reihenfolge der kodierten Hauptkategorien im Gesprächsverlauf. Fälle aus der vorliegenden Stichprobe wurden den Typen zugeordnet und exemplarisch zur Typenbeschreibung eingesetzt.

6.3.1 Gemeinsames Auftreten von Subkategorien

Einen möglichen Weg der Typisierung stellten Korrelationsanalysen zwischen den Hauptkategorien dar, um Muster im Kommunikationsverhalten der Kinder zu finden. Wie in **Tabelle 19** aufgeführt bestanden auf dem α -Niveau von fünf Prozent signifikante mittlere positive Korrelationen zwischen einigen Hauptkategorien. Nach Bonferroni-Korrektur lag ausschließlich zwischen Fokuslenkung und Lösungsorientierung eine signifikante Korrelation vor. Dies diente einer ersten Eingrenzung der zu betrachtenden Phänomene.

Tabelle 19: Korrelationen zwischen den Hauptkategorien hinsichtlich der Häufigkeit in Rohwerten (Spearman's ρ)

Hauptkategorien	Fokuslenkung	Abtönung	Gemeinschaftsherstellung	Lösungsorientierung
Fokuslenkung	–			
Abtönung	–.150	–		
Gemeinschaftsherstellung	.283	.426*	–	
Lösungsorientierung	.507*	.366	.474*	–

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Um das gemeinsame Auftreten konkreter beschreiben zu können, wurden Korrelationsanalysen zwischen relevanten Subkategorien durchgeführt. Als relevant galten Subkategorien, wenn ihre Hauptkategorien korrelierten und wenn sie als „häufig“ klassifiziert worden waren (s. Unterpunkt 6.2.2). Das Merkmal, das eine Typenbildung ermöglichte, war bei diesem ersten Weg also eine signifikante Korrelation zwischen zwei häufig auftretenden Subkategorien. Die Ergebnisse zeigten jedoch, dass jene Subkategorien, die in den Transkripten doppelt kodiert worden waren, miteinander korrelierten. Genauer ergaben sich für Handeln+Sprache zwei signifikante mittlere positive Korrelationen mit Hinweis auf Eigenes und Hinweis positiv (s. **Tabelle 20**). Wenn Kinder nach einer emotional beladenen Äußerung der HP den Fokus auf sich lenkten und ihre eigene Handlung versprachlichten, stellte dies teilweise keine direkte Lösung für das Problem der HP dar. Die Kinder bezogen sich dann auf sich selbst und schienen darin für sich eine Lösung zu finden, um mit der emotional beladenen Situation umzugehen. Zwischen Handeln+Sprache und Hinweis negativ war keine Korrelation zu finden. Das Ergebnis war nachvollziehbar, da lösungsorientierte und damit positiv beladene Äußerungen inhaltlich nicht zu negativ beladenen Hinweisen passten. Zwischen der Subkategorie Ratschlag und den drei Subkategorien der Fokuslenkung ergaben sich ebenfalls keine Korrelationen. Geht man davon aus, dass die gefundenen positiven Korrelationen (s. **Tabelle 20**) mit der Doppelkodierung von Äußerungen zusammenhängen, war dies auch plausibel. Ein qualitativer Blick in die Transkripte zeigte nämlich, dass Ratschläge nicht mit Hinweisen doppelt kodiert worden waren.

Tabelle 20: Korrelationen zwischen häufigen Subkategorien hinsichtlich der Häufigkeit in Rohwerten (Spearman's ρ)

Subkategorien	Ratschlag	Handeln+Sprache
Hinweis positiv	-.315	.561**
Hinweis auf Eigenes	-.078	.438*
Hinweis negativ	-.230	.208

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Doppelkodierungen lagen zudem für die Subkategorien *Hinweis auf Eigenes* und *Hinweis positiv* vor, was auch die Korrelationsberechnung für die beiden Subkategorien widerspiegelte. Sie korrelierten signifikant und stark positiv miteinander, Spearman's $\rho = .749, p < .001$. Wenn die Kinder auf etwas Eigenes hinwiesen, waren diese Äußerungen also häufig positiv markiert und umgekehrt.

6.3.2 Unterschiede in der Startkategorie

In Szene acht der Interaktionssituation, kippte die HP den Becher mit dem Malwasser um, woraufhin ihr Bild verlief. Die erste Äußerung, die die HP produzierte, lautete in jeder durchgeführten Interaktionssituation: „Oh nein“ (s. Skript Interaktionssituation im Anhang). Ausgehend von dieser gut vergleichbaren Basis wurde als zweiter Typisierungsansatz die Frage gestellt, mit welchen Hauptkategorien die Erstreaktionen der Kinder am häufigsten kodiert wurden. Diese erste kodierte Kategorie erhielt die Bezeichnung Startkategorie. In der vorliegenden Stichprobe traten als Startkategorie größtenteils Gemeinschaftsherstellungen und Fokuslenkungen auf. Die Kinder bestätigten dabei v. a. die Aussagen der HP (z. B. K43: „hm hm“) oder gaben Hinweise (z. B. K54: „ich bin voll erschrocken“).

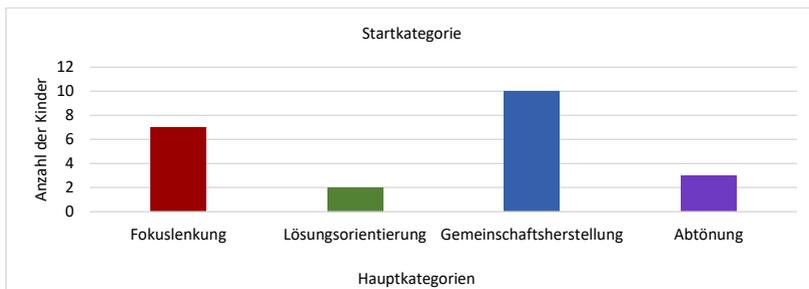


Abbildung 19: Balkendiagramm zur Häufigkeit der Hauptkategorie als Startkategorie

Die Analysen auf Satzebene hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit einer Hauptkategorie und der ToM hatten darauf hingedeutet, dass die Anzahl an Fokuslenkungen negativ mit dem ToM-Gesamtwert zusammenhing. Daher stellte sich die Frage, ob dies auch abbildbar war, wenn

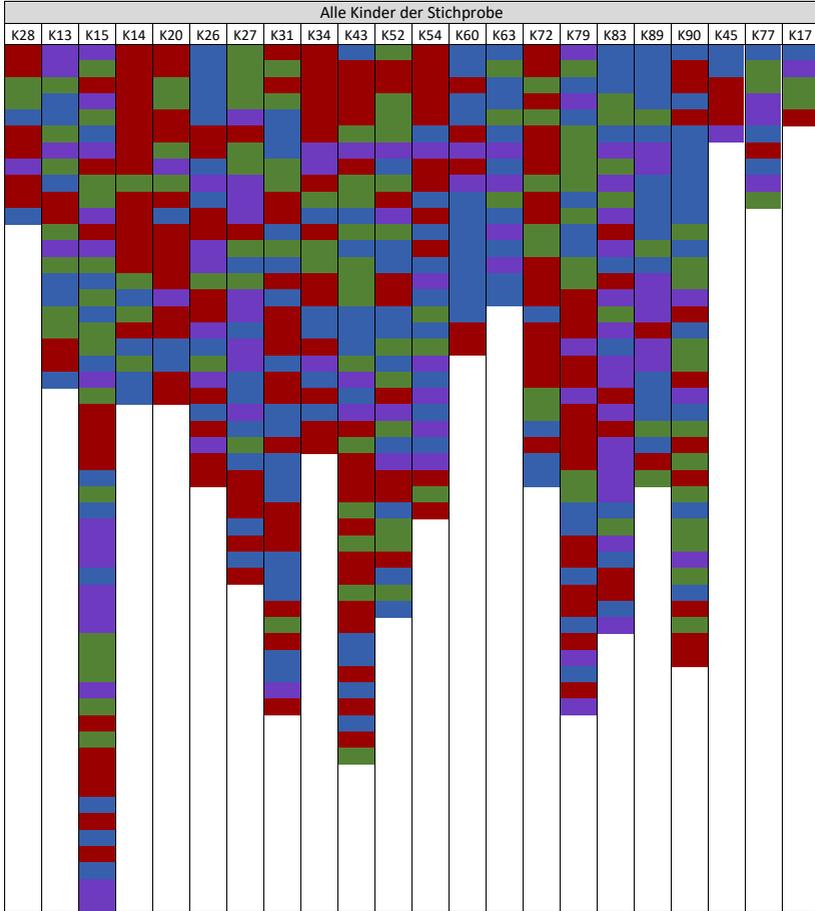
man ausschließlich die Startkategorie betrachtete. Um der Frage nachzugehen, wurden die zwei größten Gruppen untersucht: „Gemeinschaftsherstellung“ ($n = 10$) und „Fokuslenkung“ ($n = 7$). Da die abhängige Variable *Gesamtwert ToM* nicht normalverteilt und außerdem ordinalskaliert war, wurde der exakte Fisher-Test für die Untersuchung gewählt. Dieser ergab eine signifikante Assoziation zwischen dem *Gesamtwert ToM* und der Wahl der Startkategorie ($p = .021$). Die Gruppe „Gemeinschaftsherstellung“ löste im Durchschnitt mehr ToM-Aufgaben ($M = 4.10, SD = 0.73$) als die Gruppe „Fokuslenkung“ ($M = 2.14, SD = 1.21$).

Der Vergleich beider Gruppen hinsichtlich der Variable *Alter in Monaten* mit Hilfe eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben, lieferte einen signifikanten Unterschied ($t(15) = 2.54, p = .023$) zwischen der Gruppe „Gemeinschaftsherstellung“ ($M = 66.5, SD = 12.0$) und der Gruppe „Fokuslenkung“ ($M = 51.0, SD = 12.9$). Kinder, die als erstes verbales Reaktionsmuster eine Fokuslenkung verwendeten, waren signifikant jünger als Kinder mit Gemeinschaftsherstellung.

6.3.3 Kategorien im Gesprächsverlauf

Einen dritten Typisierungsweg stellte die Betrachtung der Kategorienreihenfolge im Gesprächsverlauf dar. Zeigten sich in der Kategorienreihenfolge unterschiedliche Muster? Ausschlaggebendes Merkmal für die Typenbildung waren die Gemeinsamkeiten in der Art des Kategorienwechsels. Zunächst wurde betrachtet, ob eine der vier Hauptkategorien bevorzugt auftrat oder ob die Kategorien in ausgeglichenem Verhältnis zu finden waren. In **Tabelle 21** ist der Gesprächsverlauf pro Kind visualisiert. Auf den ersten Blick waren teilweise dominante Kategorien erkennbar, wie z. B. bei K14 oder K60. Um dies genau bestimmen zu können, wurden Häufigkeitsanalysen je Kind durchgeführt. Machte die Startkategorie mehr als 50 % der kodierten Reaktionen des Kindes aus, wurde das Kind dem Typ Basiskategorie zugeordnet. Waren alle Kategorien ausgeglichen vertreten, wurde das Kind dem Typ Kategorienwechsel zugeordnet. Fünf Kinder konnten nicht eingruppiert werden, weil sie weder den beiden Typen eindeutig zuordenbar waren noch einen klar abgrenzbaren dritten Typ darstellten. Die Eingruppierung ist in **Tabelle 22** zusammengefasst.

Tabelle 21: Visualisierte Kodierung der Hauptkategorien im Gesprächsverlauf pro Kind



Note. In jeder Spalte ist ein Kind der Stichprobe abgebildet. Gesprächsstart = 1. Zeile oben, Gesprächsende = letzte eingefärbte Zeile je Kind unten. Jede Zeile entspricht einer Kodierung. Rot = Fokuslenkung, grün = Lösungsfindung, blau = Gemeinschaftsherstellung, lila = Abtönung

Tabelle 22: Einteilung der Stichprobe in Typ 1 und Typ 2

Typ 1: Basiskategorie; die häufigste Kategorie macht mehr als die Hälfte der Äußerungen aus.																						
K28	K13	K15	K14	K20	K26	K27	K31	K34	K43	K52	K54	K60	K63	K72	K79	K83	K89	K90	K45	K77	K17	
Ja	-	-	Ja	Ja	-	-	-	Ja	-	-	-	Ja	Ja	Ja	-	-	-	-	-	-	-	-
Typ 2: Kategorienwechsel; mind. drei Hauptkategorien werden ausgeglichen genutzt.																						
K28	K13	K15	K14	K20	K26	K27	K31	K34	K43	K52	K54	K60	K63	K72	K79	K83	K89	K90	K45	K77	K17	
-	Ja	Ja	-	-	Ja	Ja	-	-	Ja	Ja	Ja	-	-	-	Ja	Ja	-	Ja	-	-	-	-

Im Folgenden werden die beiden gefunden Typen hinsichtlich ihres Kommunikationsverhaltens (auf Satzebene) genauer beschrieben und anhand ausgewählter Parameter verglichen.

6.3.3.1 Typ 1 Basiskategorie vs. Typ 2 Kategorienwechsel

Kinder mit Basiskategorie – Typ 1

Ein Teil der Stichprobe nutzte die Hauptkategorie, welche als erste verbale Reaktion produziert worden war, bei mehr als 50% der Äußerungen sowie mehrmals hintereinander ($n = 7$). Die zuerst produzierte Hauptkategorie erschien daher wie eine Basis, auf die die Kinder im Gesprächsverlauf immer wieder zurückgriffen.

Als Basiskategorien waren bei den Kindern entweder Fokuslenkungen oder Gemeinschaftsherstellungen zu finden. Auch die anderen Hauptkategorien traten im Gesprächsverlauf auf, jedoch erzielte die Gruppe „Basiskategorie ja“ in fast allen Hauptkategorien niedrigere Mittelwerte als die Gruppe „Basiskategorie nein“ (s. **Tabelle 23**). Eine Ausnahme stellte die Fokuslenkung dar. Ein Mann-Whitney-U-Test zeigte, dass die Kategorie Abtönung in der Gruppe „Basiskategorie ja“ auf dem α -Niveau von 5% signifikant seltener kodiert wurde als in der Gruppe „Basiskategorie nein“ (s. **Tabelle 23**) wobei nach Bonferroni-Korrektur keine Signifikanz mehr vorlag.

Tabelle 23: Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien bei Kindern der Gruppen „Basiskategorie ja“ vs. „Basiskategorie nein“

	Basiskategorie ja			Basiskategorie nein			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
	7			15					
Fokuslenkung		9.71	6.02		8.47	5.54	46.0	.672	.124
Abtönung		1.71	1.50		5.60	4.47	19.0	.019	.638
Gemeinschaftsherstellung		5.71	3.55		8.80	4.39	31.5	.146	.400
Lösungsorientierung		3.29	2.14		6.87	4.64	30.0	.119	.429

Kinder mit häufigem Kategorienwechsel – Typ 2

Von den 22 Kindern wechselten 10 Kinder besonders hochfrequent die Hauptkategorie, so dass keine Basiskategorie erkennbar war. Diese Kinder bildeten den Typ 2 *Kategorienwechsel*. Als Merkmal für die Eingruppierung in den Typ 2 galt, dass mind. drei Hauptkategorien ausgeglichen auftraten und diese ähnlich oft vorkamen (die max. Differenz in der Häufigkeit betrug einen Rohwert von sechs). Es stellte sich die Frage, ob in den sprachlichen Reaktionen der Kinder des Typs 2 eine bestimmte Hauptkategorie dominiert. Mittels Mann-Whitney-U-Test wurden Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien zwischen den Gruppen „Kategorienwechsel ja“ und „Kategorienwechsel nein“ betrachtet. Kinder des Typs 2 verwendeten signifikant häufiger die Hauptkategorien Abtönung und Lösungsorientierung als Kinder, die nicht dem Typ 2 zugeordnet worden waren (s. **Tabelle 24**).

Tabelle 24: Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zur Häufigkeit einzelner Hauptkategorien bei Kindern der Gruppen „Kategorienwechsel ja“ vs. „Kategorienwechsel nein“

	Kategorienwechsel ja			Kategorienwechsel nein			U	p	r
	n	M	SD	n	M	SD			
	10			12					
Fokuslenkung		10.30	3.95		7.67	6.58	44.5	.322	.258
Abtönung		7.10	4.53		2.08	1.98	12.0	.002	.800
Gemeinschaftsherstellung		9.50	1.84		6.42	5.30	32.5	.074	.458
Lösungsorientierung		8.80	4.34		3.17	2.08	17.5	.005	.708

Vor allem die Hauptkategorie Abtönung stach insgesamt aus der Analyse heraus. Kinder des Typs 1 produzierten Äußerungen dieser Kategorie seltener, Kinder des Typs 2 produzierten hingegen häufiger Abtönungen als die restliche Stichprobe.

6.3.3.2 Zusammenhänge zwischen verbaler Reaktionsstärke, Diversität und Typ

Ein Vergleich der Anzahl an kodierten Kategorien von Typ 1 und Typ 2 wies auf den ersten Blick auf deutlich mehr Kodierungen bei Kindern des Typs 2 hin. Mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben wurde untersucht, ob es zwischen den Gruppen „Basiskategorie ja“ ($M = 20.3, SD = 5.47$) und „Kategorienwechsel ja“ ($M = 35.7, SD = 9.10$) einen Unterschied in der verbalen Reaktionsstärke gab. Die Kinder des Typs 2 zeigten eine signifikant größere *Summe an Reaktionsmustern* ($t(15) = -3.98, p = .001$), waren in der beobachteten Gesprächssituation also verbal stärker.

Auch aufgrund des ersten visuellen Eindrucks (s. **Tabelle 21**) war davon auszugehen, dass Kinder des Typs 1 ebenfalls eine geringere Diversität als Kinder des Typs 2 zeigten. Ein *t*-Test für unabhängige Stichproben wurde durchgeführt, um mögliche Unterschiede in der Diversität (*Anzahl an verschiedenen Subkategorien*) zu betrachten. Die Gruppen „Basiskategorie ja“ ($M = 6.71, SD = 1.38$) und „Kategorienwechsel ja“ ($M = 9.80, SD = 1.14$) unterschieden sich signifikant hinsichtlich der Diversität ($t(15) = -5.05, p < .001$). Folglich sprachen die Kinder des Typs 2 nicht nur mehr, sondern drückten sich aus pragmatisch-kommunikativer Sicht auch vielfältiger aus.

6.3.3.3 Zusammenhänge zwischen Alter und Typ

Die Kategorienreihenfolge im Gesprächsverlauf schien mit der Diversität in den Subkategorien und mit der verbalen Reaktionsstärke zusammenzuhängen. Daher wurde vermutet, dass die Kinder des Typs 2 eine fortgeschrittene Sprachentwicklung besaßen und deutlich älter waren als die Kinder des Typs 1. Die zwei gebildeten Gruppen „Basiskategorie ja“ und „Kategorienwechsel ja“ wurden daher hinsichtlich der Variable *Alter* (in Monaten) verglichen. Aufgrund der normalverteilten Daten wurde ein *t*-Test für unabhängige Stichproben gewählt. Dieser ergab einen signifikanten Unterschied ($t(15) = -2.17, p = .046$) zwischen der Gruppe „Basiskategorie ja“ ($M = 52.7, SD = 11.5$) und der Gruppe „Kategorienwechsel ja“ ($M = 65.2, SD = 11.7$).

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der Kategorisierung der verbalen Reaktionsmuster auf Emotionsausdrücke kam die Frage auf, mit Hilfe welcher Merkmalsräume sich eine Typenbildung vornehmen ließe. Im Vordergrund stand nicht das Ergebnis der Typisierung, sondern die Entwicklung unterschiedlicher Herangehensweisen an die Daten. Drei verschiedene Typisierungswege hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens der Kinder wurden anhand folgender Fragen erforscht:

- (a) Geht das Auftreten einer bestimmten Subkategorie mit dem Auftreten einer anderen Subkategorie einher?
- (b) Sind die Kinder anhand der ersten Äußerung auf die Emotionsausdrücke der HP aussagekräftig voneinander abgrenzbar?
- (c) Zeigen sich über den gesamten Gesprächsverlauf der Szene „Wasserunfall“ hinweg Muster in der Reihenfolge der kodierten Hauptkategorien?

Typenbildung a)

Mehrere Haupt- und Subkategorien korrelierten miteinander hinsichtlich ihrer Häufigkeit. Unter Berücksichtigung der Signifikanz klärten sich die Ergebnisse, so dass vor allem die Fokuslenkung und die Lösungsorientierung mit ihren Subkategorien als richtungsweisende Faktoren für eine Typisierung übrigblieben. Einzelne Sequenzen der Transkripte, in denen die korrelierenden Subkategorien gemeinsam auftraten, wurden identifiziert. Dabei stellte sich heraus, dass für die miteinander korrelierenden Subkategorien häufig Doppelkodierungen vorlagen. Daher erschien dieser Typisierungsweg nicht aussagekräftig hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens der Kinder, sondern verzerrt durch Doppelkodierungen, die lediglich aussagten, dass manche Äußerungen die Kriterien für die Kodierung von zwei Subkategorien erfüllten.

Typenbildung b)

Die Besonderheit des Typisierungsweges b) war, dass nur eine Äußerung der Kinder berücksichtigt wurde, nämlich die erste sprachliche Reaktion auf die Handpuppensprache „oh nein“. Von den vier Hauptkategorien dominierten als Startkategorien eindeutig Fokuslenkung und Gemeinschaftsherstellung. Da-

raus ergaben sich zwei Gruppen, an denen exemplarisch Zusammenhänge mit sekundären Variablen untersucht wurden. Ausgewählt wurde die Entwicklung der ToM, da vorher bereits gezeigt worden war, dass die generelle Anzahl an Fokuslenkungen mit dem ToM-Gesamtscore korrelierte. Auch hinsichtlich der Startkategorie ergab sich ein Zusammenhang mit der Fokuslenkung. Kinder mit Startkategorie Fokuslenkung erzielten einen niedrigeren Gesamtwert in den ToM-Aufgaben als Kinder mit der Startkategorie Gemeinschaftsherstellung. Darüber hinaus waren erstere signifikant jünger als letztere.

Daraus könnten folgende Hypothesen abgeleitet werden:

- Jüngere Kinder bzw. Kinder mit niedrigerem ToM-Gesamtscore reagieren auf emotional negativ beladene Äußerungen mit der Versprachlichung von konkret Sichtbarem und teilen eher den eigenen Zustand mit als sich inhaltlich auf den Zustand des Gegenübers zu beziehen.
- Ältere Kinder bzw. Kinder mit höherem ToM-Gesamtscore bestätigen als erste Reaktion die negativen Emotionsausdrücke des Gegenübers.

Über die Betrachtung der ersten verbalen Reaktion war eine Vergleichbarkeit der Kinder gut möglich, weil sich das Gespräch noch nicht individuell entwickelt hatte. Allerdings war die Aussagekraft des Ergebnisses sehr limitiert, da pro Kind nur eine kodierte Äußerung berücksichtigt worden war. Die Fokussierung der Startkategorie bahnte jedoch den Weg für den Typisierungsweg c) indem die Startkategorie als Orientierungshilfe für die Einteilung diene.

Typenbildung c)

Bei der Betrachtung des Gesprächsverlaufs lag das Augenmerk auf der Reihenfolge der Hauptkategorien. Zunächst verschaffte eine Visualisierung der Gesprächsverläufe einen ersten Blick auf mögliche Muster (Mundwiler et al., 2019). Dabei wurden Kinder mit einer dominierenden Hauptkategorie erkennbar. Diese wurde in Beziehung zur Startkategorie gesetzt. Um an Übersicht zu gewinnen, erfolgte die Festlegung von Kriterien, wann ein Kind zu jener Gruppe gehörte, in der eine dominante Hauptkategorie auftrat. In direkter Opposition standen in der Visualisierung Kinder mit einem sehr bunten Ab-

laufschemata. Hier wurden ebenfalls Kriterien festgelegt, die auf Kinder mit stark abwechselnden Hauptkategorien im Gesprächsverlauf abzielten. In der Folge ergaben sich zwei Typen. Typ 1 repräsentierte die Gruppe an Kindern mit einer Basiskategorie, Typ 2 meinte die Gruppe an Kindern mit häufigen Kategorienwechslern. Einige Kinder konnten nicht in die genannten Typen eingeordnet werden, besaßen jedoch auch kein gemeinsames abgrenzbares Merkmal, das einen dritten Typ gerechtfertigt hätte.

In einem weiteren Schritt wurde der Frage nachgegangen, wie sich zwischen den beiden herausgearbeiteten Typen Unterschiede im Kommunikationsverhalten quantitativ beschreiben ließen. Häufigkeitsanalysen zu den Hauptkategorien ergaben, dass Kinder des Typs 1 (Basiskategorie) im Vergleich zum Rest der Stichprobe seltener abtönende Äußerungen nutzten und einen höheren Mittelwert für Fokuslenkungen aufwiesen. Kinder des Typs 2 (Kategorienwechsel) hingegen nutzten häufiger Abtönungen und Lösungsorientierungen als der Rest der Stichprobe. Kinder des Typs 1 sprachen zudem generell weniger in der beobachteten Gesprächssituation und hatten eine niedrigere Diversität in den Subkategorien als Kinder des Typs 2. Mit Daten aus einer größeren Stichprobe könnte man die Beziehung zwischen dem Stand im sprachlichen oder sozio-emotionalen Entwicklungsbereich und den Typen untersuchen. Erste Ergebnisse aus der vorliegenden Stichprobe lieferten einen Unterschied im Alter, denn Kinder des Typs 1 waren signifikant jünger als Kinder des Typs 2.

Dieser Typisierungsweg bot die Möglichkeit über eine quantitative Sicht Orientierung im „Datenschwungel“ zu schaffen. Es entstanden klar voneinander abgrenzbare Gruppen, die die Mehrheit der Stichprobe abdeckten.

6.4 Gespräch

In der dritten Teildimension wurden längere Gesprächssequenzen als Analyseinheiten gewählt (s. **Abbildung 1**). Wann und wie stellen Kinder in Interaktion Empathie dar? Für die Beantwortung dieser Frage wurde die Gesprächsanalyse herangezogen und an den Transkripten der Szenen acht und neun

durchgeführt. Nachfolgend werden jene im Korpus identifizierten Phänomene erläutert, die als empathische Markierungen interpretierbar sind.

Für die Analyse wurden zwei Wendepunkte ausgewählt, die zunächst am Fall K13 beschrieben werden. Der erste Wendepunkt befand sich direkt am Anfang der Szene acht (Starre – Veränderung) und stellte den Mittelpunkt der Analyse dar. Der zweite Wendepunkt lag in der Szene neun (Veränderung – Themenabschluss). Die Untersuchung des ersten Wendepunktes befasste sich mit der Frage: Wie wird ein Stocken in der Interaktion nach emotionalen Äußerungen aufgelöst? Dabei wurde eine multimodale Analyse der Gesprächsdaten durchgeführt. Sie wurde also um die Analyse der kinetischen Aktivität erweitert, da diese sich hier als besonders relevant für die weitere Interaktion zeigte. Der zweite Wendepunkt wurde gewählt, um der Frage nachzugehen, wie die emotional beladene Gesprächssituation auf verbaler Ebene beendet wird. Das Phänomen „Mama holen“ bot sich dabei als exemplarisches Phänomen an.

Abschließend fand die Untersuchung des Gesprächsverlaufs während des „Wasserunfalls“ statt. Anhand eines Einzelfalls wurden gegenseitige Angleichungen herausgearbeitet, wobei die prosodisch-stimmliche Ebene im Vordergrund stand.

Fiktionaler vs. faktualer Rahmen

Die Interaktion zwischen den Beteiligten fand durch den Einsatz einer Handpuppe (HP) in einem fiktionalen Rahmen statt. Die Entscheidung fiel auf eine HP, da die TL aufgrund der vorstrukturierten Interaktion beteiligt sein musste und ein Kompetenzgefälle zwischen Kind und Erwachsenen vermieden werden sollte. Die Kommunikation unter Gleichaltrigen ist häufig anders. So sind Kinder weniger aktiv in der Übernahme konversationeller Aufgaben, wenn sie mit Erwachsenen sprechen (Arendt, 2019). Über die HP sollte also ein gleichberechtigter Umgang zwischen den Interaktant:innen entstehen. Damit die Kinder die HP als ebenbürtige Gesprächspartnerin wahrnahmen, wurde sie den Kindern mit Hilfe einer Aufwärmphase vertraut gemacht und u. a. als gleichhalt eingeführt (s. Skript Interaktionssituation im Anhang). Vorteil des fiktionalen Rahmens war zudem die Ähnlichkeit mit einem Rollenspiel, da die Kinder mit der TL kommunizierten, die sich in der Rolle einer HP befand: „Im Spiel können Kinder aufgrund der emotional untersetzten Moti-

vation zum gemeinsamen Handeln bereits Fähigkeiten nutzen, die ihnen im faktualen Kommunikationsrahmen noch nicht zur Verfügung stehen“ (Bose & Hannken-Illjes, 2019, S. 16).⁷

Während des „Wasserunfalls“ stellte die Interaktionssituation eine Grauzone zwischen fiktionalem und faktuellem Rahmen dar, da die Kinder keine Rückmeldung von der TL erhielten, ob der „Wasserunfall“ Teil des Interaktionsspiels mit der HP war. Immer wieder konnte in den Videoaufzeichnungen beobachtet werden, wie die Kinder nach dem „Wasserunfall“ irritiert Blickkontakt zur TL suchten. Teilweise fand auch eine direkte Anrede der TL statt, wie bspw. bei K52: „therEsa = war DU das?“ (s. Transkript K52 in Unterpunkt 6.4.2.2). Die Kinder fragten sich offensichtlich, ob der „Wasserunfall“ der TL aus Versehen passiert war. Dadurch fielen sie unterschiedlich lange aus dem fiktionalen Rahmen heraus. Sobald sie den „Wasserunfall“ als Teil des Interaktionsspiels erkannten, waren sie mit einem Zwiespalt zwischen zwei Aufgaben konfrontiert: Erstens, der HP zu helfen und zweitens, die Malaufgabe fortzuführen. Dies wurde vor allem bei der Wendepunktanalyse sichtbar (Wendepunkt Starre – Veränderung).

Letztendlich kann nicht eindeutig festgestellt werden, welche Kinder den „Wasserunfall“ als Teil der Interaktionsaufgabe wahrnahmen. Da die Kinder wussten, dass sie gefilmt wurden und die TL konsequent in der Rolle der HP blieb, ist von einem sozial erwünschten Verhalten der Kinder auszugehen, wissend, dass der „Wasserunfall“ und die emotionale Involviertheit der HP eine Aufgabe war. Aufgrund der Ähnlichkeit zum Rollenspiel riefen die Kinder folglich kommunikative Kompetenzen ab, die Hinweise auf ihr Verhalten in einer natürlichen, ungeplanten Interaktionssituation gaben.

6.4.1 Wendepunkte im Gesprächsverlauf

Da die Gesprächssituationen im Vorfeld thematisch vorstrukturiert wurden, liegt in allen beobachteten Gesprächssequenzen des Korpus dasselbe Thema

.....

7 Die TL reagierte nicht auf die Kinder, sondern sprach konsequent in der Rolle der HP. Daher wird im Folgenden immer von der HP und ihren Äußerungen und nicht von der TL gesprochen. Dennoch fand durch die Anwesenheit der TL eine indirekte Beeinflussung der Situation statt.

vor (s. Unterpunkt 5.1.2, Szenen acht und neun). Nach einer makrostrukturellen groben Einteilung der untersuchten Gesprächssequenzen ergaben sich drei Phasen, welche sich an den Emotionsausdrücken der HP orientierten (s. Unterpunkt 5.2). Diese bewegten sich im Verlauf von einem negativen Pol (bestürzt) schrittweise (hoffnungsvoll) zu einem positiven Pol (zufrieden).

Gesprächsanalytisch wurden die Szenen acht und neun mit dem Fokus auf das Kommunikationsverhalten von HP und Kind makroskopisch gegliedert. So zeigte sich bei gut zwei Dritteln der Kinder ($n = 14$) ein ähnlicher Verlauf, der sich thematisch einteilen ließ in erstens Erschrecken, zweitens Starre, drittens Veränderung und viertens Themenabschluss.

Die untersuchten Interaktionssituationen begannen mit dem Erschrecken der HP und des Kindes. Anschließend verfiel die HP in eine negative, betrübte Stimmung und war frustriert. Die Kinder ihrerseits richteten ihren Fokus auf die HP und auf den Unfall. Dabei verfielen sie in eine Art Starre. Diese zeichnete aus, dass kaum kinetische Bewegungen und keine Äußerungen beobachtbar waren. Häufig war die emotionale Involviertheit über mimische Signale erkennbar. Die Starre der Kinder dauerte unterschiedlich lange an. Die HP war währenddessen meist kinetisch sehr aktiv, indem sie den Tisch säuberte. Sprachliche Aktivität zeigte sie durch das wiederkehrende Ansprechen der Kinder und Hinweise auf ihr Missgeschick, allerdings blieb sie thematisch starr und suchte keine Lösung oder Veränderung für die Situation, die ihre negative Stimmung verursacht hatte. Eine Veränderung erfolgte erst, nachdem das Kind sich aus dem Stocken löste und einen Lösungsvorschlag äußerte. Die HP ging teils zögerlich, unsicher wirkend, teils unmittelbar auf die Vorschläge ein und bewegte sich somit ebenfalls aus der thematischen Starre. Nun stand die Rettung des Bildes im Vordergrund und die Stimmung der HP hob sich. Typischerweise beendete das Kind das Thema, indem es das Malen (das übergeordnete Thema) wieder aufnahm. In einigen Fällen beendete die HP das Thema. Dies erfolgte nur, wenn sie gut gestimmt war.

Der beschriebene typische Gesprächsverlauf wird im Folgenden anhand des Kindes K13 dargestellt.

6.4.1.1 Gesprächsverlauf mit Einteilung in die Wendepunkte am Fall K13

K13 „Wasserunfall“ – Erschrecken

0001 ((HP und K13 malen, HP wäscht Pinsel im Wasserglas aus))
0002 ((Wasserglas fällt um))
0003 **HP** °°°h ((auf Wasserunfall starrend))
0004 **K13** °°°h ((dreht sich ruckartig zu HP, schaut erschrocken))

Die HP atmete deutlich überzogen ein, was für ein Erschrecken in Zusammenhang mit dem Umfallen des Wasserglases stand. K13 erschrak unmittelbar und atmet zeitgleich hörbar ein.

K13 „Wasserunfall“ – Starre

0005 (0.76) ((K13 verharzt mit Blick auf Unfall))
0006 **HP** <<behaucht>len> oh NEI::N;> ((mit Pinsel auf dem verlaufenen Bild tippend))
0007 **K13** ((K13 blickt kurz zu TL, zurück zu Unfall))
0008 (1.6) ((K13 blickt zu eigenem Bild, zu Unfall, beißt Zähne aufeinander))
0009 **HP** <<h>jammernd> oh NEI::N?> ((Pinsel hinlegend, berührt Küchenpapier, nutzt es aber nicht))
K13 ((blickt zu TL, zurück zu Unfall))
0010 (1.17) ((K13 lächelnd, Schulter hochziehend, Kopf schief, HP hält inne))
0011 **K13** ((lächelt, schaut zu HP))
0012 **HP** <<h>creaky> oh = ich bin so ein TOLLpatsch;> ((sich an den Kopf fassend))
0013 (0.26)
0014 **K13** <<smile> ?m `?m:..>
0015 (0.31) ((HP berührt Küchenpapier, nutzt es aber nicht))
0016 **HP** ?m- ((Glas aufstellend))
0017 (1.27) ((HP wischt))

0018 **HP** <<h>schnute> ˘schau ˘dir ˘das ˘an = <rall> jetzt ist mein ˘gAn-
 zes ˘BILD verlaufen.>
 0019 **K13** ((Blick auf Unfall gerichtet, hält weiterhin Pinsel in der
 Luft))

K13 verharrte mit Blick auf den Unfall, suchte auch den Blick der TL, wurde aber nicht sprachlich aktiv. Die HP bewertete den Unfall als negatives Ereignis indirekt, etwas langsamer sprechend und mit behauchter Stimme in Zeile 6. K13 äußerte sich immer noch nicht, zeigte aber über das Verharren und ihr Zusammenbeißen der Zähne, dass sie mit ihrer Aufmerksamkeit bei der HP war. Die HP wiederholte ihre Aussage erneut, diesmal mit höherer, jammern-der Stimme. K13 veränderte nun die Mimik, lächelte, zog eine Schulter hoch und legte den Kopf schief. Sie wirkt dadurch unsicher. Erstmals suchte sie in Zeile 11 den Blickkontakt zur HP, was ein Zeichen dafür sein könnte, dass sie den „Wasserunfall“ als Interaktionsaufgabe erkannte. Die HP bewertete sich anschließend negativ als Tollpatsch mit hoher *creaky voice*. K13 behielt das Lächeln bei und wirkte tröstend, indem sie in ruhigem Sprechtempo und fallender Intonation der HP widersprach (Zeile 14). Die HP blieb traurig und forderte das Kind daraufhin auf, sich den Unfall anzuschauen. Die HP benannte nun trotz der Offensichtlichkeit direkt, was passiert war. Dabei sprach die TL in der Rolle der HP mit Schnutenbildung sowie weiterhin höherer Stimmlage und abgeflachter Intonation. Durch langsamer werdendes Tempo betonte sie das Unglück, dass ihr Bild vollkommen zerstört sei (Zeile 18). K13 wurde ernster und beobachtete, wie die HP das Wasser wegwischte. Dabei zeigte K13 weiterhin eine starre Körperhaltung. Beide hatten sich bisher nicht grundlegend verändert: K13 war körperlich starr, beobachtend, zurückhaltend, die HP war thematisch auf den „Wasserunfall“ fokussiert, traurig und aktiv, indem sie das Wasser wegwischte und einen deutlich höheren Redeanteil besaß.

K13 „Wasserunfall“ – Veränderung

0020 (1.99)
 0021 **HP** ?m-
 0022 (5.07)

0023 <<h>schnute> ach MENno:,>
 0024 (3.03) ((K13 schaut lächelnd zur TL, lässt sich gegen Stuhl-
 lehne sinken und schaut HP beim Putzen zu))
 0025 **K13** Mal halt einfach ↑NOCH ein bild. ((aufrecht sitzend, durch die
 Haare fahrend, Blick wandert zu Unfall und TL))
 0026 (0.94)
 0027 **HP** <<h>len> MEINST du:??>

Schließlich begann K13 sich aus der Starre zu lösen, indem sich das Mädchen gegen die Stuhllehne sinken ließ. Auch die HP bewegte sich nun, indem sie begann den Tisch trocken zu wischen. Die HP zeigte einen unveränderten Sprechausdruck und äußerte nochmals indirekt, dass sie betrübt sei (Zeile 23). K13 explizierte das veränderte Verhalten nun auch verbal, indem es einen Ratschlag gab (Zeile 25). Dabei klang die Sprechweise neutral. Der Abtönungspartikel „halt“ deutete darauf hin, dass das Kind die Situation als weniger dramatisch interpretierte als die HP. Diese wirkte unsicher, indem sie eine erneute Bestätigung für die vorgeschlagene Handlung einforderte (Zeile 27). Durch die Frage ließ die HP jetzt eine Weiterentwicklung des Themas zu und zeigte damit ebenfalls eine Veränderung in ihrem Verhalten.

K13 „Wasserunfall“ – Themenabschluss

0028 (0.25) ((K13 blickt zurück zum eigenen Bild))
 0029 **K13** <<p> ja;> ((nimmt das Malen wieder auf))
 0030 (2.27)
 0031 **K13** ̄brauch(en) ̄auch ̄mehr WASSer.
 0032 (2.21)
 0033 **HP** <<len>creaky> hm_hm,>
 0034 (3.63)
 0035 **K13** warte- ((unterbricht das Malen))
 0036 °h (0.8) ich ch HOL noch- ((greift das leere Glas))
 0037 **HP** `bin ich wirklich-
 0038 <len>jammernd> TRAurig.> h°°

Das Thema „Wasserunfall“ wurde vom Kind beendet, indem K13 seinen Rat-schlag nochmals bekräftigte (Zeile 29) und sich dann dem Malen zuwandte.

6.4.1.2 Analyseziele der Wendepunkte

Wendepunkt Starre – Veränderung

Wie einleitend beschrieben, wurde die Interaktion zwischen den Interaktant:innen (HP/TL und Kind) zu Beginn des „Wasserunfalls“ nach einem Schreckmoment unflüssig. Dies ist multimodal beobachtbar, da weder verbale noch nonverbale Signale und zudem nahezu keine kinetischen Bewegungen stattfanden. Das Phänomen war bei einigen Kindern besonders stark ausgeprägt und erinnert an das sog. *interactional freezing*, welches von Hannken-Illjes und Bose (2019) im Kontext von Argumentationen bei Kindern beschrieben wurde. Die Autorinnen stellten fest, dass die Kinder sich einerseits agonistisch verhielten, indem sie in der Argumentation gegeneinander kämpften und versuchten ihre eigenen Ansichten zu verteidigen. Andererseits zeigten sie sich kooperativ durch den Versuch gemeinsam eine Lösung oder einen Kompromiss zu finden. Um eine erfolgreiche Argumentation zu erreichen, sei ein Gleichgewicht der beiden genannten Verhaltensweisen erforderlich. Der unflüssige Interaktionsmoment in der vorliegenden Arbeit beruhte nicht auf einem Dissens zwischen den Teilnehmenden. Dennoch zeigten sich Parallelen zur Beobachtung von Hannken-Illjes und Bose (ebd.), wenn man die Starre als Zeitpunkt in der Interaktion sieht, zu dem sich die Kinder mit einem inneren Konflikt auseinandersetzten. Was war die Grundlage dessen? Auf der einen Seite forderte die HP Aufmerksamkeit ein. Gleichzeitig wurden die Kinder im Vorfeld informiert, dass sie in der Interaktion mit der HP verschiedene Aufgaben erhalten würden, was in dieser Situation das Malen darstellte. Ein Weiterverfolgen des Malens konnte also dazu führen, dass sie sich gegensätzlich zu dem verhielten, was die HP einforderte. Die Veränderung, also ein Lösen aus der Starre, schien den Zeitpunkt darzustellen, zu dem sie den inneren Konflikt lösten und entsprechend agierten.

Wie genau sich das unterschiedliche Zurückfinden in die flüssige Interaktion zeigte, wird nun über den Prototyp K13 sowie Vergleichsfälle und abweichende Fälle dargestellt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich das

Lösen aus der Starre auf der kinetischen, verbalen und prosodischen Ebene vollzog. Der kinetische und nonverbale Ausdruck spielte in der vorliegenden Arbeit eine Nebenrolle und wurde ursprünglich bei der Erstellung der Forschungsfragen und des Studiendesigns nicht berücksichtigt. Bei der Analyse des Wendepunktes wurde schließlich bewusst multimodal vorgegangen, da sich bei einem ersten Blick auf die Videodaten gerade beim Lösen aus der stockenden Interaktion v. a. kinetische Aktivitäten zeigten. Diese leiteten häufig verbale Kommunikation ein oder gaben dieser einen Rahmen, wobei v. a. die Haltung des Pinsels besonders markant war. Außerdem kamen Ressourcen von verbal wenig aktiven Kindern zum Vorschein.

Für diese kurze Wendepunktsequenz konnten verbale, prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel quantifiziert werden. Deskriptiv betrachtet waren für die Rückkehr in eine flüssige Interaktion bei 13 Kindern überwiegend verbale Aktivitäten beobachtbar. Die restlichen 9 Kinder handelten eher kinetisch aktiv und weniger sprechend. Prosodisch-stimmliche Markierungen, die ein mitfühlendes Sprechen erkennen ließen, wurden am Wendepunkt Starre – Veränderung bei 11 Kindern besonders deutlich beobachtet. Diese Markierungen traten sowohl bei Kindern auf, die vorwiegend verbale Strategien einsetzten als auch bei Kindern, die der HP handelnd zu Hilfe kamen und weniger sprachen. Eine Aufschlüsselung der Häufigkeit der Aktivitäten findet sich in **Tabelle 25**. Die Daten wurden zudem in Bezug zu erhobenen quantitativen Entwicklungsdaten gesetzt und im nächsten Unterpunkt berichtet.

Tabelle 25: Kinetische, verbale und prosodisch-stimmliche Aktivität der Kinder am Wendepunkte Starre – Veränderung

		Kinetische Aktivität			Verbale Aktivität	Prosodisch-stimmliche Aktivität
		Veränderung der Pinselhalteposition	Mitfühlende Mimik	Soziale Nähe	Verbale Strategien überwiegen	Markante prosodisch-stimmliche Empathie-markierungen
Kinder	<i>n</i>	20	17	3	13	11
	K13	1	1	0	1	1
	K14	1	0	0	0	0
	K15	1	1	0	1	0
	K17	–	–	–	1	0
	K20	1	1	0	1	0
	K26	1	1	0	1	1
	K27	1	1	0	0	0
	K28	1	0	1	1	0
	K31	1	1	1*	0	1
	K34	1	1	0	0	0
	K43	1	1	0	1	1
	K45	1	1	0	0	1
	K52	1	1	0	1	1
	K54	1	1	0	1	1
	K60	1	1	0	0	0
	K63	1	0	0	1*	0
	K72	1	1	0	0	0
	K77	1	1*	0	0	1
	K79	1*	1	1	1	1*
	K83	1	0	0	1	0
K89	1	1	0	1	1	
K90	0	1	0	0	1	

Note. 1* = Einzelfall, an dem das Phänomen ursprünglich identifiziert wurde.
 1 = Vergleichsfall. 0 = abweichender Fall. – = ausgeschlossen; bei K17 kein Material zur kinetischen Aktivität vor, da eine Videoaufnahme verweigert wurde.

Wendepunkt Veränderung – Themenabschluss

An diesem Wendepunkt wurden zwei grundsätzlich unterschiedliche Verhaltensweisen beobachtet. Beim Großteil der Interaktionen schlossen die Kinder oder die HP das Thema „Wasserunfall“ ab, nachdem die HP wieder positiv gestimmt war. Bei einigen Kindern jedoch war der Themenabschluss bereits vorher zu verorten (HP mit negativer emotionaler Haltung). Weil dies am Phänomen „Mama holen“ besonders deutlich wurde, soll es in Unterpunkt 6.4.3.2 im Rahmen verbaler Aktivität erläutert werden.

6.4.1.3 Zusammenhänge zwischen verbaler und prosodisch-stimmlicher Aktivität am Wendepunkt Starre – Veränderung mit quantitativen Entwicklungsdaten

Für die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen gesprächsanalytischen Phänomenen und quantitativ erhobenen Daten wurden verbale und prosodisch-stimmliche Muster ausgewählt. Grund hierfür war, dass sich die beiden Gruppen „Verbale Strategien“ und „Prosodisch-stimmliche Markierungen“ in je zwei vergleichbar große Subgruppen unterteilen ließen. Kinder der Gruppe „Verbale Strategien (1)“ wiesen am Wendepunkt Starre – Veränderung überwiegend verbale Strategien auf, um wieder in eine flüssige Interaktion zu finden. Bei Kindern der Gruppe „Verbale Strategien (0)“ lagen diese im Verhältnis zu den kinetischen oder prosodisch-stimmlichen Mitteln weniger ausgeprägt vor (s. Spalte „Verbale Strategien“ in **Tabelle 25**). Kinder der Gruppe „Prosodisch-stimmliche Markierung (1)“ wiesen am Wendepunkt Starre – Veränderung mitfühlenden Sprechausdruck auf, wohingegen dies Kinder der Gruppe „Prosodisch-stimmliche Markierung (0)“ nicht taten.

Es stellte sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Auftreten von überwiegend verbalen Strategien bzw. prosodisch-stimmlichen Markierungen gibt. Die Annahme war einerseits, dass sich die verbale Aktivität mit steigendem Alter aufgrund des Sprachentwicklungsprozesses erhöhen könnte. Andererseits erschien es plausibel, dass sich aus demselben Grund auch die prosodisch-stimmlichen Anpassungsfähigkeiten an den situativen Kontext mit steigendem Alter ausdifferenzierten. Deskriptiv betrachtet lag bei den Kindern der Gruppen „Verbale Strategien (1)“ und „Prosodisch-stimmliche Markierung (1)“ tendenziell ein höheres Alter vor als

in den Gruppen „Verbale Strategien (0)“ und „Prosodisch-stimmliche Markierung (0)“. Hierbei bestanden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Subgruppen (s. **Tabelle 26**). Am Rande sei erwähnt, dass sich auf kinetischer Ebene in einem Bereich ein gegensätzliches Bild zeigte: Das Alter der drei Kinder, welche als einzige soziale Nähe gezeigt hatten, lag mit 3;5 Jahren (K31), 4;0 Jahren (K79) und 4;9 Jahren (K28) im unteren Wertebereich der Altersverteilung für die vorliegende Stichprobe.

Tabelle 26: Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test zum Auftreten von überwiegend verbalen Strategien und zum Auftreten prosodisch-stimmlicher Empathiemarkierungen in Bezug auf das Alter

	Verbale Strategien (1)			Verbale Strategien (0)			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Alter in Monaten	13	61.1	14.5	9	57.4	11.6	43.0	.315	.265
	Prosodisch-stimmliche Markierung (1)			Prosodisch-stimmliche Markierung (0)			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Alter in Monaten	11	65.1	14.8	11	56.5	10.7	38.5	.157	.364

Für die Gruppen „Verbale Strategien (1)“ und „Verbale Strategien (0)“ wurden darüber hinaus die Rohwerte aus den Elternfragebögen zur ISL herangezogen. Es bestand die Vermutung, dass Kinder mit einem größeren Inventar an IST stärker auf diese zurückgriffen als Kinder mit kleinerem IST-Inventar. Deskriptiv zeigte sich bei Kindern der Gruppe „Verbale Strategien (1)“ durchschnittlich ein höherer Rohwert an IST als bei Kindern der Gruppe „Verbale Strategien (0)“. Gemäß des berechneten Mann-Whitney-U-Tests zeichnete sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ab (s. **Tabelle 27**). Kinder, die überwiegend verbale Strategien einsetzten, um zurück in die flüssige Interaktion zu finden, griffen folglich auf ein größeres IST-Inventar zurück.

Tabelle 27: Ergebnis Mann-Whitney-U-Test zum Auftreten von überwiegend verbalen Strategien in Bezug auf die ISL der Kinder

	Verbale Strategien (1)			Verbale Strategien (0)			<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
ISL-Fragebogen	13	90.0	22.1	9	72.2	16.1	24.0	.022	.590

6.4.2 Kinetische Aktivität am Wendepunkt Starre – Veränderung

Die kinetische Aktivität am Wendepunkt Starre – Veränderung wird im Folgenden anhand der Pinselhalteposition, der Mimik und der körperlichen Nähe der Interaktant:innen dargestellt.

6.4.2.1 Pinselhalteposition

Das emotionsauslösende Ereignis, zu dem die HP stark negative Emotionen ausdrückte, passierte während des gemeinsamen Malens. Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt löste dies vermutlich einen inneren Konflikt bei den Kindern aus. Alle Kinder hielten während des „Wasserunfalls“ den Pinsel als Hauptinstrument in der Hand, welches sie mit ihrer Malaufgabe verband. Wie gingen die Kinder mit dem Konflikt um, dass zeitgleich zwei Aufgaben zu bewältigen waren? Welche Rolle spielte der Pinsel in der Interaktionsaufgabe mit der emotional stark involvierten HP? In 20 von 21⁸ Fällen leiteten Bewegungen des Pinsels neue Aktivitäten ein, was im Folgenden am Kind K79 als Einzelfall und anschließend an Vergleichsfällen erläutert wird.

Bei **K79** wurde ein Stocken zu Beginn der Szene acht besonders deutlich. Nach dem ersten Erschrecken blieb der Junge eingefroren, lediglich die Augen bewegten sich, indem sein Blick für ca. 10 Sek. zwischen dem „Wasserunfall“ und seinem eigenen Bild hin- und herwanderte. Die HP wurde unterdessen ebenfalls unflüssig in der Interaktion. Sie verharrte mit dem Pinsel in der Hand

.....

8 Die Zahl der Fälle reduzierte sich bei der Analyse der kinetischen Aktivität von 22 auf 21, weil das Kind K17 von der Analyse auf kinetischer Ebene generell ausgeschlossen werden musste. Es hatte die Videoaufnahme verweigert und lediglich eine Audioaufnahme zugelassen.

über dem „Wasserunfall“, wurde jedoch als erste verbal aktiv (s. u. Zeile 8) indem sie nach einer recht langen Pause (3.5 Sek.) den Vorfall versprachlichte. Dabei ließ sie parallel den Pinsel fallen (s. u. Zeile 12). Kaum ohne Sprechpause fuhr sie fort, dass sie ein Tollpatsch sei. Bei K79 traten unterdessen zunehmend erste mimische und kinetische Regungen auf (s. u. Zeilen 9 und 14). Während die HP sprach, wurden diese Bewegungen größer und der Junge begann die Pinselhalteposition zu verändern. Das flüssige Sprechen der HP griff K79 auf, da er direkt an die Äußerung der HP anschließend beschwichtigte: „keine SORge °h wir können wieder wasser AUFfüllen“. Dabei verringerte der Junge die körperliche Distanz zur HP (s. Unterpunkt 6.4.2.3). Direkt im Anschluss an diese erste Äußerung ließ nun auch K79 den Pinsel fallen. Ohne Pause übernahm wiederum die HP den Turn, so dass sich im Vergleich zur ursprünglich stockenden Interaktion nun ein flüssiger Dialog vollzog.

K79 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

0002 ((Wasserglas fällt um))
 0003 **HP** °°°h
 0004 ((verharrt mit Pinsel über dem Bild))
 0005 **K79** ((verharrt mit Blick auf Wasserunfall))
 0006 (1.11)
 0007 ((auf eigenes Bild blickend, dann zu HPs Bild blickend))
 0008 **HP** <<behaucht> oh NEIN.>
 0009 **K79** ((stellt linke Hand auf))
 0010 (3.46)
 0011 ((blickt zu HP))
 0012 **HP** jetzt hab ich das ganze WASSER umgekippt- ((Pinsel fallen lassend))
 0013 (0.5)
 0014 **K79** ((bewegt lautlos Lippen))
 0015 **HP** ich bin so ein TOLLpatsch
 0016 **K79** ((bewegt Pinselhand))
 0017 **HP** =oh ~MANN::,
 0018 **K79** keine SORge, ((aufstehend, Körperdistanz verringernd))

0019 °h wir können wieder wasser AUFFüllen.
 0020 (0.15)
 0021 ((lässt pinsel fallen))
 0022 **HP** <<behaucht> MEINST> du?
 0023 <<h>rall> aber mein ganzen BILD ist verlaufen= schau dir das
 mal AN.>
 0024 (2.11)
 0025 **K79** keine SORge,
 0026 °h wir drehn das wieder UM,
 0027 °h und Ich °h lege das hier HIN,
 0028 °h und ICH °h füll nochmal WASSer auf.
 0029 (0.2)
 0030 **HP** <<t>len> oKA::Y,>



Abbildung 20: Standbild K79 zu Zeile 5



Abbildung 21: Standbild K79 zu Zeile 9



Abbildung 22: Standbild K79 zu Zeile 14



Abbildung 23: Standbild K79 zu Zeile 16



Abbildung 24: Erstes Standbild K79 zu Zeile 18



Abbildung 25: Zweites Standbild K79 zu Zeile 18



Abbildung 26: Standbild K79 zu Zeile 21

Ähnlich verhielt es sich bei **K31**. Der Junge zeigte sich gesamtkörperlich nur sehr kurzzeitig unflüssig, indem er den Unfall betrachtete und dabei den Pinsel wie während des ursprünglichen Malens festhielt. Dabei produzierte er ein gedehntes „<h<f> ↑ ↑ `o:::h>“. Er setzte sich mit dem Pinsel in der Hand während des Betrachtens des Unfalls hin, stand jedoch sofort wieder auf mit der Frage „<h<p> was ↑ ↑ IST denn>“. Dabei löste sich K31 aus dem Pinselhalten, indem er diesen auf den Tisch warf. Das Kind hielt nochmals kurz inne und betrachtete den Unfall. Seitens der HP hingegen erfolgte nun eine Veränderung, indem diese antwortete, dass sie ein Tollpatsch sei und ebenfalls den Pinsel auf den Tisch warf. K31 entschied sich offensichtlich gegen die Malaufgabe und widmete sich ganz der HP, indem er ihre Haare streichelte.

K31 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

0001 ((Wasserglas fällt um))
0002 **HP** °hhh
0003 ((hält inne, betrachtet den Unfall))
0004 **K31** °hh <h<f> ††`o:::h.> ((sich hinsetzend, Blick auf HPs Bild))
0005 **HP** (.) <<h>behaucht> oh `NEI::N.> ((Pinsel über Bild haltend))
0006 (1.1) <<h>klagend>f> oh `NEI::N,>
0007 **K31** ((steht wieder auf))
0008 <h<p> was ††IST denn.> ((Pinsel fallen lassend, Unfall betrachtend))
0009 **HP** <<h>klagend>f>len> ich bin so ein ††`TOLpAtsch.> ((Pinsel fallen lassend))
0010 **K31** ((schaut zu HP, streichelt ihre Haare))



Abbildung 27: Standbild K31 zu Zeile 3



Abbildung 28: Standbild K31 zu Zeile 4



Abbildung 29: Standbild K31 zu Zeile 8



Abbildung 30: Standbild K31 zu Zeile 10

Beide Beispiele zeigen, dass das Weglegen des Pinsels verbale Aktivität einleitet und daher eine ‚Turn-Übernahmeankündigung‘ darstellte (Birkner, 2020, S. 195). Die Kinder verdeutlichten über diese Praktik, dass sie sich weg von ihrer ursprünglichen Aufgabe (Malen) hin zum Problem der HP wendeten.

Im Korpus traten weitere Varianten des Zusammenspiels von Pinselbewegung und verbaler Aktivität auf. Das Mädchen **K13**, das eingangs geschildert wurde (s. Unterpunkt 6.4.1.1), hielt den Pinsel über die gesamte Szene hinweg in einer Position, während es die HP und TL beobachtete. Der Pinsel wurde wieder in die ursprüngliche Malposition zurückgeführt, während K13 seinen Ratschlag auf die Nachfrage der HP hin nochmals bekräftigte und sich gesamtkörperlich wieder dem eigenen Bild zuwendete. Eine Rückkehr in die ursprüngliche Pinselhalteposition führte hier zum Abschluss des Themas „Wasserunfall“ durch das Kind. Ähnlich verhielt es sich bei **K15**. Während HP und Kind ins Malen vertieft waren, drehte der Junge den Pinsel mit beiden Händen im Malkasten hin und her. Das Drehen des Pinsels stoppte, als der „Wasserunfall“ passierte. Die Drehbewegung setzte wieder ein und fast zeitgleich (0.5 Sek. später) auch das Sprechen mit dem Ratschlag „äh l dann ↓ mal doch auf des gro paPIER“ (s. **Abbildung 32**). Nach dem Sprechen hörte auch sofort das Pinseldrehen wieder auf. Das Sprechen war wie eingebettet in die Aktivität der Pinselbewegung. Anschließend zeigte sich ein gegensätzliches Bild: Der Junge nahm das Pinseldrehen ohne Sprechen auf. Nachdem die HP nicht auf den Ratschlag eingegangen war, hielt K15 inne, während er einen weiteren Ratschlag gab: „dann mal= dann kannst du doch (.) DA maln“ (s. **Abbildung 33**). Die ursprüngliche Bewegung des Drehens wurde dabei verlassen und während des Innehaltens gesprochen. Eine Hand löste sich zudem während des Sprechens vom Pinsel und deutete auf das Papier, auf das die HP aus Sicht des Kindes malen sollte. Erneut ging die HP nicht darauf ein: „<<abfallend>schnute> i bin so ein ^tolPATSCHE;“. K15 führte daraufhin die gelöste Hand zurück an den Pinsel und begann diesen wieder leicht zu drehen, hielt ihn jedoch noch nicht in der ursprünglichen Halteposition. Daraufhin setzte das Sprechen ein und K15 beendete das Thema leicht zögernd: „abe:r ? (2.3) <<abfallend> ich ma:l mein bild ^WEIter>“. Nach dieser Äußerung fand K15 vollständig zurück in die ursprüngliche Drehbewegung. Zwischen HP und Kind setzte sich diese Interaktion noch eine Weile fort, da die HP den The-

menabschluss nicht akzeptierte. Das Kind gab noch einige Ratschläge und die HP nahm schließlich einen Ratschlag an. Während der verbalen Interaktion war bei K15 immer wieder beobachtbar, wie er zwischen Beginnen und Beenden der Drehbewegung bzw. des Sprechens hin- und herpendelte. Bei seinen Zeigegesten blieb er stets mit mindestens einer Hand am Pinsel, was auf seine gleichzeitige Weiterbearbeitung der Malaufgabe hinwies.

K15 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

0001 ((Wasserglas fällt um))

0002 **K15** ((verharrt mit Pinsel im Malkasten, schaut zum Wasserunfall, beißt Zähne aufeinander))

0003 **HP** °hh (-) ((stöhnt))

0004 **K15** ((spielt weiter mit dem Pinsel, beißt weiter Zähne aufeinander, Blick zum Unfall))

0005 **HP** (1.5) <<h>behaucht> oh `↓NEIN.> ((Pinsel in der Luft haltend))

0006 (1.7) ((stöhnt, Pinsel ablegend))

0007 (3.5) <<klagend> ↑SCHAU dir das `an,>

0008 **K15** ((schaut neutral zum Wasserunfall))

0009 (1.5) äh l dann ↓`mAl doch auf des gro ↑paPIER. ((Pinsel drehend))

0010 **HP** (.) <<h> nun ist es ↑total <klagend> ↑verLAUFen.>

0011 (2.0)

0012 **K15** [<<p>he>]

0013 **HP** [ach-]

0014 **K15** =dann kannst du doch (.) DA maln.

0015 ((zeigt auf das Küchenpapier, spielt weiter mit Pinsel))

0016 **HP** =i <<abfallend>schnute> bin so ein ~tollPA[TSCH];>

0017 **K15** [((lautlose Lippen mitbewegung))]

0018 ((legt Faust an die Wange, wirkt nachdenklich, schaut in die Kamera und zum Pinsel, mit dem er spielt))

0019 **HP** (1.0) °h hhh°

0020 (3.1) ((schnalzt))

0021 <<h> [oh] jetzt->
 0022 **K15** [ich-]
 0023 **HP** (1.2) ((schnalzt)) °h
 0024 **K15** abe:r ? (2.3) <<abfallend> ich ma:l mein bild ^WEIter,>
 0025 ((kehrt zurück in ursprüngliche Pinselbewegung))



Abbildung 31: Standbild K15 zu Zeile 2



Abbildung 32: Standbild K15 zu Zeile 9



Abbildung 33: Standbild K15 zu Zeile 15



Abbildung 34: Standbild K15 zu Zeile 24



Abbildung 35: Standbild K15 zu Zeile 25

Auch bei K52 war das Sprechen eingebettet in die Pinselbewegung. Das Mädchen öffnete nach recht langem Beobachten und Verharren mit dem Pinsel auf dem Bild die pinselhaltende Hand nach oben und wies darauf hin, dass ihr Bild nicht verlaufen war. Auch hier ging also der Einsatz der verbalen Ebene mit einer veränderten Pinselhaltung einher. In dieser neuen Haltung verharrte das Kind erneut und beobachtete die HP. Diese war über den Hinweis sichtlich erleichtert, blieb aber in ihrem Betrübtheit verhaftet. Sie begann mit dem Küchenpapier den Tisch trocken zu tupfen und forderte das Kind auf sich das verlaufene Bild anzusehen. Daraufhin folgte eine kinetische und verbale Reaktion von K52. Das Mädchen gab schulterzuckend und mit beiden Händen nach oben zeigend den Ratschlag: „dann (xx) musst es einfach ´wieder <<f>NEU>;“. Sie drehte dann die Hände zurück und nahm die ursprüngliche Pinselmalposition wieder ein, lenkte den Blick auf ihr eigenes Bild und malte weiter. Ähnlich wie bei K15 wurde die verbale Aktivität in eine veränderte Pinselhalteposition eingebettet. So wie auch bei K13 und K15 schloss das Kind das Thema „Wasserunfall“ ab, indem es zur ursprünglichen Pinselhalteposition zurückkehrte und die Malaufgabe wieder aufnahm (s. Transkript und Standbilder K52 in Unterpunkt 6.4.2.2).

Zusammenfassend ist bei diesen drei Kindern gut erkennbar, dass sie sich nicht vollständig von der Malaufgabe lösten. Offensichtlich bestand aus ihrer Sicht keine Notwendigkeit dafür.

6.4.2.2 Mitfühlende Mimik

Kupetz (2015) beschrieb in ihrer Arbeit zu Empathie in Gesprächen zwischen Erwachsenen auch mitfühlende mimische Ressourcen. In emotional beladenen Situationen mit negativer Valenz sei einerseits Stirnrunzeln und andererseits eine heruntergezogene Unterlippe beobachtbar. Neben diesen beiden Ressourcen sei es plausibel, dass es weitere mimische Markierungen gebe (ebd. S. 84). In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche mimischen Markierungen von Kindern eingesetzt werden, wenn sie sich in einer emotional beladenen Interaktionssituation befinden. Die Analyse wurde dabei auf den Wendepunkt „Starre – Veränderung“ begrenzt. Bei 17 von 21 Kindern traten folgende Markierungen auf:

- Heruntergezogene Unterlippe
- Schnutenbildung
- Zusammengebissene Zähne in Kombination mit breitgezogenen Lippen
- Hochgezogene Augenbrauen

Bei vier Kindern der Stichprobe waren diese Merkmale nicht zu beobachten. Allerdings wiesen stattdessen drei dieser vier Kinder ein ausgeprägtes Lächeln auf, welches zum Teil so wirkte, als ob sie eine tadelnde Erwachsenenrolle an Stelle einer mitfühlenden Haltung einnahmen. Das Verhalten könnte auch das Ziel gehabt haben die Bedeutung der Situation durch das Lächeln abzumildern, was ebenfalls an das Verhalten Erwachsener erinnert (Cekaite & Andrén, 2019). Die bei der Mehrheit der Stichprobe beobachtete mitfühlende Mimik soll nun jedoch im Fokus stehen und wird anhand zweier verbal wenig aktiver Kinder vorgestellt (K77, K45).

Als der „Wasserunfall“ passierte waren bei K77 nach einem ersten Stocken ein deutliches Lächeln und ein suchender Blick zur TL beobachtbar. Es folgte ein langer Blick auf den „Wasserunfall“ und eine Veränderung der Mimik hin zu einer Schnutenbildung und weiter zu herabgezogenen Mundwinkeln. In dieser Position verharrte das Mädchen einige Sekunden (s. **Abbildung 36**). Die HP betrachtete ebenfalls das Missgeschick und verbalisierte ihren Frust. Schließlich lächelte das Mädchen wieder und suchte erneut den Blick der TL (s. **Abbildung 37**). Nachdem K77 sich zuvor verbal still verhalten hatte, schlug sie nun laut vor, noch mehr Wasser zu holen und kehrte anschließend zur Malaufgabe zurück. Die HP ging auf den Ratschlag ein, so dass sich die Situation thematisch weiterentwickeln konnte.

K77 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

```
0003 HP ((Wasserglas fällt um)) °°°h
0004 K77 ((erschrickt sichtlich, Blick zu Wasserunfall))
0005 °hh
0006 (1.77)
0007 HP <<f> °oh NEIN.> ((Pinsel fallen lassend))
```

0008 **K77** ((Blick zu TL, zu HP, mit Pinsel in der Hand verharrend))
 0009 (2.1)
 0010 **HP** <<rückverlagert> o:::h [`N:EIN,>]
 0012 **K77** ((lächelt TL an, dann Blick zu Unfall))
 0013 [<<all> hm>]
 0014 ((Schnute dann Mundwinkel nach unten, Blick auf Wasserunfall))
 0015 (2.29)
 0016 **HP** h°°° °°h <<rückverlagert> ̄ach MENno:::,>
 0017 (1.0)
 0018 <<rückverlagert> ̄ich bin so ein TOLLpatsch.>
 0019 (1.05)
 0020 **K77** ((Blick zu TL, lächelnd))
 0021 <<f> ̄NOCH mehr wasser holen.>
 0022 (0.28)
 0023 **HP** <<rückverlagert> JA:::.>
 0024 **K77** ((Blick zu eigenem Bild,
 Pinsel zurück in Malposition))



Abbildung 36: Standbild K77 zu Zeile 14/15 **Abbildung 37:** Standbild K77 zu Zeile 20/21

Bei **K45** war unmittelbar nach dem „Wasserunfall“ ebenfalls eine Schnutenbildung zu sehen mit Blick zum „Wasserunfall“ und zur HP. Sie half der HP sofort dabei, das Glas wieder aufzustellen und den Tisch trocken zu wischen. Anschließend kehrte sie zum Malen zurück. Dieses Mädchen verhielt sich in der Interaktion mit der HP sehr still. Während die HP noch in ihrer negativen Emotion verhaftet blieb, malte das Mädchen an seinem Bild weiter. Schließlich beendete sie das Malen und war offensichtlich mit ihrem Bild fertig. Sie richtete

den Blick nun wieder auf den „Wasserunfall“, denn die HP hatte sich unterdessen nicht in ihrem Verhalten verändert und jammerte nach wie vor, während sie ihr Missgeschick betrachtete. Die HP beklagte sich, dass ihr Bild nun ganz anders aussah als am Anfang, woraufhin K45 eine Schnute bildete (s. **Abbildung 38**). Anschließend war ein unsicher wirkendes seitliches Verschieben ihrer geschürzten Lippen mit Blick auf ihr eigenes Bild beobachtbar, was nachdenklich wirkte (s. **Abbildung 39**). Sie schaute zur HP und lächelte diese still an. Die HP war auf ihr Missgeschick fokussiert und klagte, dass ihr Bild nicht so aussah wie vor dem „Wasserunfall“. In einer Sprechpause der HP sprach sie diese leise mit ihrem Namen an und reichte der HP lächelnd ihr Bild mit den Worten „das ist für DICH-“ (s. **Abbildung 40**). Auf die überraschte Nachfrage der HP, weshalb sie ihr das Bild schenkte, erklärte K45: „<<len> weil deins °h ist °h WEG (.) °h (.) also der ist wieder °h so ((zeigt auf Bild der HP, nimmt es in die Hand)) nicht °h wie du WOLLtest.>“ (s. **Abbildung 41**). Daraufhin hob sich die Stimmung der HP deutlich und die beiden unterhielten sich über die entstandenen Bilder.



Abbildung 38: Standbild K45 Schnutenbildung



Abbildung 39: Standbild K45 Verschobener Mund



Abbildung 40: Standbild K45 Geben + Lächeln



Abbildung 41: Standbild K45 Zeigen + Lächeln

Bei sprachlich aktiveren Kindern war eine Verbindung der mitfühlenden mimischen und verbalen Markierungen gut sichtbar. Bei K15 trat bspw. ein Zusammenbeißen der Zähne als erste Reaktion auf den „Wasserunfall“ auf (s. **Abbildung 31**). Eine sehr differenzierte und variiende Mimik war bei K52 beobachtbar. Bei K52 wurden zudem unterschiedliche Abstufungen der mimischen Markierung deutlich. Als der „Wasserunfall“ geschah, hielt das Mädchen mit dem Pinsel auf dem Blatt gedrückt in ihrem Malen inne und stellte mit der freien Hand langsam das Glas wieder auf, während sie zwischen TL und Unfall hin und her blickte. Auf das „oh nein“ der HP sprach K52 die TL an und fragte sie, ob sie den Unfall verursacht hatte. Anschließend war eine deutlich angespannte Mimik beobachtbar: Das Mädchen zog die Augenbrauen hoch, biss die Zähne zusammen und zog die Lippen breit (s. **Abbildung 42**). Die TL reagierte nicht auf die Frage des Kindes, sondern fuhr weiter in der Rolle der HP fort, indem sie ihren Ausruf „oh nein“ wiederholte. Daraufhin zog K52 ihre Mundwinkel nach unten und biss sich auf ihre Lippen (s. **Abbildung 43** und **Abbildung 44**). Die Interaktion war noch unflüssig, es bestanden längere Pausen zwischen den einzelnen Phrasen und das Mädchen bewegte sich gesamtkörperlich kaum. Die HP stellte fest, dass ihr Bild verlaufen war und wurde aktiver, indem sie ihren Pinsel auf den Tisch warf. Den Turn flüssig annehmend verbalisierte K52, dass ihr Bild nicht verlaufen war, woraufhin die HP Erleichterung zeigte. Die Interaktion wurde wieder unflüssig, das Kind wirkte irritiert und blickte abwechselnd zur TL und HP. Da sie bisher keine Antwort von der TL erhalten hatte, schien sie sich weiterhin zu fragen, ob der „Wasserunfall“ von der TL intendiert gewesen war. Als K52 von der HP aufgefordert wurde sich das Missgeschick anzusehen, aktivierte sie nochmals verstärkt ihre Mimik, indem sie ihre Zähne zeigte, ihre Lippen breit zog und ihre Augenbrauen hochzog (s. **Abbildung 45**). Zusätzlich verstärkte sie ihren mimischen Ausdruck, indem sich ihr Hals anspannte und ihr Kinn nach vorne streckte, während sie der Aufforderung nachkam und den Unfall betrachtete. Die HP begann den Tisch trocken zu tupfen, das Mädchen beobachtete und fragte die TL erneut, ob der Unfall von ihr ausgelöst worden war. Diese reagierte nach wie vor nicht, sondern verbalisierte nun in der Rolle der HP konkret, dass sie traurig war. K52 beobachtete mit wieder entspannter Mimik die aktive HP, wobei sie eine Schnute bildete. Schulterzuckend wendete sie sich dann ihrem

eigenen Bild zu, schien also im Begriff zu sein, die Malaufgabe wieder aufzunehmen (s. **Abbildung 47**). Dabei formulierte sie gleichzeitig den Ratschlag, dass die HP einfach ein neues Bild malen konnte. Die Äußerung zeigte an, dass das Kind zurück in den fiktiven Rahmen trat und keine metasprachliche Klärung der Szene mehr verlangte. Der Abtönungspartikel „einfach“ sowie das Schulterzucken deutete darauf hin, dass das Kind die Lösung als unkompliziert empfand. Da sie anschließend erneut sehr stark den Mund verzog, machte K52 zusätzlich ihre Bewertung des Missgeschicks als solches deutlich. Die HP änderte daraufhin die eigene Haltung und bewertete die Idee ihrerseits als gut, wobei sie durch verlangsamtes Sprechtempo und das Adverb „vielleicht“ noch zögerlich wirkte. K52 biss sich malend auf die Lippen während die HP nochmal indirekt das Missgeschick als negativ einbrachte: „↑ OH `ma:n;“. Den Turn flüssig übernehmend erklärte K52 ebenfalls langsamer sprechend, was man generell tun konnte, um mit so einer Situation umzugehen. Dabei setzte sie Gestik und Blickverhalten sehr klar ein. Auch gab sie der HP eine mögliche Alternativlösung, nämlich dem Mädchen das Bild zu geben. K52 schien hier durch die Verallgemeinerung, das langsamere Sprechen und ihr Angebot, das Bild an sich zu nehmen, in die Rolle der „Erfahrenen“ zu schlüpfen (s. Unterpunkt 6.4.4.1). Sie machte deutlich, dass sie sich mit einer Problemsituation wie dieser auskannte und wusste, was zu tun war. Die Strategie, die K52 der HP nahelegte, erinnert an Strategien kleinerer Kinder, die sich u. a. an Bezugspersonen wenden, um ein Problem zu lösen (s. Unterpunkt 6.4.3.2).

K52 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

```

0002      ((Wasserglas fällt um))
0003 K52 ((hält inne mit Pinsel auf Blatt gedrückt))
0004 HP <<f> `oh;>
0005      (4.4) ((K52 Blick wandert zw. HP, TL, Unfall hin und her, stellt
mit freier Hand Glas langsam wieder auf))
0006 HP <<t> oh: NEI::N.>
0007 K52 (.) theREsa;
0008      ((Augenbrauen hochziehend, Zähne zeigend, Lippen breitziehend,
Blick zu TL))

```

0009 (0.7)

0010 **HP** <<t> `oh: `NEI::N,>
K52 ((Mundwinkel nach unten zeigend, Blick zu HP))

0011 ((Pinsel von Blatt leicht abhebend, auf Lippe beißend, Blick wechselnd zwischen HP, TL, Unfall))

0012 (3.28)

0013 **HP** <<h> schnute> jetzt ist mein ;GANZes bBild `verlaufen;> ((Pinsel auf den Tisch werfend))

0014 **K52** (.) MEINS †aber nicht.

0015 ((Pinselhand nach oben drehend, Blick zu eigenem Bild, dann zu TL))

0016 **HP** hh° °hh <<schnute> gott sei dank haben wir DEINS nicht erwischt->

0017 **K52** ((irritiert zwischen HP und TL hin- und herschauend, körperlich verharrend))

0018 **HP** °hh oh °hh MENno,

0019 °h <<schnute> ich bin so ein TOLLpatsch.>

0020 <<t> ey->

0021 °hh <<t> SCHAU ma:l->

0022 **K52** ((Zähne zeigend, Lippen breitziehend, Hals angespannt, Kinn nach vorne streckend, Augenbrauen hochziehend, Blick auf Unfall))

0023 (1.56)

0024 **HP** h°° MANno;
K52 ((kleine Beißbewegungen))

0025 ((verharrend, Blick auf HP und Unfall, Lippen nach unten))

0026 (3.52) ((HP beginnt mit Küchenpapier den Tisch trocken zu tupfen))

0027 **K52** ((fragend zu TL schauend)) therEsa =war DU das?

0028 (4.39)

0029 **HP** hh° °h hhh° °h jetzt bin ich echt †TRAUrig-

0030 =<<t>schnute> ich glaub mein ganzes BILD ist verlaufen:-> ((mit Küchenpapier wischend))

0031 **K52** ((Schnute, beobachtend))

0032 °h ((Schultern zuckend, Blick auf eigenes Bild))

0033 dann (xx) musst es einfach ´wieder <<f>NEU;>

0034 ((beide Hände nach oben zeigend, Augenbrauen hochziehend,
Schultern stärker zuckend))

0035 ((Blick zu TL, linke Hand nach unten drehend))

0036 ((Mund verziehend, Blick zu eigenem Pinsel))

0042 ((nimmt Malen wieder auf))

0043 **HP** °h hm:: <<len> vielLEICHT ist das ne gute `idEe= ja,>

0044 (1.29) ((mit Küchenpapier wischend))

0045 **HP** †OH `ma:n;

0046 **K52** ((auf Lippen beißend))

0047 **K52** °h hn =<<len> †EINFach> =†kuck ((Blick zu Unfall, unterbricht
malen, hebt freie Hand in Richtung HP Bild))

0048 (0.5) °h <<f<len> †EINFach †die †bilder auf †die †sEite legen.>
((HPs Bild greifend, Bild zur Seite legend, Blick zu HP und
TL))

0049 = <<f<len> †wenn was verschwommen ist-> ((Bild zurück zu HP
legend, Blick zu TL))

0050 **HP** <<f> †hm.>

0051 **K52** =<<f<len> oder MIR geben.>



Abbildung 42: Standbild K52
zu Zeile 8



Abbildung 43: Standbild K52
zu Zeile 10



Abbildung 44: Standbild K52 zu Zeile 11



Abbildung 45: Standbild K52 zu Zeile 22



Abbildung 46: Standbild K52 zu Zeile 25



Abbildung 47: Standbild K52 zu Zeile 36

6.4.2.3 Soziale Nähe

Die Verringerung der körperlichen Distanz in emotional beladenen Interaktionssituation beschrieb Kupetz als „soziale Nähe“ (Kupetz, 2015, S. 82). Sie wurde in der vorliegenden Untersuchung so definiert, dass sich die Kinder mind. mit dem Oberkörper in Richtung der HP beugten und sie möglicherweise auch berührten. Zeigegesten, durch die die Kinder der HP teilweise näherkamen (z. B. berührte K83 das Bild der HP und überprüfte die Feuchtigkeit) wurden nicht als eine verringerte körperliche Distanz angesehen. Das genannte Phänomen war bei drei Kindern beobachtbar. Es trat also nur bei einer Minderheit der teilgenommenen Kinder auf. In den Untersuchungen

von Kupetz (2015) war die soziale Nähe nur in einem Fall beobachtbar. Sie vermutete als Grund, dass Berührungen in Gesprächssituationen „delikate Angelegenheiten“ seien (ebd. S. 83). Die drei Fälle der vorliegenden Stichprobe einte ein recht junges Alter, wodurch sie möglicherweise einen stärkeren Bezug zu Trostverhalten durch Berührungen hatten.

Eine besonders deutliche Variante der sozialen Nähe war bei **K31** beobachtbar (s. **Abbildung 30**), welcher als einziger Junge die HP berührte und eine Streichelbewegung vollzog. Die Handlung fand isoliert statt und geschah direkt zu Beginn der Szene acht, kurz nachdem sich K31 gegen die Malaufgabe entschieden hatte. Die Berührung beeinflusste das Verhalten der HP nicht, welche weiterhin betrübt blieb und sich als Tollpatsch bezeichnete. Sie forderte das Kind auf, sich das verlaufene Bild anzusehen, woraufhin das Kind die Berührung stoppte und sich auf das Bild fokussierte.



Abbildung 48: Standbild K28 aufrechte Sitzposition



Abbildung 49: Standbild K28 Vorbeugen 1



Abbildung 50: Standbild K28 Vorbeugen 2

Bei **K28** war die soziale Nähe verbunden mit einem Ratschlag. Noch während die HP sich als Tollpatsch bezeichnete, begann K28 zu lächeln und setzte an: „dann: tu doch mal ((sich vorbeugend)) °h ein ´BUNtes `bild machen. (-) lieber“. Zuvor hatte K28 sich beobachtend verhalten. Parallel zur Veränderung der Körperhaltung veränderte sich also auch die verbale Aktivität. Zudem zielte der Ratschlag auch inhaltlich auf eine Veränderung der aktuellen Situation ab.

Als abweichender Fall ist **K63** zu nennen. Dieser Junge vergrößerte die körperliche Distanz zur HP durch erhöhte Anspannung und ein deutliches Zurücklehnen des Oberkörpers. Bei ihm waren vor allem verbale Hilfestrategien beobachtbar, was im nächsten Unterpunkt erläutert wird.

6.4.3 Verbale Aktivität an den Wendepunkten

Starre – Veränderung / Veränderung – Themenabschluss

In diesem Unterpunkt wird der Einfluss verbaler Strategien der Kinder und der HP auf den Gesprächsverlauf betrachtet. In der vorliegenden Stichprobe kam eine kleinere Gruppe von Kindern vor ($n = 9$), welche v. a. kinetische Strategien nutzte, um sich aus der stockenden Interaktion zu lösen (z. B. Aufstellen des Wasserglases oder Hochheben des verlaufenen Bildes). Bei 13 Kindern waren überwiegend verbale Strategien in der Interaktion beobachtbar (s. **Tabelle 25**).

6.4.3.1 Verbale Strategien überwiegen

K63 war zum Zeitpunkt der Datenerhebung ein Junge von 4;7 Jahren. Er begleitete gerade sprachlich das Malen seines Bildes als der Unfall passierte. Sofort betrachtete er den Unfall und hielt im Malen inne. Nach dem Ausruf der HP in Zeile 5 (s. nachfolgendes Transkript K63) ging der Junge in eine deutlich angespannte Körperhaltung mit sichtbarer Brustatmung über. Die Arme blieben eingefroren in der ursprünglichen Malposition. Bei der Ausatmung produzierte K63 ein leises tiefes „ei“ und die Körperanspannung wurde locker. Er ließ die Schultern wieder hängen, blieb jedoch in den Armen angespannt und lehnte sich weit zurück gegen die Stuhllehne. K63 zeigte daher ein gegenteiliges Verhalten zu den Kindern mit sozialer Nähe (s. Unterpunkt 6.4.2.3). Die HP ahmte das tiefe und behauchte Sprechen des Kindes nach und fügte ausladende Gestik hinzu. Sie verhielt sich kinetisch aktiver als der Junge, wodurch eine deutliche Asynchronität entstand, wenngleich ihre prosodisch-stimmlichen

Markierungen angepasst waren. Vermutlich wollte die TL durch die Aktivität der HP auch die Aktivität des Kindes steigern. K63 lächelte und blieb in der Körperhaltung starr. Neutral sprechend bemerkte er, dass nun alles aufzuwischen war, wobei er sich selbst durch das Personalpronomen in der ersten Person Plural miteinbezog. Kinetisch widersprach K63 seiner Aussage, da er weiterhin seinen Pinsel in der Hand hielt und zurückgelehnt am Tisch saß. Die, durch die Äußerung des Kindes implizierte, Handlung wurde weder vom Kind noch von der HP ausgeführt. Unterdessen zeigte sich die HP kinetisch anderweitig sehr aktiv: Mit dem Pinsel klopfte sie auf ihr Bild und betitelte sich stöhnend und klagend als Tollpatsch. Die Interaktion blieb stockend, da K63 den Turn weder annahm noch zurück zur Malaufgabe kehrte. Über einen Blick zur HP und zum Unfall kommunizierte er nonverbal seine Aufmerksamkeit. Die verbale Aktivität blieb bei der HP, welche sich wiederholt als Tollpatsch bezeichnete, dieses Mal mit dem Imperativ <<f<rückverlagert> sieh dir das AN;> in erhöhter Sprechlautstärke. K63 hatte bereits vor der Aufforderung der HP auf den „Wasserunfall“ geblickt, was der Grund dafür sein könnte, dass er seine Aufmerksamkeitsfokussierung anschließend durch eine Turnannahme verdeutlichte. Er wiederholte seinen Ratschlag des Aufwischens, wobei er die Silben wenig akzentuiert sprach. Im Vergleich zur akzentuiert sprechenden HP wirkte das Kind hinsichtlich des Sprechausdrucks wenig emotional erregt. Nachdem die HP den Vorschlag des Jungen beim ersten Mal ignoriert hatte, widersprach sie ihm nun, indem sie ihm mitteilte, dass es ihr nicht um das verschüttete Wasser gehe, sondern um das verlaufene Bild. Sie blieb dabei laut sprechend und wirkte weiterhin stark emotional involviert. Die Interaktion verflüssigte sich kurzzeitig, da das Kind ebenfalls widersprach und den Unfall relativierte. Zudem fand kinetische Aktivität statt, indem der Junge während des Sprechens die Pinsel haltende Hand in der Luft bewegte und damit seinen Fokusakzent gestisch unterstrich. Auch war die Sprechlautstärke erhöht. Daraufhin kehrte K63 kinetisch in die ursprüngliche Malposition zurück, blickte jedoch weiter zum Unfall. Die HP zeigte sich nicht überzeugt von diesem Argument und benannte nun ihre Emotion direkt mit dem Emotionswort „traurig“. Dies führte dazu, dass sich K63 stärker aus der Kommunikation zurückzog und den Blick zum eigenen Bild wendete. Zusätzlich fand eine Veränderung in seiner Mimik statt, indem diese negativ beladen wirkte (zusammengepresste

Lippen). Die Interaktion geriet erneut ins Stocken, indem eine lange Pause folgte (4.46 Sek.), in der keine Bewegung und keine Interaktion stattfanden. Aus diesem Stocken lösten sich die Beteiligten zeitgleich kinetisch: K63 nahm das Malen wieder auf und die HP stellte das umgekippte Glas auf. Sie begann das Bild trocken zu tupfen und folgte somit der ursprünglichen Handlungsplanung des Jungen (Zeile 11). Weiterhin bestand keine verbale oder nonverbale Interaktion. Nach einer langen Pause (6 Sek.) forderte die HP die Aufmerksamkeit des Kindes erneut ein. Sie bezog sich auf das Argument des Kindes und bewertete es nun positiv (Zeile 45). Da eine Reaktion des Kindes ausblieb, bewertete die HP auch das Bild positiv (Zeilen 47 und 50), woraufhin sich die Interaktion wieder verflüssigte. Es folgte verbale Aktivität des Kindes, indem es die Einschätzung der HP relativierte und auf einen Teil des Bildes hinwies, welchen man noch etwas verbessern musste. Über Rückfragen zur korrekten Ausführung griff die HP den Ratschlag des Kindes auf. Der Junge nahm dadurch die Rolle des Erfahrenen ein, welche auch bei K52 (s. Unterpunkt 6.4.2.2) aufgetreten war. K63 beobachtete die HP zunächst noch und kehrte dann selbst zum Malen zurück, nachdem er dem Bild mit dem Komparativ „besser“ eine positive Bewertung gegeben hatte.

K63 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

0002 **K63** eigentlich passt der himmel (xxx) - ((zu Unfall schauend))
 0003 ((Wasserglas fällt um))
 0004 **HP** °hhh
 0005 <<behaucht>f>t>oh NEIN>.
 0006 **K63** ((lächelnd, Blick wechselnd zw. eigenem Bild und Unfall))
 0007 (1.23)
 0008 °hhh ((erhöhte Oberkörperspannung)) h° <<p>t> ei;> h°, ((auf Stuhl zurücksinkend, lächelnd))
 0009 **HP** o:::h <<behaucht>t> NEIN.> ((stöhnt, Hand an die Stirn nehmend))
 0010 (0.56)
 0011 **K63** MÜSsen wir alles wieder aufwischen;
 0012 (1.15)

0013 **HP** name= <<cresc> ich bin so ein †TOLLpatsch->
0014 ((leicht hüpfend, mit Pinsel auf Bild tippend))
0015 **K63** ((mit Pinsel verharrend, Blick wechselnd zwischen eigenem Bild
und Unfall))
0016 (1.34)
0017 **HP** ((stöhnt))
0018 **K63** ((HP anschauend))
0019 **HP** °hh <<p<behaucht> ich>> <<creaky> bin so ein TOLLpatsch;>
0020 (1.03)
0021 <<f<rückverlagert> sieh dir das AN;> ((auf eigenes Bild zei-
gend))
0022 **K63** ((Unfall anschauend))
0023 (1.32)
0024 **K63** ja:: = jetzt müssen wir alles nu h° °h nur wieder aufwischen,
0025 **HP** = <<f<rückverlagert> ja= aber mein BILD ist total verlau-
fen:::.)
0026 (1.43)
0027 **K63** ((sich leicht vorbeugend zu Unfall))<<f> aber das †SIEHT ((Pin-
sel anhebend)) man doch noch ein wenig.> ((lächelt))
0028 **HP** °hh hhh° <<creaky>p> †FINdest du-> ((greift zum Pinsel, tippt
auf Bild))
0029 (1.5)
0030 **HP** <<creaky> oh:: MANNometer.> ((legt Pinsel ab))
0031 **K63** ((Blick weiter auf Unfall))
0032 **HP** = <<creaky< ich bin †E:cht jetzt ein bisschen TRAUrig,
0033 **K63** ((Blick zurück zu
eigenem Bild))
0034 **HP** = dass ich das °hh <<schnute> dass es alles verLAUFen <<crea-
ky>is:t.>
0035 **K63** ((Mimik wechselt von neutral zu ernst))
0036 (4.46)
0037 **HP** ((stellt das Glas auf, legt Pinsel ins Glas, beginnt trocken
zu tupfen))

0038 **K63** ((nimmt zeitgleich malen wieder auf, Lippen zusammengepresst))

0039 **HP** °h hoch = ich bin so ein <<creaky> TOLLpatsch.> ((tupfend))

0040 ((hebt das Küchenpapier, betrachtet das Bild))

0041 (6.38)

0042 **HP** °hh = KUCK mal.

0043 (2.67)

0044 **K63** ((hinblickend, innehaltend))

0045 **HP** <<behaucht> du hast RECHT.> ((Küchenpapier zur Seite legend))

0046 (1.47)

0047 **HP** das kann man ´ECHT noch ganz gut erkennen.

0048 **K63** ((malt wieder, auf eigenes Bild blickend))

0049 (1.78)

0050 **HP** eigentlich (.) ist es noch ganz `SCHÖN = oder?

0051 **K63** ((schaut auf)) <<p< ja-> ((hält mit Pinsel auf Papier inne))

0052 (0.95)

0053 **HP** ((nimmt Pinsel aus dem Glas))

0054 **K63** <<f> aber NU::R> ((mit freiem Finger auf Bild der HP tippend))
da muss man noch ein bisschen besser malen = da.

0055 **HP** ((streift Pinsel am Glasrand ab)) <<smile> soll ich_s nochmal
NACHmalen?? ((führt Pinsel zum Malkasten))

0056 **K63** <<p<ja =ein bisschen.> ((Handlung der HP beobachtend))

0057 **HP** ((malt an der Stelle weiter, auf die K63 zeigte))

0060 (4.61)

0061 **HP** ↓SO?

0062 (0.74)

0063 **K63** ja = so sieht_s ein wenig `BESser aus.

0064 (0.65)

0065 **HP** <<behaucht> okay.>

0066 **K63** ((nimmt Malen wieder auf))

Im Fall von K63 sieht man wie sich in der Interaktion unflüssige und flüssige Passagen abwechselten und wie das Kind v. a. über die verbale Ebene versuchte die negative emotionale Beladenheit der Situation abzumildern. Dies gelang zunächst jedoch nicht erfolgreich, was vermutlich mit der unbewussten Er-

wartungshaltung der TL zu tun hatte. Die verbalen Strategien des Kindes und der HP führten zu Beginn in eine unflüssige Interaktion. Beispielsweise war die Äußerung „MÜSsen wir alles wieder aufwischen“ aus Sicht der Analyse auf Satzebene eine lösungsorientierte Handlungsplanung des Kindes (Subkategorie Handeln+Sprache). Sequenziell wurde aber deutlich, dass die verbalen Strategien des Kindes die Emotionalität der HP nicht abmilderten, da weder das Kind noch die HP die vorgeschlagene Handlung umsetzten. Auch die Argumentation des Kindes in Zeile 27 milderte die negative emotionale Beladenheit der Situation nicht ab. Offensichtlich gelang es dem Kind nicht ein Argument zu formulieren, welches bei der HP Geltung hatte (zu Argumentation bei Kindern vgl. Bose & Hannken-Illjes, 2019). Das anschließende zurückgezogene Verhalten legte die Vermutung nahe, dass K63 die negative Einschätzung der HP zu ihrem Bild nicht nachvollziehen und kein ausreichendes Verständnis aufbringen konnte. Die sozial-kognitive Entwicklung des Kindes erinnernd, spiegelte sich die Beobachtung auch in den durchgeführten ToM-Aufgaben mit dem Jungen wider. Der 4;7-jährige Junge löste zwar die erste Aufgabe „Abgrenzung des eigenen Wunsches“, jedoch nicht die etwas schwierigere zweite Aufgabe „Abgrenzung der eigenen Überzeugung“. In der beschriebenen Situation ging es darum, dass die HP eine andere Überzeugung hatte als das Kind: Sie nahm ihr Bild zunächst als zerstört wahr, wohingegen das Kind fand, dass man es noch erkennen konnte. Dem Kind gelang es offensichtlich nicht, die Überzeugung der HP zu berücksichtigen. Die HP erhielt die negative emotionale Beladenheit zunächst über ihre verbale Aktivität aufrecht (Zeile 32), was ebenfalls zu einer unflüssigen Interaktion führte. Schließlich setzte die HP die lösungsorientierte Handlungsplanung des Kindes um (Zeile 37), womit die verbale Abmilderung des Problems eingeleitet wurde (Zeilen 42, 45). Auch berücksichtigte die HP die Überzeugung des Jungen, dass das Bild noch zu retten sei. Weil die HP die Äußerungen des Kindes bestätigte, wurde die Interaktion wieder flüssig. Das bestätigende Verhalten führte außerdem dazu, dass das Kind sich weiter verbal einbrachte, indem es ebenfalls positiv beladene Äußerungen produzierte (z. B. Zeile 63).

6.4.3.2 Mama holen

Als verbale Strategie, um mit der emotional negativ beladenen Interaktionssituation umzugehen, soll nun das Phänomen „Mama holen“ erläutert werden. Dieses trat am Wendepunkt Veränderungen – Themenabschluss auf. Von den 22 Kindern verbalisierten vier Kinder, dass sie die anwesende Bezugsperson (Mutter) holen würden. Das Phänomen wurde bei der Analyse des Einzelfalles K31 beobachtet. Bei der Suchen nach Vergleichsfällen konnten Varianten des Phänomens bei K14, K20 und K26 identifiziert werden.

Das Hinzuholen einer Bezugsperson stellt gerade bei jüngeren Kindern eine bekannte Strategie im Umgang mit Problemen dar. So berichtete Valtin (2020) in ihrer Interviewstudie zum Thema Streitbeilegung, dass ein Viertel der 5- bis 8-jährigen Kinder als Konfliktbewältigungsstrategie das Holen eines Erwachsenen angaben. Ein Grund könnte sein, dass jüngere Kinder eine weniger ausgeprägte Fähigkeit zur Emotionsregulation besitzen (Paulus et al., 2017). „Unter Emotionsregulation versteht man alle Prozesse, die zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Modulierung von Emotionen dienen“ (Friedlmeier & Trommsdorff, 2001, S. 204). Die Emotionsregulation spielt in vielen Empathiemodellen (Decety, 2010) eine zentrale Rolle, wenn es darum geht in Reaktion auf die Emotionen einer anderen Person die eigenen Emotionen zu regulieren. Eine optimale Regulation ermöglicht die Akzeptanz und Bewältigung ausgelöster Emotionen und führt zu adaptivem Verhalten (ebd.). Friedlmeier & Trommsdorff (2001) unterscheiden in ihrer Studie zu Regulationsstrategien in einer Empathie erfordernden Situation bei 2- und 3-jährigen Kindern drei Stufen. Als interpsychische Regulationsstrategie gilt die Suche nach körperlichem Kontakt zur Mutter mit dem Ziel sich trösten zu lassen. Die Emotionsregulation erfolgt also über die Bezugsperson, was besonders deutlich im Säuglingsalter zu beobachten ist. Die zweite Stufenstufe, der Aufbau von Blickkontakt zur Mutter, um aus diesem das eigene Fühlen und Handeln abzuleiten, stellt eine Übergangsstrategie zum intrapsychischen Regulieren dar. Letzteres liegt vor, wenn das Kind keinen Kontakt zur Mutter sucht und sich selbst z. B. über Ablenkung vom Geschehen oder kinetische Aktivität reguliert. Die Fähigkeit zur Selbstregulation wächst mit dem Alter, weil sie u. a. durch den Anstieg interaktiver Erfahrungen beeinflusst wird. Bei Müttern von Kleinkindern ist beobachtbar, dass sie die interpsychische Strategie

gie in Form von körperlicher Nähe bei 3-jährigen Kindern bereits als weniger angemessen ansehen als bei 2-jährigen Kindern (ebd.).

Für die vier Kinder der vorliegenden Arbeit liegt nahe, dass sie als Problemlösestrategie oder Emotionsregulationsstrategie die Nähe ihrer Mütter suchten. Betrachtet man deren Alter, lagen sie in der Altersverteilung der Stichprobe im ersten Quartil. Sie waren zwischen 3;0 Jahre und 4;0 Jahre alt und damit deutlich jünger als die restlichen Kinder der Stichprobe (s. **Abbildung 51**).

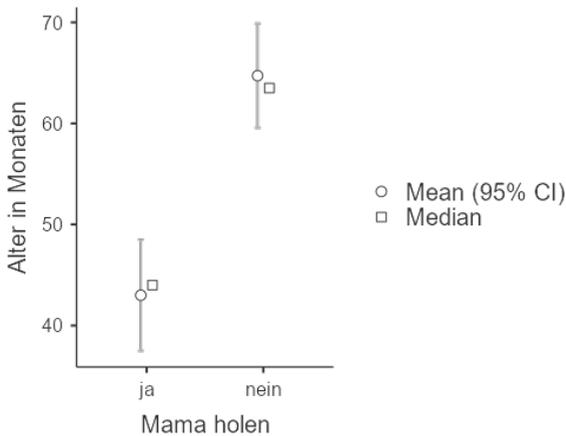


Abbildung 51: Altersverteilung in der Gruppe „Mama holen ja“ (n = 4) und in der Gruppe „Mama holen nein“ (n = 18)

Das jüngste Kind, der 3;0-jährige Junge K31, nutzte am Wendepunkt Starre – Veränderung zunächst kinetische Mittel, wie z. B. das Streicheln der HP, um mit der ins Stocken geratenen Interaktion umzugehen. Er setzte also körperliche Nähe als Strategie ein, um die Emotionen der HP interpsychisch zu regulieren. Im Gesprächsverlauf wurde K31 zunehmend verbal aktiver. Er stimmte der HP in erhöhter Sprechstimmlage und mit deutlicher Wortdehnung (s. nachfolgendes Transkript K31, Zeile 11) zu und zeigte mit frustriert wirkender Mimik auf deren verlaufenes Bild. Dadurch wirkte das Kind selbst emotional betroffen. Die Szene erreichte den Wendepunkt Veränderung – Themenabschluss, da K31 aufstand und mitteilte, dass er seine Mutter holen wollte. Daraus kann man folgern, dass das Kind die körperliche Nähe, die es zuvor der HP ge-

geben hatte, für sich selbst einforderte, als es notwendig wurde, die eigenen Emotionen zu regulieren (Friedlmeier & Trommsdorff, 2001). Eine weitere Möglichkeit ist, dass das Kind sich Unterstützung zur Lösung des Problems der HP holte (Valtin, 2020), da die vorherigen Strategien des Kindes nicht zu einer erfolgreichen Emotionsregulation bei der HP beigetragen hatten (Zeile 15). K31 sprach anfangs mit erhöhter Sprechstimmlage, was sich am Wendepunkt Veränderung – Themenabschluss änderte, als das Kind die Strategie „Mama holen“ verbalisierte. K31 sprach in mittlerer Sprechstimmlage und mit entspannter Mimik (Zeile 17). Seine emotionale Erregung schien sich also bereits durch das Benennen der Strategie reduziert zu haben. Die HP hingegen blieb in der erhöhten Sprechstimmlage (Zeile 19), was ein Hinweis darauf war, dass die Strategie des Kindes nicht akzeptiert wurde (Zeile 21).

K31 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Veränderung – Themenabschluss

```
0011 K31 °hhh <<h> a ††BI::LD (.) <klagend> des des.>
0012 ((auf Wasserunfall zeigend, sich hinsetzend, frustrierte Mimik))
0013 HP (.) <<h<klagend> ††`ja:::,>
0014 K31 ((macht Anstalten aufzustehen))
0015 HP <<h<klagend> ach ach jetzt bin ich wirklich `TRAUrig;>
0016 K31 ((steht auf))
0017 ((zur Tür gehend, in Richtung Tür sprechend)) †ich hol mal die MAMA;
0018 ((dreht sich um in Richtung HP, abwartend, lächelnd))
0019 HP <<h> du holst du Mama?>
0020 K31 =ja; ((rennt zur Tür))
0021 HP [<<klagend> warte mal °h hm h° hm °h hh°> ]
0022 K31 ((dreht um, kommt zurück zum Tisch))
```

6.4.4 Prosodisch-stimmliche Markierungen am Wendepunkt Starre – Veränderung

Im Korpus wurden am Wendepunkt Starre – Veränderung verschiedene prosodisch-stimmliche Markierungen beobachtet, die im Zusammenhang mit

emotional beladenen Äußerungen der HP innere Zustände ausdrückten. Diese werden nun anhand einzelner Kinder exemplarisch dargestellt.

6.4.4.1 Child Directed Speech und veränderte Rhythmisierung

Eine Empathie darstellende prosodische Markierung, die Kupetz (2015) beobachtete, war ein veränderter Sprechrhythmus. Im vorliegenden Korpus konnten ähnliche Beobachtungen gemacht werden. K79 verbalisierte bspw. am Wendepunkt Starre – Veränderung tröstende Floskeln, die mit lösungsorientierten Handlungsvorschlägen verbunden waren (s. Transkript K79 ab Zeile 25 in Unterpunkt 6.4.2.1). Die Äußerungsabfolge war dabei rhythmisch isochron gesprochen. Die Füße waren zeitlich also ähnlich lange gesprochen. „Ein Fuß umfasst jeweils eine akzentuierte Silbe und die ihr folgenden unakzentuierten Silben bis zum Beginn der nächsten akzentuierten Silbe“ (ebd., S. 75). Um den Rhythmus der Äußerungen aufzeigen zu können, sind die Äußerungen von K79 nachfolgend nochmals in Kadenzschreibweise abgebildet:

K79:	keine	
	/SORge °h wir drehn das wieder	/2.07 Sek.
	/UM °h und	/0.85 Sek.
	/Ich °h lege das hier	/1.42 Sek.
	/HIN °h und	/0.69 Sek.
	/ICH °h	/0.76 Sek.
	/˘füll˘ nochmal	/0.75 Sek.
	/,WASSer auf.	/0.74 Sek.

Zunächst waren noch zwei längere Füße erkennbar. Durch die ähnlich lange Zeitdauer der anschließenden Füße (zw. 0.69 und 0.76 Sek.) klang das Segment insgesamt deutlich isochron. Anders als bei Kupetz (2015) zeigte sich hier kein Legato, also kein fließendes Sprechen mit wenig Tonhöhenbewegung und geringer Sprechlautstärke, sondern eher ein gegenteiliges Bild. Die akzentuierten Silben waren dadurch sehr gut erkennbar. Die Sprechweise wirkte insgesamt sehr klar und geordnet und unterstützte somit die inhaltliche Struktur der Aussagen. Auffällig bei K79 war die regelmäßige Einatmung nach der akzentuierten Silbe, was dem Sprechrhythmus eine Skandierungstendenz gab. Diese

wurde bei Bose (2003) als ein Parameter der *child directed speech* beschrieben, die Kinder ab dem Vorschulalter im Rollenspiel als „erwachsene Person“ verwenden und u. a. auf prosodisch-stimmlicher Ebene markieren (s. Unterpunkt 3.2.2). *Child directed speech* war am Wendepunkt Starre – Veränderung bei mehreren Kindern zu finden. Bei K79 waren im oben gezeigten Segment neben der Skandierungstendenz eine präzise Artikulation sowie ein überdeutliches Intonationsmuster (immer gleiche Tonhöhe der akzentuierten Silben) hörbar, welche ebenfalls zu den Parametern für die *child directed speech* gehören. Im Anschluss veränderte auch die HP ihre Sprechweise, denn vor der Äußerung des Kindes hatte sie mit erhöhter Sprechstimmlage und -geschwindigkeit gesprochen, was auf eine deutliche emotionale Erregung hinwies. Nach dem Lösungsvorschlag des Kindes ging die HP in eine niedrigere Sprechstimmlage und -geschwindigkeit über (s. Transkript K79 in Unterpunkt 6.4.2.1, Zeile 23 vs. 30). Dadurch entstand der Eindruck einer Abnahme der emotionalen Erregung der HP.

Die Merkmale der *child directed speech* waren in Zusammenhang mit dem Formulieren eines Ratschlages auch bei K52 erkennbar, wobei zusätzlich eine verringerte Sprechgeschwindigkeit vorlag, z. B. in Zeile 46: „<<f<len> ↓EINFACH ↑die ↓bilder auf ↑die ↗seite legen.>“ (s. Transkript K52 in Unterpunkt 6.4.2.2, Zeilen 49 bis 51). Die typischerweise geringe Sprechlautstärke in der *child directed speech* lag in den beiden gezeigten Beispielen allerdings nicht vor. Bei K52 war im Gegenteil sogar eine erhöhte Sprechlautstärke beobachtbar. Sequenziell betrachtet passte sich die HP daran an und steigerte ebenfalls ihre Sprechlautstärke bei gleichzeitig stärkerer Intonation (s. Transkript K52 in Unterpunkt 6.4.2.2, Zeile 50). Dies deutete auch in diesem Fall auf eine Stimmungsaufhellung seitens der HP hin.

In der vorliegenden Stichprobe waren mehrere Merkmale der *child directed speech* zu finden, die je nach Kind unterschiedlich kombiniert auftraten. Hierzu zählten die Skandierungstendenz, eine präzise Artikulation, überdeutliche Intonationsmuster sowie eine verringerte Sprechgeschwindigkeit in den Äußerungen der Kinder. In den zwei exemplarischen Fällen schien der Sprechausdruck der Kinder einen Einfluss auf denjenigen der HP zu haben und deren deutlich erhöhte emotionale Erregung abzuflachen.

6.4.4.2 Tiefes Tonhöhenregister, Knarrstimme

Als prosodisch-stimmliche Merkmale des mitfühlenden Sprechens gelten bei Erwachsenen auch ein tiefes Tonhöhenregister sowie die Knarrstimme (Kupetz, 2014). Dies war zu Beginn des „Wasserunfalls“ bspw. bei K89 beobachtbar (s. nachfolgendes Transkript K89, Zeile 20). K89 produzierte hier sehr kurze Äußerungen („hm“), welche an sog. *response cries* erinnerten (Heritage, 2011). Zudem war die Sprechlautstärke des Kindes deutlich verringert, bis sie schließlich einen Ratschlag an die HP gab und dabei in ihre typische Sprechlautstärke zurückkehrte. Der Ratschlag war im Kontrast zu den Kindern K79 und K52 (s. 6.4.4.1) nicht mitfühlend markiert. Anders als bei den vorherigen Beispielen wurde die emotionale Erregung der HP in diesem Fall nicht beeinflusst, da sie sowohl verbal als auch prosodisch-stimmlich in ihrer Haltung blieb (Zeile 27). Ratschläge und Lösungsvorschläge schienen demnach v.a. in Kombination mit prosodisch-stimmlich mitfühlender Markierung zu einer Abflachung der emotionalen Erregung des Gegenübers zu führen.

K89 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

```
0001 HP hm was könnte ICH denn noch malen-
0002 ((Wasserglas fällt um))
0003 °hhh <<h> oh <<behaucht> ††`NEI:::N;>
0004 K89 (.) ((schmatzt)) <<nasal> oh.>
0005 ((verharrt mit Pinsel im Malkasten, schaut zum Unfall))
0006 HP (.) oh <<behaucht> `NEI:::N;>
0007 (0.33)
0008 ((zieht Luft durch die Zähne zischend in den Mund))
0009 K89 <<pp> hm,>
0010 ((verzieht Gesicht, blickt wieder zum Pinsel, dreht ihn wei-
0011 ter))
0011 HP h°°° ((seufzt))
0012 K89 ((verharrt, verzieht Gesicht, schaut wieder zum verlaufenen
0013 Bild))
0013 HP (2.31) `hm:::
0014 (0.73)
```

0015 [ich]
0016 **K89** [<<pp> `hm>]
0017 **HP** <<len> bin so ein `TOL|patsch.>
0018 **K89** ((verkneift sich ein Lächeln, nimmt wieder Pinsel drehen im Malkasten auf))
0019 **HP** (3.11) <<schnute> sieh dir das `AN;>
0020 **K89** <<creaky>t< ?m;>
0021 ((sich Unfall zuwendend))
0022 **HP** (0.94) <<len< nun ist mein bild `verLAUFen;>
0023 **K89** ((richtet sich auf))
0024 (.) °h `Oder du malst nochmal fester; ((wendet sich HP mit Oberkörper zu))
0025 °h die ((mit Pinsel auf Farbe zeigend)) äh °h die `Waffel.
0026 ((schaut zu TL dann zu HP und Bild, abwartend))
0027 **HP** `hm: (1.0) <<behaucht> hach> =ich bin jetzt wirklich `TRAU-
rig.>
0028 **K89** =hm.

Ein Kind, das in diesem kurzen Abschnitt am Wendepunkt Starre – Veränderung viele verschiedene Strategien gebrauchte, um mit der emotionalen Erregung der HP umzugehen, war **K26**. Wie auch bei **K89** waren die Knarrstimme und ein tieferes Tonhöhenregister beobachtbar (s. nachfolgendes Transkript **K26**, Zeilen 8 und 19) allerdings brachte **K26** durch die Verneinung (Zeile 7) zusätzlich eine tadelnde Haltung zum Ausdruck. **K26** ahmte die HP nach (Vgl. Zeile 14 und 17), ging also mit der HP in Resonanz. Anschließend wechselte das Kind in einen gemilderten *stance* (Cekaite & Andrén, 2019), indem es sich in den Zeilen 20 und 27 „bemüht scherzend“ gab (Schwitalla 1995: 62, zitiert in (Kupetz, 2015, S. 121). Die HP vollzog hier keine Angleichung an das Kind, da sie weiterhin mit Schnutenbildung sprach und die Ein- und Ausatmung sehr stark hörbar produzierte. Auch forderte sie das Kind gezielt auf, seine Aufmerksamkeit auf das Dilemma zu richten (Zeile 25).

K26 „Wasserunfall“ – Wendepunkt Starre – Veränderung

0001 **HP** °°°h
0002 ((Wasserglas fällt um))
0003 (0.55)
0004 **HP** <<f |oh.>
0005 **K26** ((Reißt Mund auf, betrachtet Unfall.))
0006 (0.98)
0007 **K26** ?nein
0008 = <<t> Felix.>
0009 ((Blickt kurz zu Mutter, die abseits sitzt))
0010 **HP** ((Schlägt auf den Tisch))
0011 (0.7)
0012 **HP** <<f> MENno::.>
0013 (0.25)
0014 **HP** ch:: °h <<schnute> ich bin so ein <f<t< TOLLpatsch::>
0015 (0.65)
0016 h°°°
0017 **K26** ch::
0018 **HP** h°°°
0019 **K26** <<creaky> FELix::.>
0020 ((Blickt zu eigenem Bild, lacht kurz auf, malt weiter))
0024 (0.57)
0025 **HP** h°°° °°h <<schnute>creaky> sieh dir das mal AN;>
0026 (0.36)
0027 **Kind** <<lächelnd> ?m->

6.4.5 Prosodisch-stimmliche Angleichungen im Gesprächsverlauf

Über gewisse prosodisch-stimmliche Mittel kann implizit emotionale Involviertheit kommuniziert werden (Bose, 2003; Kupetz, 2014). Aus der Erwachsenenforschung ist bspw. der sog. *empathic tone of voice* (Weiste & Peräkylä, 2014) bekannt. Darüber hinaus transportieren sog. Resonanzphänomene (Pfänder et al., 2017) emotionales Verstehen und schaffen emotionale Nähe

zwischen den Beteiligten. Resonanzphänomene werden im Rahmen der vorliegenden Gesprächsanalyse als Teil von Empathiedarstellungen angesehen. Die Herstellung von Resonanz erfolgt über verbale, prosodisch-stimmliche und kinetische Angleichungen an das Gegenüber (s. Unterpunkt 3.2.2).

Im Rahmen der Wendepunktanalyse wurde in einem ersten Schritt untersucht, inwiefern die prosodisch-stimmlichen Mittel der Kinder kontextuell als empathisch anzusehen waren. Im Zuge dessen ergaben sich Hinweise auf prosodisch-stimmliche Angleichungsphänomene. Bei **K52** traten bspw. am Übergang zur flüssigen Interaktion prosodisch-stimmliche Angleichungen des Kindes an die HP und vice versa auf: Nach einem ersten Ratschlag des Kindes veränderte die HP ihr Sprechtempo, indem sie es deutlich verlangsamte. Im Folgeturn verstärkte **K52** sein Verhalten, indem es einen weiteren Ratschlag lieferte und diesen dann ebenfalls mit langsamem Sprechtempo markierte (s. Transkript **K52** in Unterpunkt 6.4.2.2, Zeile 43 und 47). Zusätzlich erhöhte das Mädchen die Sprechlautstärke und unterstrich sein Gesagtes gestisch (in Unterpunkt 6.4.4.1 als Zeichen der *child directed speech* gedeutet). Den Turn flüssig übernehmend war anschließend wiederum bei der HP eine erhöhte Sprechlautstärke beobachtbar (s. Transkript **K52** in Unterpunkt 6.4.2.2, Zeile 49 und 50).

Aufgrund der Hinweise aus der vorherigen Analyse ist dieser Unterpunkt daher explizit den Resonanzphänomenen gewidmet. Am Einzelfall **K90** wird im Folgenden dargestellt, wie das fünfjährige Mädchen und die HP miteinander in Resonanz gingen und sich prosodisch-stimmlich aneinander anglichen. Gelegentlich waren auch modalitätenübergreifende Angleichungen beobachtbar, die zusätzlich Erwähnung finden.

K90 „Wasserunfall“

0001 ((malen))
0002 **K90** ä:hm= du bist in der FALschen farbe= DA ist blau.
0003 **HP** `UPsi= ich wollte HELLblau= aber es STIMMT= das schaut irgend-
wie GRÜN aus.
0004 (1.49)
0005 **K90** <<abfallend> ist jetzt EGA:L;>

0006 (0.68)
 0007 **HP** °h hm-
 0008 °h <<p>behaucht> naja.>
 0009 ((Pinsel im Glas auswaschend, Wasserglas fällt um)) °hhh
 0010 **K90** ((Glas aufstellend))
 0011 <<p> la>- °h h° ((mit Hand wedelnd)) = <<f>h> SCHNELL= dein
 BILD-> ((nasses Bild hochhebend))
 0012 ((Bild in der Luft haltend))
 0013 **HP** [<<all>h> oh ↑NEI:N->]
 0014 <<klagend>f> 'oh:: `NEI::N;>
 0015 <<h>f>klagend> jetzt ist alles verLAUFen.> ((legt Pinsel ins
 Glas))
 0016 **K90** ((Bild ablegend, trocken tupfend))
 0017 (0.65)
 0018 **K90** °h <<h>f>klagend> dein Bild sieht nicht mehr TOLL aus.>
 0019 ((kurz zu HP blickend))
 0020 (0.34)
 0021 ((nimmt malen wieder auf))
 0022 **HP** <<f>schnute>len> oh MAN.>
 0023 =<<f>schnute>len> ich bin so ein TOLLpatsch.>
 0024 **K90** ((kreischt, malen unterbrechend)) <<f>h>smile>ich bin AUCH so
 ein tollpatsch;>
 0025 [((malt weiter))]
 0026 **HP** [°°°h h°°° ((laut seufzend))]
 0027 **K90** h°° ((leise seufend)) <<len> wir sind solche <smile> ↑TOLLpät-
 sche;> ((eigenes Bild hochhebend, zu TL blickend))
 0028 ((in der Luft auf dem Bild weitermalend))
 0029 **HP** <<t>schnute> MAN= schau dir das AN=ey = ALLES ist verLAUFen.>
 0030 **K90** <<p> OH
 0031 [stimmt.>]
 0032 **HP** [<<all> aber DEIN]
 0033 bild hab ich nicht erwischt= oder?>
 0034 **K90** ((Bild zeigend))

0035 (0.95)

0036 **HP** <<all> das doch SCHÖN geworden= dein bild->

0037 **K90** ((nickt)) <<len>p> wolln wir NEUE?>

0038 (0.5)

0039 **HP** <<p> NEUE?>

0040 **K90** ((nickt))

0041 **HP** <<p>schnute> aber ich hab kein ↑paPIER mehr dabei;>

0042 (0.76)

0043 **K90** <<f>all> dann MAL_s doch einfach nochmal die FARBen> (0.4) °h
gleich. ((auf verlaufenes Bild tippend))

0044 (0.4)

0045 **HP** <<rückverlagert> MEINST du?>

0046 (1.02)

0047 **K90** <<len> aber wir haben ja kein ↑WASser mehr;>>

0048 [°h ich hol sch °h ich HOL schnell wasser ((Pinsel fallen
lassend, nach dem Glas greifend))]

0049 **HP** ↑0:H `ma:n;

0050 **K90** <<p> okay?>

0051 **HP** <<h>f> nein = warte = bestimmt dürf->

0052 ich will jetzt deine mama nicht stören = weißt du?

0053 vielleicht hm nein.

0054 **K90** <<f> wir ↑HAben ja da noch ein bisschen wasser.

0055 **HP** ja = okay

0056 **K90** °°h <<smile> soll_s ↑ICH für dich machen.>

0057 (0.56) ((hebt Bild der HP hoch))

0058 **HP** wenn du MA::GST?

0059 (0.12)

0060 **K90** ähm paPIER? ((lässt Blick über Tisch schweifen))

0061 (0.35)

0062 **K90** <<p>schnute> das ist ausgelaufen.>> ((zeigt auf nasses Papier))

0063 °h <<p> dann nehm ich mal ↓SO.>> ((legt Bild der HP ab))

0064 (0.66)

0065 **K90** <<schnute> schau mal wie_s verLAUFen ist.> ((Pinsel nehmend))

0066 (0.56)

0067 **HP** <<len> ~hm_hm,>

0068 **K90** (2.98) ((K90 malt auf dem Bild der HP, HP beobachtet))

0069 <<schnute> hast du ROT genommen?>

0070 **HP** <<schnute>p> ja;>

0071 °h h°°° jetzt bin ich wirklich <<creaky> TRAURig.>

0072 (0.09)

0073 **K90** <<p>h> wie WAR_s denn alles;>

0074 **HP** <<schnute>p> na na weil das ganze `BILD verlaufen ist;>

0075 °h <<smile> aber ich finde das ↑SEHR nett = dass du das jetzt extra für mich malst;>

0076 (4.51) ((K90 malt, HP beobachtet))

0077 **HP** <<smile> du machst das toTA:L schön;>

0078 (2.17)

0079 **HP** <<smile>t> obwohl wir fast kein `WASSer mehr haben;> ((kichert))

0080 **K90** ((schaut lächelnd auf, Blickkontakt, malt lächelnd weiter))

0081 **HP** <<smile>t> TOLL->

0082 **K90** <<smile>t>p> geh ich wieder rein xxx> ((Pinsel auswaschend, neue Farbe auswählend))

0083 **HP** =<smile>vielleicht sollten wir_s einfach ↑TROCKnen lassen.>

0084 (1.66)

0085 **K90** <smile>p> AH:: a:ber da °h hast du `DIEse noch genommen?> ((zeigt auf Farbe))

0086 (0.51)

0087 **HP** <<smile<p> ja;>

0088 (0.93) ((K90 weiter malend, HP beobachtend))

0089 **HP** <<smile>p> du malst das noch `NACH = stimmt_s?>

0090 **K90** ((schnalzt malend))

0091 (0.22)

0092 **HP** <<smile> SCHÖ::n;>

0093 (1.74)

0094 **HP** ((kichert))

0095 (0.8)
 0096 **K90** <<smile>p> ach = das ist SCHIEF gelaufen;>
 0097 (0.22)
 0098 **HP** <<len> o::h ja:: = das ist e::cht `SCHIEF gelaufen->
 0099 (1.24)
 0100 **HP** <<creaky> aber du malst das `TOLL = dAnke,>

6.4.5.1 Evaluationen mit gleichem Tonhöhenverlauf und -register

K90 stellte hinsichtlich der Interaktion zu Beginn der Szene einen Ausnahmefall dar. Anders als bei der Mehrheit der Stichprobe fanden Kind und HP bereits kurz nach dem „Wasserunfall“ wieder in ein flüssiges Gespräch. Die typische Starre (s. Unterpunkt 6.4.1) trat hier also nicht auf, wenngleich eine erhöhte Anspannung des Kindes in Form von schnellem hin und her Wedeln einer Hand beobachtbar war. Diese leitete kinetische Aktivität ein, im Kontrast dazu blieb die HP unbewegt. K90 stellte das umgefallene Glas auf und warnte die HP mit lauterer und höherer Stimme (im Vergleich zu vorher Gesprochenem): „<<f>h> SCHNELL= dein BILD->. Dabei hob sie das nasse Bild der HP hoch. Indem die HP ebenfalls in eine erhöhte Sprechstimmlage übergang (s. Transkript K90 zu Beginn von 6.4.5, Zeile 13), glich sie sich an dieser Stelle stimmlich an das Mädchen an und bestätigte damit deren Einschätzung der Situation. Das notwendige schnelle Handeln, welches K90 in ihrer Warnung verbalisiert hatte, wurde von der HP nicht umgesetzt. Allerdings tauchte die Wortsemantik von „schnell“ in Form eines erhöhten Sprechtempos wieder bei der HP auf. Anhand dieses Beispiels wird die kinetische Aktivität des Kindes und im Kontrast dazu die kinetische Passivität der HP deutlich. Durch die Erhöhung des Sprechtempos signalisierte die HP dem Kind, dass sie die Notwendigkeit schnellen Handelns wahrnahm, obwohl sie diese nicht kinetisch umsetzte.

Anschließend wiederholte die HP ihren Ausruf „oh nein“ lauter und klagend sprechend (Zeile 13 vs. 14). Sie beschrieb die Folge des „Wasserunfalls“, während das Mädchen aktiv handelte, um das Bild der HP zu retten. K90 würdigte die Emotionalität der HP durch eine prosodisch-stimmliche Angleichung, die als emotionales Resonanzphänomen interpretiert werden konnte.

Sowohl der Tonhöhenverlauf als auch das Tonhöhenregister entsprachen dem der HP und auch inhaltlich stimmten die Äußerungen überein, indem das Mädchen das HP-Bild als „nicht mehr toll“ bewertete (s. **Tabelle 28**).

Tabelle 28: Tonhöhenverlauf und -register von HP und K90 im Vergleich

	F#4/G4	A1	G4
0015 HP:	<<h>f>klagend	jetzt ist alles ver	LAUF en.>
0018 K90:	<<h>f>klagend	dein bild sieht nicht mehr	TOLL aus.>

6.4.5.2 Imitationen und Hinweise auf eine spielerische Inszenierung von Empathie

Nach der negativen Evaluation des Bildes ging die HP in ein langsames Sprechen mit Schnute über und bezeichnete sich als Tollpatsch. Die prosodisch-stimmliche und mimische Markierung sowie die Wortsemantik ließen auf eine negative Stimmung der HP schließen. Emotional übereinstimmend folgte ein lautes Kreischen des Mädchens, welches sich lächelnd ebenfalls als Tollpatsch bezeichnete. Aus diesem Verhalten konnte eine verbale Imitation mit Überzeichnung der HP abgeleitet werden. Das Lächeln des Mädchens war mit der negativen Bewertung „Tollpatsch“ sowie dem Kreischen nicht kongruent, was auf eine spielerische Inszenierung von Empathie hinwies (Reber, 2009). Es schien einerseits mit den Emotionen der HP mitzugehen, sich über das Lächeln sowie das parallele Weitermalen am eigenen Bild aber davon abzugrenzen. Der Sprechdruck des Mädchens war auch in den darauffolgenden Zeilen weiterhin mit dem der HP kongruent. Erkennbar war dies an einer Nachahmung des Seufzens der HP sowie an der Verlangsamung des Sprechtempos. Dass das Mädchen sich selbst mit der HP gemeinsam als „Tollpatsche“ (s. Transkript K90 zu Beginn von 6.4.5, Zeile 27) bezeichnete, obwohl es nicht zum „Wasserunfall“ beigetragen hatte, sprach für ein gezieltes Schaffen von Gemeinsamkeit und Nähe. Gesprächsanalytisch ließ das Lächeln eine positive Haltung des Mädchens erkennen, obwohl ihre Äußerungen auf verbaler Ebene auf eine negative Stimmung hindeuteten. Die Imitationen bei gleichzeitigem Kontrast in der emotionalen Haltung sprachen für eine spielerische Inszenierung von Empathie.

Ergänzend stellte sich die Frage, ob die beobachteten Resonanzphänomene in eine affektive und kognitive Dimension von Empathiedarstellungen gemäß Kupetz (2015) einordenbar sind. Als affektiv konnten die prosodisch-stimmlichen Markierungen, wie die Verlangsamung des Sprechtempos oder das Seufzen, gelten. K90 zeigte in dem Segmentabschnitt jedoch keine Angleichung an die HP hinsichtlich des Sprechens mit Lippenrundung sondern im Gegenteil eine *smile voice* (Vgl. Zeile 23 und 24). Eher kognitiven Empathiedarstellungen entsprächen die Nachahmung der Bezeichnung „Tollpatsch“ sowie das Schaffen von Gemeinsamkeit durch das Sprechen in der ersten Person Plural. Zusammenfassend traten häufiger prosodisch-stimmliche als verbale Angleichungen auf.

6.4.5.3 Asynchronität in der emotionalen Haltung

Die HP veränderte als erste den Fokus hin zu etwas Positivem an der Situation, indem sie mit erhöhtem Sprechtempo das Bild des Mädchens als „schön“ bezeichnete. K90 bestätigte dies zwar, blieb jedoch hinsichtlich des Sprechausdrucks in einem verlangsamten Sprechtempo und verringerte nun auch die Sprechlautstärke. Sie schloss sich dem eingeleiteten Stimmungswechsel der HP also weder prosodisch-stimmlich noch verbal an, sondern richtete ihre Aufmerksamkeit weiter auf das Missgeschick. Letzteres wurde bspw. in Zeile 37 deutlich (s. Transkript K90 zu Beginn von 6.4.5). Das Mädchen sprach hier weiterhin in der ersten Person Plural und griff den Hinweis auf ihr eigenes „schönes“ Bild kaum auf. Sie blieb auf die Lösung des Missgeschicks fokussiert, indem sie die Idee aufbrachte gemeinsam neue Bilder zu malen. Mit dem Vorschlag stieß sie bei der HP jedoch auf Widerspruch: „<<p> schnute> aber ich hab kein ↑paPIER mehr dabei;>“. Das Kind formulierte eine zweite Idee, nämlich die verblassten Farben auf dem ursprünglichen Bild nachzumalen. Obwohl die bestätigende Reaktion der HP die Lösung sowie einen Stimmungswechsel hätte einläuten können (Zeile 45), war es nun das Mädchen, welches der eigenen Idee widersprach: „<<len> aber wir haben ja kein ↑WASser mehr;>“. Auffällig war, dass sich K90 als Reaktion auf ihren eigenen zweiten Lösungsvorschlag genauso verhielt, wie es die HP bei der ersten Idee des Kindes getan hatte. Daher war das Verhalten des Mädchens als Angleichung an das vorherige Verhalten der HP interpretierbar und spiegelte die

emotionale Haltung der HP – sequenziell betrachtet verzögert – wider. Anzeichen für das Resonanzphänomen waren die gleiche Satzstruktur, die fast gleiche Wortwahl sowie der gleichen Tonhöhenverlauf (Vgl. Zeile 41 und 47). Die Beteiligten fanden in diesem Gesprächsabschnitt trotz mehrerer Versuche beider Interaktantinnen keinen Weg aus der negativen emotionalen Beladenheit der Situation.

Schließlich entwickelte sich das Gespräch hin zu einer positiven Beladenheit, indem das Mädchen doch auf ihren zweiten Lösungsvorschlag einging. Sie beschloss, dass noch ausreichend Wasser zur Verfügung stand, um das Bild der HP zu verbessern. Lächelnd fragte sie die HP, ob sie das verlaufende Bild an deren Stelle fertig malen sollte. Im Kontrast zur eingangs erwähnten Funktion des Lächelns als Zeichen einer spielerischen Inszenierung von Empathie, schien das Mädchen nun in die Rolle der wohlwollenden Erfahrenen zu schlüpfen, um sich um die HP und ihre Situation zu kümmern (s. Transkript K52 in Unterpunkt 6.4.2.2 und Transkript K63 in Unterpunkt 6.4.3.1). Das Verhalten der HP verstärkte diese Hypothese, da sie die Frage von K90 bejahte (Zeile 59) und passiv beobachtend blieb. Während sich das Mädchen an die Umsetzung machte, beschrieb es die Situation und betonte mit Lippenrundung und leisem Sprechen nochmals die negativen Folgen des „Wasserunfalls“ (ab Zeile 62). Die HP war dabei in der Kommunikation reaktiv, antwortete in verlangsamttem Sprechtempo, leise und mit Schnutenbildung. Sie wirkte dadurch auch im Sprechausdruck passiv und sozial untergeordnet (Zeile 67 und 70). Das Mädchen hingegen bemühte sich das Bild für die HP zu retten und fragte entsprechend spezifisch nach, welche Farben sie wählen sollte (Zeile 69 und 73). Dabei glich sie sich dem leisen Sprechen der HP an und würdigte dadurch auch prosodisch-stimmlich die Emotionalität der HP.

In Gesprächen von Erwachsenen werden das Sprechen mit Lippenrundung sowie eine geringe Sprechlautstärke als mögliche Mittel zur Empathie-darstellung gesehen (Kupetz, 2014). Anhand dieses Einzelfalls ergibt sich ein erster Hinweis darauf, dass diese auch bei Kindern beobachtbar sind.

6.4.5.4 Schrittweise Beendigung des Themas mit *smile voice*

Sequenziell betrachtet folgte auf das Nachmalen des HP-Bildes die Beendigung des Themas „Wasserunfall“. Diese fand über mehrere Schritte statt, an denen

beide Interaktantinnen beteiligt waren. Lächelnd drückte die HP Anerkennung für die Freundlichkeit des Mädchens aus. Die positive Stimmung wurde auch verbal durch bewertende Adjektive, wie „schön“ und „toll“ deutlich. Das Mädchen erwiderte das Lächeln und übernahm die *smile voice*, ging jedoch verbal auf den Themenabschlussversuch der HP nicht ein (s. Transkript K90 zu Beginn von 6.4.5, Zeile 83 und 85). Ein möglicher Grund könnte sein, dass sie noch mit dem Verbessern des HP-Bildes beschäftigt war. Im Gegensatz zur Strategie der HP, eine Evaluation des verbesserten Bildes vorzunehmen, verbalisierte das Mädchen schließlich eine Evaluation der Malaufgabe. Dadurch brachte sie sich in die schrittweise Beendigung des Themas ein: „<<smile>p> ach = das ist SCHIEF gelaufen;>“. Obwohl die Äußerungen der beiden semantisch konträr waren („schön“ vs. „schief gelaufen“), einte sie die *smile voice* sowie die Verbalisierung einer Evaluation. Im weiteren Verlauf imitierte die HP die Evaluation des Kindes mit kleinen Veränderungen. Über ein verringertes Sprechtempo, den Gradpartikel „echt“ sowie einen kurzzeitigen Wegfall der *smile voice* erinnerte sie nochmals verstärkt an die negative Beladenheit der vergangenen Situation: <<len> o::h ja:: = das ist e::cht `SCHIEF gelaufen->. An das Resümee schlossen sich unmittelbar eine Rückkehr in die *smile voice* sowie ein Dank an das Kind an, was einen weiteren Schritt zur Beendigung des Themas aufzeigte.

In Bezug auf Resonanzphänomene am Ende der Gesprächssequenz waren seitens des Kindes v. a. Angleichungen an die Stimmqualität festzustellen. K90 kommunizierte dadurch trotz der fehlenden verbalen Kongruenz emotionales Verstehen. Die HP hielt offensichtlich eine Herstellung von Gemeinsamkeit auch auf verbaler Ebene für notwendig, was die Imitation von „schief gelaufen“ zeigte.

6.4.5.5 Interpretation der kindlichen Angleichungen unter Einbezug des Entwicklungsprofils

Im Folgenden wird das Entwicklungsprofil von K90 beschrieben, um dieses in Beziehung zu den aufgetretenen Empathiedarstellungen zu setzen. Die Testergebnisse sind in **Tabelle 29** dargestellt.

Soziodemographische Daten

Das Mädchen K90 war zum Zeitpunkt der Datenerhebung 5;3 Jahre alt. Sie wuchs in einem nicht-akademischen Haushalt als Einzelkind auf und besuchte täglich eine Kindertagesstätte.

Sozial-emotionale Entwicklung

Die emotionalen Kompetenzen (Testverfahren EMK 3-6, Petermann & Gust, 2016) lagen bei K90 in den Untertests *Primäre Emotionen* und *Empathie* unter der Norm für ihre Altersklasse. Beispielsweise äußerte das Mädchen für die primären Emotionen Trauer, Angst und Wut, dass das abgebildete Kind „nicht glücklich“ sei. Es fiel ihr zudem schwer Gründe für das Auftreten der Emotionen und mögliche Regulationsstrategien zu nennen. Im Untertest *Empathie* wurde nach dem Erzählen einer Kurzgeschichte mit Figuren erneut nach den Emotionen der genannten Figuren gefragt. Hier konnte K90 die Emotionen Trauer und Freude benennen, übergeneralisierte hier jedoch Trauer auf die Emotionen Angst und Wut. Dass K90 in der Benennung der Emotionen Schwierigkeiten hatte und folglich eine niedrige Punktzahl erzielte, hing evtl. mit einem Wortschatzdefizit zusammen, auf das die Ergebnisse der Sprachstandserhebung hinwiesen (s. u. Absatz Sprachentwicklung).

In den Untertests *Sekundäre Emotionen* und *Prosoziales Verhalten* erreichte K90 altersentsprechende Werte im unteren Normbereich. Qualitativ betrachtet gelang es K90 jedoch nicht die drei abgefragten Emotionen (Stolz, Schuld und Scham) zu benennen. Im Untertest *Prosoziales Verhalten* verbalisierte K90 in vier von sieben Fällen angemessene prosoziale Lösungen. Auch konnte sie in den meisten Fällen aus drei dargebotenen Lösungsmöglichkeiten die angemessene prosoziale Handlung erkennen.

Die Empathiefähigkeit wurde zudem über einen Elternfragebogen (GEM, Dadds et al., 2008; Greimel et al., 2011) erhoben. Die Eltern des Mädchens schätzten das Maß an Empathie als durchschnittlich ein.

Theory of Mind

K90 löste vier der fünf durchgeführten ToM-Aufgaben. Das Mädchen zeigte die Fähigkeit zur *Abgrenzung des eigenen Wunsches* sowie der *eigenen Überzeugung* und konnte korrekt den *Wissenszugang einer anderen Person* beurteilen. Auch

gelang es ihr die Fehlhandlung einer anderen Person aufgrund deren *falscher Überzeugung* vorherzusagen. Die schwierigste Aufgabe löste K90 nicht. Diese befasste sich mit *scheinbaren und realen Emotionen*. Das Mädchen sollte erkennen, dass der Protagonist Tim vor seiner Tante so tat, als ob er sich über deren Geschenk freute bei gleichzeitigem Wissen darüber, dass Tim sich ein anderes Geschenk gewünscht hatte. Zusammenfassend wurde die ToM-Entwicklung des fünfjährigen Mädchens als fortgeschritten eingestuft (Wellman & Liu, 2004).

Sprachentwicklung

Nach Angabe der Eltern erhielt K90 zum Zeitpunkt der Datenerhebung einmal wöchentlich Sprachtherapie aufgrund einer diagnostizierten Artikulationsstörung, wie sie in der ICD-10 unter dem Code F80.0 beschrieben wird (WHO, 2022).

Mit dem Mädchen wurden Untertests des SET 3-5 (Petermann, 2016) durchgeführt sowie Fragebögen zum ISL-Wortschatz (Kristen et al., 2012) und zu den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten (CCC-2, Bishop, 2003) an die Eltern ausgegeben.

Mit einem Gesamtwert von 64 war der ISL-Wortschatz nach Einschätzung der Eltern tendenziell schwach ausgeprägt, bedenkt man, dass der Mittelwert für Dreijährige bei Kristen et al. (2012) bei 76.9 (SD = 15.02) lag. In den Untertests zum rezeptiven und expressiven Wortschatz (Untertests BS, BB) des SET 3-5 schnitt K90 gemessen an ihrer Altersgruppe unterdurchschnittlich ab. Die Fehleranalyse zeigte bspw. die Produktion von Kohyponymen (‚Topf‘ statt ‚Pfanne‘) und Assoziationen (‚Boot‘ statt ‚Boje‘). Die Kategorienerkennung und -bildung hingegen gelangen K90 altersentsprechend. Auf Satzebene wies das Mädchen überwiegend Leistungen im Normbereich auf (Untertests SE, HS) und zeigte qualitativ betrachtet lediglich im Erkennen von Vorzeitigkeit Unsicherheiten. Die expressiven morphologischen Fähigkeiten erwiesen sich ebenfalls als altersentsprechend (Untertests PB, HK). Die CCC-2 lieferte hinsichtlich der Subskalen ein ausgeglichenes, unauffälliges Bild. Der Gesamtwert von 59 (GCC sum) lag über dem kritischen Wert von 55.

Neben den bekannten Auffälligkeiten in der Aussprache deuteten die Ergebnisse auf ein expressives und rezeptives Wortschatzdefizit hin, das auch IST

betraif. Die syntaktisch-morphologischen und pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten wurden als altersentsprechend eingestuft.

Tabelle 29: Testergebnisse von K90 in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, ToM, Sprachentwicklung

Tests	Rohwert/max. erreichbarer Wert	T-Wert
EMK 3-6		
Primäre Emotionen	07/34	32
Sekundäre Emotionen	01/22	43
Prosoziales Verhalten	13/28	44
Empathie	06/22	34
GEM Gesamtwert	-6/-92 bis 92	-
ToM Gesamtwert	4/5	-
1 Abgrenzung des eigenen Wunsches	1/1	-
2 Abgrenzung der eigenen Überzeugung	1/1	-
3 Zugriff auf Wissen	1/1	-
4 Falsche Überzeugung bzgl. Des Inhalts	1/1	-
5 Emotion: Schein vs. Realität	0/1	-
SET 3-5		
Bildersuche (BS)	18/22	37
Bildbenennung (BB)	41/57	38
Kategorienerkennung (KE)	17/24	44
Kategorienbildung (KB)	07/11	47
Satzerkennung (SE)	06/10	42
Pluralbildung (PB)	10/11	58
Handlungssequenzen spielen (HS)	11/14	49
Handlungssequenzen kommentieren (HK)	11/12	58
CCC-2		
GCC-sum	59	39
A. Speech	7	42
B. Syntax	7	42

Tests	Rohwert/max. erreichbarer Wert	T-Wert
C. Semantics	9	48
D. Coherence	7	42
E. Inappropriate Initiation	8	46
F. Stereotyped Language	7	42
G. Use of Context	7	42
H. Nonverbal Communication	7	42
I. Social Relations	8	45
J. Interests	8	46
ISL-Fragebogen		
Emotion	18/33	–
Modalität	08/13	–
Physiologie	13/20	–
Bewertung/Moral	13/22	–
Kognition	06/16	–
Partikeln	06/13	–
Gesamtwert	64/117	–

Note. Die T-Werte für die Subskalen A–J der CCC-2 beziehen sich auf die englische Stichprobe von Bishop (2003), da die CCC-2 noch nicht für das Deutsche normiert ist.

Zusammenhänge zwischen beobachteten Empathiedarstellungen und Entwicklungsstand

Im Hinblick auf die beobachtete Interaktionssituation, in der der „Wasserunfall“ als klarer Auslöser für die Emotionalität der HP fungierte, war eine konkrete prosoziale Handlung zur Rettung des Handpuppenbildes angemessen. Die schwachen Leistungen in den Untertests *Primäre Emotionen* und *Empathie* des EMK 3-6 hatten im Fall von K90 ein weniger mitfühlendes Verhalten vermuten lassen. Diese Annahme ließ sich nicht bestätigen, da sich K90 sowohl kinetisch (z. B. Bild hochheben) als auch prosodisch-stimmlich (z. B. *smile voice*) und verbal (z. B. Nachahmung) Empathie darstellend zeigte. Vergleicht man die Testsituation (EMK 3-6) mit der Interaktionssituation

(„Wasserunfall“) sind einige Unterschiede erkennbar. Ein großer Unterschied zur Testsituation war die prosodisch-stimmliche Markierung der Emotionsausdrücke der HP. Vermutlich spielten diese für K90 eine große Rolle, um die Emotionalität der HP zu erkennen und einzuordnen. In der Testsituation hatte der Sprachinhalt durch das Sprechen über die Emotionalität einer Person großes Gewicht. Dadurch konnte K90 weder rezeptiv noch expressiv auf prosodisch-stimmliche Markierungen zurückgreifen. In der Testsituation war es K90 zudem schwer gefallen mimische Markierungen zu erkennen bzw. zu benennen. In der beobachteten Interaktionssituation zeigte K90 kongruent dazu wenig variierende Mimik bzw. sogar zur Emotion konträre Mimik. Es war teilweise ein ausgeprägtes Lächeln zu beobachten, während gleichzeitig negativ beladene Äußerungen verbalisiert wurden. Dies war als spielerische Inszenierung von Empathie gedeutet worden. Berücksichtigt man die Ergebnisse des EMK 3-6 könnte es jedoch auch sein, dass K90 in diesem Moment nicht auf angemessene mimische Markierungen zugreifen konnte. Das Mädchen wies in anderen Segmenten ein Sprechen mit Schnutenbildung auf, was gegen diese Hypothese spricht. Die qualitative Auswertung des EMK 3-6 hinsichtlich des defizitären Erkennens und Benennens von mimischen Markierungen passt dennoch zur reduzierten mimischen Varianz des Kindes in der Interaktionssituation.

Die altersentsprechenden Leistungen im Untertest *Prosoziales Verhalten* stimmten mit der lösungsorientierten Aktivität von K90 überein (z. B. Nachmalen des HP-Bildes, Detailfragen zur Wiederherstellung des HP-Bildes). Das Mädchen schien nachvollziehen zu können, weshalb die Situation für die HP als schlimm interpretiert wurde. Gleichzeitig gelang K90 die eigene Abgrenzung davon, was am parallelen Weitermalen des eigenen Bildes deutlich wurde. Einen positiven Einfluss darauf könnte auch die weit entwickelte ToM des Mädchens gehabt haben (s. Tabelle 29).

6.4.6 Zusammenfassende Einordnung der Ergebnisse in den Forschungskontext

Für die Zusammenfassung der Analyse auf Gesprächsebene dienen erneut die Fragen aus Unterpunkt 5.3.3.1, welche die gesprächsanalytischen Schwerpunkte in der vorliegenden Arbeit absteckten.

Die erste Frage befasste sich mit der Gesprächsorganisation: Gibt es spezifische Interaktionsmomente, in denen der Umgang mit emotionaler Involviertheit besonders deutlich wird? Bei der Betrachtung der Szenen acht und neun zeigte sich bei den meisten Kindern ein ähnlicher Gesprächsverlauf. Dieser gliederte sich in folgende Phasen: a) Erschrecken, b) Starre, c) Veränderung und d) Themenabschluss. Für die Feinanalyse der Daten wurden die Wendepunkte zwischen diesen vier Abschnitten untersucht. Am Wendepunkt zu Beginn der Szene acht wurde der Umgang mit emotionaler Involviertheit besonders deutlich. Dort befand sich ein Interaktionsmoment des Übergangs von unflüssiger zu flüssiger Interaktion (Starre – Veränderung). Dabei wurden kinetische, verbale und prosodisch-stimmliche Phänomene untersucht.

Auf der Ebene Handeln (Ziel/Zweck des Gesprächs) stellte sich die Frage: Wie gehen die Kinder mit dem Konflikt um, dass zeitgleich zwei Aufgaben zu bewältigen sind? (Helfen vs. Malen/gemeinsames Interesse vs. eigenes Interesse)? Für die Beantwortung der Frage zeigte sich auf kinetischer Ebene die Veränderung der Pinselhalteposition als Phänomen, über welches die Kinder zurück in eine flüssige Interaktion fanden. Die Pinselhalteposition war ein wichtiger Indikator dafür, wie stark sich die Kinder kinetisch dem Thema der HP widmeten und wie schwerwiegend sie das Missgeschick einstufen. Möglicherweise zeigte die Pinselhalteposition auch den Grad der motivationalen Empathie an: Die Motivation der HP zu helfen wurde durch das Ablegen des Pinsels von einigen Kindern eindeutiger kommuniziert.

Eine weitere Frage befasste sich mit den Modalitäten: Wie wird auf die Emotionalität der HP kinetisch, prosodisch-stimmlich und verbal eingegangen? Als kinetische Aktivität wurden am Wendepunkt Starre – Veränderung mitfühlende mimische Merkmale gefunden. Dazu zählten das Herunterziehen der Unterlippe, die Schnutenbildung sowie ein Zusammenbeißen der Zähne in Kombination mit breitgezogenen Lippen. Die mimischen Markierungen fanden sich bei der Mehrzahl der Kinder und waren unabhängig von der Stärke der verbalen Aktivität beobachtbar. Als Randphänomen kinetischer Aktivität trat außerdem eine vom Kind initiierte soziale Nähe zwischen den Beteiligten auf. Dies wurde bisher auch bei Erwachsenen in Empathie erfordernden Situationen selten gefunden (Kupetz, 2015). Ein Grund könnte sein, dass das Berühren von Gesprächsbeteiligten möglicherweise als heikel eingeordnet

wird (ebd.). Da das Phänomen nur bei den jüngeren Kindern vorkam (3;5 bis 4;9 Jahre) könnte man vermuten, dass diese Kinder soziale Nähe aufgrund ihres Alters noch nicht als Grenzüberschreitung einordneten. Hinsichtlich prosodisch-stimmlichen Eingehens auf die Emotionalität der HP waren bei etwa der Hälfte der Kinder Eigenschaften der *child directed speech* erkennbar, wie es auch Bose (2003) bei Kindern im Rollenspiel beobachtete. Dazu zählen typischerweise deutlich akzentuierte Silben, eine präzise Artikulation, ein überdeutliches Intonationsmuster sowie eine verringerte Sprechgeschwindigkeit. Konträr zu den genannten Merkmalen der *child directed speech* trat im vorliegenden Datensatz eine erhöhte Sprechlautstärke auf. Darüber hinaus sprachen einige Kinder kurzzeitig in einem tieferen Tonhöhenregister und mit Knarrstimme, was zwar nicht der *child directed speech* entspricht, allerdings aus der Erwachsenenforschung zu Empathiedarstellungen bekannt ist (Kupetz, 2014; Weiste & Peräkylä, 2014). Die Merkmale der *child directed speech* traten bei den Kindern in unterschiedlicher Ausprägung auf.

Die Erkenntnisse zu den prosodisch-stimmlichen Markierungen beantworten eine weitere Frage im Bereich der sozialen Beziehungen und Identitäten: Welche Rollen nehmen die Kinder ein, um mit der emotionalen Beladenheit umzugehen? Erkennbar an der *child directed speech* schlüpfen die Hälfte der Kinder am Wendepunkt Starre – Veränderung eindeutig in die Rolle einer erfahrenen Person, die zu wissen schien, wie man mit Problemen wie dem bestehenden umzugehen hatte. Die Kinder gaben bspw. Ratschläge und markierten diese sprecherisch.

Auf Gesprächsebene lag der Fokus auf qualitativen Einzelfallanalysen. Bei der Wendepunktanalyse stellte sich jedoch heraus, dass für diese kurze Sequenz eine Quantifizierung verbaler, prosodisch-stimmlicher und kinetischer Mittel machbar war. Bei knapp zwei Drittel der Kinder überwogen verbale Strategien, um wieder in eine flüssige Interaktion zu finden. Die restlichen Kinder handelten eher aktiv mit wenig verbalen Anteilen. Als Folge wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen überwiegend verbalen Strategien in Bezug auf das Alter und hinsichtlich der Wortschatzentwicklung im Bereich IST gibt. Deskriptiv betrachtet lag bei Kindern mit überwiegend verbalen Strategien am Wendepunkt Starre – Veränderung ein höheres Alter vor. Am Einzelfall wurde zusätzlich deutlich, dass sich der Entwicklungsstand in der ToM im

Kommunikationsverhalten des betrachteten Kindes widerspiegelte. So konnte K63 die ToM-Aufgabe „Abgrenzung der eigenen Überzeugung“ nicht lösen und schien auch seine eigene Überzeugung hinsichtlich des Missgeschicks nicht von jener der HP abgrenzen zu können. An einem weiteren Einzelfall (K89) zeigte sich, dass verbale Strategien im Interaktionsverlauf nicht zu einer Abflachung der negativen Emotionalität der HP führten, wenn sie prosodisch-stimmlich neutral formuliert waren. Bei Kindern mit mimisch mitfühlenden Markierungen reduzierte sich die emotionale Erregung der HP erst erkennbar, wenn verbale Aktivität der Kinder hinzukam. Es ist zu beachten, dass die TL ursprünglich als Hauptziel beabsichtigte, die verbale Kommunikation der Kinder zu erfassen. Davon war das Verhalten der HP womöglich beeinflusst, sodass die Emotionalität der HP nicht abflachte, solange keine verbale Aktivität der Kinder stattgefunden hatte. Wenn verbale Strategien prosodisch-stimmlich neutral formuliert wurden, hellte sich die Stimmung der HP nicht auf. Dies weist auf das unbewusste Kommunikationsverhalten der TL in der Rolle der HP hin. Es bekräftigt die These, dass eine Kombination aus verbalen und prosodisch-stimmlich mitfühlenden Handlungen gegenüber einer betroffenen Person zurück in flüssige Kommunikation führen.

Die gefundenen kinetischen und prosodisch-stimmlichen Merkmale entsprachen größtenteils den von Kupetz (2015, S. 69) erarbeiteten „flüchtigen Ressourcen“, welche sie der affektiven Empathie zuordnete. Im Kontrast hierzu standen ebenfalls aufgetretene „substantielle verbale Ressourcen“ als Phänomene der kognitiven Empathie, wie bspw. das Auftreten mentaler Verben (ebd.). Die Kinder der vorliegenden Stichprobe kommunizierten folglich individuell unterschiedlich stark gewichtet sowohl ihr mentales Verständnis für die HP als auch ihr emotionales Mitgehen. Kinder mit überwiegend verbalen Strategien waren tendenziell älter als Kinder, die alle Ebenen ausgeglichen oder bevorzugt die kinetische Ebene nutzen, um zurück in eine flüssige Interaktion zu finden. Kinder, die am Wendepunkt Starre – Veränderung überwiegend verbale Strategien einsetzten, wiesen gemäß Elternfragebogen ein größeres IST-Inventar auf als Kinder ohne Bevorzugung verbaler Strategien. Das größere IST-Inventar verlieh ihnen in der emotional beladenen Situation möglicherweise mehr sprachliche Sicherheit und Aktivität. Auch das Auftreten von prosodisch-stimmlichen Empathiedarstellungen war bei älteren Kindern

tendenziell häufiger beobachtbar. Hinsichtlich emotional beladener Gespräche deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Einsatz verbaler und prosodisch-stimmlicher Mittel mit voranschreitender Sprachentwicklung steigt.

Um einen weiteren Wendepunkt zu beleuchten, wurde zusätzlich der Themenabschluss anhand des Phänomens „Mama holen“ beschrieben. Dieses trat nur bei den jüngsten Kindern der Stichprobe auf, welche als Problemlöse- und/oder Emotionsregulationsstrategie das Hinzuholen einer Bezugsperson einsetzten.

Über die Wendepunktanalyse hinaus erfolgte eine Sequenzanalyse der gesamten Szenen acht und neun („Wasserunfall“) mit der Frage: Welche Rolle spielen Angleichungen, um Empathie auszudrücken und wie werden sie umgesetzt? Anhand eines Einzelfalls wurden v. a. prosodisch-stimmliche Empathie-darstellungen in Form von Resonanzphänomenen untersucht. Generell war hierbei einerseits eine durchweg flüssige Interaktion beobachtbar, andererseits bestand eine Asynchronität auf Handlungsebene mit der HP als passiver Beobachterin und dem Kind K90 als aktiv Handelnde. Prosodisch-stimmlich wurden trotz des konträren Verhaltens häufig Angleichungen vollzogen. Als Beispiel für eine modalitätenübergreifende Angleichung der HP an K90 ist die Erhöhung ihres Sprechtempo als Reaktion auf die Äußerungen des Kindes zu nennen („<f>h> SCHNELL= dein BILD->“). Obwohl die HP nicht kinetisch aktiv wurde, würdigte sie dadurch den Vorschlag des Kindes, schnell zu handeln. Angleichungsphänomene des Kindes an die HP, über die es die Wahrnehmung der negativen Haltung verdeutlichte, waren eine Evaluation des „Wasserunfalls“ mit gleichem Tonhöhenverlauf und im gleichen Tonhöhenregister sowie Imitationen von Seufzen und verlangsamtem Sprechtempo. Da das Kind in einigen Segmenten einerseits Imitationen vornahm und gleichzeitig lächelnd seine Malaufgabe fortführte, war ein Kontrast in der emotionalen Haltung (positive Valenz) und den prosodisch-stimmlicher Imitationen (negative Valenz) vorhanden. Daraus ergaben sich Hinweise auf eine spielerische Inszenierung von Empathie. Das Kind schien ähnlich wie in einem Rollenspiel kommunikative Praktiken abzurufen, um die Emotionalität der HP zu achten, gleichzeitig grenzte es sich aber durch das Lächeln von der emotionalen Haltung ab. Dazu passt die Beobachtung von Bose (2003, S. 26): „Rollenspiele sind Sprachspiele. Die Transformationen von Gegenständen, Personen und Ereignissen“.

nissen werden zwar nicht ausschließlich, aber meist sprachlich vollzogen: z. B. metasprachlich, lautmalerisch oder mit sprachlichen Markierungen“. Generell fiel auf, dass das Kind in der Rolle als aktiv handelnde deutlich länger die negative Komponente des Missgeschicks betonte als die HP. Trotz des Kontrastes auf verbaler Ebene (HP: „schön“ vs. K90: „schief gelaufen“) ging das Mädchen stimmlich in Resonanz mit der HP (*smile voice*). Abschließend wurde das erstellte Entwicklungsprofil von K90 herangezogen, um dieses in Beziehung zu den aufgetretenen Resonanzphänomenen zu setzen. Bei K90 lagen ein rezeptives und expressives Wortschatzdefizit vor sowie teilweise unterdurchschnittliche Leistungen in den Untertests zur sozial-emotionalen Entwicklung. Gleichzeitig bestanden eine weit entwickelte ToM erster Ordnung sowie eine altersentsprechende Entwicklung des prosozialen Verhaltens und der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. Die genannten Defizite schienen sich nicht negativ auf das Vorkommen von prosodisch-stimmlichen Angleichungen auszuwirken, da diese zahlreich vertreten waren. Bei K90 waren vereinzelt auch verbale Angleichungen beobachtbar. Diese Angleichungen deuteten auf die Fähigkeit zur verbalen Imitation hin, welche als Resonanzphänomen und damit als Empathiedarstellung zu werten war.

7 Diskussion

Gegenstand dieses Kapitels ist die Diskussion der Frage, wie aus den Teilergebnissen nun die Multiperspektive auf den Empathieausdruck konstruiert werden kann. Darüber hinaus werden im Folgenden einige Fragen zur Kritik und zum Nutzen des Mixed-Methods-Designs erörtert. Eine Reflexion zu den Grenzen der Arbeit rundet das Kapitel ab.

7.1 Zusammenführung der drei Teildimensionen

An dieser Stelle sei hinsichtlich der drei Teildimensionen an **Abbildung 1** erinnert, in der das analytische Vorgehen zur Entwicklung einer Multiperspektive auf den Empathieausdruck dargestellt wurde.

Mit der isolierten Betrachtung der verbalen Reaktionsmuster der Kinder im ersten Teil dieser Dissertation, wurden die Äußerungen der HP lediglich zur Verständnissicherung herangezogen. Einerseits wurden semantisch-lexikalische Kompetenzen untersucht, wobei eine Eingrenzung auf Wörter für innere Zustände bestand (Kauschke & Klann-Delius, 1997). Andererseits wurden Phrasen und Sätze der Kinder auf ihre pragmatisch-kommunikative Funktion hin analysiert. Letzteres machte den Einbezug des unmittelbaren Kontexts zur Bedeutungseruierung notwendig. Durch die Begrenzung des Materials auf die verbale Ebene sowie auf die Äußerungen der Kinder entstand auf Wort- und Satzebene ein quantifizierbares Material. Dieses konnte anschließend für teststatistische Berechnungen verwendet werden.

Im zweiten Teil wurden die Äußerungen der Kinder sequenziell im Gesprächsverlauf betrachtet und damit eingebunden in den Kontext analysiert. Neben der Reaktion der Kinder war von Interesse, welches multimodale Sprach- und Kommunikationsverhalten aller Beteiligten unmittelbar vorher bzw. gleichzeitig stattfand und wie sich das Gespräch daraufhin weiterentwickelte. Die Wechselwirkung zwischen HP und Kind spielte aus dieser Sichtweise eine große Rolle. In der Konsequenz mussten zudem die Präsenz bzw.

die Kommunikationssignale der TL als Einfluss auf die HP-Kind-Interaktion berücksichtigt werden. Zusätzlich zur verbalen Modalität war es aus gesprächsanalytischer Sicht unumgänglich die kinetische und prosodisch-stimmliche Ebene in die Analyse einzubeziehen. Durch einen mikroskopischen Blick auf die Gesprächssituation konnten spezifische Phänomene herausgearbeitet werden.

Im Folgenden werden die Schlüsselergebnisse in den Teildimensionen zusammengefasst und anschließend für einzelne Phänomene in Beziehung zueinander gesetzt. Außerdem wird eine Multiperspektive auf den Empathieausdruck von Kindern mit Sprachauffälligkeiten eingenommen. Dabei wird ein ausgewählter Einzelfall diskutiert.

7.1.1 Schlüsselergebnisse in den drei Teildimensionen

Die Ergebnisse der Teildimensionen wurden bereits am Ende der jeweiligen Unterpunkte zusammengefasst und interpretiert (s. 6.1.7, 6.2.7, 6.3.4, 6.4.6). Daher wird an dieser Stelle lediglich ein kurzer Überblick zu den Ergebnissen gegeben und in **Abbildung 52** dargestellt.

Wortebene

In der beobachteten emotional beladenen Interaktionssituation produzierten die Kinder Wörter für innere Zustände, am häufigsten Abtönungs- und Gradpartikeln. Über diese Wörter modifizierten die Kinder den emotionalen Gehalt ihrer Aussagen. Die konkrete Benennung von Emotionen kam selten vor. Die Kinder nutzten hingegen häufiger Wörter der Modalität und Bewertung. Darüber hinaus waren Interjektionen beobachtbar (s. **Tabelle 7**). Der Anteil an IST im Verhältnis zur Menge aller produzierten Wörter lag pro Kind im Durchschnitt bei 16%.

Satzebene

Aus den verbalen Reaktionsmustern auf Phrasen-/Satzebene wurde ein hierarchisches System mit 4 Haupt- und 15 Subkategorien herausgearbeitet. Dieses spiegelte die pragmatisch-kommunikative Funktion der einzelnen kindlichen Äußerungen wider. Die Kinder setzten Varianten von Fokuslenkungen, Gemeinschaftsherstellungen, Lösungsorientierungen und Abtönungen ein (s. **Ta-**

belle 12). Die Kategorie Fokuslenkung kam am häufigsten vor. Unter den 15 Subkategorien zeigte sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der Häufigkeit. Die Bestätigung war die einzige Subkategorie, die bei allen Kindern auftrat. Die Kinder äußerten oft Lösungsansätze für die Handpuppensituation, relativierten emotionale Aussagen und erwähnten häufig Positives und Negatives. Nur selten wendeten sie sich ab oder vollzogen sachliche Feststellungen, da ihre Äußerungen meist emotional geprägt waren.

Anhand der Kategorien wurden drei Wege der Typenbildung erprobt. Das sequenzielle Auftreten der Kategorien im Gesprächsverlauf lieferte die aussagekräftigsten Hinweise auf zwei voneinander abgrenzbare Reaktionstypen: Typ 1 „Basiskategorie“ vs. Typ 2 „Kategorienwechsel“. Bei Kindern des Typs 1 trat die erste kodierte Hauptkategorie im Verlauf dominant auf. Meist stellte dies die Fokuslenkung dar. Diese Kinder waren signifikant jünger und sprachen signifikant weniger als Kinder des Typs 2. Kinder des Typs 2 wechselten zwischen mind. 3 der 4 Hauptkategorien. Sie setzten also Äußerungen mit sehr unterschiedlichen pragmatisch-kommunikativen Funktionen ein. Im Vergleich zum Rest der Stichprobe zeigten sie sich in ihrer verbalen Kommunikation abtönender und lösungsorientierter gegenüber der Emotionalität der HP.

Mit Empathie assoziierte Entwicklungsbereiche

Das Alter der Kinder stand in positivem Zusammenhang mit dem Anteil an IST (Wortebene). Je älter die Kinder waren, umso mehr Wörter für innere Zustände verwendeten sie. Welche pragmatisch-kommunikative Funktion sie mit ihren Äußerungen umsetzten (Satzebene), hing jedoch nicht mit dem Alter zusammen.

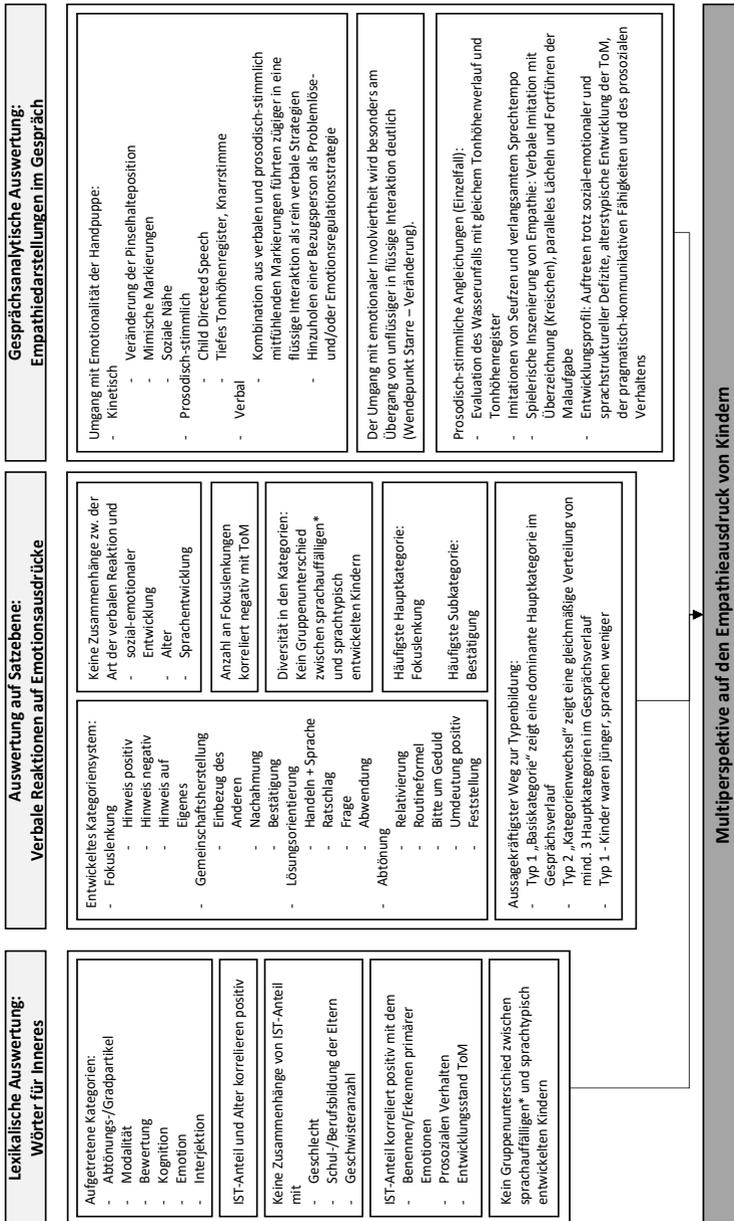
Der Anteil an IST korrelierte positiv mit ausgewählten sozial-emotionalen Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand der ToM. Die Ergebnisse unterstreichen deshalb die Wechselwirkung zwischen sozial-emotionalen bzw. sozial-kognitiven Fähigkeiten und dem Versprachlichen von inneren Zuständen. Auf Satzebene lagen hinsichtlich der Häufigkeit einer bestimmten Kategorie keine Zusammenhänge mit den genannten assoziierten Entwicklungsbereichen vor. Einzig für die Fokuslenkung zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit dem ToM-Gesamtwert. Kinder mit weniger fortgeschrittener ToM sprachen weni-

ger über mentale Zustände, sondern benannten häufiger sichtbare Objekte in Form von Hinweisen.

Kinder mit SES unterschieden sich weder im Anteil an IST noch in der Zusammensetzung der Kategorien auf Satzebene von Kindern mit typischer Sprachentwicklung. Die vorab festgestellten lexikalisch-semantischen und/oder morphosyntaktischen Defizite minderten die Fähigkeit zum verbalen Empathieausdruck nicht wesentlich. Die verbale Reaktion auf Emotionen des Gegenübers scheint folglich unabhängig von sprachstrukturellen Fähigkeiten zu sein. Allerdings kann aufgrund der Stichprobengröße keine verallgemeinerbare Aussage getroffen werden. Zudem sollte bedacht werden, dass keine Kinder mit pragmatisch-kommunikativen Schwierigkeiten teilnahmen.

Gesprächsebene

Verstärkte sich die negative Emotionalität der HP, geriet die Interaktion ins Stocken. Auf Gesprächsebene waren multimodale Strategien der Kinder erkennbar, um zurück in eine flüssige Interaktion zu finden. Bekannte Empathie-markierungen aus der Erwachsenenforschung konnten auch bei den Kindern beobachtet werden. Darüber hinaus wurde ein spielerischer Umgang mit der Situation deutlich, wie das Schlüpfen in eine Erwachsenenrolle mit verändertem Sprechausdruck (Child Directed Speech) oder die Inszenierung von Empathie über verbale Imitation mit prosodischer Überzeichnung (s. 6.4.5.2). Im Einzelfall konnten zahlreiche prosodisch-stimmliche Angleichungen identifiziert werden, die aus der Erwachsenenforschung als Resonanzphänomene bekannt sind (Pfänder et al., 2017; Regenbogen et al., 2012).



* Sprachaufälligkeiten beziehen sich auf rezepptive und/oder expressive lexikalisch-semantiche und/oder morphosyntaktische Fähigkeiten. Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten waren bei allen SES-Kindern unauffällig.

Abbildung 52: Zusammenfassung der Schlüsselergebnisse in den drei Teildimensionen

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur 235

7.1.2 Multiperspektive auf den Empathieausdruck anhand von Einzelfällen

In diesem Unterpunkt werden Phänomene des Empathieausdrucks multiperspektivisch interpretiert. Anhand von Einzelfällen werden die gesprächsanalytischen Ergebnisse mit den aufgetretenen verbalen Reaktionsmustern (Satzebene) und den gefundenen Wörtern für innere Zustände verknüpft. Aufgrund der qualitativen Arbeit mit unterschiedlichen Einzelfällen besteht hierbei kein Anspruch auf Generalisierbarkeit. Vielmehr soll die Diversität an multimodalen Strategien im Rahmen des kindlichen Empathieausdrucks aufgezeigt werden.

7.1.2.1 Pinselhalteposition

Mithilfe der HP wurden in der Interaktionssituation starke negative Emotionen ausgedrückt, als der „Wasserunfall“ passierte. Dabei hielten die Kinder sowohl in ihrem Malvorgang als auch in ihrer Interaktion mit der HP inne. Ein möglicher Grund könnte sein, dass dieses emotionsauslösende Ereignis zu einem inneren Konflikt führte, welcher durch das Innehalten deutlich wurde. Die Kinder hatten gleichzeitig zwei Aufgaben zu bewältigen, einerseits die Malaufgabe zu erfüllen, andererseits der emotionalen Aufforderung der HP nachzukommen und sich mit dem Missgeschick auseinanderzusetzen. In den meisten Fällen initiierten die Bewegungen des Pinsels den Übergang zurück zu einer flüssigen Interaktion (s. 6.4.2.1).

Bei drei ausgewählten Fällen (K52, K13, K15) war exemplarisch gut erkennbar, dass sie sich nach dem „Wasserunfall“ nicht vollständig von der Malaufgabe lösten. Sie hielten ihre Pinsel unverändert in der Hand während sie verbal auf die HP eingingen. Auf Wortebene offenbarte sich, dass sie das Missgeschick als weniger schlimm einschätzten, z. B. anhand der Abtönungspartikel („einfach“, „halt“ z. B. in Transkript K13 Zeile 25 in Unterpunkt 6.4.1.1). Diese Partikelart spielte u. a. bei der Analyse auf Satzebene eine Rolle, da ihr Auftreten ein Kriterium für die Kodierung einer Relativierung darstellte (s. Kategorienhandbuch im Anhang). Relativierungen wurde in der vorliegenden Arbeit die Funktion zugeordnet, emotional negativ beladene Aussagen der HP abzuschwächen oder ihnen sogar zu widersprechen.

Bei den beiden Kindern K31 und K79 zeigte sich ein gegenteiliges Verhalten. Sie legten ihre Pinsel ab, lösten sich dadurch zunächst kinetisch aus dem Innehalten und wendeten sich der HP und ihrem Missgeschick zu. Hinsichtlich des potenziellen inneren Konfliktes schienen sie die Lösung des Problems der HP gegenüber der Malaufgabe zu priorisieren. Bei beiden Kindern traten zu Beginn der Szene acht („Wasserunfall“) keine Abtönungspartikeln auf. Sie setzten hingegen Emotionswörter und Interjektionen ein (z. B. „Sorge“, s. Transkript K79 Zeile 18; „oh“ s. Transkript K31 Zeile 4, Unterpunkt 6.4.2.1). Auf Satzebene war erkennbar, dass beide Kinder in der gesamten Gesprächssequenz verhältnismäßig wenige Abtönungen produzierten. Bei K31 kam in den 41 verbalen Reaktionsmustern lediglich eine Abtönung vor. Bei K79 wurden sechs von 41 verbalen Reaktionsmustern als Abtönungen kodiert.

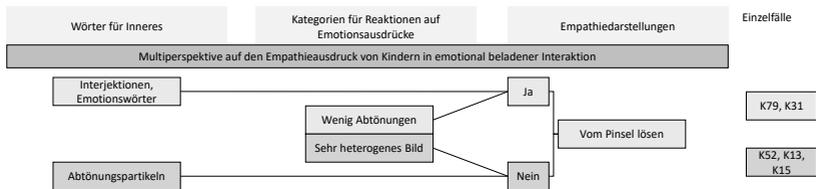


Abbildung 53: Multiperspektive auf die Pinselhalteposition

Fazit: Die verbalen Mittel auf Wort- und Satzebene harmonierten mit dem gesprächsanalytisch beobachteten kinetischen Phänomen (Pinsel halten oder ablegen). Das multimodale Verhalten der Kinder reflektierte ihre Einschätzung der Situation und wie sie mit der negativen Stimmung der HP umgingen (s. **Abbildung 53**).

7.1.2.2 Mitfühlende Mimik

Bei der Mehrheit der Kinder waren mitfühlende mimische Markierungen gegenüber der emotionalen HP beobachtbar (s. **Tabelle 25**). Hierzu zählten das Herunterziehen der Unterlippe, Schnutenbildung, zusammengebissene Zähne in Kombination mit breitgezogenen Lippen und das Hochziehen der Augenbrauen (s. 6.4.2.2).

Zwei Kinder, die ausgeprägte mitfühlende Mimik zeigten, wiesen auf Wortebene einen sehr niedrigen IST-Anteil auf, sodass sie bei der Analyse auf Wort-

ebene sogar ausgeschlossen worden waren. Bei K77 waren keine IST zu finden und K45 befand sich deutlich am unteren Rand der Häufigkeitsverteilung. Auch auf Satzebene waren beide Kinder weit entfernt vom Mittelwert bezüglich der Summe kodierter Reaktionsmuster. Die kinetische Ebene betrachtend zeigte sich jedoch, dass diese Kinder durchaus kommunikativ auf emotional beladene Äußerungen der HP eingingen und die weitere Interaktion mitgestalteten (z. B. K77 **Abbildung 36**, K45 **Abbildung 38**).

Sprachlich aktivere Kinder setzten ebenfalls mitfühlende Mimik ein (z. B. K15 **Abbildung 31**, K52 **Abbildung 42**). Diese trat sowohl isoliert als auch sprachbegleitend auf.

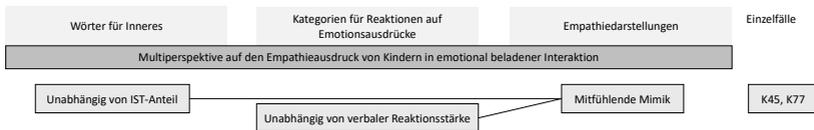


Abbildung 54: Multiperspektive auf mitfühlende Mimik

Fazit: Die Modalitäten waren hinsichtlich des Empathieausdrucks unterschiedlich stark gewichtet. Es gab Kinder, die Empathie hauptsächlich über die kinetische Modalität zeigten. Ihr Empathieausdruck war auf Wort- und Satzebene kaum beschreibbar. Kinder mit vielen verbalen Reaktionsmustern setzten mitfühlende Mimik sowohl isoliert als auch sprachbegleitend ein (s. **Abbildung 54**).

7.1.2.3 Soziale Nähe

Das Verringern der körperlichen Distanz wurde als soziale Nähe bezeichnet und kam im Korpus selten vor (s. 6.4.2.3). Bei zwei Kindern war die soziale Nähe Teil eines multimodalen Empathieausdrucks. K28 formulierte parallel einen Ratschlag: „dann: tu doch mal ((sich vorbeugend)) °h ein ´BUNtes `bild machen. (-) lieber“ (s. K28 **Abbildung 49**) und K79 setzte eine tröstende Routineformel ein: „keine SORge °h wir können wieder wasser AUFfüllen“ (s. K79 **Abbildung 24**). Im Kontrast hierzu war das Phänomen der sozialen Nähe bei K31 isoliert beobachtbar und Teil einer Reihe sequenziell aufeinander folgender Empathiedarstellungen (s. **Abbildung 30**).

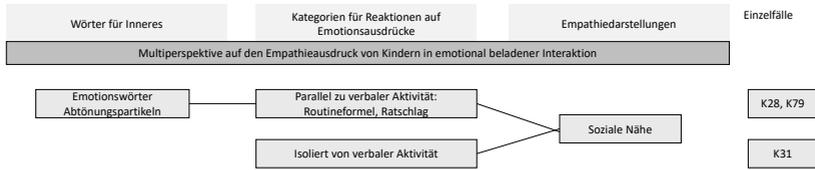


Abbildung 55: Multiperspektive auf Soziale Nähe

Fazit: Soziale Nähe war sowohl parallel zu verbalen Empathieausdrücken als auch isoliert beobachtbar (s. **Abbildung 55**)

7.1.2.4 Child Directed Speech

In der vorliegenden Untersuchung wurden verschiedene Aspekte der Child Directed Speech identifiziert, die je nach Kind in unterschiedlichen Kombinationen auftraten (s. 6.4.4.1). In den Äußerungen der Kinder befanden sich Anzeichen für eine Skandierungstendenz, eine präzise Artikulation, überdeutliche Intonationsmuster sowie eine verringerte Sprechgeschwindigkeit.

Eine veränderte Rhythmisierung ging bei K79 v. a. mit der Produktion von Routineformeln und der Kategorie Handeln+Sprache einher. Die Sprechweise wirkte insgesamt strukturiert und untermauerte so das Gesagte, welches inhaltlich ebenfalls strukturgebend war. Äußerungen, die K52 in Child Directed Speech sprach, waren auf Satzebene als Relativierungen und Ratschläge kodiert worden. Das Kind zeigte demnach verbal und prosodisch-stimmlich abtönendes und lösungsorientiertes Kommunikationsverhalten. Damit einher ging auf Wortebene die Produktion von Abtönungspartikeln und Wörtern der Modalität. Die genannten Kinder unterschieden sich in den IST, die kodierten Hauptkategorien auf Satzebene waren jedoch identisch.

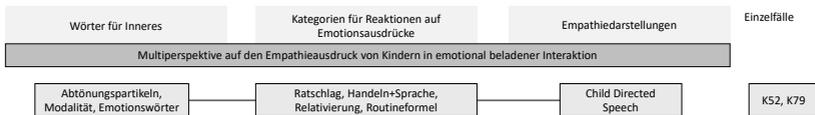


Abbildung 56: Multiperspektive auf Child Directed Speech

Fazit: Inhaltlich stark strukturierte Reaktionen, wie z. B. lösungsorientierte Handlungsplanungen, gingen mit einem präzisen Sprechausdruck einher. Kinder, die sich gegenüber der HP als erfahren im Umgang mit der Problemsituation gaben, produzierten lösungsorientierte und abtönende Sätze in der Child Directed Speech (s. **Abbildung 56**)

7.1.2.5 Tiefes Tonhöhenregister und Knarrstimme

An einem Einzelfall wurde eine auffällige Veränderung des Sprechausdrucks beschrieben. Dabei handelte es sich um Äußerungen mit tiefem Tonhöhenregister und Knarrstimme (s. 6.4.4.2). K89 produzierte in diesen Fällen kurze Antwortpartikeln und Interjektionen. Heritage (2011) bezeichnete diese Art von Empathiedarstellung als *response cries*. Auf Satzebene wurden jene Äußerungen als gemeinschaftsherstellende Bestätigungen kodiert, da der vorangegangene Emotionsausdruck der HP dadurch bekräftigt wurde.

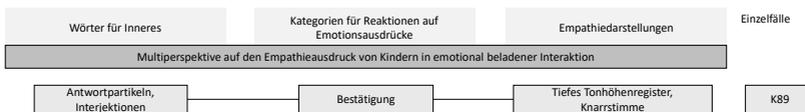


Abbildung 57: Multiperspektive auf tiefes Tonhöhenregister und Knarrstimme

Fazit: Ein veränderter Sprechausdruck in Form eines deutlich tieferen Tonhöhenregisters mit Knarrstimme kam nur bei kurzen Äußerungen in Form von Antwortpartikeln und Interjektionen zum Einsatz (s. **Abbildung 57**).

7.1.2.6 Überwiegend verbale Strategien

Der Junge K63 verhielt sich in der emotional beladenen Interaktionssituation körperlich distanziert und angespannt. Vor allem verbale Strategien traten auf, um mit der Emotionalität der HP umzugehen. Dies spiegelte sich bei K63 auch auf Wortebene im IST-Anteil wider. Der Junge befand sich in der vorliegenden Stichprobe am oberen Rand der Häufigkeitsverteilung. Sein IST-Inventar bestand gemäß seinem Transkript zu einem Großteil aus Abtönungspartikeln, die sich auf Satzebene in Relativierungen wiederfanden. Aus Sicht der Analyse auf Satzebene hatten seine Äußerungen lösungsorientierte und abtönende

Funktionen. Auf Gesprächsebene wurde aber deutlich, dass diese Äußerungen die Emotionalität der HP nicht abmilderten, da die vorgeschlagene Handlung weder vom Kind noch von der HP ausgeführt wurde. Die zahlreichen verbalen Strategien wurden offensichtlich nicht als ausreichender Empathieausdruck akzeptiert (keine Abflachung der Emotionalität der HP). Dies könnte darin begründet sein, dass die prosodisch-stimmliche und die kinetische Modalität in diesem Fall stark unterrepräsentiert waren. In einem weiteren beschriebenen Einzelfall (K89) wurde ebenfalls deutlich, dass die HP in ihrer emotionalen Haltung blieb, wenn Ratschläge prosodisch-stimmlich neutral markiert waren (s. 6.4.4.2). Die Gesprächsanalysen der Fälle K79 und K52 (s. 6.4.4.1) offenbarten, dass prosodisch-stimmlich mitfühlend markierte Abtönungen und Lösungsvorschläge im Interaktionsverlauf einen stimmungsaufhellenden Effekt auf das Verhalten der HP hatten. Empathie wurde von der TL offensichtlich unbewusst v. a. dann als solche wahrgenommen, wenn sie multimodal ausgedrückt wurde, was mit Erkenntnissen aus der Erwachsenenforschung übereinstimmt (Pfänder et al., 2017).

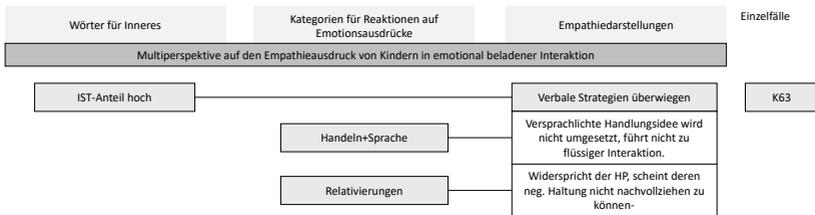


Abbildung 58: Multiperspektive auf überwiegend verbale Strategien

Fazit: Abtönende und lösungsorientierte Reaktionen wurden vom Gegenüber v. a. in Kombination mit prosodisch-stimmlich mitfühlenden Markierungen als Empathieausdruck akzeptiert (s. **Abbildung 58**).

7.1.2.7 Angleichungen

Am Einzelfall K90 erfolgte eine Untersuchung des gesamten Gesprächsverlaufs auf prosodisch-stimmliche Angleichungen (s. 6.4.5). Das Kind übernahm die negative Haltung der HP und ahmte sie multimodal nach. Genauer glich sie sich an den Tonhöhenverlauf und das Tonhöhenregister an. Beides ent-

sprach dem der HP und auch semantisch stimmten die Äußerungen überein. Dass K90 sich der negativen emotionalen Haltung der HP anschloss, zeigten auch die Ergebnisse auf Wort- und Satzebene. So traten hinsichtlich der IST-Kategorien häufig negative Bewertungen auf. Dies spiegelte sich auf Satzebene in Form von einer großen Anzahl an negativen Hinweisen wider. Die verbalen Reaktionsmuster gehörten entsprechend selten der Abtönung an. Hier war als einzige Subkategorie die Relativierung vertreten.

Prosodisch-stimmlich waren eine Nachahmung des Seufzens der HP sowie die Verlangsamung des Sprechtempo erkennbar. Dass das Mädchen sich und die HP gemeinsam als „Tollpatsche“ bezeichnete, obwohl das Mädchen nicht zum „Wasserunfall“ beigetragen hatte, sprach für ein gezieltes Schaffen von Gemeinsamkeit und Nähe. Mithilfe der Analyse auf Satzebene hatte sich dieses Verhalten ebenfalls abbilden lassen, denn die Kategorie Einbezug des Anderen (Hauptkategorie Gemeinschaftsherstellung) war im Fall K90 die am häufigsten kodierte Subkategorie. Interessant war auch eine Asynchronität zwischen prosodisch-stimmlicher Angleichung und verbaler Ebene. Nachdem die HP die Situation positiv evaluiert hatte, führte auch das Kind eine Evaluation durch, die jedoch negativ beladen war. Trotz der konträren Valenzen hatte das Kind den Sprechausdruck der HP (*smile voice*) nachgeahmt. Die HP wiederum bestätigte anschließend die Aussage des Kindes, indem sie dessen Äußerung imitierte, jedoch keine *smile voice* mehr einsetzte.

Das Kind richtete seine Aufmerksamkeit stark auf die HP und ihr Befinden, was auch über eine ausgeprägte kinetische Aktivität deutlich wurde. Hierzu passend versprachlichte das Kind lösungsorientierte Handlungen und stellte Fragen, während es der HP bei der Beseitigung des Missgeschicks half.

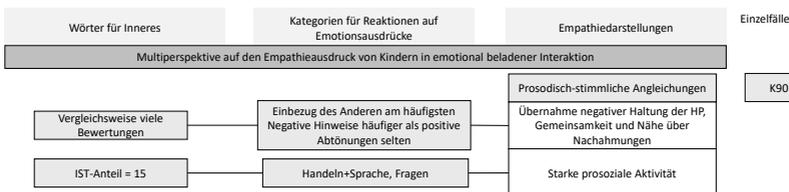


Abbildung 59: Multiperspektive auf Angleichungen an die HP

Fazit: Prosodisch-stimmliche Angleichungen des Kindes an die HP gingen einher mit gemeinschaftsherstellenden Äußerungen (z. B. „Wir“-Formulierungen, Nachahmungen von Worten) und kinetischer prosozialer Aktivität. Die negative Emotionalität der HP spiegelte sich in den verbalen Reaktionen des Kindes wider (negative Hinweise) sowie in der Zusammensetzung der IST (negative Bewertungen) (s. **Abbildung 59**). Prosodisch-stimmliche Angleichungen des Kindes an die HP und vice versa fanden z. T. bei konträrem Sprachinhalt statt.

7.1.3 Multiperspektive auf Kinder mit Sprachauffälligkeiten

An der Studie nahmen viele Kinder mit Sprachauffälligkeiten teil. In mindestens einem Untertest erzielte die Hälfte der Kinder einen T-Wert ≤ 37 , was als Voraussetzung für die Einstufung in die „sprachauffällige“ Gruppe angesehen wurde. Zudem lag bei sieben der zehn sprachauffälligen Kinder bereits vor der Studienteilnahme die Diagnose SES vor. Die drei Kinder, welche zum ersten Mal eine Sprachdiagnostik erhielten, lagen in zwei Untertests unter dem T-Wert von 37.

Die Ergebnisse deuteten darauf hin, dass Kinder trotz sprachstruktureller Defizite in der Lage waren, ihre pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten in verschiedenen Situationen zu nutzen und vielfältige verbale Reaktionen zu zeigen. Dies war überraschend, da Kinder mit SES häufig Schwierigkeiten haben auf Emotionsausdrücke verbal zu reagieren oder ihre eigenen Emotionen in verschiedenen Situationen zu kommunizieren (Streubel et al., 2020). Kinder in der „sprachauffälligen“ Gruppe hatten semantisch-lexikalische und/oder morphosyntaktische Defizite. Bei der Verarbeitung von Sprache in einem Dialog sind jedoch neben dem Verstehen von sprachlichen Strukturen auch das Erfassen des Kontexts und impliziter Bedeutungen erforderlich, wofür pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten wichtig sind (Achhammer et al., 2016). Ein möglicher Grund für die fehlenden Unterschiede könnte sein, dass sprachstrukturelle Defizite speziell in der durchgeführten emotional beladenen Situation eine untergeordnete Rolle spielten, zumal alle Kinder pragmatisch-kommunikativ altersentsprechend eingestuft worden waren. Auch Paulus und Kolleg:innen (2020) stellten fest, dass Kinder mit SES in einer ähnlichen Interaktionssituation keine Unterschiede in ihrem prosozialem Verhalten und ihrer Kommunikation im Vergleich zu Kindern mit typischer Sprachentwicklung

aufwiesen, es sei denn, es handelte sich um Schmerz. In diesem Fall war das Tröstverhalten der Kinder mit SES geringer ausgeprägt als jenes der Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Dieses Bild hätte sich eventuell auch in der vorliegenden Studie gezeigt, wenn über die HP Schmerz an Stelle von Kummer ausgedrückt worden wäre, z. B. in Form von einer geringeren verbalen Aktivität sprachauffälliger Kinder. Ein weiterer Grund könnte sein, dass das Kriterium von 1,25 Standardabweichungen unter dem T-Wert von 50 in einem Untertest nicht hart genug war. So stimmten in der deutschen Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen die Mehrheit der befragten Expert:innen überein, dass unter einer bedeutsamen Abweichung von der unauffälligen Sprachentwicklung eine Standardabweichung von 1,5 vom Mittelwert zu verstehen ist (Kauschke, Lüke et al., 2023). Die Forschungsgruppe (ebd., S. 17) hinterfragte zudem, „(...) ob eine Einzelaussage zu einem Untertest bereits die Diagnose einer Störung rechtfertigt“.

Entscheidend für die Ergebnisse könnte auch die Erhebungssituation gewesen sein. In den Testsituationen, in denen die standardisierten Testverfahren durchgeführt wurden, fand keine natürliche Interaktion statt. Zudem lag die Sprachdiagnostik zeitlich gesehen vor der Elizitierung des Empathieausdrucks, so dass die Kinder weniger vertraut mit der TL waren. Dies könnte dazu geführt haben, dass sich die Kinder während der Testdurchführung unsicher fühlten und ihre Fähigkeiten möglicherweise nicht vollständig zeigten. Ein nicht repräsentatives Bild der sprachlichen Fähigkeiten könnte deshalb entstanden sein (Eckhardt et al., 2011). Die Empathieausdrücke wurden im Gegensatz zur Sprachdiagnostik in einer echten Interaktionssituation beobachtet, in der eine individuelle Entwicklung des Gesprächs möglich war und auf Interaktions- und Kommunikationsangebote der Kinder eingegangen wurde. Während der Interaktion wurden die emotionalen Signale der HP zudem situativ mehrmals wiederholt und in verschiedenen Varianten präsentiert. Dies gab den Kindern potenziell Zeit auf die HP zu reagieren und eventuelle (sprachliche) Unsicherheiten auszugleichen.

Darüber hinaus war die Sprachdiagnostik rein auf die verbale Ebene ausgerichtet, die Elizitierung der Empathieausdrücke hingegen erfolgte multimodal. Im Fall von K90 wurde gezeigt, dass primäre Emotionen in der standardisierten Testsituation unsicher benannt und erkannt wurden (s. 6.4.5.5).

In der echten emotional beladenen Interaktion hingegen wies das Verhalten des Kindes darauf hin, dass es die dargestellten Emotionen adäquat erkannte. Möglicherweise wirkten sich die zusätzlichen prosodisch-stimmlichen und kinetischen Informationen der HP positiv aus, so dass das Kind im Kontrast zur Testsituation sicherer in der Einschätzung war. Die Ergebnisse legten die Vermutung nahe, dass die Performanz in der standardisierten Testsituation nicht mit dem Verhalten der Kinder in echten Interaktionssituationen zusammenhing.

Die Multiperspektive auf den Empathieausdruck von Kindern mit Sprachauffälligkeiten soll nun am Fall K90 beispielhaft diskutiert werden. Interessant war in diesem Fall eine verbale Nachahmung des Wortes „Tollpatsch“, nachdem sich die HP selbst als solchen bezeichnet hatte. Wie in Unterpunkt 6.4.5.5 erläutert, lag bei K90 zusammenfassend ein rezeptives und expressives Wortschatzdefizit vor. Abseits davon zeigte das Kind eine weit entwickelte ToM sowie eine altersgerechte Entwicklung in Bezug auf prosoziales Verhalten und pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten.

Generell bestand hinsichtlich der verbalen Reaktionen eine hohe Diversität, denn bei K90 waren 10 von 15 Subkategorien zu finden. Das erkennbare Wortschatzdefizit (gemäß ISL-Elternfragebogen und SET 3-5) stand also nicht in Beziehung zur Diversität in der pragmatisch-kommunikativen Funktion der Äußerungen. Auch schien es nicht mit dem IST-Anteil zusammenzuhängen, denn gemessen am Mittelwert für die vorliegende Stichprobe war bei K90 ein durchschnittlicher IST-Anteil beobachtbar.

Bei K90 lagen sowohl prosodisch-stimmliche als auch verbale Angleichungen vor. So stellte die Nachahmung des Begriffs „Tollpatsch“ auf Wortebene eine Ressource dar, aufgrund der Zuordenbarkeit des Begriffs zur IST-Kategorie Bewertungen. Nachahmungen erfüllten aus der satzanalytischen Perspektive gesehen eine pragmatisch-kommunikative Funktion, nämlich die der Gemeinschaftsherstellung. Aus gesprächsanalytischer Perspektive lag durch die Imitation des Satzes ebenfalls eine Empathie darstellende Ressource vor. Hierbei bestand eine kleine Variation des Satzes, indem das Adverb „auch“ hinzugefügt wurde. Dadurch betonte das Kind die Involviertheit in das Geschehen zusätzlich. Neben der verbalen Angleichung fand in dem Satz zudem eine pro-

sodisch-stimmliche Anpassung statt (Sprechlautstärke). Die höhere Sprechstimmlage des Kindes wies auf eine Überzeichnung des Emotionsausdruckes der HP hin. Außerdem wurde die *smile voice* als spielerische Inszenierung der Empathie interpretiert (s. 6.4.5.2). In allen Teildimensionen wurden also trotz semantisch-lexikalischer Auffälligkeiten Ressourcen für eine empathische Reaktion erkennbar (s. **Abbildung 60**).

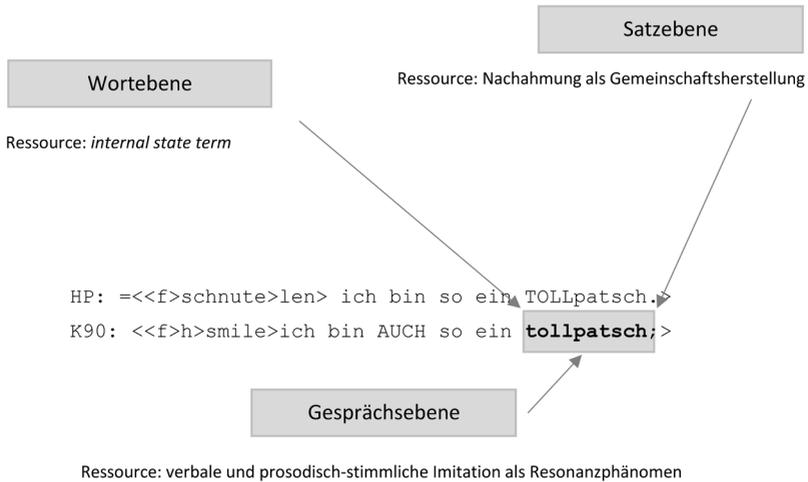


Abbildung 60: Verschiedene Perspektiven auf die Nachahmung des Begriffs „Tollpatsch“

Abschließend sollen nun Ergebnisse auf Wort- und Satzebene multiperspektivisch reflektiert werden. Entgegen der Annahme, dass die sprachauffälligen Kinder im Durchschnitt einen niedrigeren Anteil an IST aufweisen würden, zeigten sie tatsächlich einen etwas höheren Durchschnittswert. Bei der Analyse auf Satzebene stellte sich heraus, dass die sprachauffälligen Kinder häufiger Relativierungen und Ratschläge produzierten als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Die beiden Subkategorien zeichneten sich u.a durch Abtönungs-/Gradpartikeln oder Wörter der Modalität aus (z. B. K52: „**einfach** auf die Seite legen“, K83: „dann **musst** du **halt** neue Farbe hintun“). Für die Produktion von Relativierungen und Ratschlägen waren also einerseits formalsprachliche Fähigkeiten nötig, wie der Abruf von Wörtern, die etwas Explizites ausdrückten (z. B. Modalverben). Andererseits brauchte es auch die Produk-

tion von Wörtern, die etwas Implizites mitteilten, wie z. B. die Einstellung des Kindes zur Situation (z. B. Abtönungspartikeln). Mit der Häufigkeit an Relativierungen und Ratschlägen ging also die Anzahl an IST einher. Eine weitere IST-Kategorie stellten Interjektionen dar, die in beiden Gruppen ähnlich oft auftraten. Diese wurden auf Satzebene meist innerhalb von Bestätigungen kodiert. Interjektionen können flexibel zwischen Sätzen eingestreut werden. Für die Verwendung sind somit keine sprachstrukturellen Fähigkeiten notwendig. Sie erfüllen jedoch die Funktion, Gefühle wie Erstaunen („oh“) auszudrücken und den Kontakt zum Gesprächspartner aufrechtzuerhalten („hm“). Betrachtet man, welche pragmatisch-kommunikativen Funktionen die Äußerungen der Kinder hatten, wird nachvollziehbar, weshalb sich hinsichtlich der Anzahl an IST keine nennenswerten Unterschiede zwischen sprachauffälligen Kindern und Kindern mit typischer Sprachentwicklung zeigten.

Hinsichtlich der Analyse auf Satzebene ist außerdem zu bedenken, dass die verbalen Reaktionen der Kinder nicht wie in standardisierten Testverfahren in „richtig“ und „falsch“ kategorisiert wurden, da es keine Vorbefunde und somit keine vergleichbaren Normdaten gab. Die Äußerungen wurden demnach nicht hinsichtlich ihrer Qualität bewertet, sondern neutral mit einer induktiv erarbeiteten Kategorie kodiert. Die Kinder konnten folglich nicht „stärker“ oder „schwächer“ eingestuft werden, da alle Kategorien gleichwertig waren. Sprachauffällige Kinder hätten jedoch generell eine geringere sprachliche Aktivität, eine niedrigere Diversität in den Äußerungen sowie auf Wortebene einen niedrigeren Anteil an IST zeigen können. Auch hätten Gruppenunterschiede in den Häufungen an Subkategorien vorliegen können. Dass das nicht der Fall war, spricht für die Hypothese, dass sich Kinder mit rezeptiven und/oder expressiven sprachstrukturellen Defiziten bei gleichzeitig pragmatisch-kommunikativ unauffälliger Entwicklung im Empathieausdruck nicht von Kindern mit typischer Sprachentwicklung unterscheiden.

7.2 Reflexion des gewählten Mixed-Methods-Designs

Jede Mixed-Methods-Studie verfügt über mindestens einen „Integrationspunkt“, einen *point of interface* (Guest, 2013), an dem die qualitativen und quantitativen Komponenten zusammengeführt werden. An diesem Punkt werden die Komponenten miteinander verwoben, was die Bezeichnung „Mixed-Methods-Design“ rechtfertigt. Von einem *mixing* zu sprechen ist jedoch irreführend, da die Komponenten nicht einfach vermischt, sondern integriert werden müssen. Das verwendete *fully integrated mixed model design* in der vorliegenden Studie birgt das Ziel der vollständigen Integration bereits im Namen: In jeder Phase der Studie gehen qualitative mit quantitativen Perspektiven einher (Kuckartz, 2014, S. 94). Um diese komplexe Designform im Rahmen der Spracherwerbsforschung methodologisch reflektieren zu können, wurde ein konkretes empirisches Projekt entwickelt. Diese Studie kann diesbezüglich als Pionierarbeit angesehen werden, die eine Lücke im Bereich der Anwendungsbeispiele in der Spracherwerbsforschung zum Einsatz komplexer Mixed-Methods-Designs schließen soll.

„Das Spektrum und der Detailgrad der Fragen, die man durch die Forschung beantworten kann, sind breiter“, so Kuckartz (2014, S. 54) zum Gewinn von Mixed-Methods-Studien. Für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit war die Verwendung von gemischten Methoden von großer Relevanz. Dadurch war es möglich, verschiedene Perspektiven auf den Empathieausdruck von Kindern anhand derselben Datenbasis einzunehmen.

Der Höhepunkt war die Zusammenführung der Ergebnisse aus den drei Teildimensionen zu einer Multiperspektive auf den Forschungsgegenstand. Innerhalb der Teildimensionen wurden Integrationspunkte qualitativer und quantitativer Komponenten gefunden. Beides wird nachfolgend einer Reflexion unterzogen. Im Wesentlichen werden die Herausforderungen, Entscheidungen und Konsequenzen des Mixed-Methods-Forschungsprozesses beleuchtet. Es wird diskutiert, wie die verschiedenen Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Analysen zusammengeführt und gewichtet wurden, um die Gesamtaussagen der Studie zu formen. Dabei werden die Schwierigkeiten erörtert, verschiedene Teilergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen sowie

Schlüsselergebnisse herauszuarbeiten und zu gewichten. Außerdem werden praktische Implikationen für die gesellschaftliche Ebene abgeleitet und diskutiert.

7.2.1 Integrationspunkte innerhalb der Teildimensionen

Auf der Datenbasis von Transkripten, Audio- und Videoaufzeichnungen bestand neben der qualitativen Analyse das Ziel einer quantitativen Erforschung des Empathieausdrucks. Hierfür wurden auf Wort- und Satzebene Formen der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) eingesetzt, durch die das Material mit Kategorien kodiert und die Häufigkeiten der Kategorien anschließend quantifiziert werden konnten.

Die Kodierung auf Wortebene orientierte sich an bereits bestehenden IST-Kategorien. Daher war ein sehr niedriger Interpretationsspielraum gegeben, was eindeutige Kodierungen ermöglichte und den Kodierprozess beschleunigte. Die IST konnten automatisiert gezählt werden. Dennoch wurden alle Transkripte manuell durchgearbeitet, um individuelle Items berücksichtigen zu können (z. B. „Quatsch“ als emotional positiv beladenes Item der Kategorie Bewertung). Außerdem waren Korrekturen von Fehlkodierungen nötig, wie bspw. am Abtönungspartikel „ja“ deutlich wird, der auch als Antwortpartikel fungieren kann. Neben dem gegenstandsbasierten Vorgehen, welches die Heterogenität der Kinder berücksichtigte, ermöglichte die systematische Kodierung Vergleiche zwischen den Kindern.

Zusätzlich zur quantitativen Analyse der Gesprächsdaten erfolgte zudem die Integration eines weiteren Datensatzes. Dieser bezog sich auf die sozial-emotionale, sprachliche und sozial-kognitive Entwicklung. Außerdem lagen soziodemographische Daten der Kinder vor. Diese quantitativen Daten erlaubten die Untersuchung von Zusammenhängen mit der Produktion von Wörtern für innere Zustände bzw. den verbalen Reaktionsmustern auf Phrasen-/Satzebene. Dies wäre durch die alleinige Betrachtung der Transkripte nicht realisierbar gewesen. Die Aussagekraft war wegen der relativ kleinen Stichprobe reduziert. Dennoch konnte gezeigt werden, dass der Weg der quantitativen Auswertung von Gesprächsdaten machbar ist und das Potenzial birgt, assoziierte Entwicklungsbereiche aufzudecken.

Die Kodierung auf Satzebene ist als zeitaufwendig zu bewerten, da die Haupt- und Subkategorien induktiv erarbeitet wurden und mehrere Kodierungsdurchläufe der Transkripte nötig waren bis schließlich finale Kategorien festgelegt werden konnten. Aufgrund des Interpretationsspielraums hinsichtlich der Kodierung waren zudem Datensitzungen und ein Interrating-Verfahren erforderlich, um die Trennschärfe der Kategorien und die Objektivität der Kodierung zu erhöhen. Dank der quantifizierbaren verbalen Reaktionsmuster (Satzebene) bot sich die Möglichkeit verschiedene Wege der Typenbildung zu erforschen. Der Weg der Kategorisierung schaffte Orientierung, da der Fokus auf dem Verbindenden zwischen den Kindern lag. Gleichzeitig erforderte er eine Reduktion auf ebendiese Gemeinsamkeiten, so dass manchen Phänomenen weniger Beachtung zukam.

Dies war bei der Analyse auf Gesprächsebene nicht der Fall. Hilfreich für die Analyse und Interpretation auf Gesprächsebene war, dass die Anzahl an gesprächsanalytischen Studien zum Themenkomplex Sprache und Empathie in den letzten Jahren anstieg. Hierdurch wurde die Notwendigkeit eines modalen Betrachtens der Daten deutlich sowie die Sicht übernommen, dass Empathie erst über den Kontext eindeutig interpretierbar wird (Kupetz, 2020; Pfänder et al., 2017). Die Berücksichtigung der Gesprächsbeteiligten kam hinzu und schuf eine neue Perspektive auf den Interaktionsverlauf sowie die Interpretation des kindlichen Sprach- und Kommunikationsverhaltens. Allerdings gestaltete sich die Gesprächsanalyse entsprechend noch zeitaufwändiger als die Auswertung isolierter Phrasen und Sätze der Kinder. Die Transkripte mussten feiner aufbereitet werden, um zusätzlich zu verbalen Mitteln auch kinetische und prosodisch-stimmliche Informationen einbeziehen zu können. Dies bedurfte einer Einarbeitung in die Minimaltranskription und in die entsprechenden Transkriptionstools. Innerhalb der Analyse der Gesprächssequenzen war eine Integration der quantitativen Sicht ursprünglich nicht vorgesehen. Mit der Gesprächsanalyse sollte dem quantitativen Umgang mit den Daten auf Wort- und Satzebene eine umfassende qualitative Dimension hinzugefügt werden. Aus qualitativer Sicht wird ein ‚informales Quantifizieren‘ (Schegloff, 1993) als ausreichend angesehen, um ein Verständnis für die Häufigkeit von Phänomenen zu erhalten. Generell liegt der Anspruch nicht in der Häufigkeitsbestimmung, sondern alle Informationen unvoreingenommen zu berücksichtigen

(Baur et al., 2017). Inzwischen gibt es jedoch auch in der Gesprächsforschung Bestrebungen, der Datenauswertung eine quantitative Dimension hinzuzufügen (Mundwiler et al., 2019). In der vorliegenden Arbeit ergaben sich im Rahmen der Gesprächsanalyse Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Kinder und ihrer Entwicklung, wie z. B. beim Phänomen „Mama holen“, das ausschließlich bei den jüngsten Kindern aufgetreten war. Daraus ergab sich die Hypothese, dass die teilgenommenen Kinder zwischen 3;5 Jahren und 4;9 Jahren soziale Nähe noch nicht als Grenzüberschreitung wahrnahmen.

Eine punktuelle Integration von Informationen zum Alter und zur ISL der Kinder erfolgte außerdem im Rahmen der sog. Wendepunktanalyse. In den Strategien, um von einer stockenden Interaktion zurück in eine flüssige Interaktion zu finden, lagen in der gesamten Stichprobe Muster vor. Diese waren am Wendepunkt Starre – Veränderung beobachtbar (s. 6.4.1). Im Gegensatz zur Analyse auf Wort- und Satzebene bot die Gesprächsanalyse die Möglichkeit Strategien in verschiedenen Modalitäten miteinander zu vergleichen. Es wurde grob eruiert, bei welchen Kindern verbale Strategien überwogen, um zurück in die flüssige Interaktion zu finden. Diese Gruppe an Kindern konnte hinsichtlich ihres Alters und ISL-Wortschatzes mit jenen Kindern deskriptiv verglichen werden, die sich v. a. kinetisch aktiv handelnd verhalten hatten.

Das größere Gewicht fiel in der Gesprächsanalyse eindeutig der qualitativen Analyse von Einzelfällen zu. Dank der Informationen aus den Entwicklungsprofilen der Kinder konnte die Interpretationstiefe spezifischer Phänomene verstärkt werden. Bei K63 lieferte z. B. die Performanz des Kindes in den ToM-Aufgaben eine potenzielle Erklärung für die fehlende Abgrenzung der eigenen Überzeugung gegenüber der Meinung der HP (s. 6.4.3.1).

„Befunde qualitativer Forschung gewinnen, wenn auch zahlenmäßige Angaben gemacht werden können“, meint Kuckartz (2014, S. 54). Für die vorliegende Arbeit kann dies auf Wort- und Satzebene bestätigt werden, da so eine Orientierung hinsichtlich der Relevanz einzelner Kategorien möglich war. Die Hauptforschungsfrage, die mit der Gesprächsanalyse beantwortet werden sollte, bezog sich auf die Multimodalität und den Kontext des Empathieausdrucks. Die Integration quantitativer Analysen betont die methodische Flexibilität in der vorliegenden Forschungsarbeit. Aufgrund der Mixed-Methods-Konzeption wurde erkannt, dass eine quantitative Perspektive in die Gesprächsanalyse

lyse integriert werden kann, obwohl dies ursprünglich nicht geplant war. Die Methoden im Laufe des Analyseprozesses anzupassen und zu erweitern kann als Gewinn bewertet werden. Andererseits ist die Notwendigkeit der genauen Häufigkeitsangaben im Rahmen der Gesprächsanalyse in der vorliegenden Arbeit zu hinterfragen. Es bestand die Gefahr, dass das Analyseziel auf Gesprächsebene vernachlässigt wurde, wenn potenzielle quantitative Analysemöglichkeiten betrachtet wurden. Um dies zu vermeiden, fand die quantitative Analyse lediglich am Wendepunkt Starre – Veränderung statt, was ein sehr kurzes Segment der Gespräche darstellte (s. 6.4.1.3). Dadurch konnten zwar alle Kinder betrachtet werden, die Aussagekraft schrumpfte jedoch durch die sehr kleine Sequenz.

Zusammenfassend eröffnet die Verwendung eines Methodenmixes nicht nur die Chance, die Vorzüge unterschiedlicher Forschungsansätze zu vereinen, um ein tieferes Verständnis des erforschten Themas zu gewinnen. Sie ermöglicht zudem eine klarere Einsicht in die Charakteristika, Leistungsfähigkeit und Begrenzungen der jeweiligen Ansätze, insbesondere durch die Herausforderungen, die bei der Anwendung auftreten.

7.2.2 Integration aller Teildimensionen zu einer Multiperspektive

Anhand der zwei nachfolgenden Fragen a) und b) von Mayring zur Bewertung von Mixed-Methods-Studien, wird der finale Integrationspunkt reflektiert.

- a) „Waren die aufgewendeten Anstrengungen die Ergebnisse wert?“
(Mayring 2022, S. 144)

Mit der Zusammenführung der Ergebnisse aller drei Teildimensionen sollte das Ziel der Studie erreicht werden, eine Multiperspektive auf den Empathieausdruck von Kindern zu konstruieren. Aufgrund der zahlreichen Einzelergebnisse in den Teildimensionen, die alle als gleichwertig galten und nicht aufeinander aufbauten, war zunächst unklar, woran sich die multiperspektivischen Gesamtaussagen orientieren sollten. Eine Herausarbeitung der Schlüsselergebnisse in den Teildimensionen diente dem Erkennen der essenziellen

Aussagen. Anschließend wurde eine Gewichtung vorgenommen, indem die beobachteten Phänomene aus der Gesprächsanalyse als richtungsweisend gelten sollten. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass dem Anspruch der qualitativen Perspektive auf die Daten gerecht wurde, weil der Einbezug gefundener Phänomene nicht von deren Häufigkeit abhing. Der Gewinn dieses Vorgehens war, dass die Diversität an multimodalen Strategien im Rahmen des kindlichen Empathieausdrucks beschrieben werden konnte. Als Nachteil zeigte sich, dass einige quantitativen Teilergebnisse auf Wort- und Satzebene nicht berücksichtigt wurden. Die Beschreibung der multiperspektivischen Phänomene an Einzelfällen diente der Beantwortung der qualitativen übergeordneten Forschungsfrage, wie Kinder Empathie im Gespräch kommunizierten. Daher waren vor allem die qualitativen Ergebnisse auf Wort- und Satzebene interessant, wobei die Häufigkeit gefundener Kategorien deren Relevanz markierte.

Ergebnisse hinsichtlich weiterer quantitativer Forschungsfragen (z. B. Gruppenvergleiche zwischen sprachtypisch und sprachauffälligen Kindern) stellten Zusatzinformationen innerhalb der Analysen auf Wort- und Satzebene dar und waren nicht Kern der Multiperspektive auf den Empathieausdruck (Vgl. **Abbildung 1** und **Abbildung 2**). Die Ergebnisse in den Teildimensionen blieben zwar unabhängig von der Beschreibung der Multiperspektive bestehen, allerdings verschob sich die Aufmerksamkeit auf die Gesamtaussage der Studie. Waren die Aufwendungen der Erhebung und Integration quantitativer Daten (testbasierte Maße, Fragebögen) lohnenswert? Ein Mixed-Methods-Design ohne die Integration dieser Daten hätte ebenso zur Multiperspektive auf den Empathieausdruck geführt, wie sie in 7.1.2 beschrieben ist. Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Einbezug der quantitativen Daten zur Entwicklung der Kinder sind jedoch wegweisend für die Präzisierung zukünftiger Stichproben. Ein Ziel könnte eine stärkere Eingrenzung des SES-Profiles sein: Als Kriterium für die Eingruppierung in die SES-Gruppe könnte gelten, dass sprachliche Leistungen in mehr als einem Untertest 1,5 Standardabweichungen vom Mittelwert abweichen müssen (Vgl. Kauschke, Lüke et al., 2023). Auch könnte man die emotional beladene Interaktionssituation variieren und neben einer Kammersituation auch eine Schmerzsituation beobachten (Vgl. Paulus et al., 2020). In dieser ersten

Studie zum Empathieausdruck von Kindern wurde die Stichprobe bewusst heterogen gehalten (s. Ein-/Ausschlusskriterien im Unterpunkt 5.1.1), um die Wahrscheinlichkeit möglichst vieler verschiedener Ausprägungen des Empathieausdrucks von Kindern zu erhöhen. Durch die veränderten Kriterien und Beobachtungssituationen könnte erneut überprüft werden, ob sich Unterschiede im Empathieausdruck zwischen sprachauffälligen Kindern und Kindern mit typischer Sprachentwicklung zeigen oder sich das Bild aus der vorliegenden Studie bestätigt.

Neben der Rolle der Entwicklungsprofile für die Erarbeitung einer Multiperspektive auf den Empathieausdruck ist außerdem das Komplexitätsniveau des verwendeten Mixed-Methods-Designs kritisch zu hinterfragen. Ein Vorteil des gewählten *fully integrated mixed model design* war, dass alle Methoden unabhängig voneinander eingesetzt werden konnten und dadurch keine Voreingenommenheit in der Datenauswertung bestand. Die Komplexität führte jedoch zu einem großen Arbeitsaufwand, so dass die Stichprobengröße aus quantitativer Sicht relativ klein war. Eine Alternative hätte eine qualitativ-vertiefende Designform sein können (s. 2.3). Die Gesprächsanalyse wäre an einer reduzierten Fallanzahl durchgeführt worden, um ein tieferes Verständnis der Ergebnisse auf Wort- und Satzebene zu erhalten. Bspw. hätten Kinder aus den Typen „Basiskategorie“ und „Kategorienwechsel“ (s. 6.3.3) hinsichtlich ihres prosodisch-stimmlichen und kinestischen Verhaltens kontrastiert werden können. Zu bedenken ist jedoch, dass bei einem solchen Vorgehen die Rolle des Gegenübers nicht ausreichend berücksichtigt worden wäre und ein offenes Herangehen an die Daten gefehlt hätte. Die Gütekriterien der Gesprächsanalyse wären folglich verletzt worden, die Voreingenommenheit auf das Material wäre groß und der Blick auf die Kinder reduziert gewesen.

Zusammenfassend könnte eine Antwort auf die Frage a) sein, dass man einem multidimensionalen Konzept, wie es die Empathie ist, auch mit einer komplexen Studiendesignform begegnen muss, um der Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden.

- b) „Sind sinnvolle Praxiskonsequenzen im gesellschaftlichen Kontext aus den Ergebnissen ableitbar?“ (Mayring 2022, S. 144)

Die Reflexion lieferte hinsichtlich dieser Frage zwei Erkenntnisse. Erstens, dasselbe Material konnte mithilfe unterschiedlicher Methoden analysiert werden und die methodischen Vorteile verbinden. Eine Datenanalyse aus entweder quantitativer oder qualitativer Sicht hätte das Ergebnispotenzial nicht ausgeschöpft und ein unvollständiges Bild vom Forschungsgegenstand gezeichnet. Mithilfe eines Fallbeispiels soll dies untermauert werden. An der Äußerung von K63 in Zeile 24 (s. Transkript in Unterpunkt 6.4.3.1) kann man exemplarisch sehen, wie sich die verschiedenen Methoden ergänzten. In diesem Fall sagte das Kind im Rahmen des geschehenen „Wasserunfalls“: „ja:: = jetzt müssen wir alles nu h° °h nur wieder aufwischen“. An der sprachlichen Oberfläche konnten Phänomene erkannt werden, die für den Ausdruck von Empathie relevant waren. Die Einstellung des Kindes zur Situation wurde nämlich durch die Verwendung des Abtönungspartikels „nur“ deutlich. Die Verwendung des mentalen Verbes „müssen“ zeigte zudem an, dass das Kind Gedanken und Erwartungen bezüglich notwendiger Handlungen hatte. Als größere Einheit war der gesamte Satz als Subkategorie Handeln+Sprache kodier- und quantifizierbar, was die lösungsorientierte Intention der Äußerung näher bestimmte. Gesprächsanalytisch betrachtet bezog sich das Kind verbal zwar selbst mit in das Lösen des Problems ein (erste Person Plural), setzte jedoch nicht zur Umsetzung der geplanten Handlung an. Das Kind lehnte sich sogar am Tisch zurück und hielt den Pinsel fest in einer Hand. Auch die HP gab sich nicht mit dem Lösungsvorschlag des Kindes zufrieden und lamentierte im nachfolgenden Segment weiterhin über die Situation. Dabei war die Sprechlautstärke der HP lauter und der Stimmsitz rückverlagert, was auf emotionale Erregung hinwies. Konträr hierzu war die Äußerung des Kindes prosodisch-stimmlich neutral formuliert. Dies wies auf eine schwächere emotionale Involviertheit des Kindes hin.

Das Beispiel zeigt, dass verbale Reaktionen der Kinder, die sich situativ auf den Emotionsausdruck der HP bezogen, gleichzeitig unstimmig mit anderen Modalitäten auftreten konnten. Durch die Analyse auf Wort- und Satzebene war ein Vergleich der Äußerungen des Kindes mit jenen der anderen Kinder

möglich. Außerdem waren die Intentionen der Äußerungen voneinander abgrenzbar. Die Zunahme der gesprächsanalytischen Perspektive führte in diesem Fall zur Entdeckung eines Widerspruchs und zu neuen Schlussfolgerungen hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens dieses Kindes. Damit wurde das Ziel des Mixed-Methods-Designs „Initiation“ (Kuckartz, 2014, S. 59) erreicht (s. Kapitel 5). Als Praxiskonsequenz könnte man ableiten, dass der Grund für unflüssige Interaktionen in einer intraindividuellen Dysbalance zwischen den Modalitäten liegen könnte. Eine weitere Ableitung wäre, dass das Verhalten eines Kindes nur unter Beachtung des Verhaltens des Gegenübers umfassend eingeschätzt werden kann. Dass der Einsatz gemischter Methoden zu einem vollständigeren Bild des Forschungsgegenstandes führt, wird in der Mixed-Methods-Community als Gewinn bewertet (Kuckartz, 2014, S. 54).

Die zweite Erkenntnis bezog sich auf die Analyse des Sprach- und Kommunikationsverhaltens von Kindern in standardisierten Testsituationen. Exemplarisch soll die Überprüfung sozial-emotionaler Fähigkeiten reflektiert werden. Die neutrale und strukturierte Interaktion während der Testung zielte auf die verbale und z. T. nonverbale Modalität ab. Das Mädchen K90 wies unterdurchschnittliche Werte im Benennen und Erkennen von primären Emotionen und in der Empathie auf (s. **Tabelle 29**). Gleichzeitig waren im Gespräch u. a. ausgeprägte prosodisch-stimmliche Angleichungen erkennbar, die aus gesprächsanalytischer Sicht als Empathiedarstellungen aufgefasst werden konnten und ein Mitgehen mit der emotionalen Haltung der HP verdeutlichten (s. 7.1.2 und **Abbildung 60**). Verbal zeigte das Mädchen im Vergleich zur Stichprobe einen durchschnittlichen IST-Anteil sowie eine hohe Diversität in den verbalen Reaktionsmustern. Dieser Fall wies darauf hin, dass das Sprachverhalten in der Testung der *Empathiefähigkeit* keine Vorhersage über den *Empathieausdruck* eines Kindes in einer emotional beladenen Interaktion zuließ.

Die standardisierte Überprüfung bietet generell den Gewinn spezifische Fähigkeiten mit Normwerten zu vergleichen und Förder- oder Therapiebedarf zu erkennen. Durch die stark verbal ausgerichteten Aufgabenstellungen (z. B. EMK 3-6, Petermann & Gust, 2016) könnten aber gerade bei Kindern mit verbalen Defiziten falsche Rückschlüsse auf deren soziale Interaktionsfähigkeit gezogen werden, die nicht dem tatsächlichen Interaktionsverhalten

der Kinder entsprechen. In der vorliegenden Studie diente die emotional beladene Interaktionssituation der Untersuchung des Empathieausdrucks und nicht der Untersuchung der Empathiefähigkeit der Kinder. Dennoch könnte der multimodale Blick auf den Empathieausdruck auch außerhalb der Sprachwissenschaft Anstoß geben, von der uni- bzw. bimodalen Betrachtung der Empathie abzurücken. Als Praxiskonsequenz wäre es aus linguistischer Perspektive sinnvoll bei rezeptiven Aufgaben zu sozial-emotionalen Fähigkeiten prosodisch-stimmliche Informationen hinzuzufügen und bei expressiven Aufgaben wiederum prosodisch-stimmliche Markierungen der Kinder in der Bewertung zu berücksichtigen. So würde die Natürlichkeit der Stimuli erhöht werden und eine größere Nähe zur alltäglichen Lebenswelt der Kinder entstehen. Besonders bei verbal schwachen Kindern könnte dies ein vollständigeres Bild ihrer sozial-emotionalen Fähigkeiten zeichnen. Im Rahmen der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen könnten ebenfalls neben der verbalen und kinetischen Modalität, wie z. B. umgesetzt im Empathietraining „Zirkus Empathico“ (Kirst et al., 2022), zusätzlich prosodisch-stimmliche Mittel rezeptiv und expressiv integriert werden.

7.3 Grenzen der Arbeit und Ausblick

In Anbetracht der beobachteten emotional beladenen Interaktionssituation dieser Dissertation wurde die bekannte Wechselwirkung zwischen sozial-emotionalen bzw. sozial-kognitiven Fähigkeiten und sprachlichen Fähigkeiten deutlich. Am eindeutigsten war der positive Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Fähigkeiten und der Versprachlichung innerer Zustände (IST-Anteil). Innerhalb der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gab es Hinweise darauf, dass die pragmatisch-kommunikative Funktion hinter den verbalen Reaktionen der Kinder unabhängig von sprachstrukturellen Kompetenzen war. Die Aussagekraft der statistischen Berechnungen war wegen der kleinen Stichprobe allerdings begrenzt. Generalisierbare Ergebnisse waren daher nicht ableitbar. Kritisch zu betrachten ist, dass gleichzeitig der zeitliche Aufwand für die Kinder hoch war: Es waren drei einstündige Termine pro Kind erforderlich, um die Tests in den ausgewählten Entwicklungsbereichen

sowie die HP-Kind-Interaktionssituation durchzuführen. Weitere zeitliche Ressourcen waren notwendig, um die Eltern beim Ausfüllen der Fragebögen zu unterstützen und die Tests und Fragebögen anschließend auszuwerten. Weil in der durchgeführten Studie die primären Forschungsfragen qualitativ ausgerichtet waren, wird das Verhältnis zwischen dem Aufwand der test- und fragebogenbasierten Datenerhebung und dem erzielten Nutzen kritisch gesehen. Viele Familien nahmen teil, weil sie darin den Gewinn für sich sahen, eine Einschätzung zu verschiedenen Entwicklungsbereichen ihrer Kinder zu erhalten. Die Rekrutierung wurde durch dieses Angebot also maßgeblich erleichtert, was in einer Zeit, in der die Corona-Pandemie den Zugang zu potenziellen Proband:innen erschwerte, ein wichtiger Faktor für die Umsetzbarkeit der Studie war. In zukünftigen Studien zum Empathieausdruck von Kindern wäre die Erhebung testbasierter Maße (z. B. zur sozial-emotionalen Entwicklung) gewinnbringender, da in der qualitativen Dimension auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit aufgebaut werden könnte. Die Kodierung von Phrasen und Sätzen könnte anhand des vorliegenden Kategorienhandbuchs erfolgen, so dass der Prozess der induktiven Kategorienbildung weggelassen würde und Ressourcen für eine größere Stichprobe mit einer höheren statistischen *power* zur Verfügung ständen.

Kritisch zu beleuchten ist außerdem die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ der qualitativen Datenanalyse.

Qualitative Einzelfallforschung bemüht sich (...) um intersubjektive Nachvollziehbarkeit, indem z. B. die Daten eines Interviews von zwei unabhängig voneinander agierenden Personen ausgewertet und interpretiert werden und bei fehlender Übereinstimmung nach den Gründen dafür gesucht wird. (Kohler et al., 2021, S. 97)

Der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde über Datensitzungen nachgegangen. Zusätzlich wurde die Kodierung auf Satzebene einem Interrating-Verfahren unterzogen. Allerdings konnte nur ein Teil der Dateninterpretation besprochen werden und auch hinsichtlich des Interrating-Verfahrens war die Zweitkodierung von zwei unabhängigen Expertinnen auf ein Viertel des Datensatzes limitiert.

Bezüglich der erhobenen Gesprächsdaten sind ebenfalls Grenzen zu nennen. Die Anforderungen an das Material waren durch die gemischten Analysemethoden sehr hoch. Zum einen bestand der Anspruch an eine Vergleichbarkeit der Kinder aufgrund quantitativ orientierter Forschungsfragen. Dies verlangte ein möglichst kontrolliertes Setting. Zum anderen sollte aber der Empathieausdruck in verbaler Interaktion untersucht werden, was einen individuellen Gesprächsverlauf zwingendermaßen mit sich brachte. Die schließlich vorstrukturierte Interaktionssituation entsprach weder den Kriterien eines experimentellen noch eines naturalistischen Settings. Aus gesprächsanalytischer Sicht wurde die Datenqualität durch die Vorstrukturierung in der Natürlichkeit reduziert. Hierzu argumentiert Deppermann (2008, S. 25): „Statt generell ‚natürliche Daten‘ zu fordern, ist es deshalb zutreffender, wenn man verlangt, daß [sic] das Datenmaterial und die Art seiner Erhebung und Auswertung geeignet sein müssen, die Forschungsfragen in bestmöglicher Weise zu beantworten“. Aus konzeptioneller Perspektive war dies dank des angefertigten Skripts der Fall, um sowohl echte als auch vergleichbare Gespräche zu erheben. Kendrick (2017) schlägt hinsichtlich der Beurteilung der Materialqualität vor, dass die zwei Bedingungen „naturalistische Beobachtung“ und „vollständig kontrolliertes Experiment“ nicht dichotom betrachtet werden sollten, sondern vielmehr als die zwei Enden eines Kontinuums möglicher Methoden zur Untersuchung sozialer Interaktion gelten.

Eine weitere Grenze der Arbeit stellte die Natürlichkeit der Daten dar. Deppermann (2008) weist diesbezüglich auf Einflussfaktoren hin, die auch in naturalistischen Settings unvermeidbar sind. Hierzu zählen z. B. positionierte Kameras, um die Interaktionssituationen zu videographieren. In der vorliegenden Studie wurde mit nur einer Kamera gearbeitet, wodurch die Natürlichkeit der Situation stärker erhalten bleiben und die Ablenkbarkeit der Kinder reduziert werden sollte. Dass damit eine eingeschränkte Aufnahmequalität bezüglich der Auswertbarkeit kinetischer Mittel einherging, wurde akzeptiert, weil der Forschungsschwerpunkt auf der verbalen Ebene lag. Dennoch konnte eine Begrenzung der Natürlichkeit nicht vollständig vermieden werden. Die Kinder waren außerdem aus ethischen Gründen im Vorfeld über die Video- und Audioaufnahmen informiert worden. Beide Aspekte könnten zu einem sozial erwünschten Verhalten geführt haben. Dies wird als weniger gravierend

bewertet. Wenngleich sich die Kinder möglicherweise nicht wie in einer unbeobachteten Situation verhielten, zeigten sie doch, von welchem Verhalten sie glaubten, dass es sozial angemessen war. Ähnlich wie in einem Rollenspiel riefen sie demnach Verhaltensmuster ab, die sie aus ihrer aktuellen Lebenswelt kannten. Dadurch waren Rückschlüsse auf ihr natürliches Sprach- und Kommunikationsverhalten in emotional beladenen Interaktionssituationen möglich.

Schließlich sollen Einflussfaktoren genannt werden, die im Rahmen der Datenerhebung vernachlässigt wurden. Hierzu zählt die Anwesenheit der TL. Aus gesprächsanalytischer Sicht ist es wesentlich „(...) nicht nur einzelne Akteure herauszugreifen, sondern die gesamte interaktive Konstellation (...)“ zu berücksichtigen (Deppermann, 2018, S. 56). Obwohl die TL durch das Handpuppenspiel nicht aktiv mit den Kindern interagierte, ist davon auszugehen, dass sie allein durch ihre Anwesenheit die Situation beeinflusste. Die Kinder traten hier z. T. aus dem fiktionalen Rahmen der HP-Kind-Interaktion heraus, indem sie Blickkontakt mit der TL suchten oder sie direkt ansprachen. Da dieser Aspekt bei der Planung der vorliegenden Studie vernachlässigt worden war, ist die TL auf den meisten Videos kaum zu sehen. In zukünftigen Studien sollte die Kamera so positioniert werden, dass neben aktiven Akteur:innen auch passive Beteiligte sichtbar sind, um diese noch besser in die Analyse einbeziehen zu können.

Eine zusätzliche Einflussgröße, die durch die TL entstand, war deren Fokus auf die Erhebung verbaler Mittel. Diesen galt von Beginn an große Aufmerksamkeit, weil die verschiedenen Analysemethoden hinsichtlich der verbalen Modalität kombiniert werden sollten. Prosodisch-stimmliche und kinetische Mittel wurden im Skript nicht festgelegt. Die negative Haltung, die über die HP ausgedrückt wurde, hellte sich i. d. R. erst auf, wenn die Kinder verbal kommunizierten. Der Gesprächsverlauf war hinsichtlich der emotionalen Beladenheit auf verbaler Ebene also stark durch die TL gelenkt, auch wenn die Kinder den Inhalt der Gespräche mitgestalteten. Bei der Analyse der Daten zeigte sich allerdings, dass die TL nicht nur geplant, sondern auch unbewusst kommunizierte. So schien sich die emotionale Haltung der HP v. a. dann zu verändern, wenn die Äußerungen der Kinder empathische prosodisch-stimmliche Markierungen enthielten. Trotz des geplanten Kommunizierens waren

folglich ungeplante Interaktionssequenzen beobachtbar. Eine Idee für zukünftige Studien wäre hier eine Verblindung vorzunehmen, indem der TL keine Informationen über die konkreten Forschungsfragen vorliegen.

Als weiterer Einflussfaktor auf das Verhalten der Kinder sollte zudem die Lenkung des Spiels durch die HP bedacht werden. Die Kinder hatten die Information erhalten, dass sich die HP einen Ablauf für die gemeinsame Interaktion überlegt hatte und folgten daher den Vorschlägen der HP. Hinsichtlich des Empathieausdrucks könnte es einen Unterschied gemacht haben, dass das Malen nicht von den Kindern, sondern von der HP initiiert worden war. In zukünftigen Studien zum Empathieausdruck könnte man daher Spielideen der Kinder aufgreifen, weil sich hier eine stärkere intrinsische Motivation sowie ein höheres Interesse an der Handlung zeigen könnten (Gerteis, 2003).

Mit dem verwendeten multidimensionalen Studiendesign wurden mehrere Methoden in der Datenerhebung sowie in der -auswertung verbunden. Besonders geeignet ist dieses Vorgehen für größere Forschungsteams, in denen verschiedene Teammitglieder ihre spezifischen methodischen Kompetenzen einbringen können. Hierbei ist jedoch essenziell, sich anfangs nicht auf eine bestimmte methodische Perspektive festzulegen. Das Arbeiten an einer Datenbasis, die sowohl in die Breite als auch in die Tiefe analysierbar ist, erfordert in der Planung der Datenerhebung einen erheblichen Zeitaufwand. Diese Grenze könnte in Zukunft durch den Einsatz künstlicher Intelligenz bzw. automatisierter Auswertungsverfahren verschoben werden, so dass auch für einzelne Forscher:innen die Arbeit der integrierten multidimensionalen Forschung in größeren Stichproben umsetzbar wird.

8 Schlussbemerkungen

Mithilfe dieser Dissertation wurde ein neuer Weg in der Erforschung einer linguistischen Sicht auf den Empathieausdruck von Kindern beschritten. Sehr passend ist an dieser Stelle der viel zitierte Satz von Aristoteles: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Dieses *mehr* zu entwickeln, stellte eine große Herausforderung dar. Mit zunehmender Anzahl an Erkenntnissen im Verlauf der Forschungsarbeit wurde es schwieriger, diese nicht nur aufzulisten, sondern die Essenzen zu verbinden und daraus etwas Übergeordnetes zu schaffen.

Die Strategien des Empathieausdrucks von Kindern in emotional beladenen Interaktionen deuten zusammenfassend darauf hin, dass Empathie ein komplexes Phänomen ist, das sich in verschiedenen Modalitäten und Ausdrucksformen zeigt. Einige Kinder drückten Empathie hauptsächlich durch kinetische Handlungen aus, während andere sowohl verbale als auch kinetische und prosodisch-stimmliche Mittel einsetzten. In Einzelfällen wurde deutlich, dass v. a. die Kombination dieser Modalitäten vom Gegenüber als Empathieausdruck akzeptiert wurde. Die prosodisch-stimmlichen Angleichungen, die an einem Einzelfall dargestellt wurden, gingen meist konform mit dem Sprachinhalt. Es war jedoch interessant zu beobachten, dass die prosodisch-stimmlichen Angleichungen auch im Kontrast zum Sprachinhalt auftraten. Dies zeigt den Facettenreichtum im Empathieausdruck von Kindern. Eine Schlussfolgerung daraus kann sein, dass es wichtig ist diese Vielfalt bei der Untersuchung und Förderung der Empathiefähigkeit von Kindern zu berücksichtigen und sich nicht auf isolierte verbale oder nonverbale Fähigkeiten zu fokussieren. Dies könnte insbesondere bei verbal schwachen Kindern zu genaueren Einschätzungen führen und sie umfassender in ihren Möglichkeiten unterstützen.

Hinsichtlich des Empathieausdrucks von Kindern besteht noch viel Forschungsbedarf. Die Analyse kinetischer Angleichungen als Form des Empathieausdrucks von Kindern wurde in dieser Dissertation vernachlässigt und sollte in zukünftigen Studien vertieft werden (Fuchs, 2016; Pfänder et al., 2017).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Mixed-Methods-Ansätze in der Spracherwerbsforschung eine wertvolle Methode darstellen, um die Vielfalt und Komplexität des Konzepts Empathie und seiner Ausdrucksmöglichkeiten umfassend zu erforschen. Die Entdeckungsreise von der ersten Idee bis zur Fertigstellung der Studie war keineswegs geradlinig. Diese Dissertation zeigt, dass eine Anpassung und Erweiterung der Methoden im Analyseprozess dazu beitragen kann, ein tieferes Verständnis des Forschungsthemas zu gewinnen und somit reichhaltige Datensätze entstehen zu lassen. Die qualitative Analyse förderte das tiefere Verständnis für eine Linguistik der Empathie in echten Gesprächen, wenngleich die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aufgrund der Fallanalysen gering war. Die Verwendung quantitativer Methoden, z. B. durch die Kodierung mithilfe von Kategorien, ermöglichte eine Vergleichbarkeit der Kinder, war dafür aber in der interpretativen Genauigkeit limitiert.

Es ist entscheidend, den Methodeneinsatz sorgfältig abzuwägen und in Abhängigkeit von den spezifischen Forschungsfragen zu eruieren, wann im Forschungsprozess welcher Ansatz am besten geeignet ist. Für die Ausbildung von Spracherwerbsforscher:innen ist es wünschenswert diese Kompetenzentwicklung stärker zu fördern. Diese Dissertation soll daher angehende Forscher:innen dazu ermutigen, nicht nur auf bestehende Beispiele von Studiendesigns und methodologische Konventionen zurückzugreifen, sondern sich aktiv mit dem Potenzial einer Methodenmischung auseinanderzusetzen. Das bedeutet auch sich mit dem „Durcheinander“ innerhalb des Forschungsprozesses zu konfrontieren. Letztlich werden mit Mixed-Methods disziplinäre Grenzen überschritten, um die Forschung für ein breiteres Publikum relevant zu machen und komplexen Phänomenen umfassend zu begegnen.

9 Literatur

- ACHHAMMER, B. (2014). Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern: Konzeption und Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik]. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/17207> (29.8.2024).
- ACHHAMMER, B., BÜTTNER, J., SALLAT, S., & SPREER, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter* (1. Auflage). Georg Thieme Verlag.
- ALBERS, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Klinkhardt.
- AMBRIDGE, B., & ROWLAND, C. F. (2013). Experimental methods in studying child language acquisition: Experimental methods in studying child language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(2), 149–168. <https://doi.org/10.1002/wcs.1215> (29.8.2024).
- ANDRESEN, H. (2006). Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache—Emotion—Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. (S. 27–40). Schulz-Kirchner.
- ARASTEH, S. T., WEISE, T., SCHUSTER, M., NOETH, E., MAIER, A., & YANG, S. H. (2022). The effect of speech pathology on automatic speaker verification—A large-scale study. *arXiv preprint*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2204.06450> (29.8.2024).
- ARENDT, B. (2019). Argumentationserwerb im Peer-Talk von Kindergartenkindern: Ausprobieren, fordern und recyceln. In: I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder im Gespräch—Mit Kindern im Gespräch* (S. 63–92). Frank & Timme.
- ASTINGTON, J. W., & BAIRD, J. A. (Hrsg.). (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001> (29.8.2024).
- AUER, P. (2013). *Sprachliche Interaktion: Eine Einführung anhand von 22 Klassikern* (2. Auflage). De Gruyter.
- BAHN, D., VESKER, M., SCHWARZER, G., & KAUSCHKE, C. (2021). A Multimodal Comparison of Emotion Categorization Abilities in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(3), 993–1007. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00413 (29.8.2024).
- BARON-COHEN, S., GOLAN, O., WHEELWRIGHT, S., GRANADER, Y., & HILL, J. (2010). Emotion Word Comprehension from 4 to 16 Years Old: A Developmental Survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109> (29.8.2024).

- BARON-COHEN, S., & WHEELWRIGHT, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163–175. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00> (29.8.2024).
- BARTSCH, K., & WELLMAN, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- BAUR, N., KELLE, U., & KUCKARTZ, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 1–37. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5> (29.8.2024).
- BECK, L., KUMSCHICK, I. R., EID, M., & KLANN-DELIUS, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503–514. <https://doi.org/10.1037/a0026320> (29.8.2024).
- BENNETT, A. (2015). Found in Translation: Combining Discourse Analysis with Computer Assisted Content Analysis. *Millennium*, 43(3), 984–997. <https://doi.org/10.1177/0305829815581535> (29.8.2024).
- BENSALAH, L., CAILLIES, S., & ANDUZE, M. (2016). Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438> (29.8.2024).
- BERGAU, M., & LIEBERS, K. (2015). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie. *Forschung Sprache*, 3(1), 32–51. https://forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2015-1/FS_2015-01_32-51_Bergau_Liebers.pdf (29.8.2024).
- BINDT, C. (2022). Frühgeburt: Risiko für die psychische Gesundheit? Wie elterliche Belastungen und frühkindliche Entwicklungsbedingungen zusammenwirken. *Psychotherapeut*, 67(1), 28–33. <https://doi.org/10.1007/s00278-021-00552-z> (29.8.2024).
- BIRKNER, K. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. De Gruyter.
- BISHOP, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist. Second Edition CCC-2 Manual*. (2. Aufl.). Pearson.
- BISHOP, D. V. M. (2013). Children's Communication Checklist (CCC-2). In: F. R. Volkmar (Hrsg.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (S. 614–618). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_1929 (29.8.2024).
- BISHOP, D. V. M., & BAIRD, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental medicine and child neurology*, 43(12), 809–818. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2001.tb00168.x> (29.8.2024).
- BISHOP, D. V. M., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., GREENHALGH, T., & THE CATALISE-2 CONSORTIUM. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721> (29.8.2024).

- BOSE, I. (2003). *Dóch da sín ja' nur mûster--: Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel*. Lang.
- BOSE, I., & HANNKEN-ILLJES, K. (2019). Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern. Zwischen Agonalität und Kooperativität. In: I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch* (S. 11–31). Frank & Timme.
- BOSE, I., & KURTENBACH, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita. Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In: D. Barth-Weingarten & B. Szczepek-Reed (Hrsg.), *Prosodie und Phonetik in der Interaktion. Prosody and phonetics in interaction* (S. 136–161). Gesprächsforschung.
- BOSE, I., & KURTENBACH, S. (2019). „Stolpersteine und Wunschsterne“. Förderung von Partizipation und Gesprächsfähigkeit in der Kita. In: I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder im Gespräch—Mit Kindern im Gespräch*. (S. 113–147). Frank & Timme.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196> (29.8.2024).
- BREUER, F., MUCKEL, P., & DIERIS, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2> (29.8.2024).
- BRYANT, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53(2), 413–425. <https://doi.org/10.2307/1128984> (29.8.2024).
- BUCHHOLZ, M. B., BERGMANN, J., ALDER, M.-L., DITTMANN, M. M., DREYER, F., SCHERER, L., THIESEN, L. P., ZILLICH, F., & KÄCHELE, H. (2016). Architekturen der Empathie. Erste Erfahrungen aus einem konversationsanalytischen Projekt. In: G. Gödde & S. Stehle (Hrsg.), *Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie* (S. 215–252). Psychosozial-Verlag.
- BÜHLER, K. (1999). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* (3. Aufl., ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934). Lucius und Lucius.
- BUSCH, M., BISCHOFF, F., FRIEDRICH, L., KÖRBER, M., WEISBACH, E., PLACHY, L., & SALLAT, S. (2023). „Was machst du, wenn du mit anderen Kindern spielen willst?“ Eine explorative Befragung von Kindern zu ihren pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen. *Forschung Sprache*, 2, 38–55. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2023-2/Forschung_Sprache_2_2023_Busch_Bischoff_Friedrich_Koerber_Sallat.pdf (29.8.2024).
- CEKAITE, A., & ANDRÉN, M. (2019). Children's Laughter and Emotion Sharing With Peers and Adults in Preschool. *Frontiers in Psychology*, 10, 852. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00852> (29.8.2024).
- COYLE, C. E., SCHULMAN-GREEN, D., FEDER, S., TORAMAN, S., PRUST, M. L., PLANO CLARK, V. L., & CURRY, L. (2018). Federal Funding for Mixed Methods Research in the Health Sciences in the United States: Recent Trends. *Journal of Mixed*

- Methods Research, 12(3), 305–324. <https://doi.org/10.1177/1558689816662578> (29.8.2024).
- CRESWELL, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L., GUTMANN, M., & HANSON, W. (2009). Advanced mixed methods research designs. In: A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 209–240). Sage.
- CUFF, B. M. P., BROWN, S. J., TAYLOR, L., & HOWAT, D. J. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466> (29.8.2024).
- DADDS, M. R., HUNTER, K., HAWES, D. J., FROST, A. D., VASSALLO, S., BUNN, P., MERZ, S., & EL MASRY, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child psychiatry and human development*, 39(2), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0075-4> (29.8.2024).
- DAVIS, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113> (29.8.2024).
- DECETY, J. (2010). The Neurodevelopment of Empathy in Humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. <https://doi.org/10.1159/000317771> (29.8.2024).
- DELLINGER, A. B., & LEECH, N. L. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309–332. <https://doi.org/10.1177/1558689807306147> (29.8.2024).
- DENHAM, S. A., & BASSETT, H. H. (2020). ‚You hit me! That’s not nice and it makes me sad!‘: Relations of young children’s social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190(6), 791–805. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491562> (29.8.2024).
- DEPPERMAN, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEPPERMAN, A. (2013). Zur Einführung: Was ist eine „Interaktionale Linguistik des Verstehens“? *Deutsche Sprache*, 1, 1–5. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2013.01.02> (29.8.2024).
- DEPPERMAN, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In: A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–86). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-004> (29.8.2024).
- DEPPERMAN, A., & SCHMITT, R. (2008). Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache*, 3, 220–245. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2008.03.03> (29.8.2024).
- DIAO, W. (2016). Peer Socialization into Gendered L2 Mandarin Practices in a Study Abroad Context: Talk in the Dorm. *Applied Linguistics*, 37(5), 599–620. <https://doi.org/10.1093/applin/amu053> (29.8.2024).

- DU BOIS, J. W., & KÄRKKÄINEN, E. (2012). Taking a stance on emotion: Affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text & Talk*, 32(4). <https://doi.org/10.1515/text-2012-0021> (29.8.2024).
- DZIOBEK, I., ROGERS, K., FLECK, S., BAHNEMANN, M., HEEKEREN, H. R., WOLF, O. T., & CONVIT, A. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of autism and developmental disorders*, 38(3), 464–473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0486-x> (29.8.2024).
- EBERT, S. (2011). Was Kinder über die mentale Welt wissen: Die Entwicklung von deklarativem Metagedächtnis aus der Sicht der „Theory of Mind“ [Dissertation, Universität Bamberg: Lehrstuhl für Psychologie I - Entwicklungspsychologie]. Kovac.
- EBERT, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739> (29.8.2024).
- EBERT, S., LEHRL, S., & WEINERT, S. (2020). Differential Effects of the Home Language and Literacy Environment on Child Language and Theory of Mind and Their Relation to Socioeconomic Background. *Frontiers in Psychology*, 11, 555654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.555654> (29.8.2024).
- ECKHARDT, A. G., GRGIC, M., & LEU, H. R. (2011). Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(3), 263–280. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.3224/diskurs.v6i3.05> (29.8.2024).
- EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., & KNAFO-NOAM, A. (2015). Prosocial Development. In: R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (1. Aufl., S. 1–47). Wiley.
- EKSTRÖM, A., SANDGREN, O., SAHLÉN, B., & SAMUELSSON, C. (2023). It depends on who I'm with: How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1168–1181. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850> (29.8.2024).
- FENZL, T., & MAYRING, PH. (2017). QCAmap: Eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*(37), 333–340. https://doi.org/ZSE_3_2017_Fenzl_Mayring_QCAmap.pdf (29.8.2024).
- FERJAN RAMÍREZ, N., LYTLE, S. R., FISH, M., & KUHL, P. K. (2019). Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: A randomized controlled trial. *Developmental Science*, 22(3). <https://doi.org/10.1111/desc.12762> (29.8.2024).
- FERNÁNDEZ, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20–46. <https://doi.org/10.1177/0142723711422633> (29.8.2024).
- FIEHLER, R. (2000). Emotionalität im Gespräch. In: K. Brinker, S. F. Sager, & W. Heinemann (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1425–1438). De Gruyter.

- FIELD, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th edition). Sage.
- FIELDS-OLIVIERI, M. A., VAZQUEZ, L., & COLE, P. M. (2022). 45 Emotional and verbal communication in the family. In: G. L. Schiewer, J. Altarriba, & B. C. Ng (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science* (2. Aufl., S. 960–978). De Gruyter.
- FORD, J. A., & MILOSKY, L. M. (2003). Inferring Emotional Reactions in Social Situations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 21–30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/002\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/002)) (29.8.2024).
- FRIEDLMEIER, W., & TROMMSDORFF, G. (2001). Entwicklung der Emotionsregulation bei 2- und 3jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33(4), 204–214. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.33.4.204> (29.8.2024).
- FUCHS, T. (2016). Embodied Knowledge—Embodied Memory. In: S. Rinofner-Kreidl (Hrsg.), *Analytic and continental philosophy: Methods and perspectives: Proceedings of the 37th International Wittgenstein Symposium* (S. 215–229). De Gruyter.
- GASSER, L., & VON RATH, A. (2021). Ten Terms Related to Race that Require Sensitivity in Translation. Goethe-Institut. <https://www.goethe.de/prj/zei/en/art/22139756.html> (29.8.2024).
- GERTEIS, M. (2003). Eigenmotivation, Neugier und Interesse fördern. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 5–7. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312559> (29.8.2024).
- GIRARD, L.-C., PINGAULT, J.-B., DOYLE, O., FALISSARD, B., & TREMBLAY, R. E. (2017). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300> (29.8.2024).
- GOLDSTEIN, A. P., & MICHAELS, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. L. Erlbaum Associates.
- GOODWIN, C., & GOODWIN, M. H. (2004). Participation. In: A. Duranti (Hrsg.), *A companion to linguistic anthropology* (S. 222–244). Blackwell.
- GOODWIN, M., CEKAITE, A., & GOODWIN, C. (2012). Emotion as Stance. In: A. Perakyla & M.-L. Sorjonen (Hrsg.), *Emotion in Interaction* (S. 16–41). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199730735.001.0001> (29.8.2024).
- GREIMEL, E., SCHULTE-RÜTHER, M., KAMP-BECKER, I., REMSCHMIDT, H., HERPERTZ-DAHLMANN, B., & KONRAD, K. (2011). Selbst- und Fremdbeurteilung der Empathie bei Jugendlichen mit Autismus. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000097> (29.8.2024).
- GRICE, H. P. (1968). Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning. In: J. Kulas, J. H. Fetzer, & T. L. Rankin (Hrsg.), *Philosophy, Language, and Artificial*

- Intelligence (Bd. 2, S. 49–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2727-8_2 (29.8.2024).
- GRICE, H. P. (2010). Logik und Konversation. In: L. Hoffmann (Hrsg.), Sprachwissenschaft: Ein Reader (S. 194–213). De Gruyter.
- GRIFFITHS, S., GOH, S. K. Y., NORBURY, C. F., & THE SCALES TEAM. (2020). Early language competence, but not general cognitive ability, predicts children's recognition of emotion from facial and vocal cues. *PeerJ*, 8, e9118. <https://doi.org/10.7717/peerj.9118> (29.8.2024).
- GROSSE, G., STREUBEL, B., GUNZENHAUSER, C., & SAALBACH, H. (2021). Let's Talk About Emotions: The Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age. *Affective Science*, 2(2), 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2> (29.8.2024).
- GUEST, G. (2013). Describing Mixed Methods Research: An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141–151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179> (29.8.2024).
- HAGENAUER, G., & GLÄSER-ZIKUDA, M. (2022). Mixed Methods. In: H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Band 2* (S. 253–267). Springer.
- HANNKEN-ILLJES, K., & BOSE, I. (2019). Frozen. *Informal Logic*, 39(4), 465–495. <https://doi.org/10.22329/il.v39i4.6028> (29.8.2024).
- HELLAND, W., & HELLAND, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.009> (29.8.2024).
- HENTSCHHEL, E., & WEYDT, H. (2021). *Handbuch der deutschen Grammatik* (5. Aufl.). De Gruyter.
- HERITAGE, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In: T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Hrsg.), *The morality of knowledge in conversation* (S. 159–183). Cambridge University Press.
- HOFER, T., & ASCHERSLEBEN, G. (2007). „Theory of Mind“-Skala für 3-bis 5-jährige Kinder. Max Planck Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften, Arbeitsbereich Psychologie.
- HOFF, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002> (29.8.2024).
- HOLOPAINEN, A., DE VELD, D. M. J., HODDENBACH, E., & BEGEER, S. (2019). Does Theory of Mind Training Enhance Empathy in Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 3965–3972. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3671-1> (29.8.2024).
- HOWE, N., PAINE, A. L., & LEACH, J. (2022). 46 Communication and emotions in conversations within children's close relationships. In: G. L. Schiewer, J. Altarriba, & B. C. Ng (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /*

- Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 46/2 (S. 979–989). De Gruyter.
- HUNG, E. N., LEUNG, G. S.-M., & CHEUNG, J. C.-S. (2019). Responding to children's 'emotion talk': A conversation analysis of a therapeutic encounter between a social worker and two siblings using child-centred play therapy. *Journal of Social Work Practice*, 33(4), 433–445. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1686349> (29.8.2024).
- IVANKOVA, N. V., & CRESWELL, J. W. (2009). Mixed Methods. In: J. Heigham & R. A. Croker (Hrsg.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (S. 135–161). Palgrave Macmillan.
- JACOB, K., KONERDING, K.-P., & LIEBERT, W.-A. (2020a). Allgemeine Überlegungen zu einer Linguistik der Empathie. In: K. Jacob, K.-P. Konerding, & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms* (S. 1–10). De Gruyter.
- JACOB, K., KONERDING, K.-P., & LIEBERT, W.-A. (Hrsg.) (2020b). *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms*. De Gruyter.
- JAHREISS, S., ERTANIR, B., SACHSE, S., & KRATZMANN, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache*, 2, 32–41. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2018-2/Forschung_Sprache_2_2018_Jahreiss_Ertanir_Sachse_Kratzmann_3.pdf (29.8.2024).
- JESTER, M. (2018). Mentale Begriffe und Theory of Mind bei Vorschulkindern mit und ohne spezifische Sprachentwicklungsstörung. *Sprache Stimme Gehör*, 42(03), 144–148. <https://doi.org/10.1055/s-0042-104796> (29.8.2024).
- KANSKE, P., BÖCKLER, A., TRAUTWEIN, F.-M., & SINGER, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain–behavior relations for empathy and Theory of Mind. *NeuroImage*, 122, 6–19. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.07.082> (29.8.2024).
- KAUSCHKE, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. De Gruyter.
- KAUSCHKE, C. (2019). Linguistische Perspektiven auf Emotion und Sprache. In: H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann, & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. 262–271). Metzler.
- KAUSCHKE, C. (2023). 103 Language and emotion in clinical populations. In: G. L. Schiewer, J. Altarriba, & B. C. Ng (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] 46/3* (S. 2105–2126). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110795486-039> (29.8.2024).
- KAUSCHKE, C., BAHN, D., VESKER, M., & SCHWARZER, G. (2017). Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 251–260. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000238> (29.8.2024).

- KAUSCHKE, C., & KLANN-DELIUS, G. (1997). The acquisition of verbal expressions for internal states in German: A descriptive, explorative, longitudinal study. *The Language of Emotions*, 173–194. <https://doi.org/10.1075/Z.85.13KAU> (29.8.2024).
- KAUSCHKE, C., LÜKE, C., DOHMEN, A., HAID, A., LEITINGER, C., MÄNNEL, C., PENZ, T., SACHSE, S., SCHARFF RETHFELD, W., SPRANGER, J., VOGT, S., NEUMANN, K., & NIEDERBERGER, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen—Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31, 2–20. https://www.prolog-shop.de/media/pdf/fb/89/a2/ORG-Delphi_online1.pdf (29.8.2024).
- KAUSCHKE, C., SCHMIDT, H., & TENHAGEN, A. (2022). Meilensteine der Grammatikentwicklung im dritten Lebensjahr. Eine Untersuchung anhand elizierter Sprachproduktion mit einem neu entwickelten Analyseverfahren. *Forschung Sprache*, 1, 15–31. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2022_1/Forschung_Sprache (29.8.2024).
- KAUSCHKE, C., & VOGT, S. (2019). Positionspapier zur Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen. *Logos*(27/3), 174–181. https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/klinische-linguistik/aktuelles/probandensuche/positionspapier_ses.pdf (29.8.2024).
- KENDRICK, K. H. (2017). Using Conversation Analysis in the Lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1267911> (29.8.2024).
- KETELAARS, M., CUPERUS, J., JANSONIUS, K., & VERHOEVEN, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2). <https://doi.org/10.3109/13682820902863090> (29.8.2024).
- KIRST, S., DIEHM, R., BÖGL, K., WILDE-ETZOLD, S., BACH, C., NOTERDAEME, M., POUSTKA, L., ZIEGLER, M., & DZIOBEK, I. (2022). Fostering socio-emotional competencies in children on the autism spectrum using a parent-assisted serious game: A multicenter randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 152, 104068. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104068> (29.8.2024).
- KOHLER, J., STARKE, A., & KOHMÄSCHER, A. (2021). Einzelfallorientierung in der Evidenzbasierung der Sprachtherapie. *Forschung Sprache*, 2, 80–99. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2021-2/5-70-2021-02-08.pdf (29.8.2024).
- KONERDING, K.-P. (2020). Kommunikation – Verständigung – Empathie. In: K. Jacob, K.-P. Konerding, & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie* (S. 81–106). De Gruyter.
- KREUZ, J., LUGINBÜHL, M., & MUNDWILER, V. (2019). Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern. In: I. Bose, K. Hannken-Illjes, & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch* (S. 33–62). Frank & Timme.
- KRISTEN, S., CHIARELLA, S., SODIAN, B., AURELI, T., GENCO, M., & POULIN-DUBOIS, D. (2014). Crosslinguistic Developmental Consistency in the Composi-

- tion of Toddlers' Internal State Vocabulary: Evidence from Four Languages. *Child Development Research*, 2014, 575142. <https://doi.org/10.1155/2014/575142> (29.8.2024).
- KRISTEN, S., SODIAN, B., LICATA, M., THOERMER, C., & POULIN-DUBOIS, D. (2012). The Development of Internal State Language during the Third Year of Life: A Longitudinal Parent Report Study: Internal State Language Vocabulary in the Third Year of Life. *Infant and Child Development*, 21(6), 634–645. <https://doi.org/10.1002/icd.1767> (29.8.2024).
- KRISTEN, S., THOERMER, C., HOFER, T., ASCHERSLEBEN, G., & SODIAN, B. (2006). Skalierung von „Theory of Mind“-Aufgaben. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 186–195. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.4.186> (29.8.2024).
- KUCKARTZ, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- KUCKARTZ, U., & RÄDIKER, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- KUPETZ, M. (2013). Verstehensdokumentationen in Reaktionen auf Affektdarstellungen am Beispiel von ‚das glaub ich‘. *Deutsche Sprache*, 1, 72–96. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775x.2013.01.06> (29.8.2024).
- KUPETZ, M. (2014). „Mitfühlend sprechen“: Zur Rolle der Prosodie in Empathiedarstellungen. *Prosodie und Phonetik in der Interaktion = Prosody and phonetics in interaction*, 87–114. <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/44533> (29.8.2024).
- KUPETZ, M. (2015). *Empathie im Gespräch: Eine interaktionslinguistische Perspektive*. Universität Potsdam.
- KUPETZ, M. (2020). Sprachliche, interaktionale und kulturelle Aspekte von Empathie in sozialer Interaktion. In: K. Jacob, K.-P. Konerding, & W.-A. Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms* (S. 141–174). De Gruyter.
- LAUTENSCHLÄGER, T., SACHSE, S., BUSCHMANN, A., & BOCKMANN, A.-K. (2020). Folgeprobleme und begleitende sprachliche Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In: S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253–280). Springer. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-60498-4>
- LEACH, J., HOWE, N., & DEHART, G. (2017). „I wish my people can be like the ducks“: Children's references to internal states with siblings and friends from early to middle childhood: Internal state language. *Infant and Child Development*, 26(5), e2015. <https://doi.org/10.1002/icd.2015> (29.8.2024).
- LEE, E. C., & RESCORLA, L. (2008). The use of psychological state words by late talkers at ages 3, 4, and 5 years. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 21–39. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080028> (29.8.2024).
- LETZ, F. (2023). *QCAmap. Qualitative Content Analysis. V.1.2.0*. www.qcmap.org (29.8.2024).

- LEVICKIS, P., MCKEAN, C., WALLS, E., & LAW, J. (2020). Training community health nurses to measure parent–child interaction: A mixed-methods study. *European Journal of Public Health*, 30(3), 445–450. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz155> (29.8.2024).
- LEVY, J. (2019). *Narration und Emotion. Die sprachstrukturelle und affektive Gestaltung von Narrativen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Autismus-Spektrum-Störungen* [Dissertation, Philipps-Universität Marburg: Fachbereich Germanistik und Kunstwissenschaften]. <https://doi.org/10.17192/z2020.0243> (29.8.2024).
- LINDGREN, A. (2012). *Pippi Langstrumpf*. Oetinger.
- LINGWOOD, J., LAMPROPOULOU, S., DE BEZENAC, C., BILLINGTON, J., & ROWLAND, C. (2023). Children's engagement and caregivers' use of language-boosting strategies during shared book reading: A mixed methods approach. *Journal of Child Language*, 50(6), 1436–1458. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000290> (29.8.2024).
- LITOSSELI, L. (Hrsg.). (2010). *Research methods in linguistics*. Continuum.
- LLOYD-ESENKAYA, V., FORREST, C. L., JORDAN, A., RUSSELL, A. J., & CLAIR, M. C. S. (2021). What is the nature of peer interactions in children with language disorders? A qualitative study of parent and practitioner views. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 239694152110053. <https://doi.org/10.1177/23969415211005307> (29.8.2024).
- LOBIN, H. (2018). *Digital und vernetzt: Das neue Bild der Sprache*. Metzler.
- LUST, B., & BLUME, M. (2016). *Research Methods in Language Acquisition: Principles, Procedures, and Practices*. De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110415339/html> (29.8.2024).
- MAIN, A., & KHO, C. (2020). A Relational Framework for Integrating the Study of Empathy in Children and Adults. *Emotion Review*, 12(4), 280–290. <https://doi.org/10.1177/1754073919868755> (29.8.2024).
- MAIN, A., WALLE, E. A., KHO, C., & HALPERN, J. (2017). The Interpersonal Functions of Empathy: A Relational Perspective. *Emotion Review*, 9(4), 358–366. <https://doi.org/10.1177/1754073916669440> (29.8.2024).
- MAYNARD, A. S., MONK, J. D., & BOOKER, K. W. (2011). Building Empathy Through Identification and Expression of Emotions: A Review of Interactive Tools for Children With Social Deficits. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(2), 166–175. <https://doi.org/10.1080/15401383.2011.579874> (29.8.2024).
- MAYRING, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- MAYRING, P. (2022). Evidenztriangulation und Mixed Methods in der Gesundheitsforschung. In: R. Haring (Hrsg.), *Gesundheitswissenschaften* (S. 137–145). Springer. https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-65219-0_12 (29.8.2024).
- MCDONALD, N. M., MURPHY, H. G., & MESSINGER, D. S. (2017). Empathic responding in preschool-aged children with familial risk for autism. *Autism Research*, 10(10), 1621–1628. <https://doi.org/10.1002/aur.1819> (29.8.2024).

- MEER, D., & PICK, I. (2019). Einführung in die Angewandte Linguistik: Gespräche, Texte, Medienformate analysieren. Metzler.
- MEILER, M., & SIEFKES, M. (Hrsg.). (2023). Linguistische Methodenreflexion im Aufbruch: Beiträge zur aktuellen Diskussion im Schnittpunkt von Ethnographie und Digital Humanities, Multimodalität und Mixed Methods (1. Aufl.). De Gruyter.
- MEY, G., & SCHWENTESIUS, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–48). Springer.
- MILLS, M. T., MOORE, L. C., CHANG, R., KIM, S., & FRICK, B. (2021). Perceptions of Black Children's Narrative Language: A Mixed-Methods Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 84–99. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00014 (29.8.2024).
- MOOD, D., SHELDON, R., TABANGIN, M., WILEY, S., & MEINZEN-DERR, J. (2022). Technology assisted language intervention (TALI) for children who are deaf/hard of hearing: Promising impact on pragmatic skills. *Deafness & Education International*, 24(4), 334–355. <https://doi.org/10.1080/14643154.2022.2135731> (29.8.2024).
- MOORE, C. (2007). Understanding self and others in the second year. In: C. A. Brownell & C. B. Kopp (Hrsg.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (S. 43–65). Guilford.
- MUNDWILER, V., KREUZ, J., MÜLLER-FELDMETH, D., LUGINBÜHL, M., & HAUSER, S. (2019). Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung – Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 20, 323–383.
- NAUMANN, S., BAYER, M., KIRST, S., VAN DER MEER, E., & DZIOBEK, I. (2021). Effectiveness of the digital socio-emotional competence training Zirkus Empathico in preschoolers: A randomized controlled trial [Preprint]. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dkxp9> (29.8.2024).
- NIEDERBERGER, M., & FINNE, E. (Hrsg.). (2021). *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention. Eine Einführung*. In: *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 3–34). Springer. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-31434-7> (29.8.2024).
- NORBURY, C. F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 204–216. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12154> (29.8.2024).
- PAULUS, M., ERBE, J., WOLFSPERGER, J., ESSLER, S., & WÖRLE, M. (2020). Soziales Verhalten bei Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Eine explorative Studie. *Frühförderung interdisziplinär*, 39(3), 120–136. <https://doi.org/10.2378/fi2020.art13d> (29.8.2024).

- PAULUS, M., JUNG, N., O'DRISCOLL, K., & MOORE, C. (2017). Toddlers Involve Their Caregiver to Help Another Person in Need. *Infancy*, 22(5), 645–664. <https://doi.org/10.1111/inf.12173> (29.8.2024).
- PETERMANN, F. (2012). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren: SET 5-10 (Bd. 3). Hogrefe.
- PETERMANN, F. (2016). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren: SET 3-5. Hogrefe.
- PETERMANN, F., & GUST, N. (2016). EMK 3-6: Inventar zur Erfassung emotionaler Kompetenzen bei Drei- bis Sechsjährigen. Hogrefe.
- PETERMANN, F., & WIEDEBUSCH, S. (2016). Emotionale Kompetenz bei Kindern (3., überarbeitete Auflage). Hogrefe.
- PFÄNDER, S., HERLINGHAUS, H., & SCHEIDT, C. E. (2017). Synchronisation in Interaktion: Eine interdisziplinäre Annäherung an multimodale Resonanz. In: T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder, & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz—Rhythmus—Synchronisierung* (S. 65–84). transcript Verlag.
- PLANO CLARK, V. L. (2010). The Adoption and Practice of Mixed Methods: U.S. Trends in Federally Funded Health-Related Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 428–440. <https://doi.org/10.1177/1077800410364609> (29.8.2024).
- PRECKEL, K., KANSKE, P., & SINGER, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: Empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010> (29.8.2024).
- RASENBERG, M., ÖZYÜREK, A., & DINGEMANSE, M. (2020). Alignment in Multimodal Interaction: An Integrative Framework. *Cognitive Science*, 44(11). <https://doi.org/10.1111/cogs.12911> (29.8.2024).
- REBER, E. (2009). Zur Affektivität in englischen Alltagsgesprächen. In: M. Buss, S. Habscheid, S. Jautz, F. Liedtke, & J. G. Schneider (Hrsg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. (S. 193–215). Fink.
- REGENBOGEN, C., SCHNEIDER, D. A., FINKELMEYER, A., KOHN, N., DERNTL, B., KELLERMANN, T., GUR, R. E., SCHNEIDER, F., & HABEL, U. (2012). The differential contribution of facial expressions, prosody, and speech content to empathy. *Cognition & Emotion*, 26(6), 995–1014. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.631296> (29.8.2024).
- RIAZI, A. M., & CANDLIN, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, 47(2), 135–173. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000505> (29.8.2024).
- RIEFFE, C., & WIEFFERINK, C. H. (2017). Happy faces, sad faces: Emotion understanding in toddlers and preschoolers with language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.018> (29.8.2024).
- ROSE, E., EBERT, S., & WEINERT, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254> (29.8.2024).

- SACHSE, S., & SPREER, M. (2020). Grundlagen zu Auffälligkeiten und Diagnostik im Kontext der Sprachentwicklung. In: S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 165–175). Springer.
- SARIMSKI, K. (2020). Emotionale Kompetenzen bei drei- bis sechsjährigen Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen. *Kindheit und Entwicklung*, 29(3), 163–171. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000314> (29.8.2024).
- SCHEGLOFF, E. A. (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language & Social Interaction*, 26(1), 99–128. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601_5 (29.8.2024).
- SCHIERHOLZ, M.-L., HANSEN, H., & NEUMANN, S. (2020). Soziale Interaktionserfahrungen aus der Perspektive eines Kindes mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf (SoPeKi). Poster. 11. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES XI). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10734.13124> (29.8.2024).
- SCHMIDT, T. (2022). FOLKER 1.2.Editor für das Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch. (1.2.1) [Software]. <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml>
- SCHMIDT, T., & SCHÜTTE, W. (2010). FOLKER: An Annotation Tool For Efficient Transcription Of Natural, Multi-Party Interaction.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation (Originalausg.)*. Rowohlt.
- SCHUMANN, E. (2017). Gemeinsamkeit erleben und wiederherstellen. Über Synchronisierung im Gespräch. In: T. Breyer, M. B. Buchholz, A. Hamburger, S. Pfänder, & E. Schumann (Hrsg.), *Resonanz—Rhythmus—Synchronisierung: Interaktionen in Alltag, Therapie und Kunst* (S. 161–176). transcript Verlag.
- SCHURZ, M., RADUA, J., THOLEN, M. G., MALISKE, L., MARGULIES, D. S., MARS, R. B., SALLET, J., & KANSKE, P. (2020). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological Bulletin*, 147(3), 293–327. <https://doi.org/10.1037/bul0000303> (29.8.2024).
- SELTING, MARGRET, AUER, P., BARTH-WEINGARTEN, D., BERGMANN, J., BIRKNER, K., COUPER-KUHLEN, E., DEPPERMAN, A., GILLES, P., GÜNTNER, S., HARTUNG, M., KERN, F., MERTZLUFFT, C., MEYER, C., MOREK, M., OBERZAUCHER, F., PETERS, J., QUASTHOFF, U., SCHÜTTE, G., STUKENBROCK, A., & UHMANN, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (29.8.2024).
- SMITH, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534> (29.8.2024).
- SMITH, E., NÆSS, K.-A., & JARROLD, C. (2017). Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 68, 10–23. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.06.003> (29.8.2024).

- SODIAN, B., KRISTEN-ANTONOW, S., & KLOO, D. (2020). How Does Children's Theory of Mind Become Explicit? A Review of Longitudinal Findings. *Child Development Perspectives*, 14(3), 171–177. <https://doi.org/10.1111/cdep.12381> (29.8.2024).
- SODIAN, B., PERST, H., & MEINHARDT, J. (2012). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: H. Förstl (Hrsg.), *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S. 61–77). Springer.
- SPACKMAN, M. P., FUJIKI, M., & BRINTON, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/13682820500224091> (29.8.2024).
- STARKE, A. (2014). Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss kindlicher Ängste, Sprachkompetenzen und elterlicher Akkulturation auf die Entwicklung des Schweigens. [Dissertation, Technische Universität Dortmund: Fakultät Rehabilitationswissenschaften]. Technische Universität Dortmund.
- STORCH, M., & TSCHACHER, W. (2016). Embodied communication: Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf (2., erweiterte Auflage). Hogrefe.
- STREUBEL, B., GUNZENHAUSER, C., GROSSE, G., & SAALBACH, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104790. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790> (29.8.2024).
- STRID, E., & CEKAITE, A. (2022). Calibrating joint attention and affective stances in young children's peer interactions. *Journal of Pragmatics*, 198, 29–42. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.05.016> (29.8.2024).
- STUART, A. C., ROOS, C. O., SMITH-NIELSEN, J., EGMOSE, I., & VÆVER, M. S. (2023). Four-year-old children's pretend play complexity during free play and story stem play and associations with maternal sensitivity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64, 644–651. <https://doi.org/10.1111/sjop.12920> (29.8.2024).
- SZAGUN, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch* (5., aktualisierte Aufl., vollst. überarb.). Beltz.
- THE JAMOVI PROJECT. (2021). Jamovi (1.6) [Software]. <https://www.jamovi.org> (29.8.2024).
- TOMPKINS, V., BENIGNO, J. P., KIGER LEE, B., & WRIGHT, B. M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, 27(2), 223–246. <https://doi.org/10.1111/sode.12280> (29.8.2024).
- VÄISÄNEN, R., LOUKUSA, S., MOILANEN, I., & YLIHERVA, A. (2014). Language and pragmatic profile in children with ADHD measured by Children's Communication Checklist 2nd edition. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 39(4), 179–187. <https://doi.org/10.3109/14015439.2013.784802> (29.8.2024).
- VALTIN, R. (2020). *Zur Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Konzepte II. Was Kinder und Jugendliche über Freundschaft und Streit denken*. Berlin. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20441 (29.8.2024).

- VAN SCHAİK, J. E., & HUNNIUS, S. (2016). Little chameleons: The development of social mimicry during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 147, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.03.003> (29.8.2024).
- VOGL, S. (2015). Children's verbal, interactive and cognitive skills and implications for interviews. *Quality & Quantity*, 49(1), 319–338. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9988-0> (29.8.2024).
- WARNEKEN, F., CHEN, F., & TOMASELLO, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child development*, 77(3), 640–663.
- WARNEKEN, F., & TOMASELLO, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), 271–294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x> (29.8.2024).
- WATZLAWICK, P., & KREUZER, F. (2007). *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit: Ein Gespräch über den Konstruktivismus* (11. Aufl., ungekürzte Taschenbuchausg.). Piper.
- WEINERT, S., & EBERT, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 303–332. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8> (29.8.2024).
- WEISTE, E., & PERÄKYLÄ, A. (2014). Prosody and empathic communication in psychotherapy interaction. *Psychotherapy Research*, 24(6), 687–701. <https://doi.org/10.1080/10503307.2013.879619> (29.8.2024).
- WELLMAN, H. M., & LIU, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x> (29.8.2024).
- WHO. (2022). ICD-10—Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme 10. Revision. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/> (29.8.2024).
- WIIIG, E. H., SEMEL, E., & SECORD, W. A. (2013). *Clinical evaluation of language fundamentals—Fifth edition (CELF-5)*. Pearson.
- WILKINSON, R. (2019). Atypical Interaction: Conversation Analysis and Communicative Impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 281–299. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631045> (29.8.2024).
- WILSON, A. C., & BISHOP, D. V. M. (2019). „If you catch my drift...“: Ability to infer implied meaning is distinct from vocabulary and grammar skills [versions 2; peer review: 3 approved]. *Wellcome Open Research*, 4(68). <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15210.2> (29.8.2024).
- WIRTS, C., & GLÜCK, C. W. (2015). Eltern-Kind-Interaktionen. Welchen Einfluss haben sie auf die Sprachentwicklung von Late Talkers und sprachlich unauffälligen Kindern? *Forschung Sprache*, 1, 19–30. https://forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2015-1/FS_2015-01_19-30_Wirts_Glueck.pdf (29.8.2024).
- ZWIRNMANN, S., LÜKE, C., & STEIN, R. (2023). Fachbeitrag: Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d> (29.8.2024).

10 Anhang

Anhang A: Skript Interaktionssituation

Anhang B: Internal State Terms im verwendeten Korpus

Anhang C: Kategorienhandbuch

Anhang D: Validierung des Kodiervorgangs – Kodierung eines fremden Datensatzes

Anhang A: Skript Interaktionssituation

Tabelle 30: Skript Interaktionssituation

<p>Durchführung Experiment:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phasen: Aufwärmphase, Demonstrationsphase indirekt, Übungsphase indirekt + direkt, Testphase • Dauer: 30–40 Min. (abhängig von der Dauer der Aufwärmphase und der geplanten Regelspiele) • Voraussetzung für die Durchführung der Testphase: Das Kind erkennt die Handpuppe als Kommunikations- und Spielpartner, d. h. es spricht mind. kurze Sätze mit Laura und zeigt nonverbale Kommunikation mit ihr. • Abbruch vor der Testphase: Das Kind spricht in der Aufwärm-, Demonstrations- und Übungsphase nur in Form von Ja/Nein-Antworten oder kommuniziert rein nonverbal, das Kind sucht ausschließlich mit der Testleitung die Kommunikation. 	
<p>Aufwärmphase Ziel: Dialogaufbau zw. dem Kind und der Handpuppe, Fokus weg von der Testleitung, Sprechhemmungen abbauen, Definition der Handpuppe als Kind durch Informationsgebung über Hobbies und Eigenschaften.</p>	<p>Kennenlernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freies Gespräch über Lieblingsessen, Lieblingsfarbe, Lieblingsspiel,... Laura ist immer genauso alt wie das Kind und mag ähnliches Essen. <p>Memory</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je nach Alter Anzahl der Karten variieren • Gespräch zwischen Laura und Kind über die Spielregeln • Laura macht Fehler im Spielverlauf. TL weist Kind auf Lauras Fehler hin, falls dieses die Puppe nicht korrigiert. • Laura deckt alle Karten auf anstatt sie zu verdecken • Laura sagt sie hat ein Paar gefunden, obwohl es kein Paar ist.
<p>Demonstrationsphase Indirekt</p>	<p>Fall 1: Das Kind findet ein Paar und freut sich, Laura zeigt ihre Mitfreude verbal („Oh wie toll, du bist echt gut!“).</p> <p>Fall 2: Das Kind findet das passende Bild nicht und ärgert sich, Laura zeigt ihr Mitgefühl für das Ärgern verbal („Ich kann verstehen, dass du dich ärgerst.“)</p>

<p>Übungsphase Empathieausdruck</p> <p>Indirekt</p>	<p>Laura findet ein Paar und freut sich, Laura ärgert sich, weil sie danebengegriffen hat. „Ach menno“ „Ach man, wieder danebengegriffen.“ Demonstration Emp.ausdruck durch TL, wenn das Kind nicht reagiert: „Das ist wirklich schade“, „Das ist wirklich ein Pech, Laura!“</p>
<p>Übungsphase Empathieausdruck</p> <p>Direkt</p>	<p>Eine Karte bleibt am Ende übrig. Laura ärgert sich, weil sie das Bild anscheinend verloren hat und ihr Memoryspiel unvollständig ist. TL spricht bewusst an, dass sie Laura etwas Nettes sagen könnten. TL fordert das Kind auf, Laura zu trösten. Wenn keine Reaktion kommt, tröstet die Testleitung Laura</p>
<p>Testphase</p>	<p>Thematische Gliederung: 1 Hockey – Knie verletzt (neg) 2 Lotti Karotti – Gewinnerfahrung (pos) 3 Lotti Karotti – die Hasen fehlen (neg) 4 Lotti karotti – Hasenfund (pos) 5 Lotti Karotti – Finger eingezwickelt (neg) 6 Haustier Hase (pos) 7 Bild malen – Eis in der Stadt (pos) 8 Bild malen – der Becher kippt um (neg) 9 Bild malen – buntes Bild (pos)</p>
<p>1 Hockey – Knie verletzt (neg)</p>	<p>Laura möchte Hockey spielen, doch als sie das Material holen will, rutscht sie vom Stuhl und verletzt sich ihr Knie. „aua“ „ich hab mir das Knie am Tisch angehaun“ „das tut ganz schön weh“</p>
<p>2 Lotti Karotti – Gewinnerfahrung (pos)</p>	<p>„Weißt du was? Ich habe auch schon einmal bei Lotti Karotti gewonnen.“ „Ein Hase ist ins Loch gefallen aber mein zweiter Hase war ganz schnell und hat die Karotte als erster erreicht.“ „Das war cool!“ „Da hab ich mich sehr gefreut.“</p>

3 Lotti Karotti – die Hasen fehlen (neg)	<p>Laura muss feststellen, dass die Spielfiguren des Spiels (Hasen) nicht in der Spielschachtel liegen.</p> <p>Verärgert: „Wo sind denn die Hasen hin?“ „Das gibt’s doch jetzt nicht!“</p>
4 Lotti karotti – Hasenfund (pos)	<p>Laura findet die Hasen unter einer Decke.</p> <p>„da sind sie ja, wie schön!“ „Ach bin ich erleichtert.“ „Endlich kann’s losgehen!“</p>
5 Lotti Karotti – Finger eingezwick (neg)	<p>Während des Lotti-Karotti-Spiels zwickt sich Laura den Finger in einem Loch auf dem Spielbrett ein. Es ist nicht schlimm, doch sie erschrickt und hat leichte Schmerzen.</p> <p>„ah!“ „Jetzt habe ich mir den Finger eingezwick!“ „aua...“</p>
6 Haustier Hase (pos)	<p>Laura erzählt nach dem Lotti-Karotti-Spiel von ihrem Hasen (Haustier)</p> <p>„Ich habe einen Hasen als Haustier. Ich habe ihn sehr lieb.“ „Mein Hase ist so schön kuschelig.“ „Ich schmuse immer viel mit ihm. Das tut mir gut.“ „Wenn ich traurig bin und meinen Hasen streichle, geht es mir gleich besser.“ „Ich bin sehr glücklich, dass ich so ein liebes Haustier habe.“</p>

<p>7 Bild malen – Eis in der Stadt (pos)</p>	<p>Laura schlägt als nächstes „Spiel“ Malen mit Wasserfarben vor. Sie erzählt dem Kind von einem schönen Erlebnis mit ihrer Mutter (Eis essen), weshalb sie ein Eis malen möchte. Sie ist sehr stolz auf ihr Bild, das aber noch nicht ganz fertig ist.</p> <p>„Weißt du was mir passiert ist? Und zwar war ich mit meiner Mama in der Stadt und habe ein Eis mit zwei großen Kugeln bekommen und mit meinen Lieblings-sorten!“</p> <p>„Was glaubst du, welches Eis esse ich gerne?“</p> <p>„Wow! Ich bin beeindruckt. Ich glaube du kennst mich schon richtig gut! Das finde ich schön.“</p> <p>„Ich freue mich, dass du mich so gut kennst.“</p> <p>„Das Eis werde ich jetzt malen. Oh, das wird ein tolles Bild werden“</p> <p>„Ich finde mein Bild schon sehr schön.“</p>
<p>8 Bild malen – der Becher kippt um (neg)</p>	<p>Laura schüttet das Wasserglas während des Pinselsäuberns aus, so dass das Wasser über ihr Bild läuft.</p> <p>„Oh nein!“</p> <p>„Ich bin so ein Tollpatsch!“</p> <p>„Sieh dir das an!“, „Nun ist mein Bild total verlaufen!“</p> <p>„Ach, jetzt bin ich wirklich traurig.“</p>
<p>9 Bild malen – buntes Bild (pos)</p>	<p>Laura macht aus dem verschwommenen Bild ein buntes Fantasiebild, das ihr sehr gut gefällt.</p> <p><i>Laura macht ein paar bunte Kleckse auf das zerflossene Papier, sodass ein kunterbuntes Zauberbild entsteht</i></p> <p>„Schau mal!“</p> <p>„Jetzt ist auf dem Bild zwar kein Eis mehr, aber ich finde es trotzdem sehr schön, weil es so schön bunt geworden ist.“</p> <p>„Ich freue mich über mein buntes Bild.“</p>
<p>Abschluss</p>	<p>Beide beenden das Malen, das Kind wird aufgefordert, den wartenden Elternteil ins Zimmer zu holen. Das Kind und die Handpuppe verabschieden sich voneinander. Das Kind erhält ein kleines Geschenk von der Testleitung.</p>

Anhang B: Internal State Terms im verwendeten Korpus

Tabelle 31: Liste der IST gelistet nach Kategorie

Emotionswörter	traurig
	erschrocken
	Sorge
	Glück
	Pech
	Dank
	Alter
Bewertung	Quatscheis
	Alienwasser
	Regenbogeneis
	Tollpatsch
	Tollpätsche
	Superheld
	Superheldin
	Marinette
	Marshall
	schön(er)
	schlimm
	tollpatschig
	Gut
	richtig
	toll
	besser
	besten
	gern
	witzig
	lustig
	böse
schlecht	

Bewertung	okay
	doof
	blöd
	toll
	schade
	guter ⁹
Partikeln (Abtönungs- und Gradpartikeln)	bisschen
	weng ¹⁰
	voll
	lieber
	aber ¹¹
	ja ¹²
	nur
	bloß
	doch
	halt
	eigentlich
	einfach
	auch
	Eh
	vielleicht
	wirklich
	bestimmt
	wenigstens
	sehr
	ganz
echt	

.....

9 = fehlerhafter Komparativ von „gut“

10 = dialektal für „bisschen“

11 Wird nur im Sinne eines Abtönungspartikels berücksichtigt

12 Wird nur im Sinne eines Abtönungspartikels berücksichtigt

Redewendungen	macht nichts
	dumm gelaufen
	schief gelaufen
	keine Sorge
	Gott sei Dank
	zum Glück
	Glück gehabt
	Pech gehabt
Interjektionen	Ach
	Oh
	upsi
	boa
	Uh
	huh
	Ei
	Hä
	Ah
	ähm
Kognition	wissen
	denken
	erkennen
	glauben
	Vergessen
Modalität	können
	müssen
	brauchen
	sollen
	versuchen
	probieren

Anhang C: Kategorienhandbuch

Tabelle 32: Kategorienhandbuch

Sub-kategorie	Haupt-kategorie	Beispiele	Linguistische Definition	Pragmatisch-kommunikative Definition	Makrostrukturelle Zuordnung ¹³
RQ2-1: Hinweis positiv	Fokuslenkung	kuck mal, wie schönes was- ser wir haben I wir haben da ja noch ein bisschen was- ser I geht doch wieder I	Demonstrativa (das, es, meins, dein), Adverbien mit Zeit-/Ortbezug (jetzt, da), emotional positiv belegte Ad- jektive, Verben (schön, gut, bunt, richtig), Wortneuschöpfungen positiv belegt, Impera- tiv (schau mal, weist du), Interjektionen (uh, oh, au), Aussagesätze im Präsens.	Aufforderungen (schau mal), Beschrei- bung eines Zustandes mit positiver Be- wertung	Tritt in allen Pha- sen auf

.....

13 Phase rot = Laura bestürzt/Wasserunfall, gelb = Laura hoffnungsvoll, Bild verändern /Lösungsfindung, grün = Laura gut gestimmt, Bilder schön

RQ2-2: Hinweis negativ	Fokuslenkung	<p>au dein bild l dein bild sieht nicht mehr toll aus l das ist schief gelaufen l jetzt wird die mama gleich böse</p>	<p>Demonstrativa (das, es, meins, dein), Adverbien mit Zeit-/Ortbezug (jetzt, da), Interjektionen (uh, oh, au), emotional negativ belegte Adjektive, Verben (nicht toll, schief gelaufen, verlaufen, ausgeschüttet, nicht gut, erschrecken), Imperativ mit Aufforderungsfunktion (schau mal, weißt du), Aussagesätze meist im Präsens</p>	<p>Aufforderungen (schau mal), Beschreibung eines Zustandes mit negativer Bewertung</p>	<p>Tritt in allen Phasen auf</p>
RQ2-15: Hinweis auf Eigenes	Fokuslenkung	<p>meins nicht l ich mal noch ...</p>	<p>Personalpronomen, Possessivpronomen, Reflexivpronomen 1.P.Sg.</p>	<p>Eigenständige Fokulenkung (nicht, wenn auf Frage der Puppe geantwortet wird)</p>	<p>Tritt v. a. in den Phasen rot und grün auf</p>
RQ2-5: Relativierung	Abtönung der emotionalen Erregung	<p>das passiert auch mal bei xxx l es ist nur wasser</p>	<p>Abtönungspartikel (doch, einfach, nur, halt, eigentlich, aber, schon, mal, ja, bloß), Adverb ein bisschen/ein wenig.</p>	<p>Emotional negativ belegte Aussagen werden verneint oder ins Positive umgekehrt, abgeschwächt. Es wird widersprochen.</p>	<p>Tritt v. a. in roter und gelber Phase auf.</p>

RQ2-3: Routineformel	Abtönung der emotionalen Erregung	keine sorge, wir können wasser wieder auffüllen I ist ja nicht schlimm	Phraseologismen (keine Sorge, zum Glück, Pech gehabt), Routineformeln (bitte, macht nichts, glaub ich dir),	Drückt Höflichkeit oder Trösten aus	Tritt v. a. in roter Phase auf, selten in grüner Phase.
RQ2-4: Bitte um Geduld	Abtönung der emotionalen Erregung	warte, ich hole noch neues wasser	Verb „warten“ im Imperativ	Explizite Aufforderung während das Kinder der Handpuppe hilft.	Tritt in roter Phase auf.
RQ2-6: Umdeutung positiv	Abtönung der emotionalen Erregung	wie der marshall bist du ein tollpatsch I ist ein quatscheis	Personenbezeichnungen, Wortneuschöpfungen	emotional positiv belegte Personenbezeichnungen und Adjektive, Wortneuschöpfungen mit positivem Charakter	Tritt in gelber Phase auf
RQ2-18: Feststellung	Abtönung der emotionalen Erregung	so taut dein bild aus I und das ist eine eistüte I das ist unlogisch	Aussagesätze ohne emotional positiv/negativ belegte Wörter.	Auf Emotionsausdruck der Handpuppe folgt neutrale Äußerung. Beschreibung eines Zustandes mit thematischem Bezug zu vorheriger Äußerung der Handpuppe.	Tritt in allen Phasen auf, häufig in grüner Phase.

RQ2-8: Einbezug des Anderen	Gemeinschafts- herstellung	wir sind solche tollpatsche I mein bild ist jetzt auch nichts geworden	Adverb „auch“ im Sinne von Gemeinsamkeiten („du auch, ich auch“), Fragesätze mit 2.P.Sg., Possessiv-/Reflexiv- pronomen 2.P.Sg. (dir, deins) und 1.PPl. (uns, wir), Namensnennung	Gemeinsamkeit wird betont durch Verglei- che, Explizite Namens- nennung der Hand- puppe.	Tritt in allen Pha- sen auf.
RQ2-9: Nachahmung sprachlich	Gemeinschafts- herstellung	laura: pff kind: pff	Wiederholungen von Wörtern, Interjektionen	tritt meist in Folgeturn auf	Tritt in allen Pha- sen auf
RQ2-10: Bestätigung	Gemeinschafts- herstellung	das kann man sagen I find ich auch nicht	Zustimmungs-, Ableh- nungspartikel (ja, hm hm, Jepp, Richtig, nicht, nein), Interjektionen (upsi,ach), Verallgemei- nerung	Bekräftigt die Aussage der Handpuppe über gleiche Bewertung der Situation.	Tritt in allen Pha- sen auf.
RQ2-11: Han- deln+Sprache	Lösungsorientie- rung	ich hol ein hand- tuch I und dann trocknen wir das alles ab I	Meist zukunftsorientiert oder eigene Handlung begleitend, in 1.P.Sg. Oder 1.PPl. formuliert	Versprachlichung der eigenen lösungs- orientierten Handlung, Lösungsvorschlag	Tritt in gelber Phase auf.

RQ2-12: Ratschlag	Lösungsorientierung	dann musst du neue farbe hinstun I lieber nicht hochnehmen I einfach auf die seite legen	Adverbien Komparativ/Superlativ (lieber, besser; am besten), Adverbien, die Optionen aufzeigen (noch, oder), wieder), emotional positiv besetzte Adjektive (schön, mehr), Modalverben, Verallgemeinerung (man) oder direkte Ansprache 2.P.Sg, tw. Imperativ.	Versprachlichung von Lösungsvorschlägen, die die Handpuppe ausführen soll, Befehlungen. Treten häufig zusammen mit Relativierungen auf. Betonung Optionen für positiven Verlauf der Handlung.	Tritt in roter und gelber Phase auf.
RQ2-17: F	Lösungsorientierung	was denn? I was hast du da gemacht?	Fragesätze	Tritt nach Emotionsausdruck der Handpuppe auf	Tritt in roter und gelber Phase auf.
RQ2-20: Abwendung	Lösungsorientierung	mama, kommst du bitte mal? I laura hat das glas umgeworfen	Aussage- und Fragesätze mit Namensnennung der Handpuppe gegenüber dritter Person oder Rufname der dritten Person.	Ankündigung einer externen Person holen zu wollen. Ansprechen externer Personen, die nicht in Interaktion eingebunden sind. Berichterstattung über Unfall oder Bitte um Hilfe.	Tritt in roter Phase auf.

Anhang D: Validierung des Kodierverfahrens – Kodierung eines fremden Datensatzes

Exzerpt 1 (Lindgren, 2012, S. 193), Toms und Annikas Reaktionen auf Pippis emotionale Äußerungen:

(...) da saß das Ungeheuer auf einem Stein und sah so merkwürdig aus und schaute etwas an, was es in der Hand hielt.

„Es ist tot, guckt bloß, er ist ganz tot“, sagte das Ungeheuer.

Das, was tot war, war ein kleiner Vogel, der aus seinem Nest gefallen war.

„Oh, wie schade“, sagte Annika.

Das Ungeheuer nickte.

„Pippi, du weinst ja“, sagte Tommy plötzlich.

„Weinen – ich?“, sagte Pippi. „Ich wein doch nicht.“

„Ja, aber du hast ja ganz rote Augen“, sagte Tommy.

„Rote Augen!“, sagte Pippi und nahm Herrn Nilssons Taschenspiegel, um nachzusehen.

Exzerpt 2 (Lindgren, 2012, S. 211), Pippis Reaktionen auf die emotionalen Äußerungen einer Frau:

„Gibt es einen Menschen, der so unglücklich ist wie ich? Meine Kinder hat man mir genommen, mein Mann ist verschwunden, und ich bin von Schurken und Banditen umgeben, die mich töten wollen!“

„Oh, das ist ja schrecklich mit anzuhören“, sagte Pippi und bekam ganz rote Augen.

„Ich wünschte, ich wäre schon tot“, sagte die Gräfin Aurora.

Da brach Pippi in Tränen aus.

„Liebe Frau, so was musst du doch nicht sagen“, schluchzte sie. „Es wird schon alles wieder gut. Die Kinder werden sich schon zurechtfinden, und du bekommst sicher einen neuen Mann. Es gibt ja so viele M-ä-ä-änner“, stieß sie unter Schluchzen hervor.

(...)

Sie ging zu der Gräfin hin, die ohnmächtig auf eine Gartenbank gesunken war. „Du kannst zu mir in die Villa Kunterbunt kommen und bei mir wohnen, wenn du willst“, sagte sie tröstend.

Exzerpt 3 (Lindgren, 2012, S. 241–242), Pippis Reaktionen auf emotionale Äußerungen von Annika:

Und was würde ihre arme Mama sagen, wenn sie merkte, dass Tommy und Annika verschwunden waren! Annikas Augen füllten sich mit Tränen, als sie daran dachte.

„Was ist mit dir, Annika?“, fragte Pippi. „Was stellst du dir unter Schiffbruch vor? Was meinst du, was Robinson gesagt hätte, wenn ein Schiff gekommen wäre und ihn geholt hätte, nachdem er zwei Tage auf einer unbewohnten Insel gewesen war? (...) Ich glaube sicher, dass Herr Crusoe weggelaufen wäre und sich hinter einem Busch versteckt hätte. Denn wenn es einem endlich gelungen ist, auf eine unbewohnte Insel zu kommen, dann will man doch mindestens sieben Jahre dableiben.“

Sieben Jahre! Annika schauderte, und Tommy sah nachdenklich aus.

„Ja, ich meine nicht, dass wir wer weiß wie lange bleiben sollen“, sagte Pippi beruhigend. „Wenn Tommy zum Wehrdienst muss, müssen wir wohl wieder zum Vorschein kommen, nehm ich an.“

Annika wurde immer verzweifelter. Pippi schaute sie nachdenklich an. „Naja, wenn du es so schwernimmst“, sagte sie, „dann gibt es wohl keinen anderen Ausweg, als die Flaschenpost abzuschicken.“

(...) Sie legte alles vor Tommy hin auf einen Stein. „Schreib du“, sagte sie. „Du bist in der Schreibkunst besser bewandert.“

(...) „Du kannst schreiben: Rettet uns, bevor wir untergehen! (...)“

Exzerpt 4 (Lindgren, 2012, S. 244), Pippis Reaktionen auf eine emotionale Äußerung von Annika:

(...)

„Hoffentlich kommen wir vor Papa und Mama nach Hause“, sagte Annika, als sie im Boot saßen und Pippi mit kräftigen Ruderschlägen landwärts ruderte. „Mama würde sich solche Sorgen machen!“

„Das glaub ich nicht“, sagte Pippi.

Tabelle 33: Auflistung der kodierten Subkategorien und Einheiten am fremden Datensatz

	Subkategorie	Kodierte Einheit
Exzerpt 1	Bestätigung	Oh, wie schade
	Einbezug des Anderen	Pippi, du weinst ja
	Hinweis negativ	du weinst ja
	Hinweis negativ	aber du hast ja ganz rote Augen
Exzerpt 2	Bestätigung	Oh, das ist ja schrecklich mit anzuhören
	Relativierung	so was musst du doch nicht sagen
	Routineformeln	so was musst du doch nicht sagen
	Routineformeln	Es wird schon alles wieder gut.
	Relativierung	Die Kinder werden sich schon zurechtfinden
	Hinweis positiv	und du bekommst sicher einen neuen Mann
	Hinweis positiv	Es gibt ja so viele M-ä-ä-änner
Exzerpt 3	Ratschlag	Du kannst zu mir in die Villa Kunterbunt kommen und bei mir wohnen, wenn du willst
	Informationsfrage	Was ist mit dir, Annika
	Einbezug des Anderen	Was ist mit dir, Annika
	Informationsfrage	Was stellst du dir unter Schiffbruch vor?
	Informationsfrage	Was meinst du, was Robinson gesagt hätte, wenn ein Schiff gekommen wäre und ihn geholt hätte, nachdem er zwei Tage auf einer unbewohnten Insel gewesen war?
	Hinweis positiv	Ich glaube sicher, dass Herr Crusoe weggelaufen wäre und sich hinter einem Busch versteckt hätte
	Umdeutung positiv	Denn wenn es einem endlich gelungen ist, auf eine unbewohnte Insel zu kommen, dann will man doch mindestens sieben Jahre dableiben.
	Bestätigung	Ja,

Exzerpt 3	Relativierung	Ja, ich meine nicht, dass wir wer weiß wie lange bleiben sollen
	Einbezug des Anderen	Wenn Tommy zum Wehrdienst muss, müssen wir wohl wieder zum Vorschein kommen, nehm ich an
	Handlungsplanung/ Handlung+Sprache	müssen wir wohl wieder zum Vorschein kommen
	Hinweis negativ	Naja, wenn du es so schwernimmst
	Handlungsplanung/ Handlung+Sprache	dann gibt es wohl keinen anderen Ausweg, als die Flaschenpost abzuschicken
	Ratschlag	Schreib du
	Hinweis positiv	Du bist in der Schreibkunst besser bewandert.
	Ratschlag	Du kannst schreiben
Exzerpt 4	Relativierung	Das glaub ich nicht

HALLESCHESCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

Die dieser Reihe vorausgehende Reihe „Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik“ wurde von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock begründet. Die Bände 1–15 wurden von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock herausgegeben; die Bände 16–32 von Lutz Christian Anders, Ursula Hirschfeld, Eva-Maria Krech und Eberhard Stock; die Bände 33–51 von Lutz Christian Anders, Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Eva-Maria Krech, Baldur Neuber und Eberhard Stock (vgl. <http://www.sprechwiss.uni-halle.de/publikationen/>).

- Bd. 1 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1996): Beiträge zur deutschen Standardausssprache. ISBN 978-3-7684-6538-0
- Bd. 2 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1997): Sprechen als soziales Handeln. ISBN 978-3-7684-6739-1
- Bd. 3 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1999): Sprechwissenschaft – Zu Geschichte und Gegenwart. ISBN 978-3-631-34697-6
- Bd. 4 Yvonne Anders (2001): Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern. ISBN 978-3-631-37005-6
- Bd. 5 Margret Bräunlich/Baldur Neuber/Beate Rues (Hg.) (2001): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. ISBN 978-3-631-37730-7
- Bd. 6 Eva-Maria Krech (Hg.) (2002): Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen – interdisziplinäre Kooperation in der Therapie. ISBN 978-3-631-38620-0
- Bd. 7 Baldur Neuber (2002): Prosodische Formen in Funktion. ISBN 978-3-631-38998-0
- Bd. 8 Eberhard Stock/Ludmila Velickova (2002): Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. ISBN 978-3-631-36631-8
- Bd. 9 Ines Bose (2003): dóch da sín ja’ nur mûster II. ISBN 978-3-631-50142-9
- Bd. 10 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (2003): Gegenstandsauffassung und aktuelle phonetische Forschungen der halleschen Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-39273-7
- Bd. 11 Wieland Kranich (2003): Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. ISBN 978-3-631-51029-2
- Bd. 12 Lutz Christian Anders/Ursula Hirschfeld (Hg.) (2003): Sprechsprachliche Kommunikation. ISBN 978-3-631-50466-6
- Bd. 13 Kati Hannken-Illjes (2004): Gute Gründe geben. ISBN 978-3-631-51028-5
- Bd. 14 Annaliese Benkowitz (2004): Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. ISBN 978-3-631-52902-7
- Bd. 15 Norbert Gutenberg (Hg.) (2004): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. ISBN 978-3-631-52009-3
- Bd. 16 Christiane Ulbrich (2005): Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich. ISBN 978-3-631-54414-3

HALLESCHER SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 17 Christiane Miosga (2006): Habitus der Prosodie. ISBN 978-3-631-54391-7
- Bd. 18 Ursula Hirschfeld/Lutz Christian Anders (Hg.) (2006): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. ISBN 978-3-631-54476-1
- Bd. 19 Ramona Benkenstein (2007): Vergleich objektiver Verfahren zur Untersuchung der Nasalität im Deutschen. ISBN 978-3-631-56176-8
- Bd. 20 Beate Wendt (2007): Analysen emotionaler Prosodie. ISBN 978-3-631-56381-6
- Bd. 21 Uwe Hollmach (2007): Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland. ISBN 978-3-631-54261-3
- Bd. 22 Ines Bose (Hg.) (2007): Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-56536-0
- Bd. 23 Ute Gonnermann (2007): Quantifizierbare Verfahren zur Bewertung von Dysphonien. ISBN 978-3-631-57332-7
- Bd. 24 Mariam Hartinger (2008): Untersuchungen der Sprechmotorik von Polterern mit Hilfe der Elektromagnetischen Mediosagittalen Artikulographie (EMMA). ISBN 978-3-631-55886-7
- Bd. 25 Beate Redecker (2008): Persuasion und Prosodie. ISBN 978-3-631-56929-0
- Bd. 26 Kerstin Reinke (2008): Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen. ISBN 978-3-631-57165-1
- Bd. 27 Johanna Steinberg (2008): Geflüsterte Plosive. ISBN 978-3-631-57286-3
- Bd. 28 Cordula Hunold (2009): Untersuchungen zu segmentalen und supra-segmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. ISBN 978-3-631-58065-3
- Bd. 29 Svetlana Nossok (2009): Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch-Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen. ISBN 978-3-631-58499-6
- Bd. 30 Lutz Christian Anders/Ines Bose (Hg.): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 1. ISBN 978-3-631-59490-2
- Bd. 31 Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2009): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 2. ISBN 978-3-631-59435-3
- Bd. 32 Cordula Schwarze (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. ISBN 978-3-631-58804-8
- Bd. 33 Ursula Hirschfeld/Eberhard Stock (Hg.) (2010): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch. ISBN 978-3-631-60854-8
- Bd. 34 Elena Travkina (2010): Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). ISBN 978-3-631-60269-0
- Bd. 35 Ulrike Sievert/Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.) (2011): Klinische Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-60501-1

HALLESCHE SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 36 Hans Krech (2011): Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Lutz Christian Anders. Mit einer Audio-CD. ISBN 978-3-631-61738-0
- Bd. 37 Hans Krech (2011): Beiträge zur Sprechwissenschaft II. Die Behandlung gestörter S-Laute. Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Volkmar und Renate Clausnitzer. ISBN 978-3-631-61739-7
- Bd. 38 Hans Krech (2013): Beiträge zur Sprechwissenschaft III. Ausgewählte Schriften zur Phonetik, Sprechkünstlerischen Gestaltung und Fachgeschichte. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Eva-Maria Krech. Mit einer Audio-CD. ISBN 978-3-631-61740-3
- Bd. 39 Ines Bose/Baldur Neuber (Hg.) (2011): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. ISBN 978-3-631-61276-7
- Bd. 40 Gottfried Meinhold/Baldur Neuber (Hg.) (2011): Irmgard Weithase – Grenzgänge. ISBN 978-3-631-61931-5
- Bd. 41 Angelika Braun/Christa M. Heilmann (2012): SynchronEmotion. ISBN 978-3-631-61518-8
- Bd. 42 Se-Jin Park (2013): Ausspracheabweichungen bei koreanischen Deutschlernenden und Empfehlungen für Ausspracheübungen. ISBN 978-3-631-62637-5
- Bd. 43 Lutz Christian Anders/Ines Bose/Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2013): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 3. ISBN 978-3-631-62883-6
- Bd. 44 Ulrike Nespital (2013): Wirkungen des funktionellen Nachvollzugs physiologischer Gesangsstimmen auf die Qualität der Sprechstimme. ISBN 978-3-631-62616-0
- Bd. 45 Ulrike Groß/Michael Thiergart (Hg.) (2013): Sprache und Musik. ISBN 978-3-631-64362-4
- Bd. 46 Augustin Ulrich Nebert (2013): Der Tonhöhenumfang der deutschen und russischen Sprechstimme. ISBN 978-3-631-64322-8
- Bd. 47 Stephanie Kurtenbach/Ines Bose (Hg.) (2013): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. ISBN 978-3-631-62923-9
- Bd. 48 Marit Fiedler (2013): Modernhebräisch und Deutsch. ISBN 978-3-631-62686-3
- Bd. 49 Salam Omar Mahmood (2014): Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. ISBN 978-3-631-65282-4
- Bd. 50 Björn Fiedler (2014): Coachingbasiertes Training. ISBN 978-3-631-65434-7
- Bd. 51 Ines Bose/Baldur Neuber (Hg.) (2014): Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive. ISBN 978-3-631-64740-0

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 1 Anne Zarend (2015): Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Höflichkeitsgrad in telefonischen Servicegesprächen. 324 Seiten. ISBN 978-3-7329-0148-7
- Bd. 2 Alexandra Ebel (2015): Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Untersuchung zur Akzeptanz verschiedener Eindeutschungsgrade. 252 Seiten. ISBN 978-3-7329-0180-7
- Bd. 3 Friderike Lange (2015): Standardaussprache englischer Namen im Deutschen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Eindeutschung. 288 Seiten. ISBN 978-3-7329-0164-7
- Bd. 4 Wieland Kranich (2015): Sprechwissenschaftliche Grundlagen der Prosodieperzeption. 412 Seiten. ISBN 978-3-7329-0212-5
- Bd. 5 Ursula Hirschfeld/Hans-Joachim Solms/Eberhard Stock (Hg.) (2016): Otto Bremer – Wegbereiter der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle. 202 Seiten. ISBN 978-3-7329-0230-9
- Bd. 6 Susanne Voigt-Zimmermann/Stephanie Kurtenbach/Gabriele Finkbeiner/Anke Bergt/Wanda Mainka (Hg.) (2016): Stimmstörungen – ein Fokus der Klinischen Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. 178 Seiten. ISBN 978-3-7329-0240-8
- Bd. 7 Ursula Hirschfeld/Friderike Lange/Eberhard Stock (Hg.) (2016): Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation. 298 Seiten. ISBN 978-3-7329-0270-5
- Bd. 8 Astrid Schmiedel (2017): Phonetik ironischer Sprechweise. Produktion und Perzeption sarkastisch ironischer und freundlich ironischer Äußerungen. 190 Seiten. ISBN 978-3-7329-0320-7
- Bd. 9 Baldur Neuber/Judith Pietschmann (Hg.) (2017): Dialogoptimierung in der Telekommunikation. 222 Seiten. ISBN 978-3-7329-0316-0
- Bd. 10 Sandra Reitbrecht (2017): Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung. 328 Seiten. ISBN 978-3-7329-0350-4
- Bd. 11 Ines Bose/Kati Hannken-Illjes/Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2017): Forschung und Didaktik der Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge. 218 Seiten. ISBN 978-3-7329-0358-0
- Bd. 12 Judith Pietschmann (2017): Optimierung von Gesprächen in der professionellen Telefonie. 356 Seiten. ISBN 978-3-7329-0395-5

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 13 Heiner Apel (2018): Nachrichten: hörbar informativ. Eine Untersuchung zur Text- und Hörverständlichkeit von Radionachrichten. 466 Seiten. ISBN 978-3-7329-0439-6
- Bd. 14 Josefina Méndez (2018): Gesprächseffizienz – Merkmale und Einflussfaktoren. Sprechwissenschaftliche, linguistische und ökonomische Perspektiven. 254 Seiten. ISBN 978-3-7329-0456-3
- Bd. 15 André Hüttner (2019): Zur Entwicklung der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle (Saale) bis 1961. Mit einem Ausblick auf die weitere Entwicklung des Fachs. 266 Seiten. ISBN 978-3-7329-0537-9
- Bd. 16 Ines Bose/Kati Hannken-Illjes/Stephanie Kurtenbach (Hg.) (2019): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. 300 Seiten. ISBN 978-3-7329-0540-9
- Bd. 17 Clara Luise Finke (2019): Senderidentität und Alltagsästhetik. Radiomoderationen in der Primetime. 366 Seiten. ISBN 978-3-7329-0542-3
- Bd. 18 Susanne Voigt-Zimmermann/Frank Lorenz/André Hüttner (Hg.) (2019): Sprechwissenschaftliche Phonetik. 364 Seiten. ISBN 978-3-7329-0575-1
- Bd. 19 Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (2020): Rhetorische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch (DaF). Wirkung und Verständlichkeit polnischer Studentinnen in der interkulturellen Hochschulkommunikation. 350 Seiten. ISBN 978-3-7329-0543-0
- Bd. 20 Anna Schwenke (2020): Nachrichten: mehr als informativ. Nachrichten-Sprechstile im Radio zwischen Formatierung und Hörverständlichkeit. 424 Seiten. ISBN 978-3-7329-0641-3
- Bd. 21 Eberhard Stock (2020): Fachgeschichtliche Notizen: Zur Entwicklung der halleschen Sprechwissenschaft zwischen 1945 und 1990. 178 Seiten. ISBN 978-3-7329-0657-4
- Bd. 22 Sarah Heinemann (2020): Die Macht der Gedanken. Eine kritische Analyse der Lehren des Positiven Denkens. 306 Seiten. ISBN 978-3-7329-0660-4
- Bd. 23 Robert Skoczek (2020): Aussprache polnischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. 372 Seiten. ISBN 978-3-7329-0702-1
- Bd. 24 Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.) (2021): Miteinander sprechen – verantwortlich, kompetent, reflektiert. 254 Seiten. ISBN 978-3-7329-0647-5
- Bd. 25 Debora Diehl (2021): Aussprache japanischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen und Empfehlungen zur Eindeutschung. 318 Seiten. ISBN 978-3-7329-0746-5

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 26 Christian Gegner (2021): Mündliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische und sprechkünstlerische Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften. 418 Seiten. ISBN 978-3-7329-0775-5
- Bd. 27 Ines Bose/Clara Luise Finke/Anna Schwenke (Hg.) (2021): Medien – Sprechen – Klang. Empirische Forschungen zum medienvermittelten Sprechen. 368 Seiten. ISBN 978-3-7329-0732-8
- Bd. 28 Xiang Li (2023): Aussprachetraining im Bereich der Prosodie für chinesische DaF-Lernende. 438 Seiten. ISBN 978-3-7329-0947-6
- Bd. 29 David Fujisawa (2023): Phonetische Bewusstmachung durch Visualisierung. Analysen und Konzepte für den DaF-Unterricht. 304 Seiten. ISBN 978-3-7329-0984-1
- Bd. 30 Susanne Voigt-Zimmermann/Anna Wessel/Martina Haase (Hg.) (2024): Stimme – Sprechen – Theater. Sprechwissenschaft im Dialog. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-1031-1
- Bd. 31 Ulrich Thilo Hoffmann (2024): Aussprachenormen für das Sprechen und Singen auf der Bühne im 19. Jahrhundert. Mit besonderer Berücksichtigung von Vokalen und Diphthongen. 262 Seiten. ISBN 978-3-7329-1030-4
- Bd. 32 Erich Drach (2024): Die redenden Künste / Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Herausgegeben und eingeleitet von Norbert Gutenberg. 326 Seiten. ISBN 978-3-7329-0918-6
- Bd. 33 Theresa Strätz (2024): Mixed-Methods-Designs in der Spracherwerbsforschung. Eine multiperspektivische Untersuchung des Empathieausdrucks von Kindern. 304 Seiten. ISBN 978-3-7329-1096-0

In dieser Publikation wird sowohl ein umfassendes Bild des kindlichen Empathieausdrucks formuliert als auch ein komplexes Mixed-Methods-Design ausgearbeitet. Im Mittelpunkt stehen die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten von 22 Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren, von denen einige Sprachauffälligkeiten aufweisen. Anhand videographierter Interaktionen werden Muster des Empathieausdrucks auf Wort-, Satz- und Gesprächsebene analysiert und potenzielle Einflussfaktoren diskutiert. Durch die Integration qualitativer und quantitativer Perspektiven zeigt die Studie, wie Kinder der Empathie verbal, kinetisch und prosodisch-stimmlich ausdrücken. Der Band liefert wertvolle Erkenntnisse zur Rolle von Sprache in emotional beladenen Interaktionssituationen.

Theresa Strätz, Dr. phil., studierte Psycholinguistik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und Klinische Linguistik an der Philipps-Universität Marburg, wo sie in Klinischer Linguistik promovierte. Sie arbeitet als Sprachtherapeutin und Dozentin interdisziplinär an der Schnittstelle zur psychischen Gesundheit.

