Christian Kluger

Eltern fördern durch Argumentieren (EfA)

Konzeption und Ergebnisse eines Interventionsprogrammes zur Erhöhung elterlichen Unterstützungspotenzials in alltäglichen Familiendiskussionen

Abstract: Der Artikel bezieht sich auf den linguistischen Schwerpunkt des im Rahmen der FUnDuS-Studie konzipierten und durchgeführten Elterntrainings EfA (*Eltern fördern durch Argumentieren*). Der sprachbezogene Teil des interdisziplinär entwickelten Trainings setzt sich zum Ziel, die Teilnehmenden mit dem im Hinblick auf die kindliche Argumentationskompetenz förderlichen Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* vertraut zu machen, so dass sie es in alltäglichen Gesprächssituationen im Familienalltag erfolgreich anwenden können. Der Artikel bietet einen Einblick in den Ablauf des Trainingsprozesses und seine inhaltlichen Schwerpunkte. Präsentiert werden das linguistische Trainingsmaterial und aufbereitete Übungen. Ergebnisse der summativen Evaluation im Kontrollgruppendesign werden kurz zusammengefasst. Gegenüberstellungen prägnanter Beispiele von Eltern-Gesprächen mit ihrem Kind, jeweils vor und nach dem Training aufgezeichnet, geben einen konkreten Einblick in die trainingsbedingten Veränderungen.

Keywords: Elterntraining, Interventionsstudie, Gesprächsforschung, Erwerbsunterstützung, Interaktionsmuster, Konversationsanalyse

1 Einführung

Im Zusammenhang mit der auch neuerlich wieder bestätigten hohen Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft in Deutschland (OECD 2015) wurden bisherige Reformanstrengungen in Forschung und Bildungspraxis sehr weitgehend auf die Schule konzentriert, die in ihrer kompensatorischen Aufgabe unterstützt werden soll. Darüber hinaus werden jedoch besonders von Bildungs- und Unterstützungseinrichtungen in sozial benachteiligten Quartieren auch Maßnahmen gefordert, die direkt auf die Unterstützung des häuslichen

Christian Kluger, TU Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg, 13, 44221 Dortmund,
christian.kluger@tu-dortmund.de

Open Access. © 2021 Christian Kluger, publiziert von De Gruyter. Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz.

<https://doi.org/10.1515/9783110707168-009>

Kontexts zielen. Derartige Forderungen werden unterstützt von den Ergebnissen der umfangreichen FUnDuS-Studie¹ (Quasthoff et al. 2013), welche aufzeigte, wie entscheidend familiäre Interaktionsweisen für den Erwerb und den Ausbau schulisch geforderter sprachlicher Schlüsselqualifikationen auch noch bei Kindern im Sekundarstufenalter sind (vgl. Quasthoff, Wild et al. in diesem Band; Quasthoff & Kluger in diesem Band; Domenech & Krah in diesem Band). So wurde in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein Training für Eltern entwickelt, das besonders sozial benachteiligte Eltern in den Stand versetzen sollte, ihre Kinder im informellen kommunikativen Familienalltag beim Erwerb von Argumentationskompetenz zu unterstützen.

EfA (Eltern fördern durch Argumentieren) ist eine Intervention, die auf der Grundlage der längs- und querschnittlichen Ergebnisse der FUnDuS-Studie konzipiert und erprobt wurde. Sie beinhaltet sowohl linguistisch als auch psychologisch fundierte Trainingsteile. Das primäre Ziel des in diesem Artikel näher vorgestellten linguistischen Anteils des Trainings ist die langfristige Übernahme erwerbsförderlichen Interaktionsverhaltens in alltäglichen familialen Gesprächen mit älteren Kindern. Der psychologische Part des Trainings zielt in engem Zusammenhang damit auf die langfristige Übernahme der Grundprinzipien von autoritativer, nicht kontrollierender Erziehung (Domenech, Hollmann & Krah 2017) ab. Da evidenzbasierte Interventionsmaßnahmen in Form von Elterntrainings im sprachwissenschaftlichen Arbeitsfeld wesentlich seltener sind als beispielsweise in der Psychologie, werden in diesem Artikel die Trainingseinheiten mit vornehmlich linguistischem Inhalt vorgestellt.

Elterntrainings im pädagogischen und psychologischen Arbeitsfeld (zsf. Wild & Wieler 2015) zielen primär auf die Vermittlung von Erziehungskonzepten ab, wie z. B. das *Positive-Parenting-Program*, *Triple P* (Sanders 2008) und beziehen sich zudem oft auf sehr junge Kinder (Mendelsohn et al. 2011). Im Fokus linguistischer Konzepte stehen vor allem Kommunikationstrainings, welche auf die berufliche Weiterbildung, Beratung und Optimierung organisationaler Kommunikationsprozesse abzielen (vgl. Lepschy 2008; Fiehler 2009). Ein spezieller Fall in diesem Kontext sind Lehrerfortbildungen, die sich schwerpunktmäßig auf Sprachprozesse im Unterricht beziehen (vgl. Prediger in diesem Band, sowie die dort zitierte Literatur). Im Feld der Sprachtherapie ist das Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung HET (Buschmann 2011) erwähnenswert, in dem Eltern Hinweise zu förderlicherem Interaktionsverhalten mit

¹ Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I (Ltg. Prof. Dr. Uta Quasthoff und Prof. Dr. Elke Wild), gefördert vom BMBF AZ 01GJ1207/A + B.

sprachlich entwicklungsgestörten bzw. verzögerten Kindern erhalten. Ein Elterntertraining zur häuslichen Förderung des Diskurserwerbs gibt es m.W. nicht im deutschsprachigen Raum.

Das Desiderat, welches aus der disziplinären Gebundenheit bisheriger Trainings abzuleiten ist, insbesondere für die Gesprächsforschung, stellt für EfA eine besondere Motivation dar: Es kombiniert durch sein interdisziplinäres Design die langjährige Erfahrung von Interventionsprogrammen aus der pädagogischen Psychologie mit empirisch gesicherten Erkenntnissen langjähriger linguistischer Forschungsarbeiten. EfA bietet auf diese Weise eine für Laien verständliche Einsicht in sequenzielle, konversationsanalytisch aufgearbeitete Prozesse und setzt die reichhaltigen Erkenntnisse über interaktive Erwerbsressourcen um.

Dieses Kapitel baut speziell auf den theoretischen Grundannahmen der Interaktionalen Diskursanalyse (Quasthoff, Heller & Morek in diesem Band) sowie auf den empirischen Befunden zu argumentativen Diskurspraktiken und ihrem Erwerb (Quasthoff, Wild et al. in diesem Band; Quasthoff & Kluger in diesem Band; Domenech & Krah in diesem Band) (vgl. zu diesen und anderen grundlegenden Konzepten das Glossar in diesem Band) auf. Insofern schließt der Beitrag im vorliegenden Band den Kreis von den theoretischen Konzeptionen zu familialen Diskurspraktiken über die empirischen Befunde zu ihren Erwerbsbedingungen bis zum verändernden Eingriff in diese Praktiken.

Zunächst diskutiert das vorliegende Kapitel die sprachwissenschaftlichen Grundlagen sowie deren didaktische Aufbereitung in den Trainingseinheiten von EfA. Anschließend werden die Verfahren sowie die Ergebnisse der Wirksamkeitsanalysen dargestellt und mit Einblicken in Fallbeispiele verdeutlicht. Zum Abschluss wird kurz über die Weiterentwicklung von EfA zu einem ebenfalls positiv evaluierten Train-the-Trainer Programm berichtet, das nunmehr interessierten Einrichtungen zur Verfügung steht.

2 Wie nutzt EfA die empirischen Erkenntnisse aus FUNDuS?

Angelpunkt des sprachwissenschaftlichen Trainingsteils sind zentrale Befunde aus der FUNDuS-Erwerbsstudie. Eines dieser Ergebnisse ist, dass die Korrelation von Argumentationskompetenz von Kindern und sozioökonomischem Status der Familien wesentlich über die Interaktionsformen in den Familien vermittelt ist (Quasthoff, Wild et al. in diesem Band). Insbesondere die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Analysen des Interaktionsverhaltens zwischen Elternteil und Kind

über den Längsschnitt lassen den Schluss zu, dass das rekonstruierbare familiäre Interaktionsmuster einen langfristigen Einfluss auf die kindliche Entwicklung von Diskurs-, speziell Argumentationsfähigkeiten hat. Diese Analysen zeigen weiterhin, dass erwerbsförderliche interaktive Praktiken sowohl in privilegierten als auch in sozio-ökonomisch eher benachteiligten Familien zu finden sind – wenn auch nicht in gleicher Häufigkeit (Kluger & Quasthoff in diesem Band). Hier kann also ein Elterntaining ansetzen, ohne mit familienkulturellen Unverträglichkeiten rechnen zu müssen.

Das in FUNDuS in seiner Erwerbssupportivität bestätigte Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* (Quasthoff & Kern 2007; Heller & Krah 2015) stellt für EfA ein zentrales Element dar, welches die Teilnehmenden im Training zunächst in seiner Form und kontextuellen Wirksamkeit kennenlernen. Im Rahmen dieser Praktik agieren Erwachsene im Diskurs als interessierte Zuhörer und regen ihre kindlichen Gesprächspartner zu eigenen Diskursaktivitäten an (Quasthoff & Kluger in diesem Band). Bei der Entwicklung von Materialien konnte EfA entsprechende Gesprächsdaten aus FUNDuS nutzen. Auf das Interaktionsmuster *Übergehen und Selberlösen*, welches im Unterschied zu *Fordern und Unterstützen* aus der längsschnittlichen Perspektive von FUNDuS eine eher geringe Erwerbsunterstützung nahelegt (vgl. Heller & Krah 2015), konnte kontrastiv zurückgegriffen werden, wenn es darum ging, häufig praktizierte, aber in der Erwerbsunterstützung zweifelhafte Gesprächsformen vorzuführen.² Prägend für dieses Muster sind sequenzielle Verfahren des Elternteils, die dazu führen, dass sie bei Aushandlungen relevante Aufgaben des Gespräches selbst lösen, einen kindseitig etablierten Dissens nicht dulden und die Gesprächsanteile weitgehend selbst übernehmen.

3 Zur Konzeption des Trainings

Das Elterntaining setzt sich aufgrund entsprechender trainingswissenschaftlicher Befunde zum Drop-out (vgl. Nowak & Heinrichs 2008) aus insgesamt sieben Sitzungen von je 90 Minuten zusammen, welche einmal pro Woche stattfanden. Die Sitzungen wurden mit einer festen Gruppe von maximal sechs Eltern durchgeführt. Themen der Sitzungen und Inhalte werden in folgendem Schaubild (Abb. 1) näher verdeutlicht.

² Ein weiteres empirisch vorfindliches Muster *Raumlassen und Akzeptieren* (Quasthoff & Kluger in diesem Band) zeigt weder theoretisch noch empirisch eine klare Erwerbsfunktionalität und wurde bei der Konzeption von EfA nicht modellhaft eingesetzt.

Abb 1: Schematischer Sitzungsverlauf von Efa.

EfA richtet sich an Eltern mit Kindern, die gerade in die Sekundarstufe I wechseln sind, also Kinder im Alter von elf bis maximal dreizehn Jahren. Dieses Alter wurde gewählt, um die Vergleichbarkeit zwischen den qualitativen Langzeitanalysen der FUnDuS-Studie zu gewährleisten. Außerdem ist diese bildungsbiographische Etappe des Übergangs für Schülerinnen und Schüler besonders relevant, da sich (argumentative) Schlüsselqualifikationen hier auf die Partizipationschancen im Fachunterricht der für die Schullaufbahn entscheidenden Sekundarstufe I auswirken dürften (vgl. Heller et al. 2017; Prediger, Erath & Moser Opitz 2019). Für Eltern ist diese Phase der Präadoleszenz ihrer Kinder deshalb relevant, weil sich hier pubertätsbedingte konfliktreiche Familieninteraktionen bereits abzeichnen oder einstellen (vgl. Kline 1998).

Primär richtet sich das Training an Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status. Grundlegendes Prinzip für die Konzipierung der linguistischen Trainingsanteile war es, mit möglichst authentischen Gesprächsmaterialien zu arbeiten und diese abwechslungsreich zu präsentieren, z. B. durch Videoclips, Arbeitsblätter und Comics, und mittels diverser Rollenspiele zur Selbstreflexion anzuregen (Abschnitt 3.2 unten). Die Videobeispiele und weiteres Präsentationsmaterial, das eigens für EfA angefertigt wurde, basieren auf authentischen Sequenzabschnitten aus den erhobenen Familienaushandlungen. Sie wurden lediglich stilisiert einem neuen Plot angepasst und anonymisiert. Hierdurch gewann das Material, besonders in Bezug auf elterliche und kindliche Äußerungen, einen hohen Grad an Authentizität und begünstigte den Wiedererkennungswert bei den Teilnehmenden.

3.1 Ziele des Elterntrainings

Die primär interaktionsbezogenen Ziele von EfA (Quasthoff et al. 2015) sind die folgenden: Die Teilnehmenden sollen (1) die unmittelbaren Vorteile hoher Argumentationskompetenzen im Alltag (sowohl von Kindern als auch Erwachsenen) erkennen und als förderrelevante, nützliche Fähigkeit einschätzen; (2) alltägliche Gespräche und Aushandlungen mit ihren Kindern als potenzielle Erwerbsressource für die kindliche Argumentationskompetenz erkennen; (3) befähigt werden, eben diese Gespräche bzw. Aushandlungen im Rahmen alltäglicher Verständigungsmuster für das Kind förderlicher zu gestalten.

Ziel der linguistischen Trainingsinhalte ist also das langfristige Übernehmen des interaktiven Verhaltens, welches in FUnDuS auf Elternseite als Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* rekonstruiert wurde. Da dieses nachweislich erwerbsunterstützend ist, sollen die Teilnehmenden durch das Einüben dem Interaktionsmuster entsprechender Praktiken in die Lage versetzt werden, den

(argumentativen) Diskurserwerb ihrer Kinder im familialen Alltag informell, also ‚nebenbei‘ und nicht in thematisch expliziter Form (vgl. Quasthoff 2012) zu unterstützen. Mit diesen Zielen vor Augen wurden die einzelnen Sitzungen thematisch konzipiert.

3.2 Überblick in die Trainingssitzungen mit linguistischem Inhalt

Das Training wurde von einem Tandem mit je einer linguistisch und einer psychologisch ausgebildeten Trainingsperson durchgeführt. In der ersten Sitzung wird mithilfe von Videobeispielen und einigen Comics die Nützlichkeit von Argumentationskompetenzen demonstriert. Wie alle schriftsprachlichen Materialien wurden auch die Comicaldiologe in verteilten Rollen vom Trainerteam laut vorgelesen. Präsentiert werden familiäre Alltagssituationen, in denen beispielsweise eine Mutter erfolgreich bzw. erfolglos ihre Interessen bei der Bundesagentur für Arbeit durchsetzt (Abb. 2). Diese Aushandlungsszenen wurden zuvor konzipiert und anschließend mit der Unterstützung von Laiendarstellerinnen nachgespielt und videographiert.

Abb. 2: Screenshot aus Videomaterial: Termin bei der Bundesagentur für Arbeit.

In der zweiten Sitzung lernen die Teilnehmenden die grundlegende Sequenzialität von mündlicher Interaktion (Schegloff 2007) am Beispiel der *Mechanik von Zugzwängen* kennen. Konkretisiert wird dies im Training durch den Einblick in

die sequenzielle Wirkung kontextuell relevanter Verfahren des *interessierten Nachfragens* wie etwa Warum-Fragen in Diskussionen (vgl. Quasthoff & Kluger in diesem Band). Die Notwendigkeit inhaltlichen Interesses an den Äußerungen des Kindes steht hier im Vordergrund, denn so soll eine mechanische, kontextuell nicht eingebettete Produktion von Nachfragen als Selbstzweck verhindert werden. Die subtile mikroprozessuale Effektivität von Nachfragen oder anderen Impulsen, die zu (argumentativen) Elaborierungen führt (Kuhn & Udell 2003), ist Laien nicht ohne Weiteres vermittelbar. Die Wirksamkeit derartiger Zugzwänge wird zunächst durch Videobeispiele demonstriert; anschließend können die Teilnehmenden diese Steuerbarkeit von Gesprächen in Form eines Rollenspiels selbst ausprobieren. Dabei werden die Videobeispiele sequenzweise abgespielt und an diskursrelevanten Stellen, zumeist unmittelbar nach dem Zugzwang des Elternteils, gestoppt und mit den Teilnehmenden diskutiert. Durch Fragen wie: „Wie wird das Kind wohl auf diese Aussage reagieren, was ist hier zu erwarten?“ sollen die Teilnehmenden einen ersten Zugang zu der Regelmäßigkeit der interaktiv-konstruktiv geprägten Abfolge von Redebeiträgen erhalten. Eltern können so auch die Einsicht gewinnen, in welchem Maße ‚unerwünschte‘ Äußerungen des Kindes im Videobeispiel eine erwartbare Folge einer entsprechenden Fragestellung des Elternteils darstellen. Die tw. geäußerte unreflektierte Unterstellung der Eltern, das Kind sei nicht kooperativ (vgl. Spranz-Fogasy 1993) soll auf diese Weise zugunsten der Einsicht in die Sequenzialität und Interaktivität von Kommunikationsprozessen überwunden werden.

Anschließend setzen die Trainer im Rahmen eines Rollenspiels über eine fiktive Aushandlungssituation die Teilnehmenden unter Zugzwang. Die Abhängigkeit kindlicher Äußerungen von eigenen Gesprächszügen wird so unmittelbar erfahrbar gemacht. Festgehalten wird diese neue Erkenntnis für die Teilnehmenden mit dem Leitspruch: „Das, was Sie zum Kind sagen, beeinflusst das, was das Kind zu Ihnen sagt!“

Im Rahmen der dritten Sitzung üben die Teilnehmenden das Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen*, welches vorab in einem Impulsreferat vorgestellt wurde, praktisch ein. Auch hier kommen Beispielvideos mit anschließender Diskussionsrunde zum Einsatz. Die Teilnehmenden lernen, Kindern hinreichend Gesprächsraum in Diskussionen zu bieten, und intuitiv besser einzuschätzen, ob und wie viel dialogische Unterstützung durch Nachfragen, Gegenargumente oder andere Impulse das Kind im Gespräch benötigt. Das primäre Ziel besteht in der Vermittlung interaktiver Verfahren, mit deren Hilfe das Kind gemäß seiner bereits vorhandenen sprachlich-diskursiven Ressourcen angeregt wird, einen größeren Anteil an gemeinsamen Argumentationen

zu übernehmen (vgl. Quasthoff & Kern 2007; Heller & Krah 2015) und dabei insbesondere Begründungen beizusteuern und zu elaborieren.

Das verwendete Videobeispiel zeigt ein Streitgespräch in einer familiären Alltagssituation. Die Teilnehmenden sollen u. a. erkennen, dass auch strittige Gesprächssituationen erwerbsförderliches Potenzial für das Kind bieten, sofern ihm genügend Gesprächsraum gelassen wird und die Begründungspflicht (Heller 2012) als Prinzip etabliert wird. Das Videobeispiel endet damit, dass das Kind seinen Wunsch nicht durchsetzt. Dies soll demonstrieren, dass die Erhöhung der kindlichen Anteile in argumentativen Auseinandersetzungen keinesfalls zwangsläufig einen Autoritätsverlust des Elternteils und ein *laissez-faire* gegenüber kindlichen Wünschen darstellt. Diese Bedenken hatten viele Eltern geäußert.

In der vierten Sitzung üben die Teilnehmenden den Grad an notwendiger Unterstützungsleistung praktisch ein. Hier geht es um die Fähigkeit des *Fine-tuning* (Snow 1995), also die kontextuelle Anpassung der elterlichen Unterstützungsaktivitäten an die vom Kind bereits selbstständig gezeigten Argumentationsaktivitäten. Am Comic (Abb. 3.) sollen die Teilnehmenden eine – aus Sicht des Trainings – sinnvolle Antwort auf die Aussage des Kindes wählen.

Abb. 3: Comics zum Einüben von Finetuning – Hohe vs. niedrige Argumentationskompetenz des Kindes.

Abbildung 3 zeigt eine Gegenüberstellung zweier Varianten der Ausgangslage, in der das Kind mal seinen Standpunkt begründet und mal nicht. In der Aufgabe sollen die Teilnehmenden nun erkennen, ob das Kind entweder Unterstützung in Form einer Etablierung von Begründungspflicht braucht (z. B. durch eine Warum-Frage, linker Comic) oder durch einen Einwand (z. B. zur Glaubwürdigkeit von

Werbung) zum Überdenken seiner Begründung veranlasst werden könnte (rechter Comic). Hieran üben die Teilnehmenden die Anpassung des Grads einer notwendigen Unterstützungsleistung, die zentrales Element der Erwerbsfunktion des *Discourse Acquisition Support Systems* ist (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996).

4 Die Evaluation von EfA

EfA wurde in FUnDuS hinsichtlich seiner Wirksamkeit sowohl quantitativ³ als auch qualitativ überprüft. Die Grundlage der hier zu berichtenden qualitativen Wirksamkeitsüberprüfung bilden Videoaufzeichnungen von interaktiven Entscheidungsaufgaben, die alle Teilnehmenden mit ihrem Kind sowohl kurz vor Beginn des Trainings (Prätest) als auch unmittelbar im Anschluss an die letzte Trainingssitzung (Posttest) gemeinsam bearbeiteten. In Übereinstimmung mit in FUnDuS genutzten Erhebungsformen wurden Eltern-Kind-Dyaden in diesen Gesprächssettings gebeten, jeweils gemeinsam eine aus vier zur Wahl stehenden Optionen (z. B. verschiedene Ausflugsziele für Klassenfahrten oder gemeinschaftliche Aktivitäten) zu wählen und die getroffene Entscheidung zu begründen.

Um einen Trainingseffekt nachzuweisen, wurde das gleiche Erhebungsverfahren bei einer Kontrollgruppe angewendet, die das Training vorerst nicht erhielt. Diese setzte sich aus vergleichbaren Teilnehmenden in Bezug auf das Sozial- und Bildungsniveau zusammen. Es gab 17 Teilnehmende in der Experimentalgruppe und 20 Teilnehmende in der Wartekontrollgruppe. Bei der Experimentalgruppe wurden zwei Fälle aufgrund besonderer Bedingungen⁴ in der Auswertung nicht berücksichtigt. Aufgrund von Zeit- und Ressourcenmangel wurde die Anzahl der analysierten Fälle der Kontrollgruppe an die tatsächlich erhobene Anzahl der Experimentalgruppe angepasst, indem nach dem Zufallsprinzip fünf Fälle von der Auswertung ausgeschlossen wurden.

³ In Form von Fragebögen über Selbsteinschätzungen von Teilnehmenden jeweils vor und nach dem Training. Diese Erhebungen wurden vom psychologischen Teilprojekt übernommen (Quasthoff et.al. 2015; Quasthoff, Wild et al. in diesem Band).

⁴ Ein Elternteil war Kommunikationstrainer und partizipierte vermutlich aus beruflichem Interesse am Training. Der andere Fall bezog sich auf Pflegeeltern eines mutmaßlich verhaltensauffälligen Kindes.

4.1 Qualitativ rekonstruierte Wirksamkeit des Trainings: Wechsel des Interaktionsmusters und seiner Umsetzung

Im Fokus der Analysen zu den Interaktionen der Prä- und Posttests stand zunächst die Frage nach möglichen Veränderungen der jeweils dominant verwendeten Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen*, *Raumlassen und Akzeptieren* sowie *Übergehen und Selberlösen* (vgl. Quasthoff & Krah 2012; Heller & Krah 2015; Quasthoff & Kluger in diesem Band) unter dem Einfluss des Trainings. Entsprechend wurden die von der Experimental- und Kontrollgruppe dominant verwendeten Muster im Vergleich von Prä- und Posttest rekonstruiert. Der Trainingseffekt sollte sich in einer deutlichen Übernahme des Interaktionsmusters *Fordern und Unterstützen* im Posttest der Experimentalgruppe zeigen, während eine Veränderung innerhalb der Kontrollgruppe nicht erwartbar war. In der folgenden Tabelle 1 sind die analysierten Interaktionsmusterwechsel zwischen Prä- und Posttest von Experimental- und Kontrollgruppe zusammengefasst:

Tab. 1: Wechsel der Interaktionsmuster in der Experimental- und Kontrollgruppe.

Wechsel der Interaktionsmuster vom Prä- zu Posttest	Experimentalgruppe (15 Dyaden)	Kontrollgruppe (15 Dyaden)
<i>Fordern und Unterstützen</i> bereits im Prätest	7	6
Wechsel zu <i>Fordern und Unterstützen</i>	8	0
Wechsel zu <i>Raumlassen und Akzeptieren</i> bzw. <i>Übergehen und Selberlösen</i>	0	2
Kein Interaktionsmusterwechsel	0	7

Die Befunde zeigen, dass 8 von 15 Teilnehmenden der Experimentalgruppe im Posttest ein verändertes Gesprächsverhalten mit ihrem Kind zeigten und nun gemäß dem Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* agierten. In diesen 8 Fällen wurde im Prätest ein anderes Interaktionsmuster als *Fordern und Unterstützen* rekonstruiert. Ebenso ist ersichtlich, dass 7 der 15 Teilnehmenden in der Experimentalgruppe bereits im Prätest *Fordern und Unterstützen* anwendeten. Die relative Häufigkeit dieses Interaktionsmusters entspricht damit zum einen grob der Verteilung in der Intensivstichprobe der FUnDuS-Studie, die bei knapp 50% der Elternteile das Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* rekonstruierte (vgl. Heller & Krah 2015). Zum anderen ist sie vergleichbar mit den Ergebnissen der Kontrollgruppe, bei der 6 von 15 Eltern ebenfalls bereits im Prätest *Fordern*

und *Unterstützen* realisierten.⁵ Bei keinem der Teilnehmenden der Experimentalgruppe konnte ein Musterwechsel zu *Raumlassen und Akzeptieren* bzw. *Übergehen und Selberlösen* festgestellt werden.

Ein Musterwechsel hin zu *Fordern und Unterstützen* findet sich in der Kontrollgruppe in keinem einzigen Fall. Insofern ist davon auszugehen, dass der Wechsel des Interaktionsmusters in der Experimentalgruppe im Posttest auf die Inhalte des Elterntrainings zurückzuführen ist.

Unter der Perspektive der Interaktivität sind ebenso die Reaktionen der Kinder im Verlauf des Posttests interessant: Sie reagierten auf ihre unerwartet höhere Beteiligung, die im Diskurs vom Elternteil zugelassen wurde, zunächst mit Verwunderung und Unschlüssigkeit. Diese Reaktion der Kinder kann durchaus als Anzeichen einer wahrgenommenen Veränderung des elterlichen Verhaltens gedeutet werden.

Die zunächst noch recht groben vergleichenden Analysen des elterlichen Interaktionsverhaltens vor und nach dem Training zeigen nicht nur hinsichtlich der verwendeten Interaktionsmuster, sondern auch im Zusammenhang mit weiteren Merkmalen der dialogischen Unterstützung und der kindlichen Beteiligung markante Veränderungen, die den Einfluss des Trainings nahelegen. Die Häufigkeitsverteilungen der Musterverwendung legen allerdings nicht offen, wie genau sich die interaktive Steuerung seitens der Erwachsenen nach erfolgreichem Abschluss des Trainings verändert hat. Dies soll im Folgenden anhand einiger exemplarischer Fälle näher demonstriert werden. In vielen Fällen sind über den Musterwechsel hinaus interaktive Verhaltensänderungen der Teilnehmenden zu erkennen, die ebenfalls mit einem Trainingseffekt in Zusammenhang gebracht werden können. Allerdings sind diese Entwicklungen sehr kontextsensitiv, so dass eine Erfassung der Häufigkeiten nicht sinnvoll ist.

4.2 Exemplarische Analysen

Die in diesem Abschnitt analysierten und nach GAT 2 (Selting et al. 2009; s. auch Anhang zu diesem Band) transkribierten Fälle repräsentieren typische Hinweise auf Trainingseffekte in der Vielfältigkeit des kontextuellen Verlaufs: Das erste Beispiel steht exemplarisch für Fälle mit Interaktionsmusterwechsel

⁵ Man kann für diese Fälle argumentieren, dass diese Eltern im Grunde nicht der intendierten Zielgruppe des Elterntrainings EfA entsprachen, weil sie das angezielte Interaktionsverhalten bereits praktizierten. Allerdings zeigen feinere Analysen, dass auch diese Eltern i. Allg. die Interaktion mit ihren Kindern förderlicher gestalteten.

zwischen Prä- und Posttest. Zwei weitere Fälle illustrieren, auf welche Weise im Training explizit thematisierte dialogische Unterstützungsverfahren umgesetzt werden, auch wenn bereits vor dem Training eine Variante von *Fordern und Unterstützen* praktiziert wurde.

Grundlage für die im Folgenden analysierten Sequenzen sind folgende Aufgaben: Im Prätest sollten sich Eltern (ET) und Kinder (KI) für eine von vier möglichen Unternehmungen⁶ mit polnischen Austauschschülern entscheiden und ihre Entscheidung begründen, während im Posttest über verschiedene Aktivitäten und Reiseziele für eine Klassenreise diskutiert und entschieden werden sollte.⁷ Weil die vorgegebenen Alternativoptionen der Posttestaufgabe wesentlich facettenreicher sind, bietet sich hier mehr Raum für Diskussionen, aber auch für einen Dissens.

Fall 1: Prätest: Übergehen und Selberlösen (GEJO19101962)⁸

- 083 KI: aber abendessen im faMIlienkreis?
 084 ET: ja äh da ist man halt in der faMIlie,
 085 also in den faMIlien entsprechend,
 086 und die KINder (-) können dann vielleicht mal so ein bisschen
 einblick (nehmen);
 087 KI: also,
 088 ET: [in das privATleben von den deutschen;]
 089 KI: [also du meinst] (-) die
 DEutschen und die polnischen [sind zusammen mit
 090 ihrer faMIlie,]
 091 ET: [nein nein,
 092 mein,
 093 (--) JA:: aber also das-]
 094 ((zeigt und schaut auf das Aufgabenblatt))
 095 jA::?

⁶ Zur Auswahl standen: 1. Besuch eines Museums mit einer Ausstellung zur deutsch-polnischen Geschichte. 2. Besuch eines Kletterparks. 3. Abendessen im Familienkreis mit landestypischen Gerichten. 4. Gemeinsames Bowling mit allen beteiligten Familien.

⁷ Zur Auswahl standen: 1. Fünf Tage auf Wangerooge in einem Schullandheim. 2. Vier Tage Schüleraustausch in Holland mit Besuch einer alten Windmühle. 3. Vier Tage Hamburg mit Musical-Besuch. 4. Eine Woche Fahrradtour mit Zelten in der näheren Umgebung.

⁸ Alle Transkripte folgen der GAT 2 Konvention (Selting et al. 2009; s. Anhang zu diesem Band).

096 WArte mal (.) ähm:--
097 KI: ja.
098 so WÜRD ichs-
099 also ich würde NUMMer-
100 ((zieht das Aufgabenblatt zu sich))
101 [DREI]
102 ET: [aber WArte mal;]
103 nee QUATSCH.
104 jetzt müssen wir grad nochmal LEsen;
105 <<vom Aufgabenblatt ablesend> über das WOchenende sollen,
106 die polnischen schüler in den faMIlien aus
107 deiner KLASSe untergebracht werden>.
108 KI: achSO,
109 [in den fam]-
110 ET: <<laut sprechend> [also] die bleiben da
praktisch überNACHten da>,
111 so würd ich das verSTehen,
112 KI: ich WÜRD das mit [ähm dem] typ äh-
113 ET: [ACHSO:..]
114 KI: [num]mer DREI würd ich machen.
115 ET: [UND,]
116 ja:.,
117 <<vom Aufgabenzettel ablesend> die (schule) sagt die
unterstützung für>-
118 ach nee NEE;
((. . .))
121 moMENT;
122 die SCHUle-
123 (--) nee QUATSCH.
124 das ist ja BLÖDsinnig.
125 nee DANN würd ich vielleicht doch das mit dem bowlen machen Oder?
126 KI: ja;
127 ET: (---) obwohl man könnte natürlich auch den KLETterpark besuchen,
128 KI: ((duckt sich und grinst ET an))
129 ET: aber das ERste würd ich auch auf keinen fall
[machen] oder?
130 KI: [nei:N.]
131 besuch ein* [hm?hm.]
132 ET: [das ist] LANGweilig für euch;

- 133 KI: <<auf das Aufgabenblatt deutend> nummer VIER auch nicht>;
 134 BOWlen-
 135 <<das Gesicht verziehend> BRINGT nichts>;
 136 also;
 137 ich würd [entweder zwei oder DREI jetzt nehmen;]
 138 ET: [<<auf das Aufgabenblatt deutend> also
 das mit dem Abend*,>]
 139 mit den landestypischen geRIChten,
 140 das hat [man] ja in den familie SOWieso;
 141 KI: [naJA: ,]
 142 ET: das STIMMT;
 143 ich hab das eben gar nicht geLEsen ne?
 144 KI: ja.
 145 ET: [weil ihr besucht die ja sowieSO;]
 146 KI: [oKAY dann dann nummer] ZWEI ja?
 147 ET: (--) °hh joa-
 148 man kann sich DANN,
 149 man MUSS sich miteinander ja dann äh:-
 150 (2.0)
 151 also (.) die SCHÜler müssen sich ja dann miteinander (--)
 irgendwie,
 152 (2.0)
 153 arranGIEren können;=ne?
 154 beim KLETtern;
 155 dass die da sich gegenseitig (--) HILfestellung geben?
 156 KI: hm_hm;
 157 ET: JA: ,
 158 ich WEIß nicht;
 159 [ja: .
 160 das das und du hast RECHT,]
 161 KI: [okay also (-) also dann nummer ZWEI;]
 162 ET: wahrscheinlich ist nummer zwei am [BEsten,]
 163 KI: [oKAY,]
 164 ET: weil das mit dem [BOWLEN] das ist nämlich ähm,
 165 KI: [ja,]
 166 <<Hände mäßigend auf und ab gestikulierend> okay okay JA>.
 167 ET: [da sind ja die GANzen die sind dann wieder nur
 so für SICH;]
 168 KI: [((lacht)]

- 169 ET: die sind dann wieder so [GRÜPPchenweise] ne,
 170 KI: [hm_hm ja.]
 171 ET: die KINder sind dann für sich;
 172 die POLnischen kinder;
 173 und SPREchen dann nur [polnisch;]
 174 KI: [jA.]
 175 ET: und so kann man das vielleicht biss* [besser MISchen.]
 176 KI: [okay ja.]
 177 ET: also gut ZWEI.
 178 KI: okay.
 179 ET: haste RECHT.
 180 [würd ich auch so SEhen.]
 181 KI: [°hh äh,]
 182 nummer EINS würd ich nicht nehmen [weil die]in
 meinem ALTER sind,
 183 ET: [hm_hm ja;]
 184 KI: =die können wahrscheinlich noch [nicht so gut DEUTSCH;]
 185 ET: [interesSIeren,
 186 interesSIERT sich auch nicht dafür;]

In diesem Gesprächsausschnitt zeigt sich das Muster *Übergehen und Selberlösen*: Während das Kind lediglich mögliche Präferenzen äußert (Z. 97–101, 133f., 130, 138), produziert das Elternteil die kontextuell relevante Begründung selbst und lässt sich hiervon auch im weiteren Verlauf nicht mehr abbringen (Z. 132, 165).

Außerdem neigt das Elternteil dazu, das Kind zu unterbrechen und auf Turn-Übernahmesignale des Kindes nicht adäquat zu reagieren (Z. 147, 162). Das Elternteil fordert keinerlei Begründungen vom Kind, etwa durch „Warum-Fragen“. Somit wird das Kind nicht mit den diskursiven Anforderungen konfrontiert, wie es für *Fordern und Unterstützen* kennzeichnend ist. Eher entzieht das Elternteil in diesem Beispiel dem Kind Partizipationsgelegenheiten am Prozess der argumentativen Aushandlung. Obschon das Kind im Laufe der Aushandlung mehrfach versucht sich zu beteiligen, partizipiert es insgesamt nur minimal am Diskurs (Z. 147, 171, 167, 177, 162). Stattdessen etabliert sich das Elternteil im gesamten Diskurs selbst als primärer Aufgabenlöser, so dass für das Kind allenfalls Raum für lokale Entscheidungen und Markierungen von Alternativoptionen bleibt.

Betrachten wir nun dieselbe Eltern-Kind-Dyade in der vergleichbaren Interaktionsaufgabe nach dem Training:

Fall 1: Posttest: Fordern und Unterstützen (GEJO19101962)

013 KI: VIER tage hamburg mit musicalbesuch-
 014 =vielleicht sind ein paar kinder REIsekrank;
 015 und (.) ALso-
 016 ET: ((runzelt leicht die Stirn))
 017 KI: naJA: ,
 018 <<unsicher lächelnd> nicht SO reisekrank>,
 019 =sondern (-) sie können (-) halt nicht so lange FAHren.
 020 ET: was MEINST du jetzt,
 021 <<auf das Aufgabenblatt zeigend> mit der FAHRradtour oder
 was>?
 022 oder mit dem (.) MUscial;
 023 KI: äh::?
 024 (--)<<lächelnd> mit dem MUscial>;
 025 ET: nach HAMBurg meinst du jetzt,
 026 da könnte man !REIsekrank! werden?
 027 KI: [<<lachend> nein>;]
 028 ET: [das sind] doch NUR-
 029 (--)<dreihundert kiloMEter knapp.
 030 KI: ((lacht))
 031 aber ich hab kein BOCK (wenn wir) länger weg sind;
 032 (1.5)
 033 ET: äh jA::-
 ((. . .))
 037 na GUT aber das ist* ist,
 038 sind vielleicht gut DREI stunden oder
 039 dreieinhalb stunden mit dem bus;
 040 meinst DU das wär auch für manche kinder?
 041 KI: eher nich [so GUT.]
 042 ET: [UNangenehm?]
 043 KI: vier tage schüleraustausch in HOLLand mit besuch
 044 einer alten windmühle hört sich eigentlich gut
 045 an,
 046 (1.5)

047 ähm,
048 FÜNF tage (-) auf der insel wange(.)rooge in
049 eine,
050 (--) in ein SCHULlandheim hört sich eigentlich
051 auch gut an-
052 [aber,]
053 ET: [hm_hm,]
054 KI: vielleicht sind ja ein paar KINder (.)
055 reisekrank und können nicht mit dem SCHIFF (--)
056 RÜberfahren;
057 (2.0)
058 ET: °hh <<seufzend> ach::>.
059 ja gut wenn du daNACH gehst dann-
060 KI: [oder man KÖNNte auch-]
061 ET: [könnte man ja eigentlich nur die] FAHRradtour machen oder?
062 KI: NEIN;
063 man könnte auch <<lachend> ne WATTwanderung machen>.
064 ET: na das kann man a NUR wenn man auf der insel ist
 oder zuMINdestens-
065 KI: ((lacht))
066 ET: in die RIChtung fährt ne?
067 und das ist natürlich [AUCH] mit fahrt verbunden.
068 KI: [ja:.]
069 ET: ALso (.) äh-
070 ich sag mal von der entFERnung her,
071 (3.0) das wäre,
072 <<auf den aufgabenzettel deutend> WANgerooge,
073 HOLland,
074 und äh (-) HAMBurg ja gut>;
075 (---) ich SAG ma:l-
076 h° p:, ,
077 die sind äh (.) ALLe so,
078 von der entFERnung tut sich das alles nicht so viel.
079 bei MANchen ist das vielleicht eine stund* äh eine stunde
 unterschied;
080 bei MANchen (---) keine ahnung,
081 ABER es [ist-]
082 KI: [was] ist denn jetzt am KÜRzesten?

- 083 ET: ah-
 084 vom WEG her?
 085 KI: hm_hm.
 086 ET: am kürzesten wär natürlich die FAHRradtour,
 087 wenn die in der näheren umGEbung wäre.
 088 KI: <<lachend> ja_HA,>
 089 ET: das möchtest du jetzt als kriTERium nehmen?
 090 diese FAHRT zu neh* äh machen?
 091 (1.5)
 092 KI: na also ich würd doch dann vier tage <<leise sprechend>
 HAMBu::rg?
 093 mhm-
 094 mit MUSicalbesuch>,
 095 (--) [vielleicht,]
 096 ET: [und waRUM] ist das so interessant?
 097 KI: =vielleicht kommt man da ja auch in ein hoTEL:-
 098 und dann wird man dort verWÖH:NT,
 099 ((lächelt))
 100 ET: achSO:.
 101 KI: ((lacht))
 102 ET: ja gut da steht jetzt GAR nichts [daz]
 103 KI: [?hm?hm.]
 104 ET: was das jetzt-
 105 [aber ich DENke mal,
 106 (-) das ist ja von;]
 107 KI: [vielleicht ((mögen)) auch manche dieses MUSical
 was wir ((unverständlich 1 sek.)).]
 108 ET: also ich glaube wohl NICHT dass es ein hotel sein wird;
 109 weil da steht ja was von [FÖRderverein-]
 110 KI: [JA.]
 111 ET: die werden ja wohl auch nicht so viele GELder
 zur [verfügung haben um jedes kind in ein
 HOtelzimmer zu stecken]
 112 KI: [((lacht))]
 113 ET: also wird wahrscheinlich auch irgendwie so eine
 HERberge sein,
 114 KI: ja;
 115 ET: so eine JUgendherberge.

- 116 also ICH könnte mir [vorstellen,]
 117 KI: [also HAMBURG] und die fahrradtour
 schon mal nicht.
 118 (2.0)
 119 ET: °h ja warum HAMBURG jetzt nicht?
 120 (ist) das jetzt AUCH noch nicht so konkret
 [gesagt-]
 121 KI: [ja:] wegen MUSICAL.
 122 vielleicht läuft da ein musical was keiner
 123 MA::G.
 124 ET: ja gut DAS [müsste man,]
 125 KI: [da kann man] sich ja auch schnell
 126 verLAUFEN,
 127 weil hamburg ist ja auch ne große STADT;
 128 ET: <<lachend> das ist ja jetzt,>
 129 KI: ((lacht))
 130 ET: naja (--) GUT.

Auf den ersten Blick fallen die höheren Gesprächsanteile des Kindes auf. Es wird deutlich, dass das Elternteil nun auf die Aussagen und Annahmen des Kindes durch Verständnisfragen eingeht, statt selbst Position zu beziehen. Es greift anhand von – ebenfalls begründeten – Einwänden unverständliche Argumente des Kindes auf und fordert, teilweise nonverbal, weitere Elaborationen vom Kind (Z. 20 f., 25).

Ähnlich wie im Prätest nennt das Kind zu Beginn einige Alternativoptionen und wählt hieraus einen Favoriten (Z. 43–52). Statt diese Ansätze fallen zu lassen oder selbst zu begründen, orientiert sich das Elternteil nun an den Begründungsansätzen des Kindes, thematisiert mögliche Konsequenzen und stellt diese anschließend nochmals zur Disposition (Z. 58–61, 64). Auffällig sind lange Pausen, die das Elternteil immer wieder macht (Z. 71, 75, 80). Das Elternteil unterlässt – anders als im Prätest – jegliche Unterbrechungen des Kindes.

Das Kind neigt dazu, zuvor präferierte Optionen unbegründet fallen zu lassen. Das Elternteil markiert daraufhin durch Aufforderungen und Konkretisierungen jeweils die kontextuelle Notwendigkeit einer Begründung, ohne dabei eine finale Entscheidung zu forcieren (Z. 92). Dadurch weist der Erwachsene nun dem Kind die Rolle des primären Aufgabenlösers zu und bringt allenfalls weitere Erwägungen oder Alternativoptionen vor. Das Elternteil setzt begründete Einwände ein, die das Kind fordern, noch nicht überzeugende Argumentationen entspre-

chend zu elaborieren (Z. 108, 113, 120). Bemerkenswert ist aber auch, dass das Kind im Posttest den wesentlich höheren Freiraum, den das Elternteil ihm nun durch sein interaktives Verhalten gewährt, zumeist nur für Entscheidungsäußerungen nutzt (Z. 110, 114, 117) und nicht selbst begründet. Es ist anzunehmen, dass das Kind für seine neue Rolle als primärer Aufgabenlöser zunächst noch stärkere Unterstützung in dem größeren argumentativen Gesprächsraum benötigt, weil es im Vergleich zum Prätest nun deutlich mehr gefordert ist, eigene sequenzielle Anteile zu produzieren.

Zusammenfassend betrachtet werden im Vergleich von Prä- und Posttest dieses Falls eines Wechsels von *Übergehen und Selberlösen* zu *Fordern und Unterstützen* folgende Veränderungen der elterlichen Praktik deutlich. Das Elternteil

- gewährt Raum für kindliche Äußerungen und unterbricht das Kind nicht;
- etabliert das Kind als primären Aufgabenlöser;
- fordert Begründungen, wenn das Kind lediglich eine Präferenz geäußert hat;
- veranlasst weitere Begründungen des Kindes, wenn ihm diese nicht überzeugend genug erscheinen.

Die nächsten beiden Fälle, die ausführlich analysiert werden, zeigen *Fordern und Unterstützen* sowohl im Prä- als auch im Posttest. Auf dem ersten Blick scheint es also, dass diese Elternteile nicht zur Zielgruppe des Elterntrainings gehören, da sie bereits intuitiv *Fordern und Unterstützen* anwenden. Allerdings können in solchen Fällen auf mikrostruktureller Ebene ebenfalls Trainingseffekte i. S. der Ziele von EfA im elterlichen Interaktionsverhalten nachgewiesen werden:

Fall 2: Prätest: Fordern und Unterstützen (EVS127071967)⁹

001 ET: haste dir schon ge* geDANKen darüber gemacht?
 002 [(joHANNes)?]
 003 KI: [ja;]
 004 ET: WELches?
 005 KI: <<auf das aufgabenblatt deutend> DAS hier weil,
 006 ET: [BOWlen,]
 007 KI: [da sind] die ganze faMILie zusammen.
 008 ET: hm_hm;
 009 (2.0)

⁹ Erwähnte Namen wurden zum Zwecke der Anonymisierung verändert.

010 ET: und WIE sieht das aus mit dem kletterpark?
 011 KI: <<kopfschüttelnd> ?hm?hm>.
 012 ET: waRUM [nicht ?]
 013 KI: [ich hab] ja hö* Höhenangst.
 014 ET: (---) (ne) weil manche Höhenangst haben?
 015 KI: ja.
 016 ET: hm_hm.
 017 und WENN man-
 018 KI: und welche verLETZT sich,
 019 =vielleicht sind auch welche im ROLLstuhl;
 020 (2.0)
 021 ET: ja oKAY.
 022 das kann man nicht WISsen.
 023 [°hh]
 024 KI: [nein.]
 025 ET: ja.
 026 ALso,
 ((zeigt auf dem Aufgabenblatt hin und her))
 027 !EINS! von den beiden,
 028 KI: (ja).
 029 ET: und das Abendessen dann im [an]schluss.
 030 KI: [hm.]
 031 ET: (--) weil der beSUCH bleibt ja,
 032 [in der fa]Milie ne?
 033 KI: [geht schon.]
 034 ET: =dann würde man eine ak!TION! machen?
 035 JA?
 036 EIne von den beiden aktionen;
 037 und (-) ähm,
 038 ja.
 039 und ein abendessen im faMilienkreis mit landestypischen
 gerichten.
 040 [nee ?]
 041 KI: [hm_hm.]
 042 (2.0)
 043 ET: also,
 044 (2.0)
 045 !DANN! (.) steht das gemeinsame bowlen.
 046 KI: ja VIER und drei;

047 ET: !VIER! und drei.
 048 KI: ja.
 049 ET: <<leise sprechend> oKAY;
 050 na GUT>.
 051 dann sind wir schon FERTig.
 052 dann sag mal beSCHEID.

Bei dieser Aushandlung etabliert das Elternteil das Kind als primären Aufgabenlöser. Das Kind äußert zu Beginn eigene Präferenzen (Z. 5–7), auf die das Elternteil mit Zugzwängen für weitere Begründungen eingeht (Z. 12, 14). Es stimmt der Entscheidung des Kindes zu, schließt dann aber ab Z. 21 den Argumentationsdiskurs ab und verbleibt bis zum zügigen Abschluss auf der Entscheidungsebene. Es ist zu erkennen, dass das Elternteil zwar kontextuell sinnvoll *fordert und unterstützt*, jedoch ab Z. 21 Gelegenheiten ungenutzt lässt, bei denen das Kind argumentativ Entscheidungen hätte ausbauen können. Ebenso verpasst es Gelegenheiten zum *Fordern*, beispielsweise durch Relevantsetzen weiterer Begründungen und Formulieren weiterer Verständnisfragen, die an die Begründung des Kindes (Z. 19) anknüpfen.

Fall 2: Posttest: Fordern und Unterstützen (EVS127071967)

001 ET: hast du ne iDEE dazu wie wir?
 002 KI: NEIN.
 003 ET: was ihr da MACHen könntet?
 004 KI: ?hm?hm.
 005 ET: NEIN.
 006 KI: ich find ALles nicht so schön.
 ((Nebengeräusche)) (2.0)
 007 ET: ALles (---) nicht so schön.
 008 !IN!sel?
 009 ist immer (.) doof muss man (--) mit einem <<aufs Aufgabenblatt
 klopfend> !SCHIFF! hinfahren>.
 010 KI: da können welche BREchen;
 011 (2.0)
 012 SEEkrank;
 013 ET: ja SEEkrankheit.
 014 aber manche fa* sind auch mit dem !BUS!;
 015 die WERden auch äh,

016 die HABen,
 017 denen wird auch im !BUS! schlecht.
 018 KI: ja ALso;
 019 ET: °hh
 020 ein SCHÜler austausch in HOLland mit besuch einer alten
 windmühle;
 021 KI: =NEIN.
 022 (1.0)
 023 ET: VIER tage hamburg mit musical?
 024 KI: NEIN.
 025 (1.0)
 026 ET: und eine WOche fahrradtour;
 027 =mit ZELten in der näheren umgebung.
 028 KI: (---) DAS schon ein bisschen besser.
 029 ET: das ist BESSer?
 030 KI: hm_hm;
 031 ET: =warum FINdest du das denn besser als die anderen (.) drei,
 032 KI: weil wenn man sich verLETZT kann man-
 033 äh verletzt am ELlenbogen,
 034 kann man ja schnell nach HAUse,
 035 also bis zur SCHULE fahren und sich wieder (ähm den),
 036 das wieder zu (--) ver!BINden! oder sowas;
 037 ET: °h also du MEINST wenn wenn man sich verLETZten sollte,
 038 =DANN,
 039 KI: ja.
 040 ET: DANN ist man zu hause,
 041 äh äh-
 ((. . .))
 058 DESwegen ist [alles] etwas verTRAuter.
 059 KI: [()]
 060 ja.
 061 ET: was was würdest du denn (.) HAMBurg;
 062 KENNST du denn hamburg schon?
 063 KI: ja;
 064 ET: (---) WARST du da schon mal in hamburg?
 065 KI: nein.
 ((. . .))
 101 ET: ja,
 102 <<auf das Aufgabenblatt deutend> aber das fällt>
 ja GANZ raus;

- 103 KI: ich WEIß;
 104 ET: =ALso (.) ähm-
 105 Aber,
 106 ich mein überLEG mal,
 107 FAHRrad,
 108 manche haben vielleicht auch kein FAHRrad?
 109 KI: kann man sich AUSleihen;
 110 ET: oder vielleicht können auch welche kein FAHRrad fahren,
 111 KI: STÜT*-
 112 =muss man halt Üben;
 113 =mit STÜTZrädern.
 114 ET: und ZELten,
 115 ZELten,
 116 (---) ja nicht alle haben ein ZELT?
 117 KI: (---) aber (.) manche haben ja auch !GROBE! zelte.
 118 (2.0)
 119 ET: ja könnte man sich ja auch vielleicht welche !MIET!en,

Das Kind, welches bereits im Prätest recht wortkarg erscheint, verweigert im Posttest zunächst die Rolle des Aufgabenlösers. Das Elternteil übernimmt hierauf – durchaus i. S. von *Fordern und Unterstützen* – Aufgaben im Rahmen des Entscheidungsdiskurses (Z. 7–9), indem es die Alternativoptionen der Reihe nach aufführt und jeweils ein Statement vom Kind fordert. Anders als beim Muster *Übergehen und Selberlösen* agiert das Elternteil aus der Zuhörerrolle heraus (Z. 3, 13–17, 26), und zwar erst dann, wenn das Kind seinen Beitrag nachweislich nicht liefert.

Nachdem das Kind vage Zustimmung zu einer Alternativoption andeutet (Z. 28), etabliert das Elternteil die Begründungspflicht mit einer Vergewisserungsfrage und einer Warum-Frage (Z. 31). Diesem Zugzwang kommt das Kind nach. Das Elternteil konkretisiert im Folgenden diese Begründung fragend und leistet somit gleichzeitig einen Beitrag zur Verständigungssicherung (Z. 37f.). Das Gesprächsverhalten des Elternteils entspricht an dieser Stelle – altersangepasst – den Elaborationen der kindlichen Äußerungen, die in der Forschung zu „Motherese“ bzw. „child-directed-speech“ bei jungen Kindern (vgl. Snow 1995) als erwerbsrelevant angesehen werden.

Das Kind entscheidet sich nun für seinen Favoriten. Hier hätte das Elternteil nun – ganz so wie im Prätest – die Aushandlung abschließen können, denn formell wäre die Aufgabe damit erfüllt. Stattdessen bringt das Elternteil hier nun weitere Alternativoptionen ins Spiel und fordert abermals Begründungen vom

Kind (Z. 62f., 65, 106–108). Dieses sequenzielle Verhalten dürfte die Umsetzung des im Training eingeübten *interessierten Nachfragens* durch das Elternteil darstellen, was zur Folge hat, dass das Kind den Argumentationsdiskurs fortsetzt. Markiert das Kind jedoch konsequent Ablehnung, leitet das Elternteil die Diskussion über zur nächsten Option, anstatt zu insistieren. Wiederum wird deutlich, dass das Elternteil sehr darauf bedacht zu sein scheint, das Kind durch globale und lokale Zugzwänge zu fordern. Das Elternteil fokussiert nun den Favoriten des Kindes und formuliert mögliche Einwände gegen diese Alternativoption, welche das Kind dann tatsächlich konsequent durch weitere Begründungen bearbeitet (Z. 114–116).

Obwohl also bei dem Elternteil bereits im Prätest *Fordern und Unterstützen* rekonstruiert werden kann, sind dennoch einige Entwicklungen zwischen Prä- und Posttest i. S. der Ziele von EfA sichtbar. Das Elternteil

- fordert das Kind deutlich häufiger durch das im Training fokussierte Verfahren des *interessierten Nachfragens* im Entscheidungs- und Argumentationsdiskurs, was in diesem Fall zu einer Erhöhung der kindseitigen Aktivität im Argumentationsdiskurs führt,
- leistet deutlich mehr Unterstützung durch Einfordern von Konkretisierungen und Elaborationen von Begründungen des Kindes.

Der folgende letzte Fall steht für eine weitere Form von *Fordern und Unterstützen* sowohl beim Prä- als auch beim Posttest. Hier zeigt der Prätest, dass sich das Elternteil zwar – gemäß *Fordern und Unterstützen* – bereits an den Äußerungen des Kindes orientiert, aber es entsteht der Eindruck eines unterrichtsförmigen, kleinschrittigen Gesprächsstils.

Fall 3: Prätest: Fordern und Unterstützen (FAFE01091967)¹⁰

001 ET: NA;
 002 was MEINste,
 003 (–) welche solln wa denn AUSsuchen;
 004 (2.6)
 005 welches könntest du dir das denn VORstellen;
 006 KI: (---) EINS;
 007 besuch äh eines museum mit einer AUSstellung zur
 deutschen geschichte.

¹⁰ Elternteil spricht Deutsch als Zweitsprache.

009 (2.1)
 010 ET: wieso entscheidest du für DIE,
 011 aber nicht für die ANde!ren!?
 012 (1.2)
 013 was ist der UNterschied;
 014 (2.0)
 015 könntest du dir auch die ANDeren vorstellen?
 016 (2.0)
 017 KI: also KLETterpark nicht so richtig;
 018 [WEIL ,]
 019 ET: [°h und die Anderen?]
 020 abendessen im familienkreis mit landes: äh
 typischen geRIChten?
 022 (1.5)
 023 KI: das KÖNNte sein,
 024 (1.5)
 025 ET: oder gemeinsamen BOWling mit allen beteiligten
 familien.
 027 KI: (---) also !EINS! auf jeden fall,
 028 (-) äh und drei und vier AUCH;
 029 (1.3)
 030 ET: !JA!.
 031 aber du musst dich für die eine entSCHEIden,
 032 (1.8)
 033 wo wir uns das auch beGRÜNden müssen.
 034 (7.2)
 035 wir möchtest du MEHR;
 036 (-) ähm im museum mit diese mit dem deutschen geSCHICHT?
 038 =äh eher BEIbringen;
 039 dass die deutsche geSCHIChte im museum mehr;
 040 (--) äh geSEHen wird;
 041 und es das da;
 042 =aber dann musste aber viel über die geschichte
 dann WISsen;
 044 musste auch mehr er!KLären! können;
 045 (1.2)
 046 informieren,

047 KI: äh;
 048 ET: oder WILLste lieber,
 049 äh dass wir dann äh BEIde zusammen;
 050 äh beide faMILien-
 051 äh zu HAUse;
 052 eine deutsche gericht für DIE-
 053 KI: ja;
 054 ET: kochen;
 055 =aber zu!SAMmen! dann kochen;
 056 KI: hm_hm;
 057 (--)<<flüsternd> das geht>;
 058 ET: (--)< dass wir dann ZEIgen aha das ist die
 deutsche küche;
 060 =und den unterschied zwischen POLnischer küche;
 061 °h !UND! (.) deutsche küche;
 062 KI: ja;
 063 ET: was der UNterschied ist;
 064 KI: also DREI;
 065 ET: also das kannst du BESser vorstellen als die
 066 deutsche geschichte?
 067 KI: ja;
 068 (2.3)
 069 ET: und das findest du auch f*,
 070 KI: (--)< ja;
 071 ET: oKAY;

Gleich zu Beginn der Aushandlung fordert das Elternteil Entscheidungen vom Kind, ohne sich dabei selbst zu positionieren. Auch hier lässt das Elternteil dem Kind grundsätzlich ausreichend Raum für eigene Gesprächsanteile, welche das Kind jedoch nur begrenzt nutzt (Z. 6, 17). Das Fehlen von Ratifizierungen der Beiträge des Kindes und die (über)fordernde Haltung des Elternteils erzeugen hier den Eindruck eines unterrichtsförmigen, kleinschrittigen Nachfragens auf Elternseite (Z. 10–12), das z. T. auch durch die geringe Partizipationsbereitschaft des Kindes ausgelöst sein mag. Der Eindruck des ‚schrittweisen Abfragens‘ des Elternteils erhärtet sich auch durch die z. T. sehr langen Redepausen.

Das Elternteil führt im Entscheidungsdiskurs zunächst einige Alternativoptionen auf und rekurriert auf die Begründungspflicht eher formal, indem es sich auf die Aufgabenstellung bezieht (Z. 31). Nachdem das Kind dem globalen Zugzwang des Elternteils, eine Begründung zu nennen, nicht adäquat nachkommt, elaboriert das Elternteil die zuvor genannten Favoriten des Kindes, bis

das Kind – wenn auch zaghaft – Zustimmung signalisiert (Z. 35–46). Durchweg auffällig ist die starke Bezugnahme des Elternteils auf die Aufgabenstellung, mit deren Wiederholung es im Wesentlichen die Verpflichtung des Kindes zur Teilnahme am Aushandlungsprozess begründet. Hierdurch wird der Eindruck eines unterrichtsförmigen Stils erhärtet, der nicht primär dem Zweck der Verständigung dient, geschweige denn authentisches Interesse an der kindlichen Perspektive signalisiert, sondern lediglich formal an der Aufgabenlösung orientiert ist.

Das Elternteil konkretisiert die präferierte Entscheidung noch einmal, ohne sie jedoch im eigentlichen Sinn zu begründen oder eine Begründung einzufordern (Z. 58–61, 65 f.). Diese interrogativ formulierte erläuternde Elaboration der Alternativoption setzt das Kind lediglich unter den Zugzwang einer lokalen Zustimmung, die dann auch erfolgt. Die abschließende Aufforderung an das Kind seine Zustimmung zu wiederholen (Z. 69), entspricht auch hier einem kleinschrittigen, unterrichtsähnlichen Fragestil.

In diesem Beispiel ist *Fordern und Unterstützen* insofern erkennbar, als das Elternteil den Argumentationsdiskurs nicht gänzlich übernimmt, sondern durch seine Frageaktivitäten aus der Zuhörerrolle heraus das Kind zur Partizipation veranlasst. Das Elternteil agiert erkennbar formal (vgl. Morek 2012). Es orientiert sich an der Aufgabenstellung, während in der prototypischen Ausprägung des Musters *Fordern und Unterstützen* in den vorliegenden Daten das Argumentieren funktional für den Zweck der Entscheidungsfindung ist. Ein entsprechend verändertes Interaktionsverhalten desselben Elternteils ist im Posttest zu beobachten:

Fall 3: Posttest: Fordern und Unterstützen (FAFE01091967)

- 010 KI: <<vom Aufgabenblatt ablesend> vier tage HAMBURG
mit musicalbesuch>;
- 011 ET: und wieSO denn jetzt auf dem nummer !DREI!?
- 012 da SIND schon bei dem ersten-
- 013 eine (.) !INselfahrt! ist dabei,
- 014 bei der zweite ist schüleraustausch aus
!HOL!land;
- 015 wie KOMMST du denn auf nummer !DREI!?
- 016 (1.5)
- 017 KI: WEIß nicht;
- 018 =also,
- 019 MUscal ist ja auch äh-

020 ganz TOLL eigentlich.
 021 ET: kennst du dich denn mit musical !AUS!?
 022 weißt DU denn was das ist,
 023 KI: <<schulterzuckend> irgendwie so mit MUSIK>,
 024 (1.5)
 025 ET: hm_hm?
 026 (--) und wieso stellst du die andere nicht !VOR!?
 027 also die VIER,
 028 =eine woche fahrradtour mit zelten in der
 näheren umGEbung?
 029 du fährst doch gerne FAHRrad?
 030 (8.5)
 031 <<aufs Aufgabenblatt zeigend> das ist !EI!ne woche?
 032 das ist !VIER! tage>;
 033 (2.0)
 034 weil das vielleicht in eine !GROß!stadt ist,
 035 in HAMBurg?
 036 ET: ((nickt))
 037 ja-
 038 (--) aber FAHRradtour mach ich ja auch gerne;
 039 und zelten eigentlich AUCH,
 040 ET: mh_mh.
 041 KI: [ist nur]
 042 ET: [aber z* z* zelten] ist nicht so deine DING.
 043 =oder WIE;
 044 KI: NEIN;
 045 aber FAHRradtour,
 046 mit fahrrad fahren,
 047 (3.0)
 048 ET: ja aber wies* wieSO,
 049 was KANNST es-
 050 was kannst du dir denn VORstellen;
 051 was in HAMBurg passiert,
 052 oder in (.) mit Musicalbesuch.
 053 (--) was kann man denn DA (-) ähm me*,
 054 kann man da MEHR unternehmen in hamburg?
 055 KI: (--) glaub NICHT,
 056 ET: hamburg ist ja eine GANZ große stadt;
 057 (--) da ist ja viel !LOS!.
 058 wenn man zu musicalbesuch geht das ist ja ganz

- groß und beKANNT?
- 059 und DAbel kann man äh gleichzeitig denk ich,
 060 äh hast du bestimmt geDACHT dass du denn auch
 STADTaufführung machen kannst von hamburg;
 061 =oder WIE,
 062 DESwegen kommst du da drauf.
 063 oder weil du mu!SIK! gerne magst und tanzen auch?
- 064 KI: (-) ja,
 065 ET: das zieht dich MEHR ne?
 066 interesSIERT dich auch;
 067 KI: ja;
 068 (2.0)
 069 ET: und wie würdest dann die eltern dann oder die
 anderen dann ent!SCHEI!den lassen?
 070 WAS,
 071 wenn die jetzt fragen wieSO hast du dich denn
 für diese nummer drei entschieden,
 072 was würdest du gegenüber die eltern oder gegen
 deine schüler kameraden argumenTIERen?
- 073 KI: dass ich muSIK höre (.)
 074 GERne;
 075 ET: hm_hm;
 076 KI: dass ich auch dafür TANze;
 077 und SINGe;
 078 ET: dass die davon überZEUGST.
 079 KI: ja-
 080 ET: trotz wenn die NEIN sagen.
 081 KI: ja-

Zu Beginn des Argumentationsdiskurses nennt das Kind ohne weitere Begründung einen Favoriten. Dies stellt das Elternteil zunächst in Frage, indem es eine Begründung in Form eines globalen Zugzwangs fordert (Z. 11). Die kontextuelle Relevanz einer Begründung leitet das Elternteil nun nicht mehr, wie im Prätest, aus der Aufgabenstellung ab. Vielmehr wird durch die beiläufige Nennung von Argumenten, die für Alternativoptionen sprechen würden, die Begründungspflicht funktional für die Entscheidungsfindung etabliert (Z. 14f). Als daraufhin das Kind nicht mit einer Begründung in den Argumentationsdiskurs einsteigt, sondern eine weitere Präferenz für die Entscheidung äußert, initiiert das Eltern-

teil eine Nebensequenz in Form einer Wissensfrage (Z. 21f.) an das Kind. Sehr indirekt wird das Kind dadurch auf eine inhaltliche Ebene in der Auseinandersetzung mit den Optionen gesteuert (Z. 23). Im Kontext weiterhin ausbleibender Begründungen seitens des Kindes formuliert das Elternteil zunehmend lokalere Zugzwänge und „demonstriert“ erwartbare Züge (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996) durch Vorformulierung von Begründungen (Z. 29–35). Wie auch im Prätest überlässt das Elternteil dem Kind grundsätzlich ausreichend Raum für eigene Anteile, was gut an den z. T. langen Pausen (Z. 29, 30, 33) deutlich wird.

Das Elternteil zeigt durch die sukzessive Einstellung auf das Gesprächsverhalten des Kindes, dass es das im Training vermittelte *Finetuning* umsetzen kann. Diese Verfahren der „Lokalisierung“ und „Explizierung“ (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996) von Zugzwängen in Kombination mit der Demonstration erwarteter Züge und hinreichendem Gesprächsraum führen schließlich zu entsprechender – wenn auch nur geringer – Beteiligung des Kindes.

Die auffällige Zurückhaltung des Kindes erhärtet den Eindruck eines angestrengten Diskurses für beide Beteiligten. Der unterrichtsförmige Stil, der durch die sehr häufigen Fragen und entsprechend ausgelöste direkte Steuerungen entsteht, bleibt in gewisser Weise auch im Posttest erhalten. Allerdings zeigt sich hier – anders als im Prätest – eine funktionale Einbettung des Argumentierens (Z. 21, 33, 53f., 62, 78).

An diesem Fall wird die *doppelte Kontextualisierung* der Interaktion zwischen Aufgaben- und Argumentationsdiskurs deutlich: Die Eltern sollen eine Lernleistung zeigen und gleichzeitig mit ihrem Kind verständnisorientiert argumentieren. Einerseits lässt sich das Elternteil im Posttest auf den simulierten Kontext der Diskussion zum Zweck der Entscheidungsfindung ein und verhält sich hier entsprechend dem Muster *Fordern und Unterstützen*. Andererseits jedoch wird in diesem Fall der Aufgaben- und, wiederum besonders im Posttest, der Charakter einer Prüfungssituation etabliert, was in diesem dritten Fallbeispiel dazu führt, dass das Gesprächsverhalten sehr kontrolliert wirkt. Gleichzeitig wird im Posttest jedoch deutlich, dass das Elternteil mehr dialogische Unterstützungsleistungen produziert, also die im Laufe des Trainings vermittelten Verfahren prinzipiell beherrscht, so dass diese in Alltagssituationen ohne doppelte Kontextualisierung durch den Aufgabenkontext zur Verfügung stehen dürften.

4.3 Zusammenfassung: Wirkungen von EfA auf das elterliche Interaktionsverhalten

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das im Rahmen von FUN-DuS entwickelte und evaluierte Training EfA die angezielte Wirkung im tatsäch-

lichen Gesprächsverhalten der Teilnehmenden mit überraschender Deutlichkeit zeigt. Entweder änderten die Teilnehmenden das ursprünglich dominante Muster nach dem Training zu *Fordern und Unterstützen* (Fall 1) oder sie nahmen, sofern sie dieses Muster bereits vor Beginn des Trainings praktizierten, deutliche Änderungen in ihrem Gesprächsverhalten im Hinblick auf eine stärkere Aktivierung und Erwerbsunterstützung ihrer Kinder vor (Fälle 2 und 3). Alle Teilnehmenden haben im Posttest erfolgreich das Prinzip des *Forderns und Unterstützens* angewendet. Derartige Entwicklungen konnten in der Kontrollgruppe in keinem Fall beobachtet werden.

Zu erwähnen ist auch, dass Eltern, die bereits im Prätest maßgeblich die im Training zu vermittelnden Aspekte berücksichtigten, diesen förderlichen Stil im Posttest grundsätzlich beibehielten. EfA hat also nicht etwa eine Verunsicherung im intuitiv angemessenen Verhalten zur Folge. Stattdessen konnte offenbar auch das Ziel tatsächlich umgesetzt werden, Eltern mehr Sicherheit in ihrem (intuitiv angemessenem) Verhalten zu geben.

5 EfA-TT – ein praxistaugliches Train-the-Trainer Programm

Der Erfolg von EfA bestätigte sich nicht nur im Zuge der Evaluation, sondern auch durch den hohen positiven Zuspruch der Trainingsteilnehmenden und die geringe Quote von Trainingsabbrüchen. EfA beweist, dass mithilfe leicht verständlichen Materials theoretisch komplexe Erkenntnisse der Gesprächsforschung an Laien vermittelt werden können. Möglich wurde dies in erster Linie durch die intensive interdisziplinäre Konzeptionsarbeit. Einblicke in die sequenzielle Mechanik anhand authentischer Eltern-Kind-Interaktionen wurden erfolgreich aufgearbeitet und in die bereits erprobten, musterhaften Erziehungs- und Verhaltensstrategien der Psychologie integriert.

Die qualitativ empirischen Analysen zur Wirksamkeit von EfA konnten bislang lediglich Übernahmeeffekte der Eltern in entsprechend simulierten Interaktionsaufgaben nachzeichnen. Obgleich sie eine Erweiterung des elterlichen Repertoires erkennen lassen, wäre eine weitere Überprüfung, etwa bei der Umsetzung von *Fordern und Unterstützen* im Familienalltag, wünschenswert. Darüber hinaus steht auch eine Untersuchung der Wirksamkeit auf der Ebene der Argumentationskompetenz der Kinder noch aus.

Im Hinblick auf die Dissemination von EfA stellte sich nach der erfolgreichen Evaluation die wesentliche Frage, ob und wie das bisher durch Wissenschaftler/innen durchgeführte Training so angepasst werden kann, dass es für

pädagogische Fachkräfte in interessierten Einrichtungen konzeptgetreu und wirksam genutzt werden kann. EfA wurde deshalb in einem aufwendigen Prozess in Zusammenarbeit mit Praxispartnern zu einem Train-The-Trainer-Konzept (EfA-TT) ausgebaut, das sich ebenfalls im Rahmen einer summativen Evaluation im Kontrollgruppendesign in der Durchführung durch Praktiker/innen als wirksam erwies. Damit liegt nunmehr ein unter strengen wissenschaftlichen Kriterien entwickeltes und erprobtes Elterntraining vor, das nachweislich auch unter Praxisbedingungen allein auf der Grundlage der Trainingsmaterialien bei entsprechend qualifizierten Trainer/innen in der Lage ist, Eltern zu befähigen, ihre Kinder in der alltäglichen Familieninteraktion sprachlich-kommunikativ zu fördern. Diese Unterstützung bezieht sich auf die diskursive Kompetenz der Argumentation, die in der weiterführenden Schule nach Ergebnissen des Vorgängerprojekts FUnDuS fächerübergreifend als Schlüsselqualifikation anzusehen ist. EfA-TT kann nunmehr sowohl von außerschulischen Unterstützungseinrichtungen als auch von Schulen im Rahmen ihrer Elternarbeit kostenlos eingesetzt werden (<https://www.uni-bielefeld.de/efa-tt/>).

Literatur

- Buschmann, Anke (2011): *Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung: Trainermanual*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Domenech, Madeleine, Jelena Hollmann & Antje Krah (2017): Entwicklung und Förderung der Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I im Licht familialer Ressourcen. *Bildung und Erziehung* 70 (1), 91–108.
- Fiehler, Reinhard (2009): Kommunikationstraining. In Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knappe (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* Halbband 2, 2387–2403. Berlin: De Gruyter.
- Hausendorf, Heiko & Uta Quasthoff (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag. Neu aufgelegt: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm>. (Letzter Aufruf am 27. 06.2020) Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Antje Krah (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), 5–20.
- Heller, Vivien, Uta Quasthoff, Susanne Prediger, Anna Vogler (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks & Claudia Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*, 139–160. Tübingen: Narr.
- Kline, Susan (1998): Influence Opportunities and the Development of Argumentation Competencies in Childhood. *Argumentation* 12 (3), 367–385.

- Kuhn, Deanna & Wadiya Udell (2003): The Development of Argument Skills. *Child Development* 74 (5), 1245–1260.
- Lepschy, Annette (2008): Communication training. In Gert Rickheit & Hans Strohner (Hrsg.), *Handbook of Communication Competence*, 315–341. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Mendelsohn, Alan, Harris Huberman, Samantha Berkule-Silbermann, Carolyn Brockmeyer Cates, Lesley Mandel Morrow & Bernard Dreyer (2011): Primary Care Strategies for Promoting Parent-Child Interactions and School Readiness in At-Risk Families. The Bellevue Project for Early Language, Literacy, and Education Success. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(1), 33–41.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Nowak, Christoph & Nina Heinrichs (2008): A comprehensive meta-analysis of triple p-positive parenting program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review* 11, 114–144.
- OECD (2015): *PISA Ergebnisse – Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung* Band 1, 236–258. Gütersloh: Bertelsmann.
- Prediger, Susanne, Kirstin Erath & Elisabeth Moser Opitz (2019): The language dimension of mathematical difficulties. In Annemarie Fritz, Vitor Haase & Pekka Räsänen (Hrsg.), *International Handbook of math learning difficulties: From the laboratory to the classroom*, 437–455. Cham: Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3. (Letzter Aufruf am 27. 06.2020)
- Quasthoff, Uta (2012): Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In Ruth Ayaß & Christian Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion: Theoretische und empirische Perspektiven*, 217–244. Wiesbaden: Springer VS.
- Quasthoff, Uta & Friederike Kern (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In Heiko Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*, 277–306. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta & Antje Krah (2012): Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In Eva Neuland (Hrsg.), *Sprache der Generationen*, 115–132. Mannheim, Zürich: Peter Lang.
- Quasthoff, Uta, Elke Wild, Madeleine Domenech, Jelena Hollmann, Christian Kluger, Antje Krah, Nantje Otterpohl & Johannes Wibbing (2015): Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I: Können Eltern ihre Kinder beim Erwerb dieser Schlüsselkompetenz unterstützen? In Angelika Redder, Johannes Naumann & Rosemarie Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse*, 207–234. Münster: Waxmann.
- Quasthoff, Uta, Elke Wild, Vivien Heller, Jelena Hollmann, Antje Krah & Nantje Otterpohl (2013): Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I. In Angelika Redder & Sabine Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*, 68–88. Münster: Waxmann.
- Sanders, Matthew. (2008): Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology* 22 (4), 506–517.

- Schegloff, Emanuel (2007): *Sequence organization in interaction*. Volume 1: *A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmman (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. (Verwendete Notationen s. Anhang zu diesem Band).
- Snow, Catherine (1995): Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*, 180–193. Oxford: Blackwell.
- Spranz-Fogasy, Thomas & Thomas Fleischmann (1993): Types of Dispute Courses in Family Interaction. *Argumentation* 7 (2), 221–235.
- Wild, Elke & Marius Wieler (2015): Verwirklichungschancen schaffen durch eine geeignete Gestaltung von Lernprozessen im familiären Umfeld. Eine Übersicht über den Stand der bildungsbezogenen Elterntrainingsforschung und ihre Desiderata. In Susanne Frank & Anne Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*, 77–88. Weinheim: Beltz.